

УДК 376.112.4 + 37.015.32

**ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ
КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PECULIARITIES OF PSYCHODIAGNOSTIC SUPPORT
FOR EDUCATIONAL SPECIALISTS OF CORRECTIONAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF INNOVATIVE ACTIVITY**

В. В. Кисова

V. V. Kisova

*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье представлена модель психодиагностического сопровождения педагогов, участвующих в инновационной психолого-педагогической работе с дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР). Обсуждаются результаты психодиагностического исследования сформированности у педагогов отдельных компонентов профессиональной компетентности (индивидуальный стиль педагогической деятельности, субъектность как интегративное качество личности, профессиональная направленность педагогов на формирование субъектных качеств личности дошкольников). Намечаются основные направления психолого-педагогической помощи специалистам дошкольного образовательного учреждения, осуществляющим инновационную деятельность.

Abstract. The article presents a model of psychodiagnostic support for educational specialists involved in psychological and pedagogical work with preschool children with mental development delay. The results of psychodiagnostic testing of educational specialists from the point of view of formation at them specific components of professional competence (individual style of pedagogical activity, subjectivity as integrative quality of the personality, professional orientation of educational specialists on formation of subject qualities of the identity of preschool children) are discussed. The outlines for psycho-pedagogical assistance to specialists of preschool educational institutions engaged in innovative activities are revealed.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, инновационная деятельность, психодиагностическое сопровождение, стиль педагогической деятельности, субъектность педагога.*

Keywords: *professional competence, innovative activity, psychodiagnostic support, style of pedagogical activity, subjectivity of educational specialist.*

Актуальность исследуемой проблемы. Главными характеристиками современной российской системы образования являются постоянное обновление и модернизация, которые происходят на всех ее уровнях. Это нашло отражение, например, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения. Для того чтобы будущие специалисты эффективно адаптировались к новым требованиям и условиям профессиональной деятельности, стали профессионально компетентными, необходимо формирование у них общекультурных, общепрофессио-

нальных и профессиональных компетенций. Поэтому весьма актуальным является вопрос о выявлении уровня профессиональной компетентности участников педагогической деятельности и реализации при необходимости психолого-педагогической помощи педагогам в его повышении. Традиционно такая помощь рассматривается в контексте психолого-педагогического сопровождения педагогов.

Материал и методика исследований. В трудах А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. В. Кузьминой, Е. И. Рогова и др. вводится понятие «профессиональная компетентность педагога». В работах Н. В. Кузьминой [6] оно определяется как фактор профессиональной деятельности, включающий в себя такие структурные компоненты, как специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. В исследованиях А. К. Марковой [7] «профессиональная компетентность педагога» рассматривается в аспекте высокого уровня осуществления педагогической деятельности, педагогического общения, возможности реализации личности педагога, при этом большое значение придается результативности процесса обучения и воспитания. Л. М. Митина [8] описывает «профессиональную компетентность педагога» как интегральную характеристику его педагогического труда.

Как показывают исследования А. А. Вербицкого, В. И. Долгова, В. А. Сластенина и др., одним из факторов, определяющих развитие профессиональной педагогической компетентности, являются условия образовательной среды. В настоящее время в качестве одного из таких условий выступает инновационная образовательная среда. По мнению Б. М. Игошева [5], это совокупность материальных, духовных, экономических условий, а также система организационных форм и средств для развития инновационной образовательной деятельности. Включение педагогов в инновационную образовательную среду происходит через включение образовательного учреждения в инновационную педагогическую деятельность, которая трактуется как освоение и применение новых форм, методик, технологий обучения и воспитания, различных видов профессиональной педагогической деятельности, внедрение педагогических инноваций, участие в реализации инновационных проектов, научно-исследовательской деятельности и т. д.

Результаты исследований и их обсуждение. Опираясь на работы А. К. Марковой, а также с учетом практических задач, решаемых в ходе работы с педагогами в дошкольном коррекционном образовательном учреждении в определенном аспекте, мы выделили для изучения такие показатели профессиональной компетентности педагога, как индивидуальный стиль педагогической деятельности, уровень развития субъектности педагога, направленность педагогической деятельности на формирование саморегуляции у дошкольников в учебно-познавательной деятельности (выбор и применение методов, форм и средств педагогического воздействия в коррекционно-образовательном процессе). Определение сущности, форм и содержания психолого-педагогического сопровождения отражено в работах М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой, Т. И. Чирковой и других. К примеру, М. Р. Битянова [2] определяет психолого-педагогическое сопровождение как метод и идеологию работы психолога. Р. В. Овчарова характеризует его как одно из направлений деятельности психолога, а также как технологию его профессиональной деятельности [9].

Стиль педагогической деятельности по И. А. Зимней [4] рассматривается как интегративная характеристика педагога, включающая в себя специфику его педагогической деятельности: когнитивный стиль, стиль управления, саморегуляции и общения. Для диагностики данного показателя профессиональной компетентности нами был модифицирован

опросник выявления индивидуального стиля педагогической деятельности А. К. Марковой и А. Я. Никоновой. Индивидуальные стили педагогической деятельности были дифференцированы по следующим основаниям: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда, развертывание педагогом ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний, умений и навыков у детей в соответствии с программой обучения и воспитания в детском саду, познавательный интерес и познавательная активность детей). На основе данных критериев определены четыре стили индивидуальной педагогической деятельности, характерные для педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Педагога с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой педагог строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с детьми. Задавая вопросы, он мало дает говорить детям, часто не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. В его деятельности недостаточно представлены повторение и закрепление пройденного материала, контроль знаний и умений детей. Педагога с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует совместные обсуждения с детьми, стимулирует спонтанные высказывания детей. Для него характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать свои особенности и результаты своей профессиональной деятельности.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для педагога с ЭМС характерны ориентация на процесс и результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой педагог адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех детей, в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний детей. Педагога с ЭМС отличает высокая оперативность, он практикует совместные обсуждения на занятиях с детьми. Используя богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, педагог с ЭМС стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого учебного материала.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Педагогу с РИС свойственны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Такой педагог проявляет не всегда достаточную изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, реже практикует совместные обсуждения с детьми. Относительное время спонтанной речи детей на занятиях невелико. Педагог с РИС меньше говорит сам, предпочитает воздействовать на детей косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. д.).

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, педагог с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторение учебного материала, контроль знаний детей) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности детей, редким

проведением совместных обсуждений. В процессе занятия педагог с РМС часто обращается к наиболее слабым детям, давая каждому много времени на ответ. Для такого педагога характерна в основном рефлексивность.

Для диагностики *субъектности педагога* нами использовался модифицированный О. В. Суворовой [1] для педагогов дошкольных образовательных учреждений опросник «Субъектность учителя» (автор – Е. Н. Волкова). По мнению Е. Н. Волковой [3], субъектность педагога выражается не только в его отношении к себе как субъекту собственной деятельности, но и в отношении к детям как субъектам их собственной деятельности. Педагог, обладающий субъектными качествами личности, обладает ценностным отношением к детям. Факторами развития субъектности педагога являются мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля, а также позитивная открытая «Я-концепция». В качестве диагностических критериев оценки субъектности педагогов авторами были выделены следующие субъектные качества личности: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие.

Психодиагностическое изучение *направленности педагогической деятельности на формирование саморегуляции* у старших дошкольников в учебно-познавательной деятельности проводилось с помощью метода экспертной оценки. В процессе наблюдения за непосредственно образовательной деятельностью педагога оценивался выбор и применение им методов, форм и средств педагогического воздействия, способствующих формированию саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР. Оценка производилась по этапам реализации педагогом учебно-познавательной деятельности: постановке учебной задачи, подбору средств и способов действия по решению учебной задачи, исполнительскому этапу учебно-познавательной деятельности, оценочному этапу учебно-познавательной деятельности.

На протяжении ряда лет мы проводили экспериментальное исследование инновационной педагогической деятельности по теме «Система психолого-педагогической работы по развитию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности как основы готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития» на базе МБДОУ № 91 компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития и МБДОУ № 368 комбинированного вида г. Нижнего Новгорода. Для повышения эффективности инновационной деятельности была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения педагогов.

В данной статье представлены результаты реализации одного из направлений (психодиагностического) в системе психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности педагогов, полученные в ходе исследования некоторых показателей их профессиональной компетентности.

В результате проведенного психодиагностического исследования отдельных показателей профессиональной компетентности педагогов коррекционных дошкольных образовательных учреждений можно сделать следующие выводы. Наиболее представленным стилем педагогической деятельности оказался рассуждающе-методичный стиль. Как указывают А. К. Маркова и А. Я. Никонова, основными недостатками этого стиля являются использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности детей, неумение поддерживать у детей познавательный интерес. Наряду с этим у педагогов с данным стилем профессиональной деятельности не всегда присутствует стабильное эмоциональное отношение к воспитанникам, что может неблагоприятно сказываться на психологическом климате взаимодействия педагога с детьми.

Примерно равные позиции в диагностической выборке педагогов составляют рас-суждающе-импровизационный и эмоционально-методический стили педагогической дея-тельности. Педагогам с РИС присущи такие проблемы, как недостаточно широкое варьи-рование форм и методов обучения, трудность с поддержанием дисциплины у воспитанни-ков, не всегда эффективное распределение времени на объяснение и ответы детей в про-цессе обучения. Педагоги с ЭМС характеризуются следующими негативными моментами профессиональной деятельности: несколько завышенной самооценкой, некоторой демон-стративностью, повышенной чувствительностью. Это ведет к излишней зависимости от учебной ситуации, настроения и поведения детей. Эмоционально-импровизационный стиль педагогической деятельности в экспериментальной выборке педагогов не был выявлен.

Изучение субъектных качеств личности педагогов коррекционных дошкольных об-разовательных учреждений показало, что наиболее высокие оценки получили такие каче-ства, как способность к рефлексии и осознание собственной уникальности. Это означает, что у большинства испытуемых выражена одна из центральных педагогических способ-ностей – рефлексия, проявляющаяся в умении анализировать и адекватно оценивать свою деятельность и себя в деятельности и отношениях. У них присутствует также способ-ность чувствовать свои границы и возможности, сохранять свои индивидуальные каче-ства в разных жизненных ситуациях, проявлять целеустремленность, импровизацию и творчество в личных отношениях и профессиональной деятельности.

Следующими по степени выраженности явились личностные качества, определяемые как осознанная активность и саморазвитие. Активность отражает ключевую характери-стику субъекта, которая обозначает специфику его отношений с действительностью, в первую очередь, преобразующих: изменяя действительность, субъект тем самым изменяет и самого себя. Саморазвитие в данном случае рассматривается как способность к поступательному личностному и профессиональному развитию при сохранении индивидуальности.

Наименьшие оценки получили такие качества, как свобода выбора и ответствен-ность за него, а также понимание и принятие других. Причем последнее качество оказа-лось выражено практически в минимальной степени. Мы согласны с мнением О. В. Су-воровой, что подобные низкие показатели могут быть обусловлены самыми разнообраз-ными факторами, например, «синдромом эмоционального сгорания» и др. В целом, выяв-ленные психодиагностические показатели субъектности педагогов коррекционных до-школьных образовательных учреждений позволяют говорить о преобладании у них в структуре данного психологического феномена факторов ценностного отношения к себе как к субъекту профессионального развития. Выраженность ценностного отношения к воспитанникам имеет невысокие показатели.

Результаты экспертной оценки направленности педагогической деятельности на формирование саморегуляции у старших дошкольников в учебно-познавательной деятель-ности продемонстрировали, что наиболее адекватные методы, формы и средства педагоги-ческого воздействия используются педагогами на исполнительском этапе учебно-познавательной деятельности детей. Это выражается в опосредованном стимулировании педагогом их активности, адекватно дозированной помощи в ходе выполнения задания, инициировании у детей самоконтроля и т. д. К сожалению, на всех остальных этапах учеб-но-познавательной деятельности педагоги показали невысокий уровень реализации необ-ходимых методов, форм и средств педагогического воздействия, способствующих форми-рованию саморегуляции. Так, постановка учебной задачи чаще всего определялась репро-

дуктивными характеристиками, не всегда отмечалось стремление педагога добиться принятия детьми поставленной задачи как своей собственной и др. Этап подбора средств и способов действия по решению поставленной задачи оказался наиболее проблемным, так как педагоги зачастую просто опускали его, сразу переходя к исполнительскому этапу деятельности, либо осуществляли его формально, самостоятельно проговаривая перед детьми этапы и средства выполнения предстоящего задания. При этом, как правило, задача осознания детьми предложенного плана действий не реализовывалась. Оценка результата деятельности проводилась либо в обобщенной форме, либо по критериям, которые предлагались самим педагогом, без специального их обсуждения с детьми. Часто оценка результата деятельности детей проводилась педагогом с минимальным привлечением самих воспитанников.

Резюме. Экспериментальное изучение отдельных показателей профессиональной компетентности педагогов коррекционных дошкольных образовательных учреждений демонстрирует их недостаточную готовность к осуществлению инновационной деятельности по формированию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР. Основными проблемными моментами, по данным нашего исследования, являются использование педагогами малоэффективных форм и методов обучения детей, ориентация только на результат педагогической деятельности, невысокий уровень развития педагогического общения, ориентация педагогов на субъект-объектные отношения с воспитанниками, низкий уровень осознания ценности ребенка как субъекта деятельности и поведения.

Полученные результаты были положены в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения инновационной профессиональной деятельности педагогов по формированию саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР. Основные направления программы были связаны с развитием у педагогов профессионально значимых субъектных качеств личности, навыков эффективного педагогического общения, формированием профессионально-педагогических умений по развитию и коррекции саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у дошкольников с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова, В. А. Сравнительное изучение субъектности воспитателя и учителя начальных классов как фактора безопасности образовательной среды / В. А. Аристова, О. В. Суворова // Инициативы XXI века. – 2012. – № 1. – С. 89–93.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – М., 1998. – 50 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 36–45.
5. Игошев, Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Б. М. Игошев. – М., 2008. – 43 с.
6. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
7. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для студентов психологических факультетов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.