**Проблемы профессионально-психологической компетентности и профессионально-личностного роста.**

Качество образования, как известно, во многом определяется компетентностью и уровнем профессиональной деятельности учителя. На сегодняшний день современные проблемы высшего профессионального образования находятся не только в плоскости экономической политики государства, но и в необходимости нормативно-правовой обеспеченности социально адекватной образовательной деятельности.

Понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно. В. И. Даль под компетентностью понимает полноправность и использует её в основном в юридической сфере: «Компетентный судья, кто может и вправе судить о ком, о чём или кого-либо… судья полноправный». Компетентность и компетенция составляют у В. И. Даля единое понятие. В современном понимании компетенция рассматривается в следующих 2-х аспектах:

* обладающий компетенцией;
* обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо.

Содержание понятия «компетентный» также выражается в 2-х аспектах:

* обладающий компетентностью, правомочный;
* знающий, сведущий в определённой области.

Из этого следует, что компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. Компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не сможет в полной мере и в социально значимых аспектах её реализовать. На этой основе у специалиста развиваются предпосылки к возникновению ролевого конфликта, который весьма разрушительно воздействует на самого человека и создаёт конфликтные ситуации в группе и коллективе. Ещё более асоциальна деятельность компетентного человека, обладающего компетентностью (правомочиями). В этой связи компетентность обучаемых является основным качественным показателем образовательного процесса в ВУЗе и, следовательно, её достижение можно считать педагогической целью.

В. С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения».

Э. Ф. Эсер и О. Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

В словаре практического психолога социально-психологическая компетентность определяется 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 соц.-псих. компетентности входят следующие компоненты – умение ориентироваться в социальных ситуациях, умение правильно определять 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. Ключевым компонентом компетенции являются умения.

*Компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определённой компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.*

Профессиональная компетентность специалиста должна состоять из таких компонентов, как *духовно-нравственного, познавательно-творческого, институционального, коммуникативного.*

**Морально-нравственный компонент профессиональной компетентности**

***Моральные категории:***

1. категория собственного морального сознания (моральный принцип, моральная норма, этическая категория, моральное убеждение, нравственная цель, моральный выбор и т. д.);
2. нравственные отношения (нравственное взаимодействие, нравственный конфликт, моральный авторитет, моральная репутация и др.);
3. категории моральной практики или функционально-поведенческие. В них находит выражение процесс реализации личностью тех или иных нравственных качеств на практике, в обыденном, повседневном поведении (моральный-аморальный поступок, моральное воздаяние, моральные последствия и санкции).

Анализируя причины возникновения нравственной деформации, Г. В. Дубов разделяет их на внутренние и внешние. К внутренним причинам нравственной деформации относятся следующие: негативный пример руководства; перегруженность работой; наличие «потолка» (предельного звания по должности); низкая нравственная воспитанность коллектива; низкая правовая культура коллектива;

правовой нигилизм; низкий уровень воспитательной работы; негативное «воспитательное» воздействие преступной среды; негативное воздействие семьи; изолированность; ограниченность общения с культурной средой; определённая «кастовость» органов; неудовлетворённость материальной оплатой и другими формами материального стимулирования труда; неудовлетворённость условиями труда»; несоответствие уровня квалификации занимаемой должности; конспиративность служебной деятельности (отсутствие общественного контроля).

К внешним причинам нравственной деформации Г. В. Дубов относит: соц. нестабильность, кризис социальных, идейных и нравственных идеалов, коррумпированность чиновников, сотрудников управленческого аппарата, правовой беспредел в обществе, война законов, расхождение в толковании законов, неисполнение законов, низкая социально-правовая защищённость сотрудников правоохранительных органов в СМИ и в произведениях литературы и искусства, выполнение сотрудниками органов несвойственных им функций.

В современной педагогической науке и практике имеется значительное количество подходов к духовно-нравственному воспитанию. В настоящее время педагог для достижения профессиональной компетентности должен:

1. уметь рефлексировать личностную аксеологическую систему;
2. уметь диагностировать систему ценностных ориентиров группы и вырабатывать индивидуальную траекторию духовно-нравственного поведения;
3. уметь анализировать общекультурную и профессиональную составляющие социальной среды;
4. уметь проводить морально-правовую оценку событиям и влияниям социальной действительности.

**Познавательно-творческий компонент профессиональной компетентности.**

Должен отражать уровень умений в получении знаний и степень развития автодидактических способностей обучающихся. Динамизм происходящих социально-экономических процессов выводит на первый план не самообразование, как способ получения знаний, а автодидактику, как составляющую миропонимания человека: «я учусь, потому что не могу не учиться».

Вопросам развития творчества в процессе профессиональной подготовки посвящено большое количество педагогических и психологических исследований. К. А. Абулыхонова, Н. В. Васина, Л. Т. Лаптев, В. А. Сластёнин считают существенными признаками профессионального творчества следующее:

* использование нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных проёмов, приёмов, средств и т. п. и их сочетание;
* направленность, нацеленность, сосредоточенность субъекта профессиональной деятельности на поиск нового способа, приёма решения возникающих творческих спец. задач и их реализацию в профессиональной деятельности и т. д..

*Критерии профессионального творчества:*

* философские (мировоззренческая позиция, творческое профессиональное познание);
* психолого-педагогические (содержание и уровень мотивации, профессиональная направленность личности на творчество, соц. установка личности, особенности самооценки в системе отношений её к различным сторонам деятельности, уровень развития творческого профессионального мышления, воображения и способностей к классификации и систематизации, уровень подготовленности к профессиональной деятельности, уровень умений использовать методы творческого мышления в процессе профессиональной деятельности);
* аксиологические (стремление к творческому профессионализму, саморазвитие и самосовершенствование, профессионально-нравственная активность).

**Коммуникативный компонент профессиональной компетентности.**

Педагог должен уметь:

1. вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника;
2. вырабатывать стратегию, технику и тактику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально-значимых целей;
3. идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнёром по общению и эмпатийно относится к нему.

**Понятия и факторы, определяющие соц.-психологическую компетентность личности.**

Компетентность означает доскональные знания в какой-либо области. Компетентный человек – это знающий, хорошо осведомлённый о чём-либо человек, т. е. компетентность, как правило, связывают с квалификацией специалиста, имеющего исчерпывающие знания о какой-либо профессиональной области.

Соц.-психологическая компетентность личности представляет собой специальные знания об обществе, о политике, экономике, культуре и т. д. Иными словами, соц.-псих. компетентность по своему содержанию напоминает то, что в своё время называлось мировоззрением. Она позволяет личности ориентироваться в любой соц. ситуации, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Антиподом соц.-псих. компетентности является некомпетентность, неграмотность, невежество, суеверие, мистика, оторванная от жизни фантазия.

Соц.-псих. компетентность складывается из коммуникативной, перцентивной (когнитивной) компетентности и знаний в области взаимодействия, поведения.

Коммуникативная компетентность (Л. А. Петровская) имеет двоякий смысл – это и эмпаническое свойство (сопереживание), и знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободном владении вербальными и невербальными средствами общения.

Перцинтивная компетентность означает степень соответствия сформировавшихся картин мира, стереотипов, образов научным картинам мира.

Компетентность в области взаимодействия сводится к знаниям о природе социальных влияний.

Особое значение для соц.-псих. компетентности имеет эмпатия, оказывающая влияние на когнитивную сферу, глубину проникновения в ситуацию, идентификацию. При этом соц.-псих. компетентность проявляется на разных уровнях: макроуровне (политика, деятельность верхних эшелонов власти); среднем уровне (соц. институты и общности) ; микроуровне (межличностное общение).

Соц.-псих. компетентность делится на 2 вида:

1) Житейская соц.-псих. компетентность – результат социализации, т. е. адаптации к конкретным условиям. Быть на высоте в вопросах общения, познания заставляет жизнь. Соц.-псих. компетентность в нормальном обществе выгодна, потому как ценятся улыбка, вежливая манера общения, культура общения. В основе этой компетентности лежат бытовые картины мира, стереотипы, худ. образы, многолетние наблюдения, народный опыт, знания в той или иной области. Её называют народной мудростью, которая получила своё выражение в мифологии, фольклоре, пословицах, поговорках, традициях, событиях, укладе жизни, наблюдениях в виде примет, т. е. в менталитете.

Нередко на соц.-псих. компетентность оказывают влияние предрассудки (суеверия), особые психологические способности, на которых спекулируют разного рода шарлатаны (чревовещатели, предсказатели судеб, ясновидцы).

Современная соц.-псих. компетентность связана с необходимостью адаптации к рыночным отношениям.

Житейская соц.-псих. компетентность проявляется в различных сферах: семейной (в виде своеобразной науки «ладить»), услуг (круга связей), в общественных местах (транспорт, дискотеки, стадионы, клубы, театры), в межнациональных отношениях и т. д. Однако в названных сферах часто наблюдаются антиподы соц.-псих. компетентности. Так, в сфере услуг вежливость и внимание проявляются только по отношению к «нужным» людям, а ко всем остальным – равнодушие, в общественных местах вместо доброжелательности –агрессия, беспардонность, почтительность – только по отношению к начальству, а по отношению к остальным – хамство.

2) Профессиональная соц.-псих. компетентность складывается из научных картин мира и знаний в области общения.

Рассматривая соц.-псих. компетентность, нельзя не сказать о кастовой и профессионально-преступной компетентности. Первая представляет собой знания специфической системы общения в замкнутых общностях: политическая элита, аристократические круги, масонские ложи. Здесь используется свой язык, основанный на особых нормах, понятных узкому кругу лиц. Вторая говорит о наличии знаний, используемых преступниками для совершения противоправных действий. В этой связи следует отметить т. н. соц.-псих. компетентность мошенников. Представители этой преступной квалификации обладают знаниями и способностями «работать» на доверии, т. е. входить в доверие к людям и совершать кражи и афёры.

Соц.-псих. компетентность связана с этическими проблемами, т. к. базируется на доскональных знаниях о технике овладения «ролевыми масками», позволяющими личности скрывать истинное лицо, вести двойной образ жизни, хитроумною игру, заниматься интригами, даже перейти на нелегальное положение. В одних случаях это оправдано необходимостью выполнения служебных функций (деятельность дипломатов, сотрудников спецслужб, актёров); в др. – ситуациями, которые отрицают прямолинейность и требуют «святой лжи».

Соц.-псих. компетентность определяется следующими факторами:

1. индивидуальными особенностями ( большую роль при этом играет тип личности, в частности, является ли она интро- или экстравертной, аутичной или неаутичной, а также её интеллект);
2. психологическими состояниями (астеническое и атеническое) и типичными настроениями;
3. эффективностью социализации;
4. влияние культурных различий;
5. специальной соц.-псих. подготовкой.

Когнитивная сложность личности оказывает существенное влияние на соц.-псих. компетентность. Имеются когнитивно простые и когнитивно сложные люди. В основе когнитивной простоты лежит одномерное восприятие мира: или в чёрном, или в белом свете без полутонов и оттенков. Когнитивно простая личность подразделяет людей на «своих» и «чужих»: кто не с нами, тот против нас. Когнитивно сложная личность воспринимает мир во всём его многообразии и положительно влияет на соц.-псих. компетентность.

**Социально-психологическая компетентность как ведущее свойство профессионала.**

Соц.-псих. компетентность следует отличать от психологической готовности и профессионального мастерства. Природа соц.-псих. компетентности состоит из соответствующих знаний, представлений и стереотипов. Психологическая готовность к мастерству включает в себя не только знания, но и умения, и навыки, и др. компоненты. Соц.-псих компетентность сводится к знаниям, но это не значит, что она не играет никакой практической роли в профессиональной деятельности.

Соц.-псих. компетентность имеет самое прямое отношение к теории «Я – концепции». Различают как психофизиологическое и психическое, так и социально-психологическое «Я». К наиболее известным теориям соц.-псих. «Я» относятся теории зеркального «Я», соц. сравнения и самовосприятия. Складываясь из отражения социальных оценок (мнений др. людей), соц.-псих. «Я» регулирует поведение и деятельность личности. Иначе говоря, известная схема «внешнее преломляется через внутреннее» означает формирование когнитивной сферы личности в результате внешнего воздействия и затем указывает на её роль в регулировании поведения и деятельности. Сформировавшаяся под внешним воздействием когнитивная сфера (картины мира, образы) приобретает самостоятельное значение и выступает в качестве регулятора. Внутренний образ зависит не только от соответствия научным картинам мира, но и от ущербности, психотравмированности «Я» в процессе социализации.

Самооценка и самоуважение – наиболее важные регулятивные функции «Я». Следовательно, то, как человек рассматривает самого себя, должно быть отражением того, что, по его мнению, думают о нём другие, хотя совершенно не обязательно, чтобы они действительно так думали.

Соц.-псих. компетентность предотвращает деформирование «Я» и поэтому положительно воздействует на адекватность картины мира, самооценку, регуляцию профессиональной деятельности личности. Чем выше соц.-псих. неграмотность, тем выше вероятность деформирования «Я» со всеми вытекающими последствиями.

Профессиональная «я-концепция» содержит представления личности, организует процесс её познания и взаимодействия, т. е. влияет на соц.-псих. компетентность субъекта.

**Школьный психолог.**

Какую же помощь ждут учителя и учащиеся, и их родители от психолога?

…Администрация школы и учителя: психолог может им помочь в выявлении причин неуспеваемости и недисциплинированности отдельных учащихся, в составлении программ работы с «трудными» классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе детей при наборе в 1 класс. Они хотели бы помощи в выборе средств и методов работы с детьми их неблагополучных семей, в преодолении конфликтов отдельных учащихся с родителями, в налаживании взаимодействия между школой и семьёй, в организации продлённого дня с средних классов школы, в развитии ответственности учащихся, их интереса к учебной и иной деятельности и др. Начинающие учителя хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходимые для педагога.

Родителей беспокоит плохая успеваемость ребёнка, формирование негативных личностных особенностей, состояния психического здоровья, его жизненные перспективы. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребёнком, в налаживании внутрисемейных отношений между взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с учителями и прочее.

Учащиеся ждут от психолога ответов на вопросы о том, как овладеть определёнными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать в будущем и др.

Поэтому на психологе лежит важная и ответственная задача, без решения которой в настоящее время не обойтись. Поэтому важна хорошая профессиональная подготовленность учителя-психолога. Это достигается через желание психолога повысить свои профессиональные и творческие способности, что вероятно, например, при посещении им каких-либо курсов.

Существуют интегративные курсы:

1. Интегративный «линейный» тип. Включает в себя целевые, тематические, проблемные курсы (Построение таких курсов носит блочно-модульный характер. Они ориентированы для слушателей с близким, но невысоким уровнем интегративности профессиональной компетентности с учётом их общей направленности профессиональных интересов.).
2. Дифференцированно-интегративный «нелинейный» тип. Предполагает дифференцированный подход к выявлению уровней профессиональных затруднений, запросов и интересов слушателей и последующую интеграцию их по группам с учётом уровня интегративности профессиональной компетентности и профессиональных интересов. Потом осуществляется групповая и индивидуальная работа со слушателями.
3. Инегративно-модульный (модульно-структурированный) тип. Ориентирован на слушателей с высоким уровнем профессиональной компетентности (интегрированности). Этот тип обучения предполагает нелинейную ситуацию открытого диалога, основанного на прямой и обратной связи, когда вокруг его стержневой идеи концентрируется внутрипредметный и межпредметный материал, связанный с интегративным измерением изучаемой проблемы. Это ситуация утверждения собственных сил, способностей и профессиональной позиции обучаемого, инициирование его к разработке собственной методической системы. Это стимулирующее образование, нацеленное на самораскрытие, самопроявление в творчестве и сотрудничестве.

Исследование и практика реализации курсов повышения квалификации учителей показали, что учебно- познавательная деятельность оказывается эффективной, когда органически использует и включает самые различные современные методы, формы и направления активизации процесса обучения, а сами курсы рассматриваются в общем интегрированном пространстве процесса повышения квалификации.

В рамках курсов повышения квалификации это реализуется в таких формах взаимодействия, как лекция-диалог, деловые и ролевые игры, калейдоскоп методических идей, круглые столы: «На перекрёстке мнений», «Методика – наука или искусство?», мастер-класс «Я и методика» и др. Участие в таких формах и видах взаимодействия инициирует учителя на формирование способности к интегративно-критериальной перестройке собственной деятельности.

В этой связи особое внимание обращается на формирование интегративных умений, и прежде всего планировать свою педагогическую деятельность, пользоваться широким спектром методических приёмов и применять их соответственно возрасту учащихся и поставленным целям обучения. Сформулировать эти и другие умения возможно лишь при активном участии учителей в практической деятельности. С этой целью в первый же рабочий день слушатели делятся на микрогруппы по 4-5 человек, которые, во-первых, работают над выбранной ими темой по проблеме курсов, во-вторых, в процессе лекционных и практических занятий участвуют в разнообразных тренингах:

* тренинг общения, цель которого – совершенствование коммуникативных умений эффективного взаимодействия с людьми и выработка оптимальных стилей общения;
* тренинг креативности, чтобы развить творческое мышление и воображение;
* тренинг эффективного взаимодействия с людьми.

**От «неосознанной некомпетентности» к «осознанной компетентности».**

*Неосознанная некомпетентность.*

На этой стадии руководитель не осознаёт, что результативность его работы не соответствует ожиданиям или предъявляемым требованиям, что само по себе является препятствием к обучению, т. к. отсутствует осознанная необходимость улучшения своей работы, не актуализированны потребности улучшения своей профессиональной деятельности. Поэтому первоочередной задаче на этом этапе выступает перевод руководителя школы в состояние осознанной некомпетентности.

*Осознанная некомпетентность.*

Цель данного этапа – осознание руководителем необходимости в повышении своего профессионального уровня. Для этого нужна обратная связь, роль которой играет самоанализ своей профессиональной деятельности. Основанием для него могут послужить результаты внутришкольного контроля за системой управления, оценка результативности своей деятельности, способов достижения поставленных целей, информация вышестоящих органов управления. Кроме этого, основанием для оценки своего уровня компетентности могут послужить: изучение модели профессиональной компетентности руководителя, результаты диагностики, полученные на основе входного контроля в системе повышения квалификации, решение различных педагогических, управленческих ситуаций в моделируемых ситуациях, составление индивидуальной программы обучения с целью преодоления трудностей в своей профессиональной деятельности.

*Осознанная компетентность.*

Эта стадия характеризуется умением (не всегда уверенным) выполнять поставленную перед собой задачу на основе приобретённых знаний и навыков. На этом уровне руководитель должен постоянно продумывать свои действия, анализируя достигнутые результаты своей деятельности, в случае необходимости получать консультацию в правильности исследования того или иного действия.

Для перевода в состояние осознанной компетентности необходима планомерная организация процесса непрерывного образования с использованием всего арсенала средств проблемного образования, направленных на решение задач преодоления препятствий в деятельности каждого руководителя: чтение курса лекций, самостоятельное изучение отдельных проблем, индивидуальные собеседования, консультации, деловые и ролевые игры, тренинги, анализ проблемных ситуаций, проведение дискуссий. Этому служат изменения содержания, форм и методов организации переподготовки руководителя в соответствии с его запросами в системе повышения квалификации. Но чтобы обучение достигло своей цели, оно должно обеспечить переход руководителя в состояние неосознанной компетентности.

*Неосознанная компетентность.*

Данная стадия характеризуется автоматическим выполнением правильных действий, которое входит в привычку, при этом руководитель сосредотачивает своё внимание не на методах достижения поставленной задачи, а на самой задаче. Это качественное изменение характеризует более высокий уровень профессиональной компетентности, который достигается практикой, повторением опыта и постоянным самоанализом деятельности.

Самореализация деятельности, её самооценка рождают новые, более высокие потребности в знаниях и совершенствовании умений, и вызывает самостимулирование обучения и самообразования. Методика «Квадрат функций» (для директоров школ.): // Директор школы-1997 г., №25 – с.12-20.//

**Основные виды работы школьного психолога.**

К основным видам деятельности школьного психолога относятся:

* психологическое просвещение;
* психологическая профилактика (психолог должен проводить постоянную работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников);
* психологическое консультирование (состоит в помощи, в решении проблем, с которыми к нему приходят учителя, учащиеся, родители);
* психодиагностика (углубленное проникновение психолога во внутренний мир школьника);
* психокоррекция (устранение отклонений в психическом и личностном развитии школьника, работа по развитию способностей ребёнка, формированию его личности).

Как показывает практика, психологу просто невозможно работать с людьми, на общаясь с ними ежедневно, ежечасно, ежеминутно. Поэтому психологу в первую очередь нужно знать и овладеть всеми навыками общения: как вербальными, так и невербальными, интерактивными и перцетивными. Говорят: «живя в обществе, мы не можем быть свободны от него», а уж тем более не можем не общаться.

«Почти во всех делах самое трудное – начало» (Ж-Ж Руссо). Начинающему психологу и на уроке, и во внеклассное время, и вообще в любой жизненной ситуации прежде всего необходимо уметь начать разговор. Встреча с людьми, беседа с ними не должна начинаться с замечаний. Начало каждого урока, воспитательной беседы, выступление на педсовете или перед родителями школьников должно быть интересным, захватывающим слушателей: важно сделать первые минуты контакта, первые свои слова удивительными, неожиданными. Необходимость яркого начала разговора с людьми невозможно переоценить. Отсюда необходимость особенно тщательно готовить начало каждого урока, беседы, лекции. Не стоит, например, начинать разговор со страстных призывов к серьёзной работе, строгих замечаний, монотонного перечисления того, что будет делаться на уроке.

В своих широко известных «Советах лектору» А. Ф. Кони рекомендует в начале беседы использовать «закрепляющие крючки»: «Что-нибудь из жизни, что-нибудь неожиданное, какой-нибудь парадокс, какая-нибудь странность… неожиданный и неглупый вопрос и т. п.

Вступление лучше строить из простых, хорошо понятных каждому слушателю фраз. Эффективность восприятия материала будет выше, если в начале изложения высказать мысли, созвучные настроению слушателей. Лучше иметь заготовки начала урока. Можно начать разговор с цитаты. Но в этом случае цитату следует выучить наизусть, она должна быть глубокой по содержанию, иметь авторитетного для этой аудитории автора и быть незнакомой слушателю. Хорошо в начале разговора использовать шутку, проблемный вопрос, упоминание о нашумевшей книге, кинокартине. Иногда, чтобы привлечь внимание слушателей, можно начать интригующе: «Знал я одного удивительно интересного человека…» или «Случилось это в майские дни… года…». Самый эффективный мотив, побуждающий к слушанию и усвоению услышанного,- познавательная потребность.

Взаимоотношение со школьниками налаживается значительно быстрее, если в начале разговора педагог высказывает положения, разделяемые ребятами, даже если они не совсем связаны с основным материалом или неверны.

Начинать разговор лучше негромко, без патетики. Тогда в дальнейшем возможно усилить экспрессивное звучание речи. Если же начать разговор на повышенных тонах, в дальнейшем говорить тише, добиться рабочей обстановки в аудитории не удастся.

Использовав оригинальное вступление, преподаватель стремиться продолжить разговор в том же духе. Далее… должно быть больше ярких фактов, примеров, сравнений. Хорошо аргументированный пример способствует эффективности словесного воздействия. С помощью фактов легче убедить школьников, у которых недостаточно развито абстрактное мышление. Но… тут годятся не любые факты, а только те которые близки возрастным интересам и знаниям учащихся и поэтому активно воздействуют на их эмоции.

Факты, которые могут вызвать наибольший интерес, целесообразно излагать в начале разговора: они позволяют быстрее установить деловой контакт со слушателем. Убеждая, приводя факты, иллюстрации, следует также помнить, что они – база, подспорье, средство привлечения внимания к главному и ни в коем случае не самоцель.

Факты ничем не заменимы, поэтому разговор со школьниками становится значительно эффективнее, когда педагог пробуждает у них положительные чувства – надежду, гордость, раскаяние в проступке. С целью воздействия на эмоции детей нужно подбирать яркие иллюстрации. Умело аргументированные, они снимают возможное сопротивление психики убеждаемого, способствуют эффективности словесного воздействия.

Логика выступления требует чёткой, продуманной структуры изложения материала учителем. Готовясь к разговору со школьниками, целесообразно составить план. Он составляется с расчётом, чтобы материал каждого пункта мог быть изложен за 5-7 минут и представляет собой цепочку посылок и следствий. В нём каждое последующее положение вытекает из предыдущего.

Структура изложения материала в основной части разговора может быть разной. Если решение проблемы дано в начале выступления, а потом оно раскрывается и поясняется, такой порядок подачи материала называется антикульминационным, если в середине – пирамидальным. Если вывод делается в конце разговора - кульминационным. Каждая из этих структур построения речи применяется в определённой ситуации.

В тех случаях, когда учитель не установил со школьниками добрых отношений, не успел заинтересовать их темой разговора или по какой-либо причине они не настроены серьезно слушать, целесообразно использовать антикульминационную подачу материала: неожиданный вывод и следующие за ним убедительные аргументы пробудят интерес к уроку. Если ученики утомлены предыдущими занятиями, а учебный день данным уроком не кончается, следует прибегнуть к пирамидальному построению речи, чтобы постепенно включить их в работу, иначе контакт с подопечными будет нарушен. В этом случае материал делается интересным, а рассказ усложняется к середине изложения. Затем школьников следует успокоить, плавно снижая нагрузку, уменьшая сложность материала, яркость аргументов.

Когда занимающиеся с интересом относятся к занятиям и не устали, эффективнее всего кульминационный порядок подачи материала.

Однако при любой подаче материала, если учитель всё время говорит сам, не пытаясь вызвать у школьников ответной реакции высказать своё отношение к услышанному, ответить на поставленный старшим вопрос, допускает серьёзный методический просчёт. Материал может быть зафиксирован в сознании учеников, но не осознан ими и поэтому не станет источником для размышления, для выработки активной жизненной позиции.

Во всех случаях воздействия словом на школьников необходимо учитывать их возрастные и психические особенности. Доверчивого, уважающего педагога учащегося авторитетный преподаватель без труда убеждает словом. Если взаимопонимания между воспитателем и воспитанником нет или школьник упрям, а нередко ребята, особенно холерики и меланхолики, считают, что упрямство демонстрирует силу характера, - на них лучше действует жизненная ситуация, факты, впоследствии анализируемые старшим. Серьёзная же беседа в этом случае может быть воспринята как признак особого внимания и привести к самодовольству, к мыслям о своей исключительности. Вера в лучшие качества школьников и добрые отношения с ними обычно дают хорошие результаты. Говорить лучше всего недолго. Беседа должна быть задушевной. Примеры – яркие, конкретные. Младшие школьники не любят сложные конструкции предложений, деепричастных оборотов. У них богатое воображение. В этом возрасте мечтают о подвигах, славе. И рассказы о мужественных бойцах за Родину, беседы о подвигах героев находят особенно благоприятную почву.

У подростков жизненный опыт богаче. Тем не менее они ещё очень чутко относятся к оценке их личности окружающими, особенно товарищами, воспитателями, родителями. Характеризуя себя, подростки нередко повторяют высказывания литературных героев, суждения старших. Внимательно прислушиваются к замечаниям окружающих, хотя стараются не показывать этого. Стремятся к самоусовершенствованию. Здесь следует привести убедительные примеры, показать пути самовоспитания.

Учитывая, что у подростков особенно развита потребность быть заметными в коллективе, необходимо показать им, как изменения в лучшую сторону, хорошая дисциплина и учёба, успехи в общественной работе, самодеятельности, спорте воспринимаются товарищами, педагогами, позволяют занять достойное место в коллективе. В этом возрасте особенно важно укрепить веру школьников в себя, выработать у них чувства самоуважения. (Макаренко «Педагогическая поэма»).

Учащиеся старших классов, юноши и девушки особенно стремятся к независимости. Готовясь к разговору с ними, необходимо узнать мотивы их поступков, место в коллективе, обстановку в семье. Особенно тактично следуем анализировать причины успехов и неудач молодых людей. Вести разговор необходимо мягко и доброжелательно. Не бояться оппонентов, а, наоборот, поощрять сомневающихся. Отстаивать свою тоску зрения не с помощью административных воздействий, а используя веские аргументы, убедительные примеры.

Все школьники равнодушны к нравоучениям совершенно. Говорить, что нельзя курить, что… это всегда было запрещено школьными правилами, бесполезно. Лучше объяснять это как-нибудь ненавязчиво, приводя исключительные факты.

С возрастом эффективность словесных воздействий всё в большей степени влияет на взаимоотношения учителей со школьниками. И в то же время молодые люди начинают относиться к услышанному более критично и убедить их становится труднее, тем более, что они не похожи один на другого. Процесс мышления у каждого протекает по-своему. Однако способы мышления можно разделить на 3 группы: у представителей 1 группы мозг всё время в «поиске». Основная масса школьников составляет 2 группу. Представители этой группы спокойно проходят мимо интереснейших вопросов и проблем. Представители 3 группы не только неохотно ставят перед собой мыслительные задачи, но и поставленную задачу решают только под нажимом.

Очень важно говорить с воодушевлением. Заинтересованность учителя моментально передаётся школьникам, заставляет их активнее, серьёзнее относиться к услышанному.

Школьники резко отрицательно относятся к погрешности в речи учителя, к речевым штампам, затасканным фразам. Ненормативная лексика, декларирование общеизвестных истин не способствует вербальному общению. Они говорят о низкой культуре говорящего, о стремлению к морализированию и так же, как чтение нотаций или ругань, малоэффективны в воспитании.

Любой разговор следует умело закончить. Затягивание выступления свидетельствует о неуважении к слушателям, о нежелании считаться с их возможностями.

Объяснение нельзя заканчивать неопределённой фразой типа: «Вот примерно и всё» или «Ну, кончаю, я вас и так утомил». Необходимо подвести итог сказанному. Ещё раз подчеркнуть главную мысль, идею, которую слушатели должны запомнить. Иногда необходимо сделать выводы. Можно связать концовку с началом. Это помогает напомнить и закрепить в памяти главное, усилить впечатление от сказанного, иногда призвать к определённым действиям.

Закончить разговор можно цитатой или поэтической строкой. Во всех случаях последние фразы должны быть подчёркнуты интонацией так, чтобы у слушателей не оставалось сомнений, что разговор окончен.

Невербальное общение наиболее полно позволяет составить из ряда наблюдений для себя картину о наблюдаемом человеке: «Наблюдение за мимикой – наиболее достоверный из всех методов, которые можно привлечь для диагностирования человеческой личности, ибо здесь чисто духовное содержание находит непосредственное внешнее выражение, которое также непосредственно может быть воспринято другим человеком…».

**Список литературы:**

1. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. /В. А. Демин //Стандарты и мониторинг в образовании// – 2000 г. - №4 – с. 34-42.
2. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки /Т. Казарицкая, И. Голованова, Л. Канлич и др. // Директор школы – 2002г. №: с.16-24.
3. Иванова Л. Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя. /Л. Ф. Иванова //Инновации в образование. – 2003г. - №4 с.69-80.
4. Рабочая книга школьного психолога /М. К. Акимова, Е. М. Борисова ; (И. В. Дубровина и др.); Под ред. И. В. Дубровина. –М.: Междунар. пед. академия. 1995 – 174 с.
5. Сибиль Е., Гришина И. «От неосознанной некометентности» к «неосознанной компетентности» (Сибиль Е., Гришина И. //Директор школы – 1997 г. – Спецвыпуск (№25) – с. 12-20.
6. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. /В. А. Адольф // Педагогика – 1998 г.№1 с. 72-75.
7. Станкин М. И.. Психология общения: курс лекций – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000 г. – 304 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
8. Соц. психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /А. Н. Сухов, А. А. Бодалёв, В. Н. Казанцев и др.; Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 г. -600 с.