

*С. И. Каплунович
(Великий Новгород)*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье раскрыта сущность психологической компетентности учителя, определены исходные позиции, формы и этапы ее развития в процессе повышения квалификации. Приводятся способы организации учебного процесса в ИПК в логике компетентностного подхода

Психологическую компетентность учителя можно определить как интегративную характеристику его профессионализма и квалификации, проявленную способность успешно решать педагогические задачи и проблемы с использованием соответствующих профессионально-психологических знаний и умений и с учетом опыта, ценностей и наклонностей [1, 3].

Перечень и типология такого рода проблем и задач, вызывающих особые трудности в процессе практической деятельности, были определены нами в ходе специального исследования, проведенного со слушателями курсов повышения квалификации и в образовательных учреждениях. Для изучения характера проблем была составлена анкета, где учителя должны были назвать педагогические задачи, которые решаются ими недостаточно успешно в связи с неумением актуализировать и использовать психологические критерии. Результаты анализа полученных данных показали, что наиболее значительные трудности возникают при стимулировании познавательной активности учащихся раннего подросткового возраста; при реализации индивидуального подхода к детям, имеющим высокий уровень специальных способностей; самоанализе и самооценке продуктивности педагогической деятельности и педагогического взаимодействия; разреше-

нии педагогических конфликтов; при оказании индивидуальной помощи детям, испытывающим психологические трудности в обучении. Весьма острой является также проблема психоэмоционального выгорания учителей, существенно влияющего на эффективность педагогического взаимодействия.

Дальнейшее исследование было связано с экспериментальной проверкой гипотезы о том, что выявленные проблемы возникают у педагогов, имеющих недостаточно высокий уровень психологической компетентности. Диагностический инструментальный включал «метод экспертов» и модифицированный вариант методики самооценки профессиональной компетентности. В экспертизе участвовали члены экспертных групп, создаваемых при аттестационных комиссиях, а также преподаватели психологии, которые оценивали успешность решения аттестующимися учебных ситуационных задач, различавшихся контекстом проблемно-педагогической ситуации и перечнем предлагаемых (либо самостоятельно актуализируемых) психолого-теоретических оснований их решения. В связи с тем, что экспериментальное исследование проводилось с педагогами, претендовавшими на присвоение им первой или высшей квалификационной категории, при отборе ситуационного контекста учитывались ква-

лификационные требования, предъявляемые к учителям при проведении экспертизы их профессионализма и квалификации во время аттестации [4].

Наряду с экспертами педагоги сами оценивали уровень своей психологической компетентности по умениям стимулировать познавательную деятельность учащихся, создавать творческую среду, передавать личный энтузиазм и т.д. Наконец, был проведен опрос учащихся, в ходе которого они должны были:

- назвать перечень психологических умений, которыми должен, по их мнению, обладать учитель для оказания помощи ученикам в решении возникающих у них учебных и личностных проблем;

- проранжировать эти умения для «идеального» педагога;

- оценить (проранжировать) их для конкретного учителя.

Анализ данных, полученных в результате проведенного исследования, подтвердил выдвинутую гипотезу о том, что наименее успешными в педагогической деятельности оказываются те учителя, которые имеют недостаточно высокий уровень психологической компетентности. Цель ее повышения обусловлена государственным заказом на результаты учебно-воспитательной работы, ожиданиями родителей и учащихся, а также запросом самих педагогов. Так, например, ожидания родителей связаны с эффективной подготовкой школьников к продолжению образования, бесконфликтным взаимодействием участников образовательного процесса, участием в управлении школой и т.д. Потребности педагогов определяются, с одной стороны, неудовлетворенностью результатами межличностного взаимодействия с обучающимися, а с другой – качеством жизни, состоянием соматического здоровья, хронической усталостью и т.п., которые обусловлены, в частности, отсутствием практических навыков психической саморегуляции.

Реализация целей повышения психологической компетентности учителей обеспечивается их профессиональной подготовкой к диагностической и коррекционно-развивающей деятельности, в ходе которой осуществляется ознакомление с индивидуальными и возрастными особенностями де-

тей, методами их развития, способами коррекции детского девиантного поведения, системой тренингов, индивидуальных консультаций, проводимых по запросу педагога [2].

В процессе повышения психологической компетентности реализуются несколько функций: информационная, направляющая и развивающая. Информационная функция связана прежде всего с актуализацией и формированием научных представлений о психологических закономерностях обучения, воспитания и развития детей, знаний о механизмах межличностного взаимодействия и психической саморегуляции. Направляющая функция обеспечивает ориентирование педагогов в выборе путей совершенствования образовательного процесса с учетом той или иной психолого-педагогической парадигмы. Развивающая функция означает развитие личности самого педагога, актуализацию его собственного потенциала в решении как профессиональных, так и индивидуально-личностных психологических проблем [6].

Последняя из названных функций должна, по-видимому, стать ведущей в системе повышения квалификации [5]. Специфика данной ступени в системе непрерывного педагогического образования обнаруживается в нескольких аспектах. Во-первых, слушателями курсов повышения квалификации являются педагоги, имеющие опыт практической деятельности и испытавшие реальные трудности в решении профессиональных задач и проблем. Во-вторых, в условиях коллективного обучения они получают возможность профессионального взаимодействия, в ходе которого способность к профессиональному саморазвитию формируется как интериоризированная функция социального взаимодействия. В-третьих, сообщаемая на курсах повышения квалификации информация должна выступать критерием рефлексивного анализа профессиональной деятельности и создавать основу для ее перепроектирования. С учетом названных особенностей в качестве цели повышения психологической компетентности следует рассматривать развитие у педагогов способностей к рефлексивной самоорганизации в решении профессиональных психолого-педагогических проблем [4].

Принципиальное отличие ориентации на развитие способностей от «продуктивной» и «процессуальной» ориентации состоит в обращенности образования к личной индивидуальной системе профессиональных моделей слушателей, а также в вовлеченности личности в «проживание» образовательных ситуаций. Вместе с тем противопоставленность указанных ориентаций не является абсолютной и снимается за счет обращения к существующему опыту становления индивидуальной профессиональной практики педагога, организации ее рефлексивного анализа на основе использования научных знаний. В содержании обучения основной акцент делается при этом не только на психолого-педагогических, но и на методологических критериях как средствах рефлексивной самоорганизации в решении профессиональных проблем. Среди форм обучения предпочтение отдается тем, которые характеризуются исследовательской ориентацией и коммуникативностью, например, имитационному моделированию. Сам учебный процесс включает последовательные этапы: самоопределение в учебной деятельности; построение «образца» осваиваемой деятельности; рефлексивный анализ «образца»; моделирование деятельности; рефлексия учебного процесса.

Каждый из названных этапов выполняет свою функцию. Первый из них является мотивационным и связан с анализом обучаемыми своих трудностей в решении психолого-педагогических задач, результатом чего является осознание недостаточности имеющейся у них критериальной базы и проектирование цели и содержания предстоящего учебного процесса. На втором этапе строится первоначальный вариант («образец») решения той или иной из выделенных на первом этапе проблем, который становится феноменальным материалом для последующей рефлексии. В ходе этой рефлексии уточняется «заказ» на критериальное обеспечение решаемой проблемы, а на третьем этапе осуществляется тренинг моделирования решения с использованием соответствующих критериев. Наконец, на четвертом этапе проводится рефлексия учебного процесса и самоопределение в дальнейшем повышении квалификации по

изученной психолого-педагогической проблеме.

В качестве примера организации учебного процесса в описанной выше логике компетентностного подхода можно привести опыт обучения учителей проведению психолого-педагогической диагностики учебных проблем школьников.

В процессе курсовой подготовки слушателям, как правило, сообщается определенная информация о диагностических методах и методиках, приводятся примеры их возможного применения, предлагаются конкретные диагностические тесты, которые иногда не согласуются с диагностическими гипотезами или не адаптированы к условиям и целям образовательного процесса. Полученный в результате тестирования определенный количественный параметр оказывается мало значимым для решения проблемы.

Основные запросы учителей связаны не столько с диагностикой как таковой, сколько с необходимостью эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми. В этом плане можно выделить две функции диагностического сопровождения: исследовательскую и оперативную. Первая связана с критериальным обеспечением проектирования и оценки эффективности педагогических воздействий, выбора целей, содержания и способов обучения и воспитания, адекватных, с одной стороны, педагогическим ценностям и установкам, а с другой – потребностям и возможностям детей. Вторая функция заключается в обоснованном оперативном снятии конкретных трудностей, испытываемых учащимися в ходе образовательного процесса. Различия в этих двух функциях определяют разные акценты в содержании и процедуре диагностического анализа, которые должны быть осознаваемы педагогами.

Учителю необходимо иметь представление о типах деятельности и способность анализировать продвижение в ней, опираясь не только на тот или иной диагностический инструментарий, но и на вполне определенный подход (когнитивный, гуманистический и т.д.). Он должен свободно ориентироваться в теории психологии и в основных психологических парадигмах.

Наконец, по своему характеру диагностика должна быть рефлексивно-деятельностной. Это означает, что сами диагностические действия должны начинаться с фиксации конкретных затруднений (недостатков, противоречий) в учебной деятельности и заканчиваться фиксацией факта, подтверждающего или опровергающего выдвинутую диагностическую гипотезу об их обусловленности несовершенством педагогической деятельности. Кроме того, поскольку целью психолого-педагогической диагностики является коррекция совместных действий педагога и обучающегося в решении возникших проблем, то сама диагностическая процедура должна включать совместную рефлексию учителя и ученика, которую необходимо особым образом организовать.

С учетом названных особенностей освоения психодиагностической проблематики, а также описанной выше концептуально-технологической схемы организации процесса повышения квалификации педагогов в логике компетентностно ориентированного подхода его содержательная характеристика может быть представлена следующим образом.

Самоопределение к учебному курсу (или модулю) происходит за счет организации рефлексии педагогами собственной практики недостаточно успешного опыта решения педагогических проблем, выдвижения и проверки рефлексивных гипотез о возможных причинах неуспеха, связанных с низким уровнем их психологической компетентности.

Затем организуется демонстративное имитационное педагогическое действие по теме «Педагогическая коррекция». Его сюжетом может выступать диалог между педагогом и обучающимся, в ходе которого первый ставит перед вторым определенную учебную задачу, выявляет и фиксирует затруднение в процессе ее решения, совершает корректирующее педагогическое воздействие. Продемонстрированная ситуация

становится объектом обсуждения и проблематизации.

Рефлексивный этап предусматривает осуществление полного цикла рефлексивного действия по отношению к результатам проблематизации и уточнение критериев (мыслетехнических, психотехнических, педагогических), необходимых для решения проблемы.

На следующем этапе снова демонстрируется ситуация педагогической коррекции, но с участием дополнительного персонажа – «консультанта», который осуществляет критериальную «подсказку» педагогу. Тем самым становится видимым развернутое рефлексивное действие педагога в рамках выполняемой им диагностической функции.

Наконец, итоговая рефлексия позволяет квалифицировать всю диагностическую процедуру, включая этапы диагностического цикла, основания выбора диагностических средств, способы выдвижения и проверки диагностических гипотез и проектирования коррекционных воздействий. Следующие за этим микроциклы учебного процесса, организованные в форме лекций, практикумов, тренингов, дают возможность отработать конкретные шаги внутри данной процедуры.

Описанная выше модель формирования психологической компетентности учителя в процессе повышения его квалификации была апробирована в Новгородском региональном центре развития образования. Оценка продуктивности реализуемого подхода осуществлялась с использованием «метода экспертов», которым предлагалось оценить полноту рефлексивной самоорганизации слушателей в процессе решения ими имитационных диагностических задач. В качестве экспертов выступали преподаватели курсов и те слушатели, которые в учебной ситуации выполняли роли «учеников». Полученные обобщенные результаты экспертизы подтвердили эффективность предложенного подхода.

Л и т е р а т у р а

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). // Высшее образование в России. – 2004. – №11 – С.4-11.

2. Демидова Н. Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: Автореф. ... канд. психол. наук. – СПб, 1993. – 20 с.

3. Исаев Е. И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. – 2000. – № 6. – С.21.

4. Каплунович Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: Дис. ... докт. пед. наук. – В. Новгород, 2002. – 397 с.

5. Осеева Е. А. Развитие социально-перцептивной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: Автореф. ... канд. пед. наук. – Омск, 2002. – 22 с.

6. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: Автореф. ... докт. пед. наук. – М., 2001. – 38 с.

