

УДК 378

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОДХОДА В ПОНЯТИЙНОМ ПОЛЕ КАТЕГОРИИ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

Лукьянова М.И.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: lukjanovami@mail*

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых. В статье представлен теоретический анализ работ, посвященных изучению профессионально-педагогической (в том числе психолого-педагогической) компетентности, позволивший выявить соотношение между такими дифинициями как «готовность» и «компетентность», их взаимосвязь и взаимообусловленность. Понимание готовности как активно-действенного состояния личности, позволяющего успешно и конструктивно выполнять актуальные профессиональные задачи, адекватно пониманию профессиональной компетентности. В статье доказывается возможность определенного синонимического допущения в употреблении понятий «готовность» и «компетентность». Различение между ними возникает при акцентировании внимания на конкретных смысловых оттенках профессиональной деятельности в зависимости от контекста обсуждаемой проблемы, но в любом случае готовность выступает как проявление и условие компетентности. Сформированность психолого-педагогической компетентности учителя свидетельствует о его профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личностно ориентированный подход, профессионально-педагогическая компетентность, готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода

**THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF READINESS
OF THE TEACHER TO THE REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED
APPROACH IN THE CONCEPTUAL CATEGORY FIELD
«PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE»**

Lukyanova M.I.

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: lukjanovami@mail.ru*

Study of professional competence of a teacher – one of the leading directions of the research activities of a number of scientists. The article presents a theoretical analysis of works devoted to the study of vocational-pedagogic (including psychological and pedagogical) competence, which allows to determine the ratio between such definitions as «readiness» and «competence», their interconnection and interdependence. Understanding readiness as an active-effective state of the individual, to successfully and constructively to perform relevant professional tasks adequately understanding professional competence. The article proves the possibility of a certain synonymic assumptions in the use of the terms «readiness» and «competence». The distinction between them occurs when you focus on the specific semantic of professional activities, depending on the context of the problem under discussion, but in any case, the willingness acts as a manifestation and a condition of competence. Formation of psychological and pedagogical competence of teachers testifies to its professional readiness to the realization of personality oriented approach in teaching.

Keywords: pedagogical activity, personality-oriented approach, professionally-pedagogical competence, the willingness of teachers to implement a student-centered approach

Изучая теоретические основы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, мы столкнулись с достаточно частым употреблением понятия «готовность» в контексте обсуждения проблем профессиональной компетентности педагога. Теоретико-методологический анализ изучаемой проблемы ставит нас перед необходимостью рассмотреть готовность в понятийном поле категории «компетентность» и выявить реальное соотношение между названными дифинициями.

Указание на взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «готовность» и «компетентность» мы обнаруживаем у авторов учебного пособия «Педагогика». И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов определяют понятие готовности к осуществлению педагогической деятельности как выражение профессиональной компетентности педагога и комплексную характеристику его профессионализма [25, с. 40].

В.А. Сластенин подчеркивает, что структурные компоненты педагогической компе-

тентности должны совпадать с компонентами педагогической деятельности, а единство теоретических и практических педагогических умений составляют модель профессиональной компетентности учителя.

Модель профессиональной компетентности учителя представлена названными авторами как единство его теоретической и практической готовности и раскрывается через педагогические умения. Педагогические умения в данном случае объединены в четыре группы, выстроены от наиболее общих к частным.

1. Умение «переводить» содержание объективного процесса обучения и воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и группы для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умение построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами обучения и воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект образования; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умение учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

В структуре профессиональной компетентности В.А. Слостениным вычленились два типа готовности: теоретическая и практическая. Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний не самоцель. Необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является деятельность, проявляющаяся

в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности представлено в педагогике как предметные умения, то есть действия, которые можно наблюдать в деятельности. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения [25, с. 43-48].

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых (В.Н. Введенский, В.Г. Воронцова, Е. Вторина, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, Г.С. Сухобская, Т.И. Шамова). Как отмечает А.М. Новиков, понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно.

В.Ю. Кричевский, отмечая тот фактор, что общепризнанного определения термина «компетентность» в отечественной научной литературе еще не сложилось, приводит признаки этого понятия: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значений этих знаний для практики, набор операционных умений и творческий подход к профессиональной деятельности.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду (наше внимание акцентируем на данном определении); способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий [2, с. 51]; основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [7, с. 4].

Контент-анализ литературных источников по управленческим аспектам показывает, что в понятие «компетентность» включают: достаточный опыт руководителя; наличие необходимых знаний (на уровне применения); наличие управленческих умений, алгоритмов решения; способность к принятию решений; компетентность понимается также как «сплав знаний, умений и навыков»; «показатель готовности к руководящей работе» и т.п. [6; 26 и др.].

Г.С. Сухобская определяет компетентность как систему знаний и умений пе-

дагога, проявляющуюся при решении возникающих в практике профессионально-педагогических задач. Близко суждение В.С. Безруковой, которая под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения». Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетентностью подразумевают «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности». В.Г. Афанасьев, затрагивая проблему компетентности, определяет ее как совокупность функций, прав и ответственности специалиста [4, с. 30]. Нам близка точка зрения Т.Г. Браже, который подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только профессиональными (базовыми) научными знаниями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношения с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [4, с. 30].

В отечественной научной школе специалисты в данной области также исследуют структуру профессиональной компетентности. Н.В. Кузьмина выделяет пять элементов педагогической компетентности. Назовем их.

1. Специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся.

3. Психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых.

5. Рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [6, с. 29].

Представляет интерес и социокультурный подход к осмыслению такой характеристики личности профессионала, как «компетентность». В контексте гуманистической педагогики и понимания образования как гуманитарной среды учения в понятие «профессиональная компетентность педагога» петербургские ученые включают следующие компоненты: личностно-гуманная ориентация, умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, свободная ориентация в предметной области, владение современными педагогическими технологиями.

По мнению В.Г. Воронцовой, перечисленные четыре структурных компонента профессиональной компетентности в современной образовательной ситуации дополняются еще тремя. Во-первых, компетентность проявляется в умении интегрироваться с опытом, то есть в способности соотносить свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогики, способности продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом, в умении обобщить и передать свой опыт другим. Во-вторых, в условиях постоянно меняющейся педагогической реальности необходимым нормативным качеством педагога становится креативность (творчество) как «способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем» [3]. Именно креативность может помочь учителю адаптироваться в море инновационных изменений. И, наконец, профессионально-компетентный педагог любого уровня способен к рефлексии, то есть к особому способу мышления, предполагающему отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность.

Все названные составляющие профессионально-педагогической компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе деятельности и только в рамках конкретной профессии, что на наш взгляд, может быть сказано и о профессиональной готовности учителя. В.Г. Воронцова считает, что «цивилизационная природа компетентности таит в себе и некоторые ограничительные функции, подвергает специалиста опасности «усреднения», превращения в средство труда: при формировании стереотипов поведения происходит, как правило, отчуждение от смысла педагогической работы». Но эта же природа делает возможным выделение различных унифицированных уровней профессиональной компетентности, их показателей, допуская факт сравнения специалистов друг с другом [3].

Обращение к мнению разных ученых позволяет заметить, что в психолого-педагогической литературе нет однозначной трактовки понятия «компетентность».

По мнению В.Н. Введенского, целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональная готовность», «профессиональные способности» и др. [2, с.51].

Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам. С.Г. Молчанов считает, что сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания. Цели высшего и дополнительного педагогического образования различны. Педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся устоявшихся профессиональных знаний и умений, а институты повышения квалификации – за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций [23, с. 4].

Если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в рамках системы вузовского образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, то есть, по мнению В.Н. Введенского, о готовности специалиста. (Однако заметим, что достичь желаемого уровня профессиональной готовности перед началом педагогической деятельности удается далеко не всегда). Обучение педагога в системе повышения квалификации включает два циклически повторяющихся этапа – курсовой и межкурсовой, каждый из которых имеет свою направленность. Процесс обучения предполагает взаимосвязь деятельности ИПК (ИУУ и др.), методических служб различного уровня (муниципальные, институциональные) и самого педагога. Система постдипломного образования призвана создавать условия для самоактуализации педагогических работников, совершенствовать приемы самообразования на основе имеющегося профессионального опыта и в условиях изменяющихся требований к современной системе образования. Мы склонны согласиться с мнением В.Н. Введенского, который считает, что если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, то необходимо говорить об индивидуальных способностях педагога: легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные функции в поли-

парадигмальном пространстве педагогической реальности. Понятие «способность» полностью отвечает вышеперечисленным признакам, и поэтому В.Н. Введенский предлагает брать его за основу конструирования определения профессиональной компетентности педагога с высшим образованием (то есть на послевузовском этапе). Соответственно, характеристики, определяющие профессиональную компетентность педагога, имеющего опыт деятельности, и выпускника педвуза различны. Если от последнего можно требовать только применения полученных в вузе знаний в педагогической деятельности, то для опытного педагога, обучающегося в системе повышения квалификации, этого явно недостаточно [2, с. 51-52].

Разработанная В.Н. Введенским модель профессиональной компетентности педагога основывается на предложенной С.Л. Рубинштейном структуре способностей, которая включает два основных элемента: «ядро» и «операциональные» – набор способов действий, посредством чего осуществляется деятельность [29]. Поэтому профессиональная компетентность педагога на послевузовском этапе не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Причем, этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при косвенном управлении этим процессом андрагогом.

Исходя из данного определения компетентности педагога в системе повышения квалификации, речь идет о его умении развивать творческие способности учащихся, формировать общечеловеческие ценности, воспитывать здоровый образ жизни. Понятие «педагогические способности», используемое в педагогической науке, В.Н. Введенский рассматривает как родственное со сформулированной профессиональной компетентностью педагога. Так, Ф.Н. Гोनоблин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова при разработке модели педагога выделяют профессиональные способности как ее основу. Н.В. Кузьмина определяет педагогические способности как индивидуальные психологические предпосылки успешности деятельности [11].

Несмотря на схожесть понятий «педагогические способности» и «профессиональная компетентность педагога» (определяемой на основе категории «способности»), В.Н. Введенский все же указывает на их отличия. Так, педагогическая компетентность выступает условием эффективности осуществления педагогической деятельности,

в качестве же предпосылки эффективности такой деятельности ученый выделяет готовность педагога (сформированную в педвузе). В свою очередь, такая готовность будет являться условием педагогической компетентности [2].

Несколько иной подход представлен зарубежными учеными. В зарубежной литературе в профессиональном обучении выделяют ключевые компетенции (или базовые) и специальные. Базовые компетенции предполагают сформированность первоначального уровня способности к профессиональной деятельности. Базовую компетентность можно приобрести в системе профессионального образования до включения специалиста в профессиональную деятельность. Последующее развитие компетентности происходит через сочетание опыта работы и дальнейшего образования. При этом образование становится проблемно-личностным и приобретает как реализацию потребности человека в успешном решении профессиональных проблем [6, с. 27].

В концепции американских специалистов в области профессионального образования «компетентность» определяется как сочетание шести ее составляющих: концептуальной (научной) – понимание теоретических основ профессиональной деятельности; инструментальной – владение базовыми профессиональными умениями; интегративной – способность сочетать теорию и практику при решении профессиональных проблем; контекстуальной – понимание социальной и культурной среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность; адаптивной – умение предвидеть изменения и заранее быть к ним готовым; коммуникативной – умение эффективно использовать письменные и устные средства в межличностной коммуникации.

В то же время американский ученый Дж.С. Старк и его коллеги считают, что профессиональная компетентность формируется только во взаимосвязи с социальными установками специалиста. К ним относятся:

- профессиональная идентичность – принятие профессиональных норм и ответственности через процесс профессиональной социализации;

- профессиональная этика – освоение этических норм профессии;

- конкурентоспособность – способность к эффективной профессиональной деятельности в структуре рыночных отношений;

- стремление к научному совершенствованию – необходимость продвижения к новому знанию через исследования;

- мотивация к продолжению образования – потребность в совершенствовании профессиональных умений и знаний для того, чтобы отвечать требованиям современности (цит. по [6, с.28]).

Обращает на себя внимание подход Дж. Равена, который выделил 37 видов наиболее значимых для жизнедеятельности компетентностей [28]. Ниже приведем в сокращении этот список компетентностей по Дж. Равену: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденция контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль; адаптивность: отсутствие чувства беспомощности; склонность к размышлениям о будущем; привычка к абстрагированию; внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления, оригинальность; критическое мышление; готовность решать сложные вопросы; готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих); готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск; отсутствие фатализма; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям; установка на взаимный выигрыш и широта перспектив; настойчивость; использование ресурсов; доверие; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения; способность принимать решения; персональная ответственность; способность к совместной работе ради достижения цели; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников; готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих; понимание плюралистической политики; готовность заниматься организационным и общественным планированием [7, с. 4-5].

Контент-анализ выдвинутых Дж. Равеном характеристик компетентностей

указывает на широкую представленность в различных видах компетентности категорий «готовность» (данное понятие употребляется в 7 позициях), «способность» (понятие представлено в 7 пунктах), а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность» (Последнее сейчас детально изучается в плане компетентности и готовности к деятельности).

Акцентируя внимание на данном замечании, подтвердим сказанное и другими примерами трактовки понятия «профессиональная компетентность».

Так, например, изучая деятельность руководителей образовательных учреждений, Э.М. Никитин пишет, что профессиональная компетентность – это интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять управленческие функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами [6, с. 33].

В основу определения компетентности А.И. Панарин включает систему коммуникативных, конструктивных и организационных умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе.

Атрибутами профессиональной компетентности руководителя как управленца Б.С. Патралов выделяет субъективную и объективную готовность принимать решения, обеспечивающие создание условий для оптимального достижения педагогических и управленческих целей.

В исследовании Б.В. Авва профессиональная компетентность рассматривается как сложная, динамическая характеристика личности, которая проявляется в проблемных ситуациях педагогической деятельности и позволяет педагогу принимать эффективные решения.

Анализ работ в области профессиональной компетентности дает основание считать, что развитие компетентности опирается, прежде всего, на рефлексивность позиции специалиста и мотивационные основы саморазвития.

Компетентность предполагает сочетание способности к творческому решению проблем и наличие профессиональных умений. На уровне профессионализма в большой мере проявляется индивидуальность педагога. Проявление творчества и индивидуальности указывает на высокий уровень развития профессиональной компетентности, который характеризуется интеллектуально-творческой инициативой, склонностью к рефлексии, созидательной

потребностью, чувством новизны, стремлением к приобретению новых знаний, самовыражением личности в профессии.

Коллектив авторов лаборатории управления образованием ИОВ РАО разработал современную эталонную модель профессиональной компетентности руководителя системы образования, в которой это понятие рассматривается как «интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические и управленческие функции в новых условиях в соответствии со служебным статусом» [6, с. 33]. Авторами предложена «генетическая программа» как развитие способности к управленческой деятельности и совершенствованию качеств личности, имеющих значение для ее реализации.

Взаимообусловленность и соотношение готовности и компетентности показана в работе А.В. Исайко при рассмотрении конструкта диагностики готовности учителя к социализации школьников. В соответствующей теоретической модели А.В. Исайко выделяет две составные части: социально-педагогическую компетентность и психологическую готовность [8, с. 69].

В состав социально-педагогической компетентности входят научно-теоретическая (знаниевая) и практическая (умения и навыки) готовности учителя к социализации школьников. Овладение учителем базисом новейших социальных знаний и совокупностью лучших образцов социальных умений и навыков составляют содержание социальной культуры педагога. Она проявляется в социально-педагогическом мастерстве, социально-педагогическом творчестве учителя.

В состав психологической готовности А.В. Исайко включает систему мотивации поведения и деятельности учителя, его ценностные ориентации, духовные потребности, удовлетворенность своей профессией. Психологическая готовность выражается прежде всего в социально-педагогической позиции учителя, в его готовности действовать в соответствии с общественными требованиями к его личности и деятельности [8, с. 69].

Определение профессионально-педагогической компетентности посредством соотнесения с понятием «готовность» мы также находим в концептуальном словаре-справочнике по педагогической акмеологии (Ю.А. Гагин) – «интегральная профессионально-личностная характеристика, включающая достоинства и достижения педагога и «определяющая готовность и способность выполнять педагогические функ-

ции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями» (И.А. Колесникова)» [5, с. 85-86].

Акмеологический подход указывает на то, что в профессионально-педагогической компетентности в первую очередь важна сформированность профессионального поведения и результативность, а также не только следование устойчивым, целесообразным с точки зрения педагогического сообщества правилам, нормам, стандартам, но и выход за пределы нормативного знания. Профессионально-педагогическая компетентность характеризует педагога с точки зрения сформированности профессионального поведения, то есть способности делать хорошо и то, что умеют делать хорошо другие носители профессии, и то, что составляет креативное и концептуальное поведение. Профессионально-педагогическая компетентность может являться «предметом акмеологического проектирования, ориентированного на построение такой модели специалиста, которая помимо перечисленных умений должна включать креативность как способ бытия педагога в профессии, стремление создавать новую педагогическую реальность, склонность к рефлексии как способность видеть со стороны свой опыт и свое «Я», а также индивидуальный стиль педагогической деятельности» [5, с. 86].

Несмотря на высокий интерес к данной теме и имеющиеся разработки, вопрос о степени развития способности и готовности к профессионально-педагогической деятельности, которая характеризует компетентность, остается дискуссионным. Так, например, можно ли в целом говорить о профессиональной компетентности учителя, у которого наблюдается низкий уровень способности и низкий уровень готовности к педагогической деятельности? Очевидно, это может граничить с некомпетентностью. И, следовательно, по-прежнему актуальной проблемой является разработка критериев профессиональной компетентности руководителя и их эмпирических показателей.

Следует заметить, что показатели готовности-неготовности к деятельности (а именно – педагогической) могут быть выражены через категорию «некомпетентность». В этой связи вызывает особый интерес точка зрения А.П. Панфиловой, которая к существенным проблемам, тормозящим инновационные процессы в современной системе образования, относит наряду с другими, такие как психологическая и игротехническая некомпетентность педагогов, включающая коммуникативные, интерактивные,

перцептивные и специальные знания и умения по технологиям игрового имитационного моделирования [27, с. 139]. Попытка ученого рассмотреть проблемы готовности педагогов к инновационной деятельности посредством выявления признаков некомпетентности в наиболее значимых видах «обучающей» деятельности, на наш взгляд, оказалась удачной и оригинальной. По мнению А.П. Панфиловой, признаками такой некомпетентности являются неразвитые знания, умения и навыки по следующим показателям.

Коммуникативная некомпетентность – неумение кратко и ясно говорить; осуществлять престижную вербальную и визуальную самопрезентацию; устанавливать обратную связь для диагностики понимания информации «здесь и сейчас»; неэффективное слушание; «родительские» нотки в высказываниях и резюме; незнание значения и содержания невербальных сигналов общения и неправильное их использование в ходе преподавания; отсутствие знаний по позиционированию и саморекламе.

Интерактивная некомпетентность – недостаточное владение стратегиями взаимодействия; неумение организовать командную работу: выбрать лидеров, подобрать совместимые группы обучаемых, правильно распределить игровые роли; неумение четко сформулировать цели и задачи взаимодействия, осуществить грамотно инструктаж; наличие трудностей управления регламентом, групповым взаимодействием; неумение поддерживать необходимую «дозу» эмоциональной напряженности на игровых занятиях и разрешать межличностные конфликты; неумение управлять дискуссией и проектировать более эффективные стратегии поведения обучаемых.

Перцептивная некомпетентность (восприятие и понимание себя и других) – слабое знание коммуникативных типов обучаемых и невладение технологиями диагностики; отсутствие умения формировать адекватный ситуации и аудитории визуальный имидж; невладение сенсорными каналами и «ключами доступа» к ним (вербальными и невербальными) для достижения взаимопонимания; низкий уровень эмоциональной культуры и слабая «психологическая защищенность» в стрессогенных ситуациях; отсутствие знаний по техникам манипулирования и психологической подстройке к партнерам для эффективного взаимодействия с ними, по фейсбилдингу («строительству лица») и неумение осуществлять аттракцию (харизматические способности,

позволяющие нравиться другим) в работе с детьми.

Игротехническая некомпетентность связана, в основном, с отсутствием профессиональных знаний по методам игрового имитационного моделирования, их предназначению, специфике и принципам проведения; невладение интерактивными технологиями во всем их многообразии и техниками «погружения» и «выхода» из игрового взаимодействия; незнание приемов психологической поддержки играющих; управленческая неграмотность; неумение создать «коммуникативное поле», незнание приемов креативной деятельности и неумение создать на игровой «поляне» творческую атмосферу; недопонимание значимости образовательной результативности игровых технологий [27, с. 139-140].

Представленная содержательная характеристика видов некомпетентности позволяет утверждать, что коммуникативная и игротехническая компетентности педагога выступают как обязательное условие и показатель готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода – это не просто ситуативная необходимость, это обязательное профессиональное требование, предъявляемое ко всем, кто намерен активизировать учебный процесс и обеспечить личностное развитие учащихся.

На наш взгляд, характеристики коммуникативной, интерактивной, перцептивной и игротехнической некомпетентности позволяют методом «от противного» выстроить оригинальную модель социально-психологической компетентности педагога, особенно востребованную в условиях реализации личностно ориентированного подхода.

Дополняя сказанное, отметим, что в словаре практического психолога социально-психологическая компетентность определена как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений». Компетентность формируется в ходе освоения человеком систем общения и включения в совместную деятельность. В состав социально-психологической компетентности входят следующие компоненты: умение ориентироваться в социальных ситуациях, умение правильно определить личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, умение выбирать адекватные способы общения с людьми и реализовывать их в процессе взаимодействия, умение поставить себя на место другого [4, с. 30].

Анализ теоретических подходов к описанию компетентности и профессио-

нальной готовности к педагогической деятельности позволяет считать, что уровень сформированности профессиональной готовности может быть соотнесен с уровнем профессиональной компетентности учителя, а их содержательные характеристики всегда конкретизируют различные аспекты педагогической деятельности и возможности учителя по их реализации, всегда указывают на их взаимообусловленность и взаимосвязь. К примеру, низкий уровень профессиональной готовности граничит с некомпетентностью.

При этом уровень профессиональной готовности каждого конкретного педагога и уровень его профессиональной компетентности может быть соотнесен с более широким профессионально-деятельностным контекстом, например, уровнем готовности и компетентности педагогов определенного образовательного учреждения.

Считаем возможным утверждать, что в обоих случаях (и применительно к готовности, и применительно к компетентности) высокий уровень сформированности в обязательном порядке предполагает умение реализовать определенные ценности и жизненные смыслы в профессиональной сфере индивидуально-уникальным путем с получением «неизменно превосходного результата» (И.А. Колесникова), имеющей ценность и значимость не только для конкретной образовательной ситуации, не только лично для конкретного учителя, но и как явление профессионально-личностной культуры в целом.

В еще большей степени сказанное относится именно к готовности к реализации личностно ориентированного подхода и к ее сущностной основе – психолого-педагогической компетентности учителя.

В силу этого готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности в отличие от профессиональной готовности в целом в большей степени предполагает качественную (а не столько количественную) определенность, указывающую на наличие профессионально-личностной уникальности педагога. На профессионально-личностном уровне уникальность педагога начинается лишь с того момента, когда «появляется, осознается и целенаправленно реализуется индивидуальный смысл профессиональной деятельности», для которого характерны проявления специфического, своеобразного, уникального, отражающего целостность ее носителя, творца, субъекта, его духовного начала (В.Г. Воронцова).

Отметим, что при достаточно частом использовании терминов «профессиональная

компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность» авторами по сути дается комплексная характеристика именно психолого-педагогической компетентности. В аспекте изучения деятельности учителя в рамках гуманитарной парадигмы и его готовности к реализации личностно ориентированного подхода считаем важным и необходимым сделать названное уточнение в использовании научных понятий.

Психолого-педагогическая компетентность (ППК) – приоритетная, неотъемлемая, универсальная составляющая, сущность (наряду с научно-методической компетентностью предметника) профессиональной компетентности. Конкретно-социальный подход к трактовке понятия «психолого-педагогическая компетентность» позволяет определить ее как готовность и способность выполнять именно профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами, при этом учитывая межпарадигмальный характер современной педагогической реальности.

Являясь значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, ППК проявляет себя как способность (точнее – оспособленность) «особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми» [33, с. 24]. Понятием ППК обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексное понятие, поэтому оно не сводимо ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т.п., ибо при этом трактовка возможностей педагога, а значит и его готовности к педагогической деятельности оказывается односторонней.

Под психолого-педагогической компетентностью мы понимаем совокупность определенных качеств (свойств) личности, которые «обуславливаются высоким уровнем её психолого-педагогической подготовленности» (Н.В. Кухарев) и обеспечивают «высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности» (Н.Н. Тарасевич) [20].

Поиски новых и варианты сочетания уже использованных языков описания компетентности позволяют представить психолого-педагогическую компетентность учителя как согласованность (соуровневость) между его знаниями, практически умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия.

Чтобы понять взаимообусловленность и тесную взаимосвязь между психолого-педагогической компетентностью и готовностью учителя к реализации личностно ориентированного подхода, следует обратиться к элементно-структурному анализу ППК.

Анализ литературы показывает, что несмотря на различия в используемой терминологии, разные авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности именно этих трех компонентов или уровней (теоретического, практического, личностного).

Пользуясь термином «профессионально-педагогическая компетентность», Н.Н. Лобанова характеризует её как системные свойства личности и выделяет три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный [14].

Н.В. Кухаревым рассматривается понятие «педагогическое мастерство» как «совокупность определенных качеств личности учителя, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития школьников)» [13, с. 7]. При определении критериев педагогического мастерства выявлено, что «подлинные педагоги-мастера отличаются особой, тончайшей чувствительностью к личности своего воспитанника» [13, с. 14]. Психологическая структура деятельности педагога рассматривается как неотъемлемый, важнейший компонент успешной педагогической деятельности. Умение «ориентироваться на систему взаимодействующих элементов в психологической системе деятельности» (там же) – одно из самых необходимых. Таким образом, педагогическое мастерство обеспечивается прежде всего наличием психолого-педагогических компонентов в структуре деятельности учителя, их соотношением с уровнями деятельности педагога и определенным уровнем педагогических способностей.

Целостная модель труда учителя представлена в работах А.К. Марковой [21; 22]. Особенность её подхода заключается в том, что поиск оснований профессиональной компетентности осуществлён в психологии труда учителя. Хотя при этом используется термин «профессиональная компетентность», по сути даётся комплексная характеристика именно психолого-педагогической компетентности. А.К. Маркова рассматривает компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние

на процесс и результат педагогической деятельности.

Таким образом, в качестве основных структурных компонентов ППК просматриваются три блока:

1. Психолого-педагогическая грамотность (то есть те знания, которые принято называть общепрофессиональными).

2. Психолого-педагогические умения как способность учителя использовать имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.

3. Профессионально значимые личностные качества, то есть такие, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности, которые неизбежно «вырастают» из характера этой деятельности.

Выделенные структурные компоненты позволяют назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности учителя – направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении себя, способов своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников.

Исходя из общих подходов к концепции структуры личности Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, согласно которым начало формирования категориальной характеристики личности лежит в подструктуре опыта и обусловлена знаниями, умениями, навыками, можно сделать вывод, что основой психолого-педагогической компетентности учителя является активное (действенное) знание закономерностей личностного развития человека на разных возрастных этапах.

Когда мы говорим о структуре ППК, то соответственно акцентируем внимание прежде всего на психологических компонентах системы знаний [12, с. 23]. По мнению Н.В. Кузьминой, к ним относятся:

– дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);

– социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения);

– аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и её характерных качествах).

Экспериментально установлено, что отличие высококомпетентных учите-

лей от малокомпетентных состоит именно в разной представленности в системе профессиональных знаний психологических компонентов [12]. Высокий уровень сформированности психологических компонентов знаний позволяет учителю реструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать» новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, то есть чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей» [12, с. 23].

Становится очевидным предположение о том, что несформированность названных компонентов в структуре психолого-педагогического знания сделает невозможной реализацию учителем личностно ориентированного подхода, изначально психологического по своей сути.

По мнению Г.С. Сухобской [31, с. 7], именно психолого-педагогические знания являются конкретно-методологическим принципом анализа практических ситуаций и критериями оценки результативности предпринятых учителем действий (только в психологических терминах можно зафиксировать те реальные сдвиги в уровне знаний и воспитанности учащихся, которые происходят в реальной практике и по сути своей являются именно психологическим результатом взаимодействия в образовательной среде).

Воплощение психолого-педагогических знаний в практику взаимодействия с детьми осуществляется успешнее при условии, если педагог владеет умениями переводить учащихся из менее в более деятельное состояние, обеспечивать и выращивать их субъектную позицию, включать всех учащихся в развивающую деятельность.

В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан подробно [13; 22 и др.]. Однако в рамках рассмотрения ППК подчеркиваем те умения, благодаря которым учителем обеспечивается личностное развитие ученика, создаются и поддерживаются благоприятные для этого условия.

Это умение использовать социально-психологические механизмы операциональных средств профессионального общения, то есть способов, с помощью которых учитель реализует сам процесс общения, достигая те или иные цели педагогической деятельности. Их выбор надо уметь соотносить с личностными качествами – своими и учащихся. Основным критерием сформированности профессионально-деятель-

ностного компонента ППК является умение учителя самостоятельно решать педагогические ситуации с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ученика.

Однако в ряде исследований обосновано, что глубина и разносторонность знаний педагогов не всегда совпадает с продуктивностью их деятельности в аспекте личностного развития учащихся. Уровни развития педагогических знаний и навыков могут быть рассогласованы со сложившимися межличностными отношениями с учениками. Опытность педагога сама по себе не приводит к структурным изменениям в характере и структуре педагогической деятельности, свойственным для высокого уровня компетентности. Психолого-педагогическая компетентность в деятельности учителя возможна лишь при наличии определённых личностных качеств (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кудряков, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков).

В толковании понятия «личностное качество» мы придерживаемся мнения Л.И. Божович, которая определяет личностное качество как системное образование, представляющее собой устойчивый мотив личности вместе с привычными формами его реализации в поведении [1].

Предлагаемый нами подход к рассмотрению профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК) как структурного компонента ППК представлен в нескольких опубликованных работах [15; 16; 17; 18; 19; 20] и заключается в следующем. Областью определения и весомым аргументом выбора ПЗЛК следует считать характер педагогической деятельности.

Педагогический процесс (а тем более личностно ориентированный) – это всегда организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной деятельности. Педагогическая деятельность относится к тем видам деятельности, для которых её успешность определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия. Педагог должен быть способен всякое своё индивидуальное действие по отношению к учащимся организовать как социальное взаимодействие, несущее в себе личностный интерес, педагогический смысл и значимость, сознательную ориентацию на смысловое восприятие педагогических действий субъектами образовательного процесса.

Содержательным и конструктивным представляется суждение Т. Гордона о сути коммуникативно-компетентного поведения:

«это такое поведение, которое повышает (или не снижает) возможности для последующих коммуникаций каждого из партнёров по общению (друг с другом, другими или собой) в качестве свободной личности» [9].

Характер педагогической деятельности постоянно ставит учителя в коммуникативные позиции, требуя проявления прежде всего социально-психологических качеств личности, то есть тех, которые способствуют межличностному (и ролевому) взаимодействию. Профессиональное мастерство учителя обуславливается прежде всего социально-психологическими качествами, поэтому именно их следует считать профессионально значимыми.

В соответствии со сказанным, считать профессионально значимыми для педагога следует такие личностные качества, как рефлексивность, эмпатичность, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [15; 16; 18; 20]. Они стимулируют состояние эмоционального комфорта в образовательном процессе, интеллектуальной активности, творческого поиска, содействуют взаимопониманию и сопереживанию. Эти качества составляют гуманистический потенциал педагога, то есть благодаря им создаются условия для развития личности каждого ребенка, обеспечивается субъектная позиция всех участников образовательного процесса.

Особенность перечисленных ПЗЛК заключается в том, что каждое из них интегративно (объединяет в себе множество более узких и конкретных показателей, через которые проявляется), комплексно (охватывает разные предметы, явления, процессы, сферы деятельности) и характеризуется многоуровневой структурой (вбирает в себя знания о данном качестве и способах его проявления, умения продемонстрировать его и способность как потенциальную возможность быть таковым). Они находятся в тесной взаимосвязи между собой, сочетаются друг с другом и образуют определенную целостность и единство, которые подтверждаются влиянием качеств друг на друга, когда изменчивость в проявлении одного какого-то качества влечёт за собой иную проявляемость другого. В данной совокупности ПЗЛК существует иерархичность: основную смысловую нагрузку несёт рефлексивность, воплощением которой в поведении личности становятся эмпатичность и гибкость. Другие личностные характеристики (общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность) также важны, но имеют подчинённое значение.

Совокупность, сочетание охарактеризованных качеств образует коммуникативный комплекс ПЗЛК. Такие качества как рефлексивность, эмпатичность и гибкость придают ему гуманистическую направленность, что в условиях личностно ориентированной педагогической системы особенно важно.

В ходе проведенных нами исследований было получено подтверждение, что уровень психолого-педагогической компетентности зависит от развитости качеств, входящих в коммуникативный комплекс ПЗЛК.

Сказанное позволяет говорить о системности выявленного комплекса ПЗЛК и их системном влиянии на ППК в целом. Они не просто превносят изменения или дополнения в элементы ППК, а влияют на складывание типичного для личности педагога стиля общения с учениками, выработку привычных для него способов поведения в различных педагогических ситуациях. Демонстрируемые способы поведения, воздействия, как известно, интегрируют в себе и психолого-педагогические знания, и соответствующие умения, и личностные качества. Поведенческий компонент следует считать обобщенным показателем компетентности, в котором концентрируются и воплощаются все её структурные составляющие. По В.Н. Мясищеву, поведенческий компонент – это не отдельные, частные акты поведения, а устойчивые формы общения человека с человеком, формы речевого и неречевого поведения, вытекающие из определённых личностных качеств и постоянно используемые в повседневном общении [24].

Таким образом, названный комплекс профессионально значимых личностных качеств является системообразующим элементом психолого-педагогической компетентности.

Степень развития ПЗЛК детерминирует уровень психолого-педагогической компетентности. Характеристика ее структурных компонентов позволяет говорить о ее взаимообусловленности с готовностью учителя к реализации личностно ориентированного подхода. ППК выступает как сущностная основа таковой готовности, а также может рассматриваться в качестве ее интегративного показателя. Развитость ПЗЛК как системообразующего элемента ППК также с полным правом выступает важной характеристикой готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Уровень развития рефлексивности, эмпатичности, гибкости, способности к сотрудничеству, общительности, эмоциональной привлекательности указывает на способность

учителя обеспечить личностное развитие учащихся в образовательном процессе, а значит также может выступать в качестве показателя сформированности личностно ориентированного подхода.

Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность» обращает нас к необходимому осмыслению другого понятия – «компетентный подход».

Современный этап развития образования характеризуется формированием новой парадигмы результата образования. Существующая долгие годы «ЗУН»-парадигма результата образования включала теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки. Эта парадигма принималась педагогическим сообществом и до сих пор принимается некоторой его частью. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно ориентированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетентность/компетентность» [7, с. 3-4].

Основные положения компетентностного подхода были сформулированы в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [30]. По мнению разработчиков, в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; компетентность в бытовой сфере; компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Сказанное позволяет нам утверждать, что готовность к реализации личностно ориентированного подхода предполагает способность учителя формировать у школьников ключевые компетенции.

Мы принимаем позицию ученых (Ю.И. Дик, Е.В. Титов, А.В. Хуторской и др.), которые считают, что ключевые компетенции следует рассматривать как ком-

понент личностно ориентированной парадигмы образования [32; 34]. Применяя к образовательному процессу в целом и к деятельности учащихся компетентный подход, С.Н. Чистякова отмечает, что готовность как качество, которое включает знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия, можно назвать «функциональным состоянием личности, результатом психических процессов, предшествующих конкретной деятельности» [35, с. 9]. В контексте личностно ориентированной парадигмы образования готовность к деятельности можно представить в качестве образовательной компетенции, которую А.В. Хуторской характеризует как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимую для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» [34, с. 143].

Принадлежность ключевых компетенций как желаемого результата образования личностно ориентированной парадигме также хорошо видна из предлагаемой И.А. Зимней группировки компетенций по видам, принимая при этом во внимание, что «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [7, с. 8]. С этих позиций И.А. Зимняя разграничивает три основные группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [7, с. 8].

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ работ, посвященных изучению профессионально-педагогической (и в том числе психолого-педагогической) компетентности, позволил выявить соотношение между такими дифинициями, как «готовность» и «компетентность».

Понимание готовности как активно-действенного состояния личности, позволяющего успешно (конструктивно) выполнять какую-либо поставленную профессиональную задачу, адекватно пониманию профессиональной компетентности.

Мы считаем возможным определенное синонимическое допущение в употребле-

нии понятий «готовность» и «компетентность». Различение между ними возникает при акцентировании внимания на конкретных смысловых оттенках профессиональной деятельности в зависимости от контекста обсуждаемой проблемы. Но в любом случае готовность выступает как проявление и условие компетентности.

Рассмотрение психолого-педагогической компетентности в качестве сущностной основы профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода свидетельствует, на наш взгляд, о возможности использования термина «компетентность» применительно к сфере реализации личностно ориентированного подхода к педагогической деятельности (и в целом по отношению к освоению способов профессионального бытия в границах гуманитарной парадигмы).

Сформированность психолого-педагогической компетентности учителя свидетельствует о его профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И. Божович // Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модек», 1995.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога /В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51-55.
3. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография / В.Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
4. Вторина Е. Проблема профессиональной компетентности учителя /Е. Вторина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 2. – С. 28-31.
5. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие / Ю.А. Гагин. – СПб.: СПбГУПМ, Балт.пед. академия, 1998. – 180 с.
6. Гришина И.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовый период: Учебно-методическое пособие /И.В. Гришина, Ю.В. Подзюбанова. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 180 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Исайко А.В. Конструкт диагностики готовности учителя к социализации школьников /А.В. Исайко // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 1. – С. 61-72.
9. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб.: «Дрофа» Санкт-Петербург, 2003. – 285 с.
10. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш.шк., 1990.

12. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
13. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
14. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования / Н.Н. Лобанова // Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 12-19.
15. Лукьянова М.И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств учителя: Тесты и методические рекомендации по их использованию: Пособие для школьных психологов / М.И. Лукьянова. – Ульяновск, ИПК ПРО, 1995. – 80 с.
16. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и ее выраженности в профессионально значимых личностных качествах: Пособие для школьных психологов / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. – 44 с.
17. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Взгляд на проблемы профессионального и личностного роста / М.И. Лукьянова. – Ульяновск-Томск: «Пеленг», 2003. – 72 с.
18. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2002.
19. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56-61. – 184 с.
20. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
21. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
22. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
23. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, 2003.
24. Мясичев В.Н. Проблема отношений человека и его место в психологии / В.Н. Мясичев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142-155.
25. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
26. Постдипломное образование: проблемы, опыт, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики 13-14 апреля 2004 года. – СПб.: СПбГАППО, 2004. – 198 с.
27. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы первой международной конференции кафедры педагогики и андрагогики 17-18 апреля 2001 года. – СПб., 2001.
28. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ./ Дж. Равен. – М., 2002.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т.2 / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
30. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
31. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребности в психолого-педагогических знаниях / Г.С. Сухобская // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: Сборник научных трудов. – М., 1987. – С. 3-9.
32. Титов Е.В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии / Е.В. Титов // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 39-45.
33. Турчанинова Ю.И. Как помочь учителю стать учителем? / Ю.И. Турчанинова // Директор школы. – 1994. – № 2. – С. 23-27.
34. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2002.
35. Чистякова С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Методическое пособие / С.Н. Чистякова, А.А. Журкина. – М., 1997.