

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / утв. приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Т. М. СОРОКИНА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной
педагогике, психологии и предметных
методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
tatyana.sorokina2012@yandex.ru



С. А. МАКСИМОВА,
доктор философских наук,
проректор по научно-исследовательской
и проектной деятельности НИРО
maksimovasa@niro.nnov.ru

Статья посвящена психологизации преподавания цикла педагогических и методических дисциплин в системе высшего и дополнительного профессионального образования учителей начальной школы.

The article is devoted to the teaching cycle psychologization pedagogical and methodological subjects in high school and additional professional education of primary school teachers.

Ключевые слова: *высшая школа, дополнительное профессиональное образование, профессиональная компетенция педагога начальной школы, структурная модель педагога-стажера начального образования*

Key words: *high school, additional professional education, professional competence elementary school teacher, a structural model of the teacher-trainee primary education*

На смену уходящей в прошлое основной цели школы — 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, свободному определению себя в профессии.

В настоящее время существенно меняется характер педагогической деятельности. Современные психолого-педагогические исследования и возникшие многовариантные образовательные практики позволяют утверждать, что в российском обществе существенно расширилось образовательное пространство, потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей социокультурной среды, построению и реализации образовательных программ для детей с различными особенностями психологической готовности к учению и индивидуальными различиями психики [1].

Целью образования становится воспитание личности, способной к самопроектированию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии.

В центре внимания исследователей находится процесс формирования нового типа педагогического мышления, сущность которого определяется субъектным взаимодействием участников образовательных отношений. Констатация ведущей роли учителя в педагогическом процессе означает не фиксацию его информационного и актуально-действенного превосходства над учеником в прогнозировании результата, выборе средств его достижения и т. д., а признание за ним способности увидеть и создать условия для формиро-

вания и развития индивидуальности ученика.

Смещение акцента в деятельности современного учителя с просвещенческой, посреднической на организационно-коммуникативную, творческую отражает ведущую тенденцию динамических процессов образования, в основании которой лежит признание уникальности и неповторимости, а значит — ценности другого человека. Это актуально уже по той причине, что образование, как и всякая другая индивидуальная деятельность человека, осуществляется в ситуации выбора, предусматривающего не только свободу, но и ответственность. Выстраивание своей образовательной траектории предполагает знание возможных вариантов отношения к образованию.

Однако, как показывают результаты нашего исследования, такие особенности современного образования осознают на профессиональном уровне всего 21 % учителей (выборка составила около 300 учителей с различным стажем педагогической деятельности). Выстраивание субъектного взаимодействия участников образовательных отношений на уровне осознания конкретных целей и средств их реализации для многих педагогов начальной школы является сверхзадачей.

Одной из причин подобного несоответствия между современными требованиями и профессиональными возможностями педагогов является то, что психологическая подготовка будущих учителей начальной школы (по программе педагогических вузов) по-прежнему оторвана от предметно-методической, поэтому, на наш взгляд, она является недостаточно востребованной в образовательной практике, хотя ее значимость и необходимость признаются всеми.

До настоящего времени в профессиональной подготовке преобладает предмет-

но-методическая парадигма. Существующая практика подготовки учителя начальных классов в педагогических вузах не может полностью решить задачу становления такого профессионала, который мог бы осуществлять личностно ориентированное обучение [3].

Наши наблюдения, изучение деятельности учителей начальной школы, имеющих различные результаты, полученные по окончании вуза, различный стаж работы после вуза показывают, что только 18—20 % из них (выборка составила 117 человек) способны осуществлять отвечающую современным требованиям педагогическую деятельность осмысленно и психологически обоснованно, то есть в соответствии с собственными целями и возможностями (а не по шаблону, иногда даже новаторскому) и с учетом психологических особенностей детей своего класса.

Детское развитие в процессе обучения часто просто декларируется, педагог не может квалифицированно объяснить, что он пытается развивать в детях, какими средствами и зачем. Последнее (целеполагание) особенно трудно. Весьма сложной проблемой для учителя начальных классов является также попытка оценить развивающие возможности того или иного учебного содержания для детей конкретной группы, класса, то есть построить свою деятельность на основе индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся.

В то же время современная отечественная педагогическая психология имеет значительное количество развивающих образовательных технологий, созданных на основе прогрессивных педагогических концепций именно для начального обучения. На их основе сегодня строятся многие модели (системы и УМК) начального образования, что делает актуальность изучения специфики профессиональной деятельности педагога начальной школы еще более очевидной.

По нашему мнению, специфические особенности профессионального облика

современного учителя начальной школы можно обозначить термином «профессиональная компетенция».

В нашем исследовании понятие «профессиональная компетенция будущего учителя начальной школы» рассматривается как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального развития как деятельности, так и мотивационного. Мы рассматриваем профессиональную компетенцию в динамике, как явление постепенной профессионализации будущего учителя. Кроме этого, в понятие профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы мы вносим определенную специфику — это и интегральная деятельность-личностная характеристика будущего педагога, и одновременно область или сфера приложения его профессиональных возможностей.

Профессиональная компетенция педагога начальной школы может рассматриваться, во-первых, как система интегративных (обобщенных) профессиональных действий педагога (у студентов — учебно-профессиональных) — аналитических, диагностических и прогностических, а также позитивная профессиональная мотивация, побуждающая педагога обозначить в качестве приоритетных цели развития детской личности в образовательном процессе; во-вторых (в более узком значении), как особая — интегративная (многопредметная) — область приложения профессиональных действий учителя — многофакторная инновационная педагогическая реальность.

Такое соединение обусловлено тем, что учитель начальной школы — многопредметник, и сфера его профессиональной деятельности особая — интегративная. Кроме того, важнейшим психологическим условием, способствующим возникновению и развитию профессиональной ком-

Детское развитие в процессе обучения часто просто декларируется, педагог не может квалифицированно объяснить, что он пытается развивать в детях, какими средствами и зачем.

петенции будущего учителя начальной школы, является профессионализация его психологической подготовки, заключающаяся в коренном изменении роли и содержания психологического знания, которое должно быть интегрировано со всеми другими аспектами обучения в едином, профессионально значимом для студента развивающем пространстве. В процессе усвоения интегративного содержания у студентов возникает особая деятельность — учебно-профессиональная, где основные приоритеты касаются, прежде всего, изучения развивающих (развитие психики детей в обучении), а не только информативных возможностей.

Как показало наше исследование, такая деятельность будущего педагога обеспечивает ему развитие актуального уровня профессиональной компетенции, проявляющейся в возможностях прогнозирования целей и задач психического развития детей в процессе обучения, создания продуктивных психолого-педагогических условий для их решения, разработки диагностических программ (в том числе на предметном материале), исследования особенностей психического развития младших школьников в различных условиях обучения.

Термином «профессиональная компетенция учителя» обозначается профессионально-интегративное единство, центром которого является психологическая подготовка, преобразующая педагогическую и методическую составляющие деятельности современного учителя начальной школы и создающая возможности для его многоаспектной профессиональной деятельности.

Для возникновения и эффективного развития профессиональной компетенции у будущего учителя начальной школы во время обучения в вузе необходимо создание особых условий, при которых ее мотивационные, содержательно-деятель-

ностные и диагностико-регулирующие компоненты развивались бы в единстве. Кроме того, поскольку в основе высокого уровня профессиональной компетенции лежит глубокая, адаптивная, профессионально ориентированная психологическая подготовка будущего педагога начальной школы, то, по нашему мнению, наиболее продуктивными условиями ее развития являются специально созданные системы интегративного учебного содержания. Интеграция рассматривается нами как соединение разрозненных элементов в единое, качественно новое образование, восстановление какого-либо единства. Это не механическое соединение частей, не сумма их, а органическое взаимопроникновение, которое дает новый результат, новое системное и целостное образование. В теории систем интеграция рассматривается как состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и как процесс, обуславливающий такое состояние.

В нашей практике важнейшим условием развития профессиональной компетенции в условиях вуза стало последовательное развитие интегративной системы многопредметной кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования, которое происходило в несколько этапов.

I этап. Структурированные дисциплины психолого-педагогического блока.

II этап. Междисциплинарное структурирование — система интегрированного учебного содержания. Интегрированные курсы: «Педагогические теории и системы (психодидактика)», «Педагогические теории и системы воспитания», «Психология педагогической деятельности современного учителя начальной школы», «Психология обучения математике», «Психология обучения русскому языку».

III этап. Психолого-педагогические основы проектирования педагогического пространства для младших школьников. Педагогические теории и системы обучения и воспитания (переосмысление, выбор, личностные аспекты). Основы педагоги-

Интеграция рассматривается нами как соединение разрозненных элементов в единое, качественно новое образование, восстановление какого-либо единства.

ческой диагностики. История отечественной педагогики и психологии как часть мировой и отечественной культуры.

Важное место здесь занимает психологическая структура деятельности многопредметной кафедры, под которой мы понимаем:

✓ особенности мотивации профессиональной деятельности преподавателей;

✓ методологию построения учебного содержания;

✓ особенности технологического обеспечения преподавания.

Многолетние исследования, проведенные на кафедре социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, позволяют утверждать, что особые условия деятельности выпускающей многопредметной вузовской кафедры являются, по нашему мнению, максимально адекватными целям образования современного педагога начальной школы.

Создание структурной модели специалиста — педагога начальной школы соединило внутренними связями все учебные предметы, определив роль каждого из них. Психологизация преподавания педагогических и методических дисциплин стала основой новой методологии.

Введенное нами в качестве основного понятие «профессиональная компетенция учителя начальной школы», обоснованная деятельностно-личностная его структура и уровни развития действительно является интегративным показателем профессионального развития будущего учителя.

Результаты исследования свидетельствуют, что в процессе развития аналитических, диагностических и прогностических профессиональных действий, составляющих структуру профессиональной компетентности педагога начальной школы, успешно совершенствуются и другие важные характеристики профессионального развития педагога (например, комму-

никативные), что также подтверждает интегративную основу разработанной нами структуру профессиональной компетенции.

Учитель начальных классов, получивший образование на основе интегрированного учебного содержания, начинает свою профессиональную деятельность с глубокого исследования особенностей детской группы. Он участвует в изучении психологической готовности детей к обучению, собирает и изучает материалы, свидетельствующие о семейной ситуации, в которой воспитывается ребенок, и определяет главные цели детского развития, причем не цели «вообще» (типичные для детей младшего школьного возраста), а конкретные, касающиеся данной детской группы и каждого конкретного ребенка. Есть и еще один, на наш взгляд, существенный показатель, отличающий особенности целеполагания у наших выпускников: он заключается в устойчивой направленности педагогической деятельности на проблемы детского развития, ее независимости от реальных позитивных или негативных условий.

Наличие такой профессиональной мотивации, несомненно, можно встретить и у учителей, не обладающих подготовкой нашего типа. Однако, согласно Г. А. Цукерман, если в условиях традиционного вузовского обучения данная особенность обнаруживается максимум у 22 % «избранных» выпускников (данные нашего исследования), то в условиях целенаправленного развития профессиональной компетенции на основе интегративного учебного содержания — у 80—89 % выпускников дневного отделения.

Формирование и развитие ключевых компетентностей педагога начальной школы в частности и его профессиональной компетенции в целом — процесс, охватывающий период, превосходящий по времени обучение в вузе. Организуя процесс

Создание структурной модели специалиста — педагога начальной школы соединило внутренними связями все учебные предметы, определив роль каждого из них.

обучения в изменяющихся условиях (не только образовательных, но и социокультурных), педагог уже не может ограничиваться воспроизведением полученных им когда-то знаний или опыта, накопленного за время профессиональной деятельности и, возможно, приносившего ему временный успех. Этот опыт нуждается в расширении, следовательно, речь должна идти скорее о непрерывном восполнении знаний и приобретении новых умений и навыков, адекватных новому содержанию образования и образовательным технологиям.

Если в системе высшего образования знания, умения и навыки, а также мотивационные установки являлись объектом приобретения, присвоения студентом — будущим педагогом в ходе учебно-профессиональной деятельности, то они же становятся объектом целенаправленного изменения в ходе так называемой рефлексивно-профессиональной деятельности, выстроенной самим педагогом и связанной с оценкой (в первую очередь — самооценкой) адекватности его опыта тем образовательным условиям, в котором он его реализует. Иными словами, основные компоненты профессиональной компетенции, о которых велась речь ранее, вероятно, не должны быть подвергнуты пересмотру в системе образования взрослых,

поскольку изменяются, скорее, их соотношение (акцент со знаниевого компонента переносится на компонент деятельности-мотивационный), а также сам характер педагогической деятельности.

Ее доминантой, по нашему мнению, становится саморазвитие педагога как готовность* «перестраивать свою деятель-

ность, способность гибко реагировать на изменяющиеся условия педагогического труда и решать новые профессионально значимые задачи» [4].

Говоря о преобразовании образовательной деятельности, мы имеем в виду изменение *содержания образования* (прежде всего связанное с новыми подходами к стандартизации начального образования), *образовательных технологий* и *профессиональной позиции самого педагога*. Убедительное описание профессиональных позиций педагога в зависимости от этапа профессионального развития личности, так называемой «стадии» его профессионализма (стажер, самодиагност, мастер педагогической деятельности, инициатор педагогических инноваций) дано А. К. Марковой в работе «Психология труда учителя» [1]. Мы рассмотрим динамику этой позиции не по отношению к внутренним факторам — различным периодам профессионализации педагога, а в связи с теми «внешними» изменениями, относящимися к самому педагогу, которые становятся источником его развития и саморазвития.

Сегодня педагогическая деятельность невозможна без знания требований ФГОС, содержания каждой его предметной области, владения практико-ориентированными способами (методами, методиками, приемами) формирования и оценки предметных, метапредметных и личностных достижений школьников, технологиями проектирования личностно ориентированного образовательного процесса, проектной культурой, а главное — без качественно иного ценностного отношения педагога к осуществляемой им педагогической деятельности.

Вероятно, изменение мотивационного компонента профессиональной компетенции предполагает, по мнению М. В. Шамардиной, корректировку «личностных смыслов», «самооценки», «целесообразности» педагога. В его основе лежат *психологический* («я» как субъект образовательной деятельности в новых условиях спонтанно, взвешенно и осознанно отношусь

Говоря о преобразовании образовательной деятельности, мы имеем в виду изменение содержания образования, образовательных технологий и профессиональной позиции самого педагога.

* Здесь и далее термин употребляется в соответствии с его трехкомпонентной структурой, предложенной В. Т. Чичикиным в монографии «Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры» (Н. Новгород, 2011).

к изменениям»), *потребностно-мотивационный* («я» не только понимаю необходимость коррективы педагогической деятельности, но и ощущаю необходимость в них»), *деятельностно-практический* («я» перестраиваю всю педагогическую деятельность с учетом изменившихся условий образования»), *рефлексивно-личностный* («я» формирую позитивный образ «себя лучшего» и регулирую свою деятельность исходя из стремлений к достижению этого образа»).

Только при соблюдении этих условий можно говорить о системном (не случайном, формальном) отражении в структуре профессиональной компетенции педагога тех изменений, которые вызваны необходимостью откликаться на формулируемый государством социальный заказ и объективно существующий в обществе социальный запрос.

Интенсивность этих изменений во многом связана с глубиной тех противоречий, которые возникают между педагогическим «я знаю и умею» и общественно-государственным «мне необходимо знать и уметь», а их эффективность — с оптимальностью тех условий, в которых практикующий педагог развивает свою профессиональную компетенцию. И если применительно к системе высшего образования мы говорили об интегративном характере учебного процесса (принимая во внимание прежде всего «многопредметную» специфику профессии) как о необходимом условии формирования системы профессиональных (аналитических, диагностических, прогностических) действий студентов — будущих педагогов, то в системе дополнительного профессионального образования это образовательный процесс, построенный на принципах вариативности, многоуровневости, индивидуально-дифференцированного подхода [4, с. 27].

Иными словами, необходима разработка вариативной компетентностной модели педагога начальной школы, персонализированных маршрутов профессиональ-

ного развития и саморазвития педагога, которые учитывали бы его актуальный уровень готовности к профессионально-педагогической деятельности в новых условиях.

При этом повышение квалификации, которое педагог осуществляет один раз в три года (согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), необходимо рассматривать как важную, но не исключительную часть процесса развития профессиональной компетенции педагога, особенно если

Вероятно, самое общее отличие профессиональной компетенции будущего педагога от педагога-практика заключается в том, что в первом случае она носит так называемый потенциальный характер.

речь идет об организациях институциональной формы «развитие образования». Миссия этих учреждений в рамках развития профессиональной компетенции педагога заключается в разработке такого содержания образования, которое, во-первых, опережает так называемый «социальный запрос», и, следовательно, этот запрос должен стать предметом регулярного мониторинга. Во-вторых, это знание, которое априори носит *прикладной* характер, а значит, необходим анализ программно-методического обеспечения и актуального состояния реальной педагогической практики начального образования.

В-третьих, это знание, которое нацелено на саморазвитие педагога. Если это та или иная технология (формирования и оценки УУД, проектирования образовательного процесса в рамках предметной области), то она должна быть такой, чтобы педагог смог не просто пассивно «получить ее», а деятельностно освоить — соотнести с собственными профессиональными возможностями и скорректировать индивидуальный педагогический опыт.

Вероятно, самое общее отличие профессиональной компетенции будущего педагога от педагога-практика заключается в том, что в первом случае она носит так называемый *потенциальный* характер. Студент приобретает те знания, умения и

навыки, которые ему предлагают, не зная при этом, какие из них окажутся востребованными в «зоне ближайшего развития», какие — в перспективе, а какие, возможно, не найдут применения. Но как величина динамическая, профессиональная компетенция *актуализируется*, когда педагог приобретает *реальный* педагогический опыт. И если главная задача пре-

подавателя вуза — научить будущего педагога анализировать, диагностировать и прогнозировать характер развития детской личности в процессе обучения, то специалист системы ДПО должен непрерывно применять эти умения еще и по отношению к своему профессиональному опыту, характеру своей деятельности и саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
2. *Митина, Л. М.* Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 3—17.
3. Психология субъектности педагога / под ред. Е. Н. Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2001. — 272 с.
4. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.
5. *Шамардина, М. В.* Профессиональное саморазвитие личности / М. В. Шамардина // URL: <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc>.
6. *Эльконин, Д. Б.* О теории начального обучения. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Воспитание школьников в условиях новых образовательных стандартов: Методические рекомендации / Под общей ред. С. А. Фадеевой. 257 с.

Сборник методических рекомендаций призван способствовать созданию условий для организации воспитательного процесса при осуществлении новой стратегии воспитания в условиях введения ФГОС общего образования. Предлагаемые материалы носят практикоориентированный характер и могут использоваться специалистами системы образования при проектировании и оценке результатов воспитания в образовательных организациях.

Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: нормативное и методическое обеспечение: Методическое пособие / Авт.-сост.: В. Г. Пичененко, Е. Е. Конюхов; под общ. ред. В. Т. Чичкина. 194 с.

Методическое пособие содержит основные руководящие документы согласно требованиям новых федеральных государственных образовательных стандартов по разделу «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». Кроме того, в издание включены фрагменты утвержденных соответствующими органами управления методических рекомендаций по проблеме. Приведены некоторые официальные справочные материалы для оценки функционального состояния учащихся образовательных учреждений, нормативные требования к условиям и организации учебного процесса, рациону и организации питания школьников.

Предназначено для преподавателей, организаторов и учителей ОБЖ, а также для всех участников оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.