

УДК 37.015.32

Володько Н.В.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ В
УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА**

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психолого-педагогическое пространство, антропологическая концепция развития личности, проектирование процесса детского развития, психолого-педагогическая грамотность, профессионально-деятельностный компонент, профессиональное развитие и саморазвитие.

Происходящие изменения экономической и социокультурной ситуации в России вызывают пересмотр и переосмысление целей и функций образовательного процесса и образования в целом.

Сегодня в эпицентр научной картины педагогической действительности помещается личность ребенка. На смену уходящей в прошлое основной цели образования: транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний – приходит новая функция образования: быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, выступать пространством развития личности и индивидуальности человека. Целью образования становится воспитание личности, способной к самопроектированию и саморазвитию, к свободному определению себя в профессии. В психолого-педагогической науке оформляется парадигма развивающего образования, где ценности развития и саморазвития ребенка объединены с ценностью развития и саморазвития педагога (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.).

В этих условиях педагогическое образование переориентируется с подготовки педагога для воспроизводства традиционной педагогической деятельности на образование педагога-профессионала, способного строить профессиональную деятельность в соответствии с ценностями развития личности (Е.В. Бондаревская, Е.И. Исаев, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.). Успешно развивающаяся отечественная гуманистическая психология ратует за превращение психологии в практикоориентированную науку,

непосредственно участвующую в обосновании и проектировании образовательных процессов, условий, сред для развития личности каждого ребенка.

Современная педагогическая психология утверждает, что в российском обществе существенно расширилось образовательное пространство, потребность в педагогах и психологах, способных к проектированию развивающей социокультурной среды [2].

Именно поэтому особое внимание уделяется определению возможностей научного обеспечения системы образования, в рамках которого ведется поиск решения сложнейших проблем детского развития. С позиции комплексного решения этой проблемы особенно важно наличие служб, способных решать обозначенные выше задачи.

Анализ системы психологической службы образования и учет особенностей г. Сарова (следует отметить, что г. Саров является закрытым административным территориальным образованием, где расположен Российский федеральный ядерный центр) позволяет сделать вывод о необходимости и возможности построения структурно-функциональной модели единого психолого-педагогического пространства города.

Структурными компонентами этого пространства являются учреждения дошкольного и среднего полного образования, учреждения дополнительного образования, служба экстренной психологической помощи, выпускающая кафедра психологии и педагогики ФГОУ ВПО «СарФТИ» и созданный при кафедре психологический центр. Объединение этих учреждений в систему единого психолого-педагогического пространства отражает объединение фундаментальной академической науки и непосредственно психолого-педагогической практики.

Научно-методическим центром в организации деятельности психологического сообщества города и координатором функционирования единого психолого-педагогического пространства, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение процесса детского развития на всех этапах онтогенеза, является психологический центр, созданный при кафедре психологии и педагогики.

В связи с этим нам представляется эффективным создание особой развивающей среды психологического центра – «психолого-педагогического пространства», существующего и функционирующего в виде полисубъектного взаимодействия всех его участников и обеспечивающего сопровождение процесса детского развития. Для нас важно было определить ту исходную методологическую основу, на которой будет не только строиться это взаимодействие, но и которая позволит обосновать необходимость организации этого взаимодействия как интегрированной и динамичной системы, основанной на прогнозировании и проектировании развития ребенка.

Методологической основой построения психолого-педагогического пространства психологического центра является единая концепция, представляющая собой антропологическую парадигму развития личности в онтогенезе, разрабатываемую В.И. Слободчиковым [5]. Мы разделяем точку зрения Е.В. Бондаревской, что именно антропологическая модель педагогической действительности составляет мировоззренческую, концептуальную основу парадигмы современной педагогической науки [1].

Мы полагаем, что детско-взрослая общность является главной составляющей содержания психолого-педагогического пространства, представ-

ляющего собой полисубъектное взаимодействие психологов, педагогов, детей на разных этапах онтогенеза и их родителей.

Основной целью функционирования психолого-педагогического пространства является обеспечение условий для продуктивного детского развития через создание, актуализацию и развитие детско-взрослой общности, основанной на системе взаимоотношений, осуществляющей запуск механизмов саморазвития каждого из ее субъектов.

Безусловно, для эффективной жизнедеятельности обозначенного пространства необходимо построение особой системы диагностической (аналитической) и развивающей (прогностической) деятельности педагогов и психологов, направленной на продуктивное детское развитие. Таким образом, под психолого-педагогическим пространством мы понимаем интегрированную многоаспектную среду взаимодействия педагога-психолога, учителей и детей на разных этапах онтогенеза и их родителей. В рамках развивающего психолого-педагогического пространства создаются условия для развития и саморазвития всех его субъектов.

Определяя пространство психологического центра как развивающее, мы полагаем, что данное пространство также можно рассматривать как специфическую образовательную среду. Возможность такого подхода обуславливается пониманием образования как становления и преобразования детско-взрослых общностей [2].

Исходя из обозначенной нами цели и анализа полученных результатов мониторинговых исследований, нами были определены основные направления и содержание деятельности в пространстве психологического центра, обеспечивающего условия как для детского развития, так и для развития и

саморазвития субъектов образовательного пространства. В рамках статьи мы рассмотрим два основополагающих направления.

1. Сопровождение процесса детского развития на каждой ступени онтогенеза на основании содержательного проектирования дальнейшего психического развития ребенка.

Прежде всего, это означает изучение актуальных потребностей, возникающих в процессе детского развития в разных возрастных периодах и разработка на этой основе программ детского развития. Методологической основой построения таких программ является представление о детстве как системе взаимосвязанных периодов, смыслообразующим содержанием которых является постепенное усложнение взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми и сверстниками. Смена форм со-бытийности, характер другого (других), входящего в общность, их совместная деятельность определяют путь, ступени и конкретное содержание развития личности на разных этапах онтогенеза. Именно поэтому в рамках психолого-педагогического пространства проектируется развитие не отдельно взятого ребенка, а всей системы детско-взрослой общности, форм со-бытийной общности и механизм перехода ребенка из одной формы со-бытия в другую, более сложную.

Можно выделить три блока взаимодействия со всеми субъектами детско-взрослой общности: работа с детьми, родителями, педагогами. Осуществляет координацию этого развивающегося взаимодействия психолог. Постановка задач детского развития и дальнейшая их реализация происходит на основании отслеживания параметров развития субъектности ребенка, характерных для каждого этапа онтогенеза с учетом индивидуальных психологических особенностей личности.

II. Безусловно, что обеспечение сопровождения процесса детского развития невозможно без высокого уровня развития профессиональной компетентности субъектов психолого-педагогического пространства. Поэтому вторым важнейшим направлением функционирования центра стала *разработка психолого-педагогических аспектов совершенствования профессиональной компетентности субъектов образовательного пространства, и прежде всего педагогов.*

Как отмечает Л.М. Митина, личностно-развивающая парадигма в образовании делает объективно востребованной парадигму, где система «учитель – ученик» рассматривается как постоянно развивающаяся духовная общность, где педагог не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда [3]. Именно такой учитель направлен на развитие личности ребенка, а обучение (ЗУН) рассматривает как средство развития, раскрытия и самораскрытия потенциала учащихся.

Необходимость проектирования определенного уровня требований к педагогам в условиях психолого-педагогического пространства обусловила необходимость в определении смысла понятия «профессиональная компетентность».

В современной науке можно говорить об интеграционном смысле обращения к компетентностному подходу. Многочисленные исследования посвящены анализу понятия «компетентность», выделению содержания профессиональной компетентности, ее стадий, разработке модели развития, технологическим аспектам ее формирования

(Н.С. Глуханюк, Л.Н. Захарова, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Л.М. Митина и др.).

Проанализировав различные подходы к понятию профессиональной компетентности, мы основываемся на концепции Т.М. Сорокиной [6], внося необходимые, с нашей точки зрения, изменения и дополнения.

В этом случае *структуру профессиональной компетентности педагогов* мы определяем следующим образом:

1. Когнитивный компонент, отражающий психолого-педагогическую грамотность педагога, где ведущую роль играет содержание психологического знания как основы эффективной развивающей деятельности педагога.

2. Профессионально-деятельностный компонент, включающий систему профессиональных действий, таких как:

- специфические аналитические навыки, позволяющие педагогу воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многоаспектную, интегративную, постоянно инновационную педагогическую реальность;
- особые профессионально-диагностические действия, позволяющие педагогу владеть возможностью преобразования учебного предметного материала в диагностический;
- проектировочные действия, целью которых является создание специальной гибкой системы организации жизнедеятельности ребенка, условно обозначенной нами как психолого-педагогическое пространство.

3. Мотивационный компонент, основанный прежде всего на приоритете целей детского развития в обучении.

Таким образом, категория «профессиональная компетенция учителя» рассматривается нами как интегративное образование, определяющее

своеобразие личности учителя не только как предметника, но и как педагога-воспитателя и детского практического психолога. В основе ее лежит концептуальное теоретическое осмысление педагогом своих педагогических возможностей, особенностей детской группы, перспектив ее развития и своеобразие социума.

Исходя из обозначенных нами особенностей определения профессиональной компетентности педагогов, в условиях психолого-педагогического пространства психолого-технологического обеспечения процесса совершенствования профессиональной компетентности педагогов представляет собой три взаимосвязанных блока.

1. Когнитивно-психологический блок, направленный на повышение психолого-педагогической грамотности педагогов.

К сожалению, сегодня психологический компонент профессионального образования в подготовке педагогов занимает непростительно мало места, что в дальнейшем сказывается на уровне их профессиональной деятельности – в преобладании направленности только на знаниевое обучение учащихся, в невозможности видеть и выбирать наиболее адекватные и эффективные, а главное, психологически обоснованные стратегии развития ребенка в процессе обучения. Именно поэтому важнейшим психологическим условием, способствующим совершенствованию профессиональной компетенции педагогов, является профессионализация его психологической подготовки, заключающаяся в коренном изменении роли и содержания психологического знания, которое является основой профессиональных действий. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях на разных этапах онтогенеза, возможно

осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, а с определенного момента – обеспечить условия перехода индивида в режим самообразования и саморазвития.

Развитие психолого-педагогической грамотности педагогов, в основе которой лежит особое содержание психологического знания, интегрированного в профессиональную деятельность, позволяет учителям осознанно проектировать образовательный процесс, опираясь на психологические характеристики детской группы, учитывая особенности каждого ребенка, рефлексирова собственные профессиональные действия (что позволяет расширить диапазон профессиональных действий).

Нами была разработана система психолого-педагогических обучающих семинаров и практикумов, в рамках которых рассматривались вопросы общей, возрастной, педагогической, социальной и дифференциальной психологии, отражающие основные закономерности развития детей на разных этапах онтогенеза и особенности построения диалогического взаимодействия внутри детско-взрослой общности. Для повышения психолого-педагогической грамотности педагогов нами была использована совокупность традиционных и активных методов обучения (позапно-планомерного формирования действий, проблемного, проектного и др.) с использованием интерактивных технологий.

2. Вторым блоком работы по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов является проведение психологических тренингов. Как отмечает Е.В. Бондаревская, парадигма гуманной педагогики ориентирует ученых на работу с сознанием педагогов, их позицией, жизненными и профессиональными смыслами, помогая им в овладении общим методом

проектирования и преобразования педагогической действительности [1].

Именно в условиях тренинга создаются условия для актуализации и изменения профессионального сознания педагогов; осознания собственных профессиональных позиций в деятельности; развития рефлексивно-прогностического компонента; преодоления психологических барьеров профессионального развития и профессиональных деструкций (кризисов, деформаций, стагнации); обновления профессиональных ценностей; обеспечения формирования субъектной позиции педагогов и принятия себя как субъекта детско-взрослой общности; развития профессионально значимых личностных качеств, позволяющих трансформировать преобладающее адаптивное поведение педагогов в поведение, направленное на саморазвитие и на творческую самореализацию в профессии.

Важнейшим результатом проведения тренинга является развитие профессиональной мотивации педагогов, основанной на приоритете целей продуктивного детского развития, что в дальнейшем обеспечивает возможность для педагогов проектировать развивающее психолого-педагогическое пространство для каждого ребенка.

3. Важнейшим блоком системы совершенствования профессиональной компетенции педагогов является реализация программ детского развития психологами совместно с педагогами образовательных учреждений. Именно на этом этапе происходит интеграция полученного преобразованного психологического знания в профессиональную деятельность педагогов. Антропологические, социально-психологические и психолого-педагогические знания представляют собой ориентационную основу педагогической деятельности. Именно психологическое знание и измененная профессиональная

мотивация, основанная на приоритете целей детского развития, позволяют развить профессионально-деятельностный компонент профессиональной компетентности педагогов.

Для достижения этой цели мы использовали адаптированную нами методику обучения учителей начальной школы подобным профессиональным действиям, разработанную на кафедре социальной педагогики, психологии и предметных методик начального обучения НГПУ (Т.М. Сорокина) [6]. Данная методика проводилась с учителями начальной школы.

Можно выделить несколько циклов, определяющих содержание занятий психологов с педагогами образовательных учреждений.

1. Цикл занятий, целью которых являлся анализ содержания обучения (программа 1-го класса для учителей начальной школы) с позиции целей и задач детского развития. Содержание занятий включало в себя обучение учителей методам педагогической диагностики: рассматривались возможности превращения предметного содержания в диагностическое. На этом этапе развиваются специфические аналитические навыки, позволяющие педагогу воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многоаспектную, интегративную, постоянно инновационную педагогическую реальность.

2. Цикл занятий, целью которых являлось соотнесение развивающих возможностей предметного содержания начального обучения и возможных уровней психологической готовности детей к школе. Содержание занятий включало в себя моделирование возможных изменений предметного содержания обучения младших школьников в зависимости от конкретных характеристик готовности детей к учению и, с другой стороны, целей и задач развития.

В результате на этом этапе педагоги овладевают профессионально-диагностическими действиями, обеспечивающими возможность преобразования учебного предметного материала для младших школьников в диагностический; развиваются умения соотносить содержательно-предметный аспект обучения с теми возможными изменениями детской психики, которые могут наблюдаться у детей в процессе обучения.

3. Цикл занятий, посвященных анализу открытых занятий учителей начальной школы. Важнейшим критерием результативности деятельности педагогов является наличие в качестве приоритетных целей развития познавательных и личностных характеристик детей. Дидактические цели урока становятся средствами достижения цели на разнородном предметном содержании. Именно на этом этапе мы видим владение основами проектировочных действий, целью которых является создание специальной гибкой системы организации жизнедеятельности ребенка – психолого-педагогического пространства.

Таким образом, в результате реализации предложенной системы совершенствования профессиональной компетентности педагогов в условиях психолого-педагогического пространства мы можем выделить наиболее значимые сформированные профессиональные действия педагогов, благодаря которым в дальнейшем обеспечиваются условия для продуктивного детского развития:

- возможность педагога создавать (проективная деятельность) систему психолого-педагогического пространства для детей с учетом особенностей их развития в дошкольный период и прогнозировать дальнейшее развитие уже в младшем школьном возрасте;

- осознавать особенности механизмов развития со-бытийной общности, в которую включены все субъекты психолого-педагогического пространства;
- осуществлять психологически обоснованный подбор предметно-развивающего содержания, форм и методов для младших школьников и современных психолого-педагогических технологий, позволяющих соединить воедино задачи развития, обучения и воспитания детей;
- создавать адаптивные педагогические (на учебном материале) диагностические программы, позволяющие выявить особенности детского развития в процессе обучения, создавать развивающие программы, основанные на приоритете целей детского развития;
- рефлексировать собственные профессиональные возможности и адекватно оценивать направления дальнейшего профессионального саморазвития и совершенствования своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 2007. № 6. С. 3–10.
2. Исаев, Е.И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 48–57.
3. Митина, Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28–33.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2006.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школьная пресса, 2000.
6. Сорокина, Т.М. Особенности деятельности многопредметной вузовской кафедры по развитию профессионализма будущих учителей начальной школы / Т.М. Сорокина // Педагогическое обозрение. 2002. № 1. С. 24–31.