

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, директор Института социальных и политических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: aru.fmpk@rambler.ru.

Печеркина Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: 79ara@mail.ru.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность педагога, образовательная среда, инновационная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению роли и возможностям психолого-педагогического сопровождения в вопросе развития профессиональной компетентности педагога. Цель исследования: разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога. По результатам апробации программы установлено, что у ее участников произошли значимые изменения в показателях деятельности и личностного компонентов профессиональной компетентности. Определено, что реализация программы психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога способствует повышению терпимости к неопределенности настоящего, мотивации к достижению успеха, формированию карьерных ориентаций, представления о себе как об успешной личности, снижению сопротивления, тревожности и ригидности инновационной деятельности. Полученные данные могут стать базой для разработки комплексной программы развития профессиональной компетентности педагогов в условиях внедрения инноваций в образование.

Symanyuk El'vira Eval'dovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Director of the Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg.

Pecherkina Anna Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

KEYWORDS: competence, professional competence, professional competence of the teacher, educational environment, innovative educational environment, psycho-pedagogical support.

ABSTRACT. The article considers the role and possibilities of psycho-pedagogical support in terms of development of professional competence of the teacher. The aim of the study is to develop and test a program of psycho-pedagogical support of development of professional competence of the teacher. According to the program test results it is found that its participants registered significant changes in the parameters of activity and personal components of professional competence. It has been determined that the implementation of the program of psycho-pedagogical support of development of professional competence of the teacher promotes tolerance to the uncertainty of the current position, the motivation to succeed, the formation of career orientations, self-identification as a successful person, reduction of resistance, anxiety and rigidity of innovative activity.

The obtained results can serve as a basis for the development of a comprehensive program of development professional competence of teachers in terms of implementation of innovations in education..

Сегодня учитель, чтобы быть востребованным и успешным, должен быть готов к изменениям и уметь быстро к ним адаптироваться, ориентироваться на постоянное обновление своих знаний и умений, стремиться к повышению уровня своего профессионализма, в том числе и за счет саморазвития, терпимо относиться к ситуации неопределенности, быть готовым к риску, то есть быть профессионально компетентным. Но на практике данные характеристики формируются далеко не у

всех педагогов. Напротив, огромное количество представителей данной профессии испытывает затруднения в приспособлении к стремительно изменяющимся условиям (социальным, экономическим, профессиональным). В этом случае отсутствие профессиональной компетентности личности педагога может привести к серьезным проблемам социально-психологического характера – от недовольства и внутренней неудовлетворенности и до социальной конфронтации и как крайний вариант –

агрессии. Поэтому развитие профессиональной компетентности педагога становится одним из важнейших условий реформирования российского образования.

Проблема профессиональной компетентности педагога является объектом изучения многих психологов, философов и педагогов. Ряд зарубежных ученых (G. Goodman, C. Arbona, R. J. Tannenbaum, F. K. Oser, F. Achtenhagen и др.) считают, что понятие профессиональной компетентности может быть применено и к профессии педагога [13; 14; 15].

В России термин «профессиональная компетентность учителя» окончательно не устоялся. В настоящее время профессиональная компетентность учителя определяется как: свойство и осведомленность личности педагога, которые вместе позволяют продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе образовательной деятельности [8]; интегральная характеристика педагогического труда учителя [9]; совокупность социальных, личностных, психических и физических изменений, возникающих у педагога в процессе овладения профессиональной деятельностью и длительного ее выполнения [11]; педагогические знания, умения, профессиональная позиция и психологические качества [1]. Следует отметить, что, несмотря на достаточно обширную освященность исследуемого феномена, на текущий момент нет однозначности как в его определении, так и в выделении его состава, а соответственно, и в выделении вариантов его развития.

При разработке программы психолого-педагогического сопровождения педагога, направленной на развитие его профессиональной компетентности (в дальнейшем – ППСРПК) и способствующей повышению качества образования, важно определить ее причинную обусловленность.

Среди факторов развития профессиональной компетентности важное значение имеют условия образовательной среды, а если говорить более конкретно – ее инновационный характер (А. А. Вербицкий, В. И. Долгова, В. А. Слостенин, А. В. Хуторской и др.).

Основываясь на официальных документах, инновационная деятельность понимается как – «деятельность, направленная на создание и освоение инноваций, обновление услуг, продукции и технологии производства на различных этапах инновационного процесса – от разработки идеи или новой технологии до производства конкретной продукции и ее реализации» [7]. Следовательно, деятельность учителя приобретает инновационный характер при условии разработки и внедрения новшеств.

На первоначальном этапе любое новшество вызывает мощное сопротивление со стороны педагогов. Причина такого поведения обусловлена отсутствием у большинства учителей готовности и желания что-либо менять в процессе выполнения своей деятельности. Такое поведение, как правило, обусловлено отсутствием у них целей в жизни и интереса к развитию и саморазвитию, доминированием мотивации избегания неудач, боязнью риска, эмоциональной неуравновешенностью, высокой ригидностью, низким уровнем развития действенной эмпатии и сопереживания, несформированными навыками межличностного взаимодействия. Учитывая это, можно утверждать, что внедрению инноваций в педагогическую деятельность будет способствовать осознание жизненных и профессиональных целей самим педагогом, проявление с его стороны активности, гибкости в действиях и общении, владение навыками межличностного взаимодействия, а также эмоциональная уравновешенность и готовность к риску.

Наряду с внутренними психологическими характеристиками на развитие профессиональной компетентности педагога влияет образовательная среда. В ходе анализа содержания понятия образовательной среды мы основывались на определении И. М. Улановской: «Образовательная среда – это целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности; – проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (к средствам относятся – учебные программы, организация работы на уроках, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы и т.п.); – содержательно оценивается по тому эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, учебная мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.) и интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь» [12, с. 6].

В настоящее время существующая традиционная система образования вступает в противоречие с происходящими инновационными процессами, несмотря на то что между ними существует и взаимосвязь. В итоге можно утверждать, что за последнее десятилетие в отечественной системе образования совместно существуют две тенденции его развития – традиционная и инновационная. Исходя из этого можно выде-

лить два типа образовательных организаций: традиционные и развивающиеся (или инновационные).

Традиционная школа характеризуется ориентацией на стабильность, приверженностью когда-то заведенному порядку, четким соблюдением образовательной программы. Школы, относящиеся к инновационному типу, находятся в режиме постоянных искажений, что выражается в создании и интеграции актуальных педагогических технологий, составлении нового содержания образовательной программы и его регулярное обновление. В связи с этим развитие профессиональной компетентности педагога необходимо реализовывать через включение его в активную профессиональную деятельность, то есть оно должно носить развивающий характер. Это требует определение теоретических положений психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов.

Основываясь на анализе работ М. Р. Битяновой, Н. С. Глуханюк, И. В. Дубровиной, М. В. Ермолаевой, Э. Ф. Зеера, Е. И. Казаковой, Р. В. Овчаровой, нами определена сущность и особенности организации психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога.

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение определяется «как метод, основанный на принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора» [2, 3, 6]; «как одно из направлений деятельности психолога и технология его профессиональной деятельности» [10]; «как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное определение возможных путей развития, помощь и поддержка» [5]. Последний подход был взят в качестве основополагающего и использовался для определения теоретических оснований программы ППСРПК.

Основная цель разработанной программы заключается в развитии профессиональной компетентности учителя.

В качестве задач программы ППСРПК выделяются следующие:

- способствовать осознанию педагогами индивидуальных особенностей собственной профессиональной компетентности;
- способствовать формированию у педагогов навыка развития профессиональной компетентности.

Первый этап – мотивационно-установочный, создает основу для функционирования последующих этапов программы сопровождения и предполагает работу, направленную на ориентацию педагогов в специфике предстоящей работы, выявление у них ожиданий от нее, проведение психо-

логической диагностики особенностей выраженности компонентов профессиональной компетентности и формирование мотивационной установки на саморазвитие и инновационную деятельность.

На данном этапе работа состоит в знакомстве педагога с содержанием таких понятий, как «инновационные условия образовательной среды», «компетентность», «профессиональная компетентность педагога», «развитие профессиональной компетентности педагога», «саморазвитие профессиональной компетентности педагога». После этого проводится диагностика индивидуальных особенностей профессиональной компетентности педагога и выполняются упражнения, направленные на осознание индивидуальных особенностей и специфики ее проявления в различных условиях.

В качестве основных итогов данного этапа выделяются: осознание педагогом себя как уникальной и неповторимой личности; сформированная мотивация на освоение умений саморазвития педагога.

Второй этап – практико-ориентированный, на котором происходит соотношение индивидуальных возможностей педагога с формируемым у него стремлением к саморазвитию в педагогической деятельности, что происходит за счет включения педагога в различные виды индивидуально-ориентированной практики.

Основное содержание работы на данном этапе заключается в проведении педагогом оценки индивидуальных особенностей профессиональной компетентности на основе последовательного использования способов оценки своих качеств, постановки ключевых целей деятельности, формировании возможных направлений своего дальнейшего профессионального развития.

В итоге педагоги соотносят свои индивидуальные возможности со стремлением к саморазвитию при выполнении педагогической деятельности.

Третий этап – прогностический, на котором педагог либо определяет и принимает способы саморазвития и развития профессиональной компетентности, либо понимает, что избранный им вариант необходимо модифицировать.

Содержание работы основано на том, чтобы, используя результаты индивидуальной и групповой работы, педагог определил оптимальную для себя траекторию развития профессиональной компетентности, сформулировал прогноз относительно направлений своего профессионального самосовершенствования и саморазвития. Также на данном этапе происходит рефлексия изменений, произошедших за время реализации программы.

В качестве итога этапа выделяется разработка индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности и определение направлений самосовершенствования в рамках своей профессиональной деятельности.

Программа ППСРПК основана на принципе поэтапного развития и постепенного понимания каждым педагогом самого себя и сформированной у него профессиональной компетентности. В связи с этим каждое проводимое занятие в рамках реализации программы сопровождается логически вытекает из предыдущего и является в содержательном плане основополагающим для последующего.

Данная программа прошла апробацию в образовательных организациях г. Екатеринбурга. В данной процедуре было задействовано 115 педагогов, работающих в традиционной школе (средний возраст участников – 43 года, средний стаж работы – 20 лет). Данная выборка была разделена на четыре примерно равных группы (1-ая группа – 28 человек, 2-ая группа – 29 человек, 3-я группа – 29 человек, 4-я группа – 29 человек). Во всех четырех группах были предоставлены максимальное идентичные условия проведения работы.

Для оценки результативности данной программы проведено психодиагностическое тестирование педагогов до и после ее реализации с использованием следующих стандартизированных опросников, подобранных в соответствии с выделяемыми нами компонентами профессиональной компетентности педагога:

- тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), опросник самооценки эмоциональных состояний (Г. Айзенк), опросник оценки уровня эмпатии (А. Меграбян) – для изучения личностного компонента профессиональной компетентности педагога;

- методика диагностики карьерных ориентаций (Э. Шейн), методика определения мотивации к успеху (Т. Элерс), методика определения мотивации к избеганию неудач (Т. Элерс) – для изучения деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога;

- опросник оценки социально-коммуникативной компетентности – для изучения социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагога.

Математико-статистическая обработка данных при помощи критерия Т-Вилкоксона показала наличие достоверных изменений в сторону увеличения значений по таким показателям, как «локус контроля – Я» ($p=0,04$) – личностный компонент; «мотивация к успеху» ($p=0,04$), «автономия» ($p=0,01$), «предпринимательство» ($p=0,03$) – деятельностный компонент; «толерантность» ($p=0,02$) – социально-коммуникативный компонент и в сторону уменьшения значений по показателям «тревожность» ($p=0,05$) и «ригидность» ($p=0,01$) – личностный компонент.

Изменения, произошедшие в результате реализации программы ППСРПК представлены графически на рисунке 1.

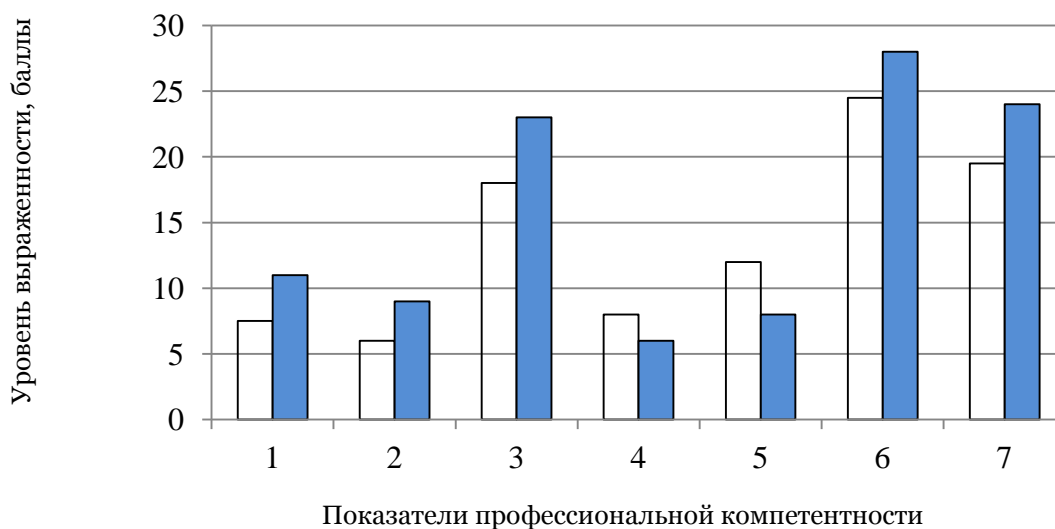


Рис. 1.

Выраженность показателей компонентов профессиональной компетентности педагогов до и после реализации программы:

□ – до реализации программы; ■ – после реализации программы;
 1 – автономия; 2 – предпринимательство; 3 – мотивация к успеху; 4 – тревожность;
 5 – ригидность; 6 – локус контроля–Я; 7 – толерантность

После прохождения данной программы у педагогов появилось желание добиться успеха в профессиональной деятельности. Более того, они стали находиться в состоянии ожидания успеха, которое сопровождается положительными эмоциями и подкрепляется убеждением о наличии интеллектуальных и практических навыков, способствующих этому. Также для педагогов стало значимым наличие свободы выбора в рамках выполняемой деятельности (например, содержания преподаваемого предмета, методики преподавания и т.п.). Они стали более легко преодолевать препятствия на пути к достижению цели, решать трудные задачи. Ситуация новизны, разнообразия стала иметь для них ценность.

Их жизнь стала более осмысленной за счет формирования четкой цели в жизни, осознания путей ее достижения и формирования плана ее реализации. Они стали воспринимать свою жизнь как интересную, насыщенную положительными эмоциями и наполненную смыслом.

Также следует отметить, что педагоги стали без раздражения и вражды прислушиваться к чужому мнению, относиться лояльно к характеру и привычкам других людей.

При этом педагоги стали реже испытывать отрицательные эмоциональные переживания, уменьшилась склонность к постоянным ощущениям тревоги и появлению мнительности. Склонность к устоявшемуся методам выполнения действий и отсутствие интереса менять в процессе выполнения педагогической деятельности также заметно снизилась.

Таким образом, представленная программа ППСРПК является эффективной и направлена на повышение мотивации к достижению успеха, формирование карьерных ориентаций и представления о себе как об успешной личности, развитие толерантности, а также снижение ригидности и тревожности, что подтверждает ее эффективность и обеспечивает включение педагога в инновационную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : дис... канд. психол. наук. Казань, 2000. 30 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998. 298 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 370 с.
4. Ермолаева М. В. Психология развития : учебное пособие. Изд. 3-е, стереотип. М. : МПСИ, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. 376 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М. : Академия, 2009. 240 с.
6. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы). СПб., 1998. 100 с.
7. Концепция инновационной политики Российской Федерации на 1998-2010 годы. URL: <http://www.zonazakona.ru/law/ukaz/7593/> (дата обращения 10.01.2009).
8. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985. 33 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 408 с.
10. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для студ. психол. факультетов университетов. М. : Академия, 2003. 448 с.
11. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М. : «Владос», 1988. 496 с.
12. Улановская И. М. Что такое образовательная среда школы? // Начальная школа: плюс-минус. 2002. № 1. С. 3-6.
13. Goodman G., Arbona C., & Dominguez de Rameriz R. (2008). Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? *Journal of Teacher Education*, 59, 24-39.
14. Tannenbaum R. J. & Rosenfeld M. (1994). Job analysis for teacher competency testing: Identification of basic skills important for all entrylevel teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 199- 211.
15. Oser F. K., Achtenhagen F. & Renold U. (Eds.). (2006). Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways. Rotterdam, the Netherlands: Sense.

ЛИТЕРАТУРА

1. Andronova N. V. Umenie razrabatyvat' psikhologo-pedagogicheskie rekomendatsii kak komponent psikhologicheskoy kompetentnosti uchitelya : dis... kand. psikhol. nauk. Kazan', 2000. 30 s.
2. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. M. : Sovershenstvo, 1998. 298 s.
3. Glukhanyuk N. S. Psikhologiya professionalizatsii pedagoga. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2000. 370 s.
4. Ermolaeva M. V. Psikhologiya razvitiya : uchebnoe posobie. Izd. 3-e, stereo-tip. M. : MPSI, Voronezh : NPO «MODEK», 2006. 376 s.
5. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya. M. : Akademiya, 2009. 240 s.
6. Kazakova E. I. Kompleksnoe soprovozhdenie razvitiya uchashchikhsya v obrazovatel'nom pro-tsesse (analiticheskie materialy). SPb., 1998. 100 s.
7. Kontseptsiya innovatsionnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na 1998-2010 gody. URL: <http://www.zonazakona.ru/law/ukaz/7593/> (data obrashcheniya 10.01.2009).
8. Kuz'mina N. V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya. L. : Znanie, 1985. 33 s.
9. Mitina L. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya : dis. ... d-ra psikhol. na-uk. M., 1995. 408 s.

10. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya stud. psikhol. fakul'tetov universitetov. M. : Akade-miya, 2003. 448 s.
11. Rogov E. I. Uchitel' kak ob"ekt psikhologicheskogo issledovaniya. M. : «Vla-dos», 1988. 496 s.
12. Ulanovskaya I. M. Chto takoe obrazovatel'naya sreda shkoly? // Nachal'naya shkola: plus-minus. 2002. № 1. S. 3–6.
13. Goodman G., Arbona C., & Dominguez de Rameriz R. (2008). Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher com-petence? *Journal of Teacher Education*, 59, 24–39.
14. Tannenbaum R. J. & Rosenfeld M. (1994). Job analysis for teacher compe-tency testing: Identification of basic skills important for all entrylevel teachers. *Edu-cational and Psychological Measurement*, 54, 199–211.
15. Oser F. K., Achtenhagen F. & Renold U. (Eds.). (2006). *Competence ori-ented teacher train-ing. Old re-search demands and new pathways*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.