

Некоторые особенности развития социально-педагогической компетентности педагога-психолога

В аспекте обсуждения вопроса по модернизации содержания и критериев оценки качества профессионального образования, целесообразно рассмотреть некоторые параметры развития социально-педагогической компетентности педагога-психолога.

В современной науке проблема профессиональной компетентности не нашла однозначного решения. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

1. Ряд ученых (В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мындыкану, Т.В. Новикова и др.) обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамента выступают, согласно данной теории, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

2. Другая группа ученых (А.К. Маркова, А.А. Вербицкий, и др.) определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, конгломерат психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

3. В.А. Слостенин, Г.И. Саранцев, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спириин и др. рассматривают профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода – как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач. При таком понимании профессиональной компетентности ее формирование может осуществляться через моделирование, например, задачной структуры педагогической деятельности.

4. В рамках исследования интегральных характеристик личности как факторов профессионального развития учителя (Л.М. Митина) педагогическая компетентность рассматривается как гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков педагогического общения. Динамика развития педагогической компетентности, по мнению Л.М. Митиной, определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим, гармонизацией и ус-

ложением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

5. В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и др. особо выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные составляющие (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном).

6. Изучение профессиональной компетентности учителя в зарубежных психологических исследованиях основываются на технологиях, соответствующих бихевиористской модели Б. Скинера, когнитивной модели Д. Брунера, модели социально-когнитивной имитации С. Бандуры и др. Преподаватель делает выбор, обусловленный предшествующим обучением и собственной индивидуальностью, в пользу технологий, имеющих в основе ту или иную модель, и решает задачи, инвариантные для любого образовательного процесса: проведения эффективных уроков, управления процессами коммуникации, выработки и принятия решений.

В российском обществе существенно расширилось образовательное пространство, обозначилась потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей социокультурной среды, к построению и реализации образовательных программ с различными категориями воспитанников.

Мы рассматриваем социально – педагогическую компетентность как профессиональную характеристику социальной компетентности вообще. В структуру социально – педагогической компетентности педагога – психолога мы включаем:

1. Аналитические возможности (аналитические навыки или действия) педагога – психолога, позволяющие ему собрать и адаптировать целям и задачам детского развития необходимую информацию об особенностях социального развития детей;

2. Проектировочные действия, позволяющие прогнозировать дальнейшее социальное развитие отдельных детей или детской группы. При этом учитываются также особенности развития социальной среды, окружающей детей, особенно семейной группы.

Важнейшим критерием высокого уровня развития социально-педагогической компетентности педагога-психолога является глубина анализа собранной информации (результаты диагностической деятельности) и разработка основного направления социального развития детей с учетом всех характеристик детской индивидуальности в соотношении с особенностями возрастной периодизации социального развития.

Исследование профессиональной деятельности педагогов-психологов по направлению социального развития детей, предпринятое нами, показало, что специалисты данного профиля в своей работе используют, главным образом, общеизвестные социальные технологии, адаптируя их, как правило, только в связи с возрастом детей; не практикуются специализированные научнообоснованные формы социальной работы с детьми, имеющими ЗПР, или др. формы работы с детьми и их семьями.

Конкретные особенности детской группы или отдельных детей не являются, к сожалению, основой для последующего анализа и подбора наиболее продуктивных, научно-обоснованных способов психологической работы, а служат своеобразным «полигоном» для нового приложения известных технологий.

Исследование особенностей деятельности педагогов-психологов с детьми, имеющими проблемное социальное развитие, показало, что только 12 % из них (общая выборка составила 183 чел.) могут квалифицированно объяснить свои профессиональные действия, используя при этом полноценный анализ наличной детской ситуации.

Мы не обнаружили у испытуемых действий прогностического плана, что свидетельствует о невозможности работы педагогов – психологов на перспективу детского развития.

Кроме того, в процессе разработки коррекционных программ педагоги не используют, в основном, результаты изучения семейной группы, что на наш взгляд, очень важно.

В исследовании Кошкаревой Т.А. (2005) убедительно показано, что практически психологами всех направлений признается решающая роль родителей в формировании личности ребенка. По мнению автора, современные классификации типов детско-родительских отношений отражают внешний аспект этого взаимодействия. Исследования же показывают, что благополучие ребенка в семье во многом определяется внутренним состоянием матери или отца. В исследовании Кошкаревой Т. А. анализируются два типа отношений родителей и детей: «предметное», которое характеризуется требовательностью и контролем, ориентацией на формирование определенных качеств, наличием конкретных ожиданий и оценоч-

ной позиции к ребенку; «личностное» отношение проявляется в доверии к ребенку, чувствительности к его состоянию, выраженной эмоциональной связи с ним, в безусловной любви к нему и ориентации на его индивидуальность.

Нам представляется продуктивным данный подход, особенно в процессе разработки программ деятельности педагога – психолога с родителями.

Говоря о социально-педагогической компетентности педагога-психолога, необходимо отметить, что это интегративное качество, включающее в себя владение современными технологиями, широту и гибкость мышления, способность к творчеству и прогнозированию, а также стремление к профессиональному росту.

Ковалева М.Н.

Развитие у студентов самоуправления познавательной деятельностью

Современные общественно-экономические условия в стране диктуют необходимость в улучшении подготовки специалиста, поиска новых путей развития его творческого потенциала. В связи с этим особое значение приобретает развитие такого важного качества студента, как самоуправление познавательной деятельностью. Чем выше уровень самоуправления, тем деятельность, выполняемая им, будет более продуктивной при небольших затратах ресурсов (личностных, временных).

Самоуправление включает в себя: самоорганизацию деятельности, умение самому организовывать себя в процессе достижения цели; знание своих индивидуальных особенностей, умение принимать и осуществлять решения по коррекции собственных индивидуальных особенностей; умение самому осуществлять все функции по управлению своей деятельностью: ставить цели и планировать, организовывать свою деятельность, оценивать и корректировать результаты. Это означает, что студент должен сам принимать решения, иметь ясно определенную зону ответственности в познавательной деятельности и всю необходимую информацию для принятия решений. Сознательный выбор предполагает у студента наличие определенной системы ценностей.

Таким образом, под самоуправлением познавательной деятельностью мы понимаем сложное личностное образование, позволяющее студенту целенаправленно овладевать знаниями, умениями и навыками в процессе планирования, мотивации, организации и контроля познавательной