

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

О. В. Тихомирова

Содержание профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании

В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования. Анализируются научные подходы к пониманию профессионализма, компетентности и структуре профессиональной компетентности. На основе анализа и выделения особенностей дошкольного образования определяется структура профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, профессиональная компетентность, компоненты компетентности, структура профессиональной компетентности педагога, дошкольное образование.

O. V. Tikhomirova

Contents of the Teacher's Professional Competence in Preschool Education

In the article the problem of the teacher's professional competence in preschool education realization is regarded. Scientific approaches to understanding professionalism, competence and the structure of the professional competence are analyzed. On the basis of the given analysis and allocation of the features of preschool education, the structure of the teacher's professional competence in preschool education realisation is defined.

Key words: professionalism, a competence, a professional competence, competence components, a structure of the teacher's professional competence, preschool education.

На современном этапе развития России образование в его неразрывной связи с наукой становится одной из ведущих составляющих экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности страны. Проводимая модернизация экономики и общественных институтов требует новых подходов к подготовке активного, думающего человека, ориентированного на знания и использование новых технологий, способного понимать и формулировать смыслы человеческой деятельности, творчески подходить к решению задач.

По мнению современных исследователей, происходящие глобальные процессы, качественно изменившие детские поколения, их интеллектуальную, психологическую, нравственную составляющие сознания и поведения, обусловили задачу обеспечить переход на новую парадигму образования и воспитания. Применимо к дошкольному образованию – это, прежде всего, обеспечение готовности ребенка к принятию им новой социальной позиции, выражающейся в отношении к учебной деятельности, взрослым, самому себе. В соответствии с этим содержание

дошкольного образования должно быть нацелено на формирование у детей положительной самооценки, уверенности в себе, коммуникативных умений и навыков; развитие мотивации к достижениям, активной, деятельной позиции; усвоение общечеловеческих ценностей; принятие ответственности за свое здоровье; овладение средствами и способами познания, то есть формирование «детской компетентности» в различных сферах деятельности человека.

Следует отметить, что для реализации содержания дошкольного образования существует ряд немаловажных условий, в числе которых – нормативная и теоретико-методологическая база. Среди важнейших направлений деятельности, нуждающихся в концентрации усилий, является работа с кадрами педагогической квалификации.

Потребность общества в педагогах, способных занять гуманную, личностно-ориентированную позицию по отношению как к воспитанникам, так и к себе, выдвигает в ряд весьма актуальных проблем профессиональной компетентности. Исследования ведутся в различных направлениях: формирование компетентности

педагога (О. А. Абдуллина, В. А. Адольф, В. Н. Белкина, В. Н. Введенский, Н. Н. Лобанова, М. И. Лукьянова, В. Д. Шадриков), изучение содержания и оценка профессионально-педагогической деятельности (И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин). Ученые, изучающие природу компетентности, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Согласимся с позицией В. Н. Введенского, который, ссылаясь на С. Г. Молчанова, утверждает, что сущность понятия «профессиональная компетентность педагога» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания. Цели высшего и дополнительного педагогического образования различны. Педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных знаний и умений, а институты повышения квалификации – за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенции, поэтому в этом контексте необходимо говорить об индивидуальных способностях педагога: легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные обязанности [1]. Однако, не смотря на разницу в задачах, имеются существенные общие ориентиры образования, а именно – необходимость обучения познания себя, то есть создания условий для саморазвития и самоактуализации педагогических работников [1], что, несомненно, следует учитывать при анализе подходов к пониманию явления профессиональной компетентности педагога.

Анализ научной литературы показывает, что под профессионализмом в большинстве случаев понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Поэтому профессионализм рассматривается и как системное свойство личности человека-профессионала. В науке имеют место различные воззрения на свойства личности профессионала (В. А. Бодров, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Ю. П. Поваренков и

др.). Общим является то, что в процессе становления профессионализма у человека формируется особый, «профессиональный» тип личности, отличающийся от личности человека, не являющегося профессионалом в таком виде деятельности [2, 3].

К понятию профессионализма близко примыкает понятие «компетентность». Вопросы компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Следует отметить, что трактовки компетентности весьма неоднозначны.

В. Д. Шадриков рассматривает взаимосвязь понятий «компетентность» и «компетенция». Компетенция, по его мнению, относится к кругу вопросов, связанных с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности, это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи. Переключается с этой мыслью трактовка компетентности, предложенная Дж. Равеном, по которому компетентность – это специфическая способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Автор указывает, что компетентность многокомпонентна, что «многие ее компоненты относительно независимы друг от друга» и что «сами компоненты обладают качествами кумулятивности и взаимозаменяемости» [7].

А. К. Маркова также указывает на разноплановость толкования понятия «компетентность» в современных исследованиях: как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Как и профессионализм, компетентность является характеристикой конкретного человека (или его действий – например, «компетентное решение»), а именно – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии [5].

Конкретизируя свою позицию толкования профессионализма и компетентности в исследованиях труда учителя, А. К. Маркова говорит о том, что профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реа-

лизуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты. Причем, личность является стержневым фактором педагогического труда, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении [там же].

Следует отметить, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих работах используют то термин «профессиональная компетентность» (В. Н. Введенский, А. К. Маркова), то термин «педагогическая компетентность» (Н. В. Кузьмина), то оба термина, как синонимичные (Л. М. Митина), а иногда объединяют термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность» (Н. Н. Лобанова, М. И. Лукьянова). В зависимости от терминологии определяется и структура компетентности.

По мнению В. Н. Введенского профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике, в связи с чем им выделяются несколько групп:

– *Коммуникативная компетентность* – эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой»;

– *Информационная компетентность* – объем информации (знаний) о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов;

– *Регулятивная компетентность* – целеполагание, планирование, мобилизация и устойчивая активность, оценка результатов деятельности, рефлексия;

– *Интеллектуально-педагогическая компетентность* – комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации;

– *Операционная компетентность* – набор навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные [1].

Другими исследователями (Л. А. Дружилов) определяется иная структура профессиональной компетентности педагога, в которой выделяются:

– Мотивационно-волевой компонент включает в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки;

– Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии;

– Коммуникативный (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент включает умения ясно и четко излагать мысли, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения;

– Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу.

При этом отмечается, что указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Н. Н. Лобанова пользуясь термином «профессионально-педагогическая компетентность» выделяет его как ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности, которое определяет уровень педагогической готовности к деятельности. Системообразующим компонентом профессионально-педагогической компетентности является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетными в структуре базового компонента являются психолого-педагогические, социокультурные знания педагога. Таким образом, в профессиональной компетентности ею выделяются 3 компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный.

Многие исследователи обращают внимание на уровневость рассматриваемого понятия: внутри компетентности есть уровни, которые, в свою очередь, являются обобщающими характеристиками

ками для более частных, дробных проявлений деятельности. В связи с этим представляет интерес иерархическая модель профессиональной компетентности педагога, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая платформу для «вырастания» следующих компонентов. Составляющие модель блоки представляют собой 6 видов профессиональной компетентности: знаниевую, деятельностную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую. В построении такой модели особая значимость придается соблюдению принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения.

Н. В. Кузьмина при разработке проблемы профессиональной компетентности педагога формулирует понятие педагогической компетентности, как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося. Кузьминой выделяются следующие компоненты педагогической компетентности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [4].

Л. М. Митина рассматривает деятельностную, коммуникативную и социальную компоненты педагогической компетентности, определяя последнюю как совокупность знаний, умений, навыков, а также способов и приемов их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [6].

Рассмотренные выше составляющие профессиональной компетентности можно сгруппировать следующим образом: профессиональная деятельность (отражающаяся у авторов как операциональная, деятельностная, дифференциально-психологическая, специальная компетентность и прочие компетентности) профессиональные знания и умения (отражающиеся у авторов как информационная, профессионально-образовательная, психолого-педагогическая, знаниевая, методическая и прочие компетентности), профессиональное общение (отражающееся у авторов как коммуникативная, социально-

психологическая компетентности), личность профессионала (у авторов – регулятивная, профессионально-личностная, аутопсихологическая, рефлексивная и прочие компетентности).

На основании вышесказанного определим структуру профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Для этого кратко остановимся на особенностях дошкольного образования: вариативность, адресность, преемственность, инновационность.

Вариативность в образовании детей дошкольного возраста рассматривается в самом широком смысле. Это разнообразие типов и видов дошкольных учреждений, образовательных программ, организационных форм оказания помощи семье в период подготовки ребенка к школе. В целом все это складывается в вариативные модели дошкольного образования, которые характеризуются особенностями пребывания ребенка в образовательном учреждении.

Адресность предполагает оказание помощи ребенку и его семье по конкретному запросу и на основе реальных образовательных потребностей. Для этого взаимодействие с ребенком и его семьей строится на принципах педагогического сопровождения с учетом разнотемповости и разноразвитости развития каждого ребенка и предоставлением возможности выбора из широкого спектра образовательных услуг.

Преемственность в дошкольном образовании имеет 2 аспекта: преемственность основных периодов развития ребенка, отражающаяся в необходимости обеспечения «плавных» переходов от одной ступени обучения к другой, и преемственность семейного и общественного воспитания, отражающаяся в необходимости создания единого образовательного пространства развития ребенка. Оба этих аспекта могут быть реализованы посредством консолидации усилий педагогов и родителей в реализации индивидуальной программы развития ребенка.

Инновационность дошкольного образования обуславливается всеми перечисленными особенностями и выражается в ориентации образовательного процесса на формирование «умения учиться», требующего реализации инновационных подходов. Среди наиболее авторитетных подходов исследователи называют деятельностно-ориентированное обучение, учение, ориентированное на решение проблем (задач), проектные формы организации обучения.

Обобщая материалы, подвергшиеся анализу, будем выделять следующие компоненты профессиональной компетентности педагога в реализации предшкольного образования: *функциональный, коммуникативный, личностный и рефлексивный*. Функциональный компонент включает в себя знания в области профессиональной деятельности, владение навыками и умениями преобразования объекта труда в процессе осуществления деятельности и характеризуется уровнем самой деятельности (мотивации, целеполагания, сбора и обработки необходимой информации, программирования, реализации, оценки результата) и вариативностью способов и средств ее осуществления. Коммуникативный компонент представляет собой способность воспроизведения информации, необходимой конкретному обучаемому для присвоения знаний, и характеризуется уровнем овладения вербальными и невербальными средствами передачи информации и способностью конструировать прямую и обратную связь. Личностный компонент включает в себя следующие субъективные характеристики специалиста: психологические позиции, педагогическая направленность, ценностные установки, личностные особенности. Рефлексивный компонент проявляется в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в профессионально значимых

ситуациях, способности оценить свой труд в целом, то есть перейти от оценки отдельных компетенций к оценке своей результативности и профессионализма.

Библиографический список:

1. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ) [Текст] : учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2003. – 320 с.
4. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1961. – 242 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
7. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-центр, 2001. – 396 с.