

УДК 378: 159.9

Проблемы формирования психологической компетентности учителя в системе вузовского образования

Ольга Николаевна Кажарская

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ
СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ГОРОДСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
e-mail: sevkon@mail.ru

В статье приводятся результаты теоретического анализа проблем психологической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности, описываются этапы и механизмы формирования психологической компетентности в системе вузовского образования.

Ключевые слова: психологическая подготовка, будущий учитель, педагогическая деятельность, психологическая компетентность.

Постановка проблемы. Национальная доктрина развития образования Украины в XXI столетии связана с фундаментальными прогрессивными экономическими изменениями, однако есть фактор, без которого никакая образовательная реформа невозможна, — это личность педагога, её гражданские качества, профессиональная зрелость, статус в обществе. Истина, что учитель — центральная фигура реформы, не должна только постулироваться, как это преимущественно имело место прежде. Переход от деклараций к делу всё чаще связывается специалистами с вопросами психологической подготовки молодёжи к педагогической деятельности. Современной школе, по мнению В.А. Семиченко, необходим педагог с новыми профессиональными качествами, который:

- видит в каждом ученике не печально известный «объект педагогического влияния», а самостоятельную личность, которая постоянно изменяется, развивается, имеет право на самоутверждение;
- умеет жить в реальном мире, объективно воспринимать факты и работать с ними, преодолевая стремление спрятаться за систему собственных психологических защит;
- способен ориентироваться в любой ситуации на существенные аспекты, определять её

психологические основы, предвидеть прямые и опосредованные последствия каждого своего решения и поступка, объединять отдельные события в насыщенные единым смыслом системы;

- преодолевает деструктивное влияние побочных (организационных, бюрократических, формальных) факторов на развитие собственной личности и отношения с учениками;
- берёт на себя ответственность за развитие ситуации, осознаёт, что именно взрослый человек должен понимать, что происходит с ребёнком и как ему помочь;
- умеет дозировать меру своего вмешательства в личную жизнь ученика, разделять проблемы на те, которые должен решить сам ребёнок, и те, где необходимо его влияние;
- может планировать степень своей активности, распределять внимание между всеми детьми наиболее оптимальным способом;
- способен изменяться в изменчивом мире и изменять мир к лучшему;
- не прибегает к демагогическим лозунгам, не подменяет дело словами, а выполняет его надёжно, с полной отдачей.

Если такого учителя нет, то школе, обществу в целом не помогут никакие материальные и организационные подпорки, самые лучшие концепции и программы [6, с. 118].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование основных этапов и механизмов формирования психологической компетентности будущего учителя в системе вузовской подготовки.

Анализ научных исследований (В.А. Семиченко, Н.И. Лисова, Е.И. Кустова, В.А. Орлов, М.И. Лукьянова, О.Б. Мартынюк, Е.С. Исаев, С.В. Пазухина, Т.И. Руднева, А.Э. Штейнмец, Н.С. Чернышова и др.) выявил ряд причин, в

силу которых психологическая подготовка в вузе требует пристального переосмысления.

Первая, наиболее широкая группа проблем связана с необходимостью коренного обновления цели, содержания и этапов психологического образования учителя путём усиления практической значимости курса психологии. *Вторая группа* — проблемы подготовки личности учителя, формирующего отношение детей к предмету и, как следствие, к самой учебной деятельности. *Третья группа* — проблемы, связанные с потребностью разработки этапов и механизмов формирования психологической компетентности будущего учителя в системе вузовского образования.

Согласно классификации наук (Б.Г. Ананьев и Б.М. Кедров), психология как базовая человековедческая наука должна стать приоритетной в образовательном педагогическом пространстве. Однако, как утверждает В.А. Семиченко, реальность свидетельствует об обратном. Психологические знания не становятся у студентов действенным средством изменения своей жизни, отношений с другими людьми, себя самого в лучшую сторону, они чаще остаются «мёртвым грузом», набором не используемых на практике сведений. Выпускники соответствующих вузов не владеют психологическими знаниями, чтобы оптимизировать свою профессиональную деятельность, выстроить отношения с другими субъектами на надёжной психологической основе, не способны предотвратить происходящие с ними личностные деформации под влиянием формально-ролевых требований и высоких профессиональных нагрузок. Потому можно утверждать, что традиционно используемые в вузах формы преподавания психологии не способствуют установлению психологических знаний как действенного регулятора поведения человека, не вводят психологические критерии в систему жизненных профессиональных ценностей [7, с. 6–8].

Е.И. Исаев и С.В. Пазухина, изучавшие вопросы, связанные с мотивацией студентов к психологическому образованию, выявили и описали четыре типа отношения будущих педагогов к психологическому знанию.

1. *Формальное отношение* характеризуется отсутствием связей проявляющихся эмоций с содержанием усваиваемого материала, неустойчивым учебным интересом к усвоению научных основ психологии. Смысл изучения отдельных дисциплин психологического цикла такие студенты связывают, как правило, со сдачей экзамена. На практических занятиях по психологии они малоактивны, не принимают учас-

тие в дискуссиях. У этих студентов отмечается поверхностность усвоения психологических знаний, неготовность к самоизменению, отсутствует стремление к личностному и профессиональному самосовершенствованию.

2. *Положительно-аморфное отношение* — это нерасчленённое отношение к психологии. Для таких студентов характерны ситуативный интерес к изучению психологии, поверхностность усвоения психологических знаний. Субъекты с данным типом отношения к психологии участвуют в обсуждении только интересного им материала, стремятся избегать дискуссий по поводу анализа сложных тем. На практике они используют преимущественно знания житейского характера, имеют невысокие показатели и результаты в самостоятельной деятельности, не выражают желания получить дополнительную научную информацию по психологии, не готовы к самоизменению.

3. *Положительно-познавательное отношение* является положительным эмоциональным отношением к усвоению психологических знаний. Для данных студентов характерны ярко выраженные познавательные интересы в психологии, поиск дополнительной психологической информации. Они осознают значимость изучения психологии для эффективного осуществления педагогической деятельности. У них отмечается полнота, глубина, системность, обобщённость, осознанность, прочность усвоенных психологических знаний. На практике у таких студентов доминирует стремление к использованию научных психологических знаний и адекватных психологических средств в педагогической деятельности.

4. *Ценностно-смысловое отношение* характеризуется наличием осмысленных, глубоких, широких личностных интересов, связанных с изучением психологии и использованием полученных знаний на практике. Наблюдается интерес к дополнительной информации по психологии. Личностные и профессиональные смыслы изучения психологии студенты этой группы связывают с самопознанием, с самосовершенствованием, развитием учащихся, повышением качества школьного образования. Для таких студентов характерны прочность, гибкость, оперативность усвоенных знаний по психологии. Они проявляют личностное отношение к изучению материала, вырабатывая собственные интегративные представления о месте психологического знания в деятельности педагога.

Проведённый авторами опрос выявил подгруппы студентов с разными типами отношения к психологическому знанию: с формальным от-

ношением — 20%, с аморфным — 40%, с познавательным — 32%, с ценностно-смысловым — 8%. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов определяет становление и других важных сфер личности учителя: познавательной, эмоциональной, волевой [4, с. 3 — 10].

Для решения данной проблемы большое значение имеют учебные курсы и программы, которые должны не представлять собой проекцию академической науки, когда у студентов формируются абстрактные знания по психологии (Е.И. Исаев, Е.А. Климов, В.А. Семиченко), а основываться на модели будущего специалиста. В настоящий момент существует несколько подходов к проектированию учебных курсов и программ по психологии для студентов:

- контекстный (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева). Содержание обучения отбирается не только по логике науки, но и в соответствии с моделью специалиста — по логике будущей профессиональной деятельности, с последующей трансформацией в предмет профессиональной деятельности;

- системно-деятельностный (З.А. Решетова, Е.Н. Логинова). Содержание учебного предмета имеет два аспекта: предметный и деятельностный. Предметный аспект связан с содержанием науки, представленным в учебном предмете в соответствии с объективной логикой развития знания. Деятельностный аспект фиксирует виды познавательной и практической деятельности, открывающей знание соответствующего уровня. В основе данного подхода лежит теория формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);

- компетентностный. Учебный предмет проектируется как ряд этапов по логике будущей профессиональной деятельности и личного профессионального опыта. Большое значение придаётся формированию психологических умений и навыков (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.А. Семиченко, В.И. Слабодчиков и др.) [4].

Н.В. Андропова считает, что при формировании психологической компетентности прослеживается тенденция либо к интеграции психологической компетентности с педагогической, либо к поглощению первой «недрами» последней. Таким образом, говорить о том, что все вопросы, связанные с психологической компетентностью учителя, окончательно разрешены, пока не приходится. Нет ещё единой точки зрения на её структуру, существует недостаточное количество эффективных методик её формирования, наблюдается и некоторая разобщённость учёных по части терминологии [2].

В.А. Семиченко утверждает: «Компетентность в широком смысле слова — это атрибут личностного уровня, система тех усвоенных способов, с помощью которых человек имеет возможность решать те или иные проблемы, задачи своей жизнедеятельности. Любое знание, отдельные навыки и умения только тогда становятся действенными, когда интегрируются в эту общую систему способов, вступают в разноуровневые связи с другими структурными элементами, иерархизируются, творчески модифицируются, гибко используются в соответствии с целями и условиями деятельности и межличностного взаимодействия» [7, с. 11 — 12].

Ю.В. Варданян и Т.А. Кильмяшкина определяют психологическую компетентность педагога как профессионально значимое личностное образование, которое возникает на основе синтеза теоретических и практических психологических знаний, умений и навыков, обеспечивая готовность и возможность специалиста психологически мыслить и действовать в учебно-познавательной, имитационно-моделируемой и реальной профессионально-педагогической деятельности. Для содействия зарождению и развитию психологической компетентности педагога авторы предлагают внедрить в образовательную систему вузовского обучения модель, которая включает в себя три взаимосвязанных элемента: субъектный, объектный и предметный.

1. *Субъектный элемент* — это уровень собственной активности педагога по актуализации, применению, сохранению и воспроизведению психологической компетентности:

- актуализация субъективных проявлений в профессиональной компетентности; выработка содержательных, технологических, управленческих и других задач самореализации психологической компетентности в предстоящей деятельности;

- самоактуализация и самореализация психологической компетентности в конкретных видах педагогической деятельности;

- анализ, оценка и учёт результатов самоактуализации и самореализации психологической компетентности.

2. *Объектный элемент* — это психологическое оснащение (профилактическое, диагностическое, консультативное, развивающее, коррекционное и др.) педагогической деятельности:

- определение конкретных задач психологического оснащения педагогической деятельности;

- консультирование и осуществление логически завершённой системы действий по пси-

хологическому оснащению педагогической деятельности,

- создание условий для психологического оснащения педагогической деятельности;
- анализ, оценка и учёт результатов психологического оснащения педагогической деятельности, выделение собственных достигнутых прямых результатов.

3. *Предметный элемент* — это уровень достигаемых промежуточных и итоговых результатов использования психологической компетентности, включающий:

- выдвижение задач развития психологической компетентности педагога, а также познавательной и личностной сфер учащегося;
- актуализацию и совершенствование конструктивной мотивации деятельности по развитию психологической компетентности педагога и учебно-познавательной деятельности учащегося;
- взаимодействие с учащимся в процессе усвоения и преобразования им опыта деятельности, общения, отношений;
- анализ, оценку и учёт собственных результатов и результатов учащегося при регулировании и коррекции взаимодействия с ним.

Авторы данной модели утверждают, что в курсе «Психология» важно, чтобы каждое учебное занятие включало теоретический, практический и рефлексивный этапы, это будет способствовать естественному синтезу психологических знаний и умений, освоению системы действий, обеспечивающих психологическое оснащение процесса овладения профессией и предстоящей профессиональной деятельности. Большое внимание необходимо отводить самостоятельной работе, наибольшая эффективность которой достигается при предоставлении студентам возможности выбора дифференцированных заданий, обеспечивающих адресное становление конкретных действий. Важным элементом формирования психологической компетентности также является педагогическая практика на младших и старших курсах вуза. Студенту предоставляется возможность не только актуализировать, закрепить, пополнить полученные теоретические знания, но конкретизировать образ «я — субъект психологического оснащения профессиональной деятельности» путём его соотнесения с собственными проявлениями в реальных условиях образовательного учреждения.

В процессе межличностного общения и сотрудничества в подсистемах «студент — учитель», «студент — учащийся», «студент — студент», «студент — преподаватель» актуализируется и развивается профессиональное самосознание и мышление будущего учителя, уточняются его ценностные ориентации, оттачиваются стили деятельности, общения и поведения [3].

Теоретические исследования особенностей психологической подготовки студентов на сегодняшний день имеют общую тенденцию к тому, чтобы выявить и отрефлексировать специфику преподавания психологии в педагогическом вузе, усилить практическую значимость курса психологии, обеспечить его определяющую роль в становлении будущего специалиста, обозначить этапы подготовки и определить временные перспективы. В реализации данных задач большое значение имеют определённые механизмы, лежащие в основе формирования психологической компетентности учителя.

Сделать данный процесс эффективным позволит концептуальная идея, разработанная Е.В. Андреевко и представляющая основу формирования психологической компетентности будущего учителя [1]. Этапы работы представлены на рис. 1.

Психологическая компетентность в профессиональной деятельности обусловлена диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние факторы связаны с имманентным процессом перехода потенциальных особенностей личности в актуальные способности. Внешние — с требованиями педагогической деятельности, которые выступают регулирующей основой профессионального развития будущего учителя.

Таким образом, процесс психологической подготовки к профессиональной деятельности может быть существенно усовершенствован, если в его основу положен учёт: а) регулирующего воздействия требований профессиональной деятельности; б) регулирующего воздействия индивидуальных особенностей личности на педагогическую деятельность.

Практическая реализация этого принципа в вузовском образовании требует поэтапной организации учебной работы со студентами. *Первый этап — информационный.* Его основная цель — формирование у будущих педагогов системы знаний по общей и специальной психологии. Информационный этап должен включать в себя два вида учебно-познавательной деятельности студентов — ознакомительную и аналитическую. Ознакомительная деятельность необходима для овладения блоками теоретических знаний. В результате аналитической деятельности должны устанавливаться системные отношения между элементами полученных знаний по общей и прикладной психологии. Данные

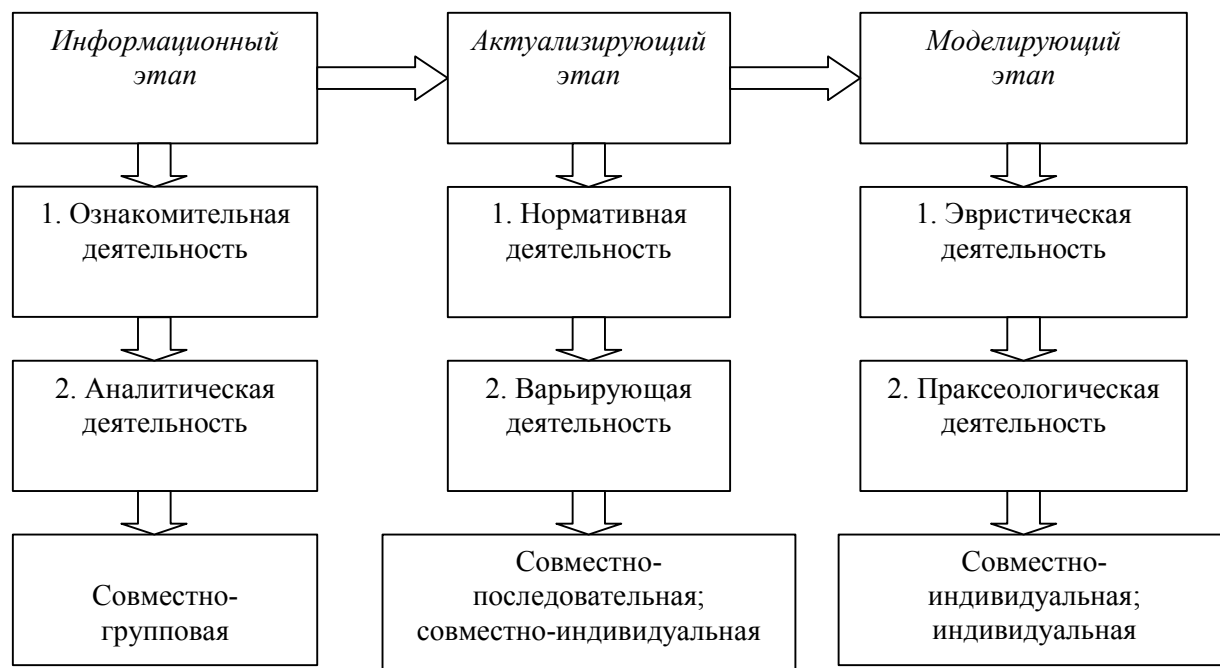


Рисунок 1. Этапы и механизмы формирования психологической компетентности будущего учителя в процессе вузовского образования

задачи должны реализовываться в рамках лекционных и семинарских занятий на первых курсах обучения в вузе при изучении общей и возрастной психологии. Основная цель данного этапа — понимание студентами смысла психологических знаний и их значения для педагогической деятельности. На данном этапе осуществляется перевод потенциальных возможностей будущих специалистов в актуальные способности.

Второй этап — актуализирующий. Его основной целью является научение, то есть приобретение индивидуального психолого-педагогического опыта студента на основе формирования специальных психологических умений и навыков, направленных на оптимизацию профессиональной деятельности будущего специалиста. Данная цель должна достигаться на практических занятиях по психологии, где преподаватель не только формирует умения и навыки, но и уделяет большое значение развитию профессионально важных качеств личности учителя. Данный вид работы подразумевает рационализацию и субъективизацию механизмов регуляции, заложенных в выявленных индивидуальных особенностях будущего специалиста применительно к различным видам педагогической деятельности.

Кроме этого, актуализирующий этап должен включать в себя нормативную и вариативную деятельность будущих педагогов. В нормативной деятельности на основе психологии ана-

лизируются нормативно одобряемые способы деятельности учителя. В вариативной части обсуждаются противоречия между объективной реальностью и субъективной возможностью реализации данных задач и целей. В целом актуализирующий этап должен выявить трансформации конкретных особенностей личности специалиста в структурные компоненты его практической деятельности. Эта работа может осуществляться при планировании активных форм работы со студентами, в которых моделируются и предметное, и инструментальное содержание профессиональной деятельности (мозговой штурм, теоретическое и имитационное моделирование, групповые дискуссии, ролевые игры, развивающие и коррекционные игры, тренинги).

Третий этап — моделирующий. Его цель — освоение и закрепление на практике новых способов и действий будущего учителя. Деятельность студента строится на использовании ранее уже опробованных «новых» психологических способов и действий и их переносе в реальные условия профессиональной деятельности.

Моделирующий этап должен включать в себя два вида учебно-познавательной деятельности молодых педагогов: эвристическую и практикологическую. Эвристическая деятельность предполагает самостоятельные поиски и моделирование способов решения педагогической проблемы на основе личной психологической компетентности. Данная форма работы используется

при написании конспекта урока или внеклассного мероприятия, при продумывании конкретных действий и задач педагогической деятельности. Праксеологическая деятельность студента направлена на использование определённых способов действий в реальной педагогической практике. При её осуществлении происходит проверка замыслов решения психологической задачи, практическая верификация его результатов, закрепляются навыки с опорой на свою профессиональную индивидуальность. Данный этап работы может найти своё отражение на практике студентов в учреждениях образования разного типа.

Выводы. Теоретический анализ проблемы формирования психологической компетентности будущего учителя в системе вузовского образования доказал, что:

а) данный процесс должен строиться с учётом практической направленности и модели личности будущего специалиста, её субъект-

ного, объектного и предметного элементов;

б) каждое учебное занятие должно включать теоретический, практический и рефлексивный этапы, которые способствуют естественному синтезу психологических знаний и умений, освоению системы действий, обеспечивающих психологическое оснащение процесса овладения профессией;

в) процесс психологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности может быть существенно усовершенствован, если в его основу положен учёт взаимозависимости внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние факторы связаны с имманентным процессом перехода потенциальных особенностей личности специалиста в актуальные способности. Внешние — с требованиями педагогической деятельности, которые выступают регулирующей основой профессионального развития будущего учителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Елена Васильевна Андреев. — Новосибирск, 2002. — 410 с.
2. Андреева Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. В. Андреева. — Казань, 2000. — 20 с.
3. Варданян Ю. В. Модель вузовской образовательной системы становления психологической компетентности педагога : из опыта Мордовского педагогического института им. М.Е. Евсевьева / Ю. В. Варданян, Т. А. Кильмашкина // Психология в вузе. — 2008. — № 2. — С. 5–16.
4. Исаев Е. И. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. — 2004. — № 5. — С. 3–11.
5. Орлов В. А. Проблемы интенсификации профессиональной мотивации школьного учителя / В. А. Орлов // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 4. — С. 97–101.
6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.
7. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. — К. : Магістр-S, 1997. — 124 с.

Кажарська О. М. Проблеми формування психологічної компетентності вчителя в системі вузівської освіти.

У статті приведено результати теоретичного аналізу проблем психологічної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, описано етапи й механізми формування психологічної компетентності в системі вузівської освіти.

Ключові слова: психологічна підготовка, майбутній учитель, педагогічна діяльність, психологічна компетентність.

Kazharska O. M. The problems of forming psychological competence of a teacher in the system of university education.

The results of theoretical analysis of problems of a future teacher psychological training for professional activity are presented in the article; the stages and mechanisms of forming psychological competence in the system of university education are described.

Keywords: psychological training, future teacher, pedagogical activity, psychological competence.