

**Педагогический анализ процесса становления
психолого-педагогической компетентности
педагога***

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Происходящие кардинальные преобразования в социально-экономическом устройстве общества, изменения в культурной и духовной сферах жизни человека не могут не отразиться на преобразующейся системе образования. Чтобы достичь целей реформирования школы, необходимо изменить систему педагогического образования с целью подготовки педагога, обладающего психолого-педагогической компетентностью, которая понимается нами как системное единство личностно значимых, профессиональных и коммуникативных свойств и качеств педагога, позволяющих целенаправленно организовывать и осуществлять педагогическую деятельность и способствующих достижению качественных результатов в процессе образования.

Однако стереотипы мышления, неуверенность в своих силах, нехватка психолого-педагогических знаний и педагогической культуры препятствуют такой подготовке. Уровень изученности процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога в настоящее время недостаточен для его практического воплощения в высшем педагогическом образовании. Между тем психолого-педагогическая компетентность является важнейшей характеристикой личности педагога, его профессиональной мобильности, залогом самосовершенствования и сдерживает появление профессиональной усталости. Мы считаем, что целенаправленное формирование психолого-педагогической готовности адекватно отражается термином «становление», под которым мы понимаем утверждение такой готовности на высоком уровне развития.

В настоящее время в педагогике, в педагогической психологии, социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога. В работах

* Работа защищена в Екатеринбурге в 1999 г.

Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова рассматриваются пути повышения профессиональной компетентности. В педагогической науке определен перечень профессионально значимых качеств личности педагога (Е.П. Белозерцев, Ф.Н. Гоноболин, Э.А. Гришин, Э.Ф. Зеер, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов); обозначены исходные принципы педагогического творчества (В.И. Загвязинский, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, Б.М. Кедров, Ю.Н. Кулюткин); разработаны психологические аспекты деятельности педагога (И.П. Калошина, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Е.С. Романова, С.Л. Рубинштейн, Р.Г. Шакирова).

Ряд специалистов (М.Г. Егоров, Т.Е. Егорова, В.И. Кашницкий, Ю.В. Койнова, Т.А. Маркина, С.В. Мелешина, Д.Ю. Осягин, Н.В. Яковлева) исследуют процессы формирования психолого-педагогической компетентности. В исследованиях М.В. Булыгина, Н.П. Гришина, И.Ф. Демидова, Н.Н. Ершова, М.И. Лукьяновой, Е.В. Поповой, О.М. Шиян, В.И. Юдиной определяются условия и средства развития компетентности педагога. В социологии образования выявлены подходы в изучении социальных аспектов профессиональной компетентности (Л.И. Берестова, Е.В. Коблянская, Н.В. Матяш, С.В. Петрушин, Л.Н. Шабатура); затрагиваются проблемы управления процессом компетентности специалистов (А.Л. Бусыгина, Л.И. Дудина, С.С. Татарченкова). Тем не менее, проблема становления психолого-педагогической компетентности педагога относится к неразработанным в педагогической науке. Не определено само понятие психолого-педагогической компетентности, ее содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, связанных с проблемами компетентности, можно сделать вывод о том, что в педагогической теории и на практике возникло противоречие между социально-педагогическими потребностями общества в специалистах, обладающих психолого-педагогической компетентностью, потребностями самой педагогической науки, разрабатывающей механизм становления психолого-педагогической компетентности, и потребностями самих педагогов в обретении психолого-педагогической компетентности, с одной стороны,

и уровнем психолого-педагогической подготовки учителей, с другой стороны.

Поиск эффективных путей разрешения данного противоречия, недостаточная научная разработанность обозначенной проблемы, ее теоретическая и практическая значимость привели нас к определению проблемы исследования: каким должен быть педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности?

Цель исследования – разработать модель психолого-педагогического анализа процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога.

Объект исследования – становление психолого-педагогической компетентности педагога в процессе вузовского образования.

Предмет исследования – педагогический анализ, повышающий эффективность процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога.

В основу исследования положена следующая *гипотеза*. Педагогический анализ способствует повышению эффективности становления психолого-педагогической компетентности, если:

- рассмотрение когнитивного, коммуникативного, деятельностного и эмоционально-оценочного компонентов процесса становления психолого-педагогической компетентности будет осуществлено в их единстве;
- будет разработана диагностика педагогических условий становления психолого-педагогической компетентности;
- анализ становления психолого-педагогической компетентности будет произведен в контексте социально-активного обучения;
- педагогический анализ психолого-педагогической компетентности будет предусматривать осуществление лично ориентированного подхода в подготовке педагога;
- в результате педагогического анализа процесса становления психолого-педагогической компетентности будут определены условия достижения высшего уровня профессионализма личности педагога за счет творческого саморазвития и самопроектирования.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие *задачи* исследования:

1. Раскрыть сущность, структуру и содержание психолого-педагогической компетентности педагога на основе педагогического анализа процесса ее становления.

2. Разработать критерии педагогического анализа, повышающего эффективность становления психолого-педагогической компетентности.

3. Разработать и экспериментально проверить алгоритм педагогического анализа становления психолого-педагогической компетентности педагога на основе взаимосвязи всех ее компонентов.

Методологической и теоретической основой исследования являются положения общепсихологической теории деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), психолого-педагогической теории деятельности (В.И. Загвязинский, В.Д. Шадриков, А.И.Щербаков), теории развития личности (А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, Д.И. Фельдштейн), теории становления личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, К.М. Левитан); общепсихологической теории способностей (В.С. Мерлин, Б.М. Теплов, Е.П. Ильин, В.Д. Шадриков), положения о возможности целенаправленного формирования педагогического сознания педагога (Л.А. Беляева, С.А. Днепров, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин), представления о развитии педагогического творчества, профессионализма (А.С. Белкин, Ю.С. Бродский, В.И. Загвязинский, К.М. Левитан, В.П. Симонов). Мы опирались на теорию непрерывного образования (Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Ю.П. Кулюткин, Б.Г. Онушкин); концепцию личностно ориентированного подхода к подготовке и повышению квалификации учителей (В.А. Слостенин, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков).

Методы исследования. Выбор методов исследования обусловлен предметом, целью и задачами работы. Использовались теоретические и эмпирические методы психолого-педагогических исследований. Был осуществлен системный анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; обобщены эмпирические материалы; применен системный подход для раскрытия сущности проблемы и формирования понятийно-терминологического аппарата работы; определены пути и средства экспериментальной проверки гипотезы исследования; сформулированы выводы и практические рекомендации. Определяющими на этапе опытно-экспериментального исследования были наблюде-

ние и естественный эксперимент, анкетирование, устный опрос, тестирование, метод экспертных оценок. Исследование проводилось в три этапа.

База исследования. Исследование проводилось на базе Департамента педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета; Первоуральского филиала дошкольного отделения Уральского государственного педагогического университета; Института менеджмента и права г. Снежинска Челябинской области (филиал Московского открытого гуманитарного университета), Свердловского областного музыкально-эстетического педагогического колледжа № 2; на курсах повышения квалификации педагогов Института развития регионального образования Свердловской области. В опытно-экспериментальном исследовании принимали участие 200 студентов (100 чел. – экспериментальная группа и 100 чел. – контрольная группа) дневного и заочного отделений старших курсов Департамента педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, филиалов в Первоуральске, Снежинске, слушатели курсов повышения квалификации при Институте развития регионального образования, имеющие среднее специальное образование и стаж работы от года и более.

Основные положения работы, доказываемые автором:

1. Определение понятия «психолого-педагогическая компетентность» как системного единства личностно значимых, профессиональных и коммуникативных свойств и качеств педагога, позволяющих целенаправленно организовывать и осуществлять педагогическую деятельность и способствующих достижению качественных результатов в процессе образования.

2. Системная трехмерная модель психолого-педагогической компетентности, демонстрирующая единство личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения.

3. Высший уровень психолого-педагогической компетентности – творческое самоопределение и саморазвитие личности педагога – достигается при условии единства когнитивного, коммуникативного, деятельностного и эмоционально-оценочного компонентов в ходе социально активного обучения на основе самодиагностики.

Основное содержание работы

В теоретической части работы представлены анализ сущности психолого-педагогической компетентности педагога и анализ оценки его профессионализма, которые давно стали объектами спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами.

Понятие «психолого-педагогическая компетентность» пересекается с психологическими, социологическими, педагогическими понятиями и категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Общепринятое содержание понятия «компетентный» – обладающий знаниями, опытом и правами в определенной сфере деятельности; такое понимание представлено в словарях и энциклопедиях. Близким по значению к понятию «психолого-педагогическая компетентность педагога» является определение, предложенное А.К. Марковой: в нем указывается, что профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты обученности и воспитанности школьников.

Н.В. Кузьмина рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как осведомленность и авторитетность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные на формирование личности другого человека. Понятие компетентности связывается с определенной областью деятельности, в данном случае профессионально-педагогической.

В зарубежной педагогике при определении компетентности акцент делается на способности действовать самостоятельно и ответственно. Основными компонентами профессиональной компетентности являются социальная компетентность, специальная компетентность, индивидуальная компетентность.

Э.Ф. Зеер считает, что функциональное развитие профессиональной компетентности на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет относительную автономность, а на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами.

Психолого-педагогическая компетентность – системное явление. Реализовать эвристические возможности системного подхода к проблеме педагогического анализа становления психолого-педагогической компетентности педагога – это значит рассмотреть данный феномен как систему. При системном анализе психолого-педагогической компетентности педагога мы использовали три базовые категории, употребляемые в отечественной психолого-педагогической науке: личностное развитие, педагогическая деятельность и педагогическое общение. Педагогическая деятельность, педагогическое общение и личностное развитие являются основными сторонами труда педагога. Психолого-педагогическая компетентность предполагает сформированность всех этих трех сторон.

Личностное развитие предусматривает совершенствование мотивации личности (направленность личности и ее виды); свойств личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности); интегральных характеристик (Я-концепция, педагогическое самосознание, индивидуальный стиль деятельности, креативность как творческий потенциал).

Педагогическое общение есть форма взаимодействия, сотрудничества педагога и обучающихся. Педагогическое общение – это личностно и социально ориентированное взаимодействие. Специфика педагогического общения проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, являясь основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся – их актуальное состояние, перспективные линии развития, на предмет освоения. Мы выделили основные функции общения в деятельности педагога: информационную, социально-личностную, когнитивную, прагматическую, формирующую, подтверждающую.

Таким образом, педагогическое общение является базовым компонентом психолого-педагогической компетентности педагога и позволяет достичь конкретных результатов, направленных на развитие и формирование личности ребенка.

Анализ содержания педагогической деятельности посвящены многие исследования, широко представленные в психолого-педагогической

литературе. Данную проблему разрабатывали Ф.Н. Гоноболин, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.

Педагогическая деятельность (по А.К. Марковой) рассматривается как профессиональная активность педагога, в которой с помощью различных средств воздействия решаются задачи образования.

С точки зрения Э.Ф. Зеера, педагогическая деятельность является сложным интегральным образованием, включающим в себя разнообразные виды деятельности. В психологической структуре деятельности он выделяет три уровня обобщения:

- конкретные виды деятельности и ситуации, которые объединяют цель и объект деятельности;
- типовые профессиональные задачи и функции;
- профессиональные действия, умения и навыки.

В своем исследовании мы придерживаемся современного системного подхода к анализу педагогической деятельности. Одним из основных признаков системы считается наличие замкнутой петли воздействия – обратной связи. Она необходима для согласования функционирования системы с целью.

Можно выделить следующие компоненты педагогической деятельности: информационно-аналитический, мотивационно-целевой, планово-прогностический, организационно-исполнительский, контрольно-диагностический, регулятивно-коррекционный.

Таким образом, сущность психолого-педагогической компетентности состоит в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процессы педагогического общения и предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Психолого-педагогическая компетентность является фактором повышения качества образования. Качество образования – это категория, определяющая уровень и результат процесса образования как в обществе, так и в отдельной личности, и его соответствие потребностям и ожиданиям в развитии и формировании личностной и профессиональной компетентности.

Качество образования – мера, с помощью которой определяется соответствие конечного результата стандарту. Разумеется, мы учитываем, что на качество образования существенно влияют содержание, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый потенциал, психолого-педагогические условия.

Основными теоретическими принципами построения педагогического анализа становления психолого-педагогической компетентности являются:

1. Личностное становление, развитие педагогического сознания и самосознания студентов, эмоционально-положительное отношение к профессии, приобщение к социально-культурным ценностям.

2. Формирование представлений о самооценности периода дошкольного детства: теоретическая осведомленность в вопросах детской психологии и дошкольной педагогики; практические умения, необходимые для полноценного осуществления педагогической деятельности.

3. Создание социальных, психолого-педагогических и развивающих условий, способствующих саморазвитию, самовоспитанию и самореализации специалистов в области дошкольного образования в процессе активной педагогической деятельности, сочетающейся с обучением в высшем учебном заведении.

4. Атмосфера гуманизма, сотрудничества и сотворчества как условие реализации индивидуальных особенностей и качеств субъектов педагогического процесса.

Успешная реализация педагогического анализа в процессе профессиональной подготовки педагогов возможна при использовании комплекса условий, способствующих становлению психолого-педагогической компетентности, к которым относятся:

- организация взаимодействия когнитивного, деятельностного, коммуникативного и эмоционально-оценочного компонентов освоения деятельности педагога. Личность является целостным образованием, и в процессе становления психолого-педагогической компетентности необходимо воздействие на все перечисленные компоненты в их единстве;

- включение студентов в контекст социально активного обучения. В обеспечении качественного образования значимое место принадлежит разнообразным формам и методам социально активного обучения, которые позволяют формировать не только познавательные, но и профессиональ-

ные мотивы, интересы и формы поведения; развивать креативность педагогического мышления будущего педагога, давать целостное представление о педагогической деятельности и ее отдельных сторонах; формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений; воспитывать ответственное отношение к делу, установкам коллектива; учить коллективной мыслительной и практической деятельности; овладевать методами моделирования, педагогического прогнозирования и проектирования;

- использование адекватных методов и методик для определения степени сформированности психолого-педагогической компетентности специалистов дошкольного образования. Одним из условий становления психолого-педагогической компетентности будущих педагогов является система диагностических процедур, направленных на самоанализ и самодиагностику профессионально значимых личностных качеств, педагогической деятельности и педагогического общения.

В процессе исследования нами определены этапы становления психолого-педагогической компетентности педагога.

Исходный этап – профессиональная ориентация. В этот период осуществляется выбор учебного заведения, ориентация на будущую профессию.

Начальный этап – предпрофессиональный – характеризуется знакомством студента с выбранной педагогической профессией: происходит изучение основ психолого-педагогических наук, знакомство с основными требованиями к личности педагога и функциями профессиональной деятельности.

На этапе профессионального образования происходит первичное овладение индивидом основами педагогической деятельности. Студент исследует свои возможности и ожидания в процессе практической деятельности.

Этап профессионального становления характеризуется формированием основ психолого-педагогической компетентности педагога. На данном этапе происходит овладение умениями педагогической деятельности, профессиональная адаптация, коррекция и прогнозирование дальнейшего личностного и профессионального совершенствования.

Этап творческого профессионального саморазвития и самопроектирования, на котором продолжается формирование психолого-

педагогической компетентности, позволяет достичь максимального уровня развития профессионализма учителя, осуществить саморазвитие и самоопределение в дальнейшей педагогической деятельности. В этот период педагог способен качественно и высокопродуктивно решать профессиональные задачи на основе своего творческого потенциала, самореализовываться, строить перспективу личностного и профессионального становления.

С целью объективации уровня становления психолого-педагогической компетентности личности педагога нами выделены критерии ее проявления. Каждый критерий предполагает качественную характеристику педагогической деятельности, педагогического общения и личностных свойств.

Педагогический анализ становления психолого-педагогической компетентности педагога осуществлялся в процессе преподавания интегрированного курса психологии и педагогики детей раннего и дошкольного возраста. При чтении лекционного курса был сделан последовательный переход от простой передачи информации к активному освоению содержания обучения с включением механизмов теоретического мышления и всей структуры психических функций. Предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых важная роль отводится деловой игре. В современной высшей школе широко используются различные виды деловых игр: инновационные и позиционные (А.А. Тюков); организационно-обучающие (С.Д. Неверкович); обучающие (В.С. Лазарев); организационно-мыслительные (О.С. Анисимов); организационно-деятельностные (Ю.В. Громыко) и др.

Первый этап профессионального развития студентов заключался в организации коллективно распределенной деятельности. Участвуя в ней, студенты знакомились с возможностями применения отдельных средств анализа предметного содержания во внешнем плане. На втором этапе деятельность носила индивидуальный характер, что предполагало освоение всей системы средств с переводом из внешнего плана во внутренний. На третьем этапе осуществлялся анализ образовательных систем и на четвертом – их проектирование.

Предложенные студентам позиции соответствовали трем пространствам: нормативному, в рамках которого дается описание предмета как готовой сложившейся системы знаний; диалектическому, в котором осуще-

ствляется преобразование, развитие предмета; символическому, или смысловому, которое соответствует познавательной позиции студента.

Данные анкетного опроса показали, что у респондентов нет единого мнения по поводу содержания понятия «психолого-педагогическая компетентность».

Определение реального уровня становления психолого-педагогической компетентности педагогов осуществлялось с помощью методов наблюдения, беседы, самооценки и независимых оценок по тестовой карте «Психолого-педагогическая компетентность педагога».

По результатам проведенного опытно-экспериментального исследования всех испытуемых можно разделить на пять групп (табл. 1). Высший уровень выраженности психолого-педагогической компетентности выявлен у 10% опрошенных; второй уровень (выше среднего) – у 27; средний уровень – у 39; четвертый уровень (ниже среднего) – у 16; низкий уровень – у 8%. Большое расхождение между самооценкой и экспертной оценкой наблюдается в сфере педагогического общения и личностного развития. Коэффициент корреляции составил $r = 0,53$ (табл. 2).

Применение метода оценки и самооценки факторов, влияющих на формирование психолого-педагогической компетентности педагога, дало следующие результаты. Подавляющее большинство студентов (81 чел. из 100 чел.) выделили такие факторы, как стремление к профессионализму, содержание и формы обучения в вузе, стремление к творчеству. С точки зрения значимости, желательности для педагога они оценили их в 18 баллов, остальные испытуемые – от 17 до 15 баллов.

Характерно, что и в экспериментальной, и в контрольной группах был отмечен такой фактор, как стремление к профессиональному росту, который проявился у 78 чел. и оценивался баллами в интервале от 21 до 13. У остальных испытуемых данное стремление выражено в наименьшей степени (22 чел. оценили его от 6 до 1 балла).

На основе полученных данных опытно-экспериментального исследования была разработана и апробирована модель становления психолого-педагогической компетентности педагогов (рис. 1), которая нашла отражение в алгоритме анализа психолого-педагогической компетентности. Он был реализован на следующем этапе проводимого нами исследования.

Таблица 1

Результаты педагогического анализа становления
психолого-педагогической компетентности педагогов

Уровни выраженности психолого-педагогической компетентности испытуемых по уровням			Показатели			
			Педагогическая деятельность	Педагогическое общение	Личность педагога	Средний показатель
До экспериментальной работы	Высокий	ЭГ	12	9	9	10
		КГ	10	11	9	10
	Выше среднего	ЭГ	24	30	27	27
		КГ	24	28	28	27
	Средний	ЭГ	40	38	39	39
		КГ	41	39	39	39
	Ниже среднего	ЭГ	16	15	16	16
		КГ	15	15	16	16
Низкий	ЭГ	8	8	8	8	
	КГ	9	8	8	8	
После экспериментальной работы	Высокий	ЭГ	20	18	19	19
		КГ	11	10	12	11
	Выше среднего	ЭГ	34	45	38	39
		КГ	26	30	28	28
	Средний	ЭГ	33	29	34	32
		КГ	40	39	38	39
	Ниже среднего	ЭГ	13	8	9	10
		КГ	16	17	18	17
Низкий	ЭГ	–	–	–	–	
	КГ	7	4	4	5	

Примечание. ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Сущность предлагаемой модели становления психолого-педагогической компетентности педагога (рис. 2), реализуемой в процессе обучения в вузе, заключается:

- в создании информационно-развивающей образовательной среды, насыщенной современными психолого-педагогическими идеями и представлениями;

- единстве когнитивного, коммуникативного, деятельностного и эмоционально-оценочного компонентов;
- организации субъект-субъектного взаимодействия в процессе социально активного обучения;
- формировании у будущих педагогов профессионально-творческих и личностных качеств, собственной позиции в вопросах образования через использование адекватных диагностических методов и методик.



Рис. 1. Трехмерная модель психолого-педагогической компетентности педагога

Цель диагностики – содействовать становлению психолого-педагогической компетентности педагога и развитию его профессиональных и личностных качеств. Для этого нами использовались индивидуальные таблицы изучения профессиональных и личностных качеств. На основе результатов индивидуальной диагностики студент заполнял карту комплексного изучения психолого-педагогической компетентности. Зафиксированные в ней результаты показывали, какое качество или свойство требует коррекции.

Таблица 2

Сравнение самооценки и экспертной оценки психолого-педагогической компетентности педагога до и после коррекции (средний показатель по десятибалльной шкале)

Результаты оценки психолого-педагогической компетентности педагога	Личностное развитие педагога	Педагогическое общение	Педагогическая деятельность
Самооценка	8,30	8,25	8,36
Экспертная оценка	5,22	5,18	5,26
Расхождение между самооценкой и экспертной оценкой до коррекции	3,08	3,07	3,10
Коэффициент корреляции $r=0,53$	0,54	0,57	0,50
Самооценка	7,60	8,22	8,46
Экспертная оценка	6,74	8,01	8,32
Расхождение между самооценкой и экспертной оценкой после коррекции	0,86	0,20	0,14
Коэффициент корреляции $r= 0,81$	0,73	0,88	0,82

Использование разнообразных социально активных методов и форм обучения обеспечивало активность студентов и способствовало решению и анализу ими профессиональных проблем. Результаты контрольного эксперимента подтвердили выдвинутые нами критерии эффективности предлагаемой работы. В экспериментальной группе произошли существенные изменения по сравнению с контрольной, что видно из табл. 1. Коэффициент корреляции между самооценкой и экспертной оценкой составил $r= 0, 81$ (см. табл. 2). По результатам исследования высший уровень выраженности психолого-педагогической компетентности выявлен у 19% опрошенных в экспериментальной группе; второй уровень (выше среднего) –

Основные результаты исследования

Педагогический анализ понимается нами как способы теоретического и эмпирического изучения психолого-педагогической компетентности, предполагающие вычленение отдельных ее компонентов и выявление отношений между ними.

Педагогический анализ, свойственной научному педагогическому сознанию, предполагает исследование сущности, структуры, динамики развития и становления психолого-педагогической компетентности.

Педагогический анализ предусматривает осуществление информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и коррекционно-регулятивной функций деятельности в рамках индивидуальной психолого-педагогической компетентности.

Основными критериями педагогического анализа являются цель, принципы, этапы, содержание, методы, средства и формы субъект-субъектного взаимодействия в процессе социально активного обучения.

Сущность психолого-педагогической компетентности заключается в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющем эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, а также предполагающем личностное развитие и совершенствование педагога.

Алгоритм педагогического анализа заключается в реализации и сравнении результатов педагогической оценки и самооценки педагогов на основе единства когнитивного, коммуникативного, деятельностного и эмоционально-оценочного компонентов.

Анализ результатов диагностического исследования и непосредственных наблюдений уточнялся нами в беседе со студентами, в ходе которой мы выяснили, что процесс профессиональной подготовки в вузе оказывает существенное влияние на становление психолого-педагогической компетентности педагога.

Реализация модели педагогического анализа показала, что интерес к процессу становления психолого-педагогической компетентности повышается в том случае, если педагог является активным субъектом этого процесса и ставится в позицию исследователя.

Стимулирование внутренней активности студента средствами само-диагностики позволило направить ее на осмысление результатов профессионального становления.

Научная новизна исследования. Установлено, что педагогический анализ становления психолого-педагогической компетентности, осуществленный в ходе процесса подготовки в вузе специалистов дошкольного образования, значительно повышает уровень их психолого-педагогической компетентности.

Создана модель анализа психолого-педагогической компетентности педагога, которая дает основания для разработки и реализации алгоритма такого анализа.

Осуществлен педагогический анализ становления психолого-педагогической компетентности на основе единства когнитивного, коммуникативного, деятельностного и эмоционально-оценочного компонентов.

Осуществлено диагностическое определение уровней становления психолого-педагогической компетентности.

Теоретическое значение исследования состоит в определении сущности, содержания и структуры психолого-педагогической компетентности; в гносеологическом и психолого-педагогическом обосновании важности становления психолого-педагогической компетентности педагога.

Практическое значение исследования определяется тем, что в нем на основе анализа, обобщения и разработки теоретических положений выделены наиболее значимые условия педагогического анализа психолого-педагогической компетентности педагогов; представлены средства диагностики уровня выраженности психолого-педагогической компетентности педагога; разработана и внедрена модель алгоритма осуществления педагогического анализа, направленная на повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагога.

Теоретические положения и практические рекомендации могут быть использованы при разработке курсов «Педагогическая психология», «Педагогические теории, системы, технологии», «Дошкольная педагогика», спецкурса «Психолого-педагогическая компетентность педагога» для студентов педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации, при проведении научно-практических семинаров и тренингов для педагогов школ и дошкольных образовательных учреждений.

Библиографический список

Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.

Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

Маркова А.К. Психология профессионализма / Междунар. гуманит. фонд «Знание». М., 1996.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: Психологические проблемы. М., 1994.

Э.Э. Сыманюк

Психологические особенности кризисов профессионального становления личности*

Общая характеристика работы

Происходящая в настоящее время смена образовательной парадигмы с когнитивно-ориентированной на личностно ориентированную приводит к пересмотру роли и значения педагога. Оправдан переход с позиции преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера обученности учащегося на позицию педагога-фасилитатора. Фасилитационный подход к образованию выдвигает на первый план личностный потенциал педагога, его способность быть субъектом профессиональной деятельности. Это означает, что в процессе профессиональной деятельности педагог не просто выполняет многоаспектные функции, но и, как справедливо отмечает В.А. Сластенин, реализует и преобразовывает себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию. В процессе длительного выполнения профессиональной деятельности педагог сталкивается со многими проблемами, детерминированными противоречиями профессионального становления личности. Это дезадаптация, кризисы и стагнация

* Работа защищена в Санкт-Петербурге в 1999 г.