



**психолого-педагогические исследования**

**Романова Екатерина Александровна,**  
*аспирант Психологического института  
Российской академии образования,  
научный сотрудник Института научной информации  
и мониторинга Российской академии образования, Москва*  
[kat560@list.ru](mailto:kat560@list.ru)

**Профессиональная компетентность педагогов начальных классов  
как важнейшее условие психологического, интеллектуального и личностного  
развития младших подростков**

Психология младшего подросткового возраста сравнительно недавно стала выделяться как самостоятельная область исследования в возрастной и педагогической психологии. По свидетельству Г.А. Цукерман, в современных периодизациях развития интервал 10–12 лет – «ничья земля». Отсутствие позитивных знаний о 10–12-летних маскируется тем, что одни ученые рассматривают этот возрастной интервал как завершение детства и приписывают этим детям черты 8–10-летних, другие видят в этом же возрастном интервале все зачатки отрочества и рассматривают его в разделе «Психология подростка», хотя появляется все больше эмпирических свидетельств тому, что психофизическое, умственное, социальное и эмоциональное развитие именно в этом возрастном интервале отличается качественным своеобразием и во многом определяет все дальнейшие особенности взросления.

Д.И. Фельдштейн называет первую стадию подросткового возраста, которая, по его мнению, приходится на возраст 10–12 лет, локально-капризной. В этом возрасте преобладают ситуативно обусловленные эмоции, наиболее низка самооценка, нередко выраженное неприятие себя (34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики), наиболее высок, по сравнению с последующими стадиями отрочества, процент учеников с депрессивной направленностью личности. Исследователи этого возраста отмечают, что в школе у них наблюдается наибольшая неровность в усердии и успешности, самый низкий уровень внимательности, чрезвычайная непоседливость, отвлекаемость и забывчивость. Дисциплинарный контроль становится ключевым словом в описании отношений учителей и учащихся – контроль

гораздо более жесткий, чем в предыдущих и последующих возрастах. Большинство современных исследователей предпубертатного и пубертатного возраста исходит не из концепции неизбежных конфликтов переходного возраста, а из концепции нормальных изменений, обусловленных взрослением во всех социальных системах, особенно в семье и в школе. Семьи, нормально функционирующие на протяжении всей жизни ребенка, обеспечивают плавный переход от ассиметричных детско-взрослых отношений авторитета – послушания ко все более ассиметричным, партнерским отношениям. Дисфункциональные семьи «застревают» на каких-либо промежуточных стереотипах взаимоотношений, вокруг которых разворачиваются враждебные отношения.

В подростковом, как и в любом другом возрасте, Д.Б. Эльконин выделяет кризисный и стабильный периоды. По данным клинических исследований, проведенных им совместно с Т.В. Драгуновой, 11–12 лет – это время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира ребенка, является, по мысли Д.Б. Эльконина, «ориентировка на себя как основное условие решения» всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников. При решении каких задач человек в возрасте 11–12 лет в первую очередь выделяет важнейшее из всех условий – себя, свои качества, умения, пристрастия. При решении задач, связанных с построением отношений с другими людьми.

В тончайшем клиническом исследовании Д.Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни.

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является так называемое «чувство взрослости» – особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает по времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. «Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность».

Если на основе чувства взрослости отроку удастся развернуть новую ведущую деятельность – Д.Б. Эльконин назвал ее интимно-личностным общением, а

Д. И. Фельдштейн переименовал в общественно полезную – предметом которой являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности, то к концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание, в котором «совершается отрицание взрослости именно благодаря ориентации на себя. Итог: я НЕ взрослый. Отсюда поворот к новым задачам» – постановка задач саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и возможность учебно-профессиональной деятельности юношеского возраста, в которой осуществляется поиск средств для решения этих задач.

Каковы педагогические следствия такого взгляда на подростковый возраст среди других возрастов?

Совершающийся на границе младшего школьного и подросткового возраста переход от действия по логике задачи к ориентации на себя, как основное условие решения задачи, надо специально строить, чтобы этот кульминационный момент развития был прожит детьми в его чистых, культурных формах. Но формы эти необходимо создавать, и в этом – основная задача проектировщиков «развивающей среды».

Сложно предвидеть, как обнаружит себя «чувство взрослости» в каждом конкретном случае, но а) стоит изучить язык этого чувства; б) необходимо помогать отрокам в поиске культурных средств выражения их «чувства взрослости» чуть раньше того, как оно проявит себя на языке, малоприятном взрослому слуху.

Общие способы построения равноправных человеческих отношений в межличностном общении, совместном труде, учебе – в любой человеческой деятельности на границе подросткового возраста могут и должны стать для самих подростков предметом специального изучения и освоения.

Если эти условия организации «развивающей среды» будут выполнены, то есть надежда на то, что к концу подросткового возраста у отрока сложится способность к постановке задач саморазвития.

Младшие подростки чрезвычайно чувствительны ко всем влияниям социума, особенно к ценностям, реализуемым взрослыми (учителями, родителями) в своем поведении. Как показало наше исследование, некоторые подростки склонны рассматривать своих педагогов как партнеров по общению, даже не только учебному. Они отмечают при этом, что учитель должен «понимать и принимать нас такими, какие мы есть». Однако многие педагогические психологи (В.В. Симикин, Г.А. Цукерман и др.) отмечают, что многие педагоги крайне редко оказываются достойными партнерами младших подростков в решении проблемы познания себя, взросления. Исследование стиля педагогического общения педагогов с младшими подростками по методике

И. М. Юсупова [1] показало, что в подавляющем большинстве учителя демонстрировали непродуктивные модели педагогического общения: диктаторская («Монблан») – педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – всего лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению. Следствие: отсутствие психологического контакта, поэтому – безынициативность и пассивность обучаемых. Характерной явилась также модель гипорефлексивная («Тетерев»), которая заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут сам на себя: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята, поэтому практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

Как показало наше исследование, для полноценного общения с младшими подростками педагогам необходима особая профессиональная компетентность.

В современной педагогической психологии проблема профессиональной компетентности подвергнута глубокому исследованию.

По мнению Т.Д. Барышевой (1998), оценивать профессиональную компетентность педагога следует с точки зрения самого главного ее компонента – психологического. Автор утверждает, что сугубо психологический компонент в модели профессионала, соответствующего новой парадигме образования, охватывает несколько направлений профессиональной компетентности. *Социально-психологическая компетентность* предполагает: знание психологических закономерностей педагогического общения с детьми и их родителями; эффективное взаимодействие с окружающими в системе межличностных отношений; знание психологических механизмов регуляции совместной деятельности; умение ориентироваться в социальных ситуациях и правильно определять личностные особенности, эмоциональное состояние детей и взрослых; применение конструктивных стратегий в конфликтах; применение навыков рефлексии и эмпатии в общении.

Специалист должен психологически грамотно строить систему контактов, содействовать деловому сотрудничеству ребенка со сверстниками и взрослыми, развивать навыки взаимопонимания, коммуникации, рефлексии у школьников.

В *психолого-педагогическую компетентность* включаются: знание законов психического развития ребенка, возрастных особенностей и магистральных линий

развития его личности; ориентация в психологических обоснованиях современных систем развивающего обучения; целенаправленное формирование учебной деятельности у школьников; владение технологиями психолого-педагогического мониторинга.

Специалист должен уметь:

- определять индивидуально-психологические особенности учащихся, характер межличностных отношений в группах детей;
- обеспечивать развернутое обучение способам партнерского взаимодействия в групповой работе;
- выявлять актуальный и потенциальный уровни развития ученика;
- способствовать расширению возможностей ребенка по овладению им собственным поведением;
- создавать насыщенную образовательную среду, применять развивающие технологии;
- владеть методами активизации творческой мыслительной деятельности детей;
- развивать навыки и способности самообучения у школьников;
- уметь строить индивидуальные стратегии обучения каждого ученика;
- грамотно формулировать запрос специалистам школьной психологической службы и эффективно сотрудничать со школьным психологом.

Специалист должен ясно осознавать свои профессиональные возможности и уровень профессиональной подготовки, чтобы исключить вероятность нанесения ущерба полноценному развитию ребенка; в рамках своей компетенции использовать все приемлемые средства для обеспечения интеллектуального развития и психологического, личностного самодвижения ученика.

Несомненной заслугой является, на наш взгляд, выделение Т.Д. Барышевой *межпрофессиональной компетентности*, проработка различных технологий взаимодействия психолога и педагога, совершенствование направлений и способов подготовки педагога-психолога в соответствии с современной концепцией образования.

Сущностную характеристику психолого-педагогической компетентности специалиста образования составляет, по мнению М.И. Лукьяновой, направленность на ученика как главную ценность своего труда, а также потребность в самопознании и самоизменении себя.

Исходя из общих подходов к структуре личности, изложенных в концепциях Б. Г. Ананьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, согласно которым начало формирования категориальной характеристики личности лежит в подструктуре опыта и обусловлено знаниями, умениями, навыками, можно сделать вывод, что основой

психолого-педагогической компетентности специалиста является именно активное знание закономерностей личностного развития человека на разных возрастных этапах. Естественно, что в структуре психолого-педагогической компетентности внимание акцентируется именно на психологических компонентах системы.

По мнению Н.В. Кузьминой, к ним относятся: дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками); социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений с классом, о закономерностях общения); аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной личности, ее характерных качествах).

В исследовании Т.М. Сорокиной (2003) выделены следующие направления в изучении профессиональной компетентности, нашедшие отражения в отечественной и зарубежной литературе: понимание компетентности как основы профессиональной деятельности специалиста; определение компетентности как степени владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности и необходимыми для осуществления педагогической деятельности психологическими качествами; рассмотрение профессиональной компетентности как способности личности на разных уровнях решать педагогические задачи различных классов; изучение компетентности как гармоничного сочетания знания предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков педагогического общения; выделение в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогической составляющей, которая основывается на идее разделения деятельности на ее основные компоненты и определения их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания и конкретных уровнях профессионального функционирования.

Изучение психологических условий развития профессиональной компетенции учителя начальной школы показало, что в качестве важнейшей из них рассматриваются два взаимонаправленных процесса: психологизация дидактико-методической деятельности учителя и профессионализация психологической составляющей его профессионализма. При этом, как утверждает автор, меняются все показатели педагогической деятельности учителя, расширяется и углубляется область приложения различных компетентностей учителя – его профессиональная компетенция. Выделяя структуру профессионального функционала учителя начальных классов, Т.М. Сорокина предлагает рассматривать ее как систему профессиональных действий: аналитических, профессионально-диагностических и проектировочных.

Исследуя специфику деятельности педагога с младшими подростками, мы предположили, что основу его профессиональной компетенции составляют профессиональные действия трех видов: *аналитические*, позволяющие осуществлять многоаспектный анализ педагогической ситуации; *диагностические*, направленные на преобразование учебного содержания в диагностическое с целью максимально адекватного изучения особенностей психического развития младших подростков в учебной деятельности и действительного осознания развивающих возможностей разного предметного содержания; *прогностические*, целью которых является создание специальной гибкой системы жизнедеятельности школьников, условно названной нами «педагогическое пространство». Данная система включает в себя моделирование особенностей развития младших подростков в процессе взаимодействия: с учителем через учебное содержание и вне его; со сверстниками в процессе обучения; с родителями на основе анализа школьной ситуации. Механизмом прогнозирования системы педагогического пространства является овладение педагогами приемами моделирования, прежде всего, целей развития подростков в процессе обучения в соответствии с предварительным глубоким изучением особенностей психического развития в периоды, предшествующие младшему подростковому возрасту, средств достижения данных целей и программы совершенствования собственного профессионализма.

Существо нашего подхода к обоснованию такой структуры профессиональной компетенции педагогов определилось, главным образом, поиском наиболее значимых, обобщенных ее характеристик. Системообразующей составляющей профессиональной компетенции педагогов, работающих с младшими подростками, является психологическое знание, «удерживающее на себе» основную смысловую нагрузку в профессиональной деятельности.

Как показало исследование, компетенция педагогов такого рода успешно развивается в системе постоянно действующего научно-методического школьного семинара для педагогов и школьных психологов, содержание деятельности которого разработано на основе психодидактического подхода и представляет собой интеграцию психологического, дидактического и предметного компонентов профессиональной подготовки учителя и психолога образования.

## **Литература**

1. Педагогическая психология: Методы и тесты / Авторы-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. Самара: Бахрах-М., 2004. С. 137–139.
2. Романов А. М., Романова Е. А., Гасанова Р. Р. Ценности и смыслы личностного и профессионального развития обучающихся: Монография. М., 2010.

3. Сорокина Т. М. Психологические условия развития профессиональной компетенции учителя начальной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.
4. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. М., 1995.
5. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М., 1994.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М., 2001.