

УДК 378.046.4

**СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА»
И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ****Е.Е.Смирнова***Институт непрерывного педагогического образования НовГУ, smir_elena@mail.ru*

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «психологическая культура педагога», уточнение данного понятия автором за счет введения дополнительных параметрических характеристик. Рассматривается модель формирования психологической культуры педагогов в системе постдипломного образования.

Ключевые слова: *психологическая культура учителя, модель подготовки педагогов, квалификация, анализ, педагогическое творчество*

The article dwells upon the main approaches to the definition of such a notion as «psychological culture of a teacher». This definition is made more precise here by providing additional parameters. The author also looks into the teacher's psychological culture model formation in the post-graduate education system.

Keywords: *psychological culture of a teacher, the teacher training model, qualification, analysis, pedagogical creative work*

Последние десятилетия характеризуются усилением внимания общества и государства к проблемам образования. Свидетельством тому является Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». В ней, в частности, одним из важнейших направлений развития образования определено внесение изменений в профессиональную деятельность педагога, направленных на формирование его личностных и профессиональных характеристик. В настоящее время система повышения квалификации определяет свое место и роль в решении столь сложных и ответственных задач. Активно дискутируются проблемы форм организации учебного процесса, методов взаимодействия андрагога и обучающихся педагогов, средства обучения. С нашей точки зрения, решение столь сложных задач возможно лишь с использованием технологий обучения, использующих в

качестве основного содержания образовательного процесса субъектный опыт обучающихся.

Основные положения педагогики личностно-ориентированного обучения, реализующие данные представления, предъявляют особые требования к педагогу. Требуется, в частности, необходимость учета в образовательном процессе типологических и индивидуально-психологических особенностей учащихся, знание которых становится нормой педагогической деятельности [1].

Анализ программ высшего профессионального образования, а также концептуальных разработок, посвященных изучению подходов к повышению квалификации педагогов в структуре постдипломного образования, дает нам основание предполагать сформированность у педагогов системы психологических понятий и категорий. Однако характер затруднений,

наиболее широко представленных в образовательной практике, свидетельствует о недостаточной конструктивности знаний, отсутствии механизмов их операционализации и, как следствие, невозможности их использования в качестве оснований, регулирующих деятельность и поведение педагога.

Регуляционная функция знаний проявляется максимально активно тогда, когда они включены в более сложную кооперированную структуру. На наш взгляд, в роли такого образования закономерно рассматривать *психологическую культуру педагога*, включающую помимо знаний другие структурные компоненты, целостная сформированность которых предполагает решение указанных выше проблем.

Результатом анализа литературы вопроса явилось собственное представление о психологической культуре педагога как явлении целостном, интегративном, в структуре которого возможно обозначить психологическую компетентность, ценностно-смысловой компонент и рефлексию.

С нашей точки зрения, ведущей, системообразующей характеристикой психологической культуры педагога является ее ценностный компонент. Представление о ценности как об устойчивом убеждении, что определенный способ поведения или существования есть индивидуально или социально предпочтительный перед каким-либо иным способом поведения или существования в аналогичной ситуации [2], позволило нам внести уточняющий предикат в категорию «способ поведения», благодаря которому собственное представление о ценностных ориентациях педагога обозначилось в виде предметно-методической или психологической направленности.

Элемент психологических знаний и умений их применения в практической деятельности представлен в структуре психологической культуры в виде психологической компетентности. Мы в своем исследовании рассматриваем компетентность как особый тип организации предметно-специфических (в нашем случае психологических) знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [3].

В качестве методологического критерия, позволяющего уточнить рассматриваемое понятие, нами выбрана «единица педагогической деятельности» [4], вычленение в каждом шаге которой психологической составляющей позволило локализовать направленность и содержание психологических знаний, положенных в основу собственного представления о психологической компетентности педагога.

Выделение в качестве самостоятельной составляющей рефлексии для нас не является случайным, поскольку процесс формирования психологической культуры предполагает активную рефлексивную позицию субъекта по поводу выполненной деятельности, достигнутых успехов, трудностей, отношений; присвоенных психологических знаний; себя как субъекта деятельности (состояний, ценностных ориентаций и т.д.).

Необходимо особо отметить, что данные компоненты не существуют изолированно друг от друга. Так, мы не противопоставляем, а лишь условно раз-

деляем процесс культуросознания и культуросмысления. Взаимосвязи могут проявиться практически между всеми компонентами: организация личностной рефлексии позволяет достичь преобразований в ценностно-смысловой сфере, которая может повлиять на психологическую компетентность.

Особенности проявления базисной психологической культуры, по мнению ряда авторов [5,6], обусловлены спецификой профессиональной деятельности.

Критерием успешности педагогической профессиональной деятельности, выражающим ее сущность, выступает способность решать типовые задачи.

К настоящему времени выполнен ряд исследований, рассматривающих внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на эффективность разрешения проблемных педагогических ситуаций [5,7,8] а также работы, в которых изучается процесс привлечения психологических критериев в качестве основных средств разрешения проблемных педагогических ситуаций [9,10].

Согласно проведенным исследованиям, проблемная ситуация представляет собой многоаспектное явление, в структуре которого интегрируется как минимум две основные составляющие: педагогическая и психологическая. Недостаточная осознанность психологического контекста проблемной ситуации при внешнем благополучии ее разрешения с помощью педагогических мер воздействия способна привести либо к профессиональным деформациям, либо к отклонениям в поведении и развитии учащихся. Как показывает анализ образовательной практики, чаще всего происходит отчуждение именно психологического контекста проблемной ситуации.

В случаях осознанного использования психологических критериев и их корректного применения возрастает эффект «правильности» и обоснованности педагогических действий, что проявляется в более результативном и педагогически грамотном разрешении проблемных ситуаций.

Процесс формирования психологической культуры может происходить как стихийно, под воздействием внешних обстоятельств, возникающих в практической деятельности, так и целенаправленно, осознанно, в формах специально организованной деятельности.

К недостаткам эмпирического пути формирования психологической культуры отнесем длительность и растянутость во времени самого процесса; отсутствие гарантированного положительного эффекта; эклектичность знаний; стихийность в формировании потребности в их приобретении; апостериорный характер, не предполагающий возможности использования психологических критериев в момент разрешения проблемы.

Следовательно, с особой остротой встает проблема ее целенаправленного и планомерного формирования. С нашей точки зрения, наиболее гармонично процесс формирования психологической культуры педагога возможен в рамках постдипломного образования, поскольку именно оно способно учитывать

реальные потребности, индивидуальный стиль деятельности, сложившиеся в образовательной практике конкретного педагога, а также строить процесс обучения с учетом сформированной системы ценностных ориентаций.

При этом взгляды исследователей на механизм формирования психологической культуры педагога в системе постдипломного образования также отличаются многообразием подходов, детерминированных разностью обозначений роли и функций самой системы повышения квалификации.

В случаях, когда в качестве основной задачи повышения квалификации рассматривается доформирование или внесение новых элементов в систему знаний и умений, механизм формирования психологической культуры направлен на предоставление педагогу недостающих знаний. Таким образом, происходит активное наращивание когнитивной составляющей.

Высказанный ранее взгляд на психологическую культуру как явление комплексное, интегральное инициирует нас к поиску иных методологических оснований процесса формирования психологической культуры педагога. В качестве таких оснований нами выбраны концепции непрерывного педагогического образования, предполагающие принципиально иное направление совершенствования педагогической деятельности, в центре внимания которых находятся механизмы рефлексивной самоорганизации и саморазвития [11-13].

Концепции, рассматривающие процесс формирования психологической культуры как комплексный механизм позволили нам разработать модель образовательного процесса, направленного на формирование психологической культуры педагога. При этом ценностями образовательного процесса являются опора на субъектный опыт обучающихся, их активная позиция, творческий характер педагогической деятельности [14,15].

При разработке модели мы исходили из предположения о том, что процесс формирования психологической культуры обучающихся будет происходить успешно при соблюдении двух условий. Если психологические знания включены в контекст профессиональных задач, взятых из субъектного опыта обучающихся, решение которых составляет основную суть образовательного процесса повышения квалификации. И если в курсовой подготовке обучающихся реализуется интеграция трех компонентов: методологического (накопление опыта методологической рефлексии), технологического (объединение психологических знаний на уровне методики и технологии) и личностного (формирование психологической культуры самого педагога). Задачами курсовой подготовки при этом являются:

- формирование ценностных ориентиров педагогической деятельности;
- актуализация представлений по ведущим психологическим понятиям, концепциям, категориям;
- формирование потребности к использованию психологических критериев в процессе решения профессиональных задач;

— формирование рефлексивных способностей как средства совершенствования и развития психологической культуры.

Показателями достижения намеченных целей могут выступать:

- изменение ценностно-целевых ориентиров в педагогической деятельности, выраженное в смещении ценностных ориентаций с предметно-методической на психологическую направленность;
- знание психологических критериев педагогической деятельности;
- осознание значимости психологического компонента, привлекаемого в качестве основного средства при разрешении проблемных ситуаций;
- умение психологически грамотно решать профессиональные задачи за счет использования психологических критериев.

Определение инновационной направленности процесса повышения квалификации позволяет выбрать форму, наиболее органично соответствующую обозначенным целям и задачам. Возможность организации активной поисковой мыслительной деятельности, результатом которой является учет субъектного опыта обучающихся, индивидуальных особенностей, конкретных затруднений в педагогической деятельности наиболее полно представлены в такой форме, как организационно-деятельностная игра [16].

Определим этапы учебного взаимодействия.

I этап. Решение проблемных ситуаций на основе имеющегося опыта.

- 1.1. Организация действий по решению предложенных проблемных педагогических ситуаций.
- 1.2. Поиск аналогов проблемных ситуаций в образовательной практике.
- 1.3. Дифференциация проблемных ситуаций с точки зрения успешности их решения в педагогической деятельности.
- 1.4. Создание образца решения проблемной педагогической ситуации.
- 1.5. Проблематизация предъявленных образцов с точки зрения невозможности их использования в рамках собственной деятельности.

II этап. Построение психологических критериев для депроблематизации.

- 2.1. Поиск психологических критериев, лежащих в основе педагогических затруднений.
- 2.2. Систематизация и уточнение наработанных психологических критериев.
- 2.3. Рефлексивный анализ образцов решения проблемных педагогических ситуаций (с вычлениением, согласованием и обобщением психологических критериев).

III этап. Организация деятельности по формированию знаний и умений к использованию психологических критериев.

- 3.1. Методологические консультации, направленные на доуточнение содержания психологических критериев.
- 3.2. Отработка умений к применению психологических критериев.

IV этап. Моделирование действий по решению проблемных педагогических ситуаций.

4.1. Моделирование действия с учетом имеющегося образца, результатов критериально-рефлексивного анализа, сформированных психологических критериев и способностей к их применению.

Реализация представленной модели на протяжении последних 8 лет дает нам основание говорить о ее результативности (за счет положительной динамики количества педагогов, демонстрирующих сформированность показателей компонентов психологической культуры по окончании обучения) и эффективности.

1. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фак. Ижевск, 1995. 270 с.
2. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ЦО личности // Социология в СССР. Т.2. М., 1965. С.82.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997. 159 с.
4. Каплунович Т.А. Парадигмальные основы моделирования системы повышения квалификации педагогов. В.Новгород: НовГУ, 2005. С.41-51.
5. Колмогорова Л.С. // Вопросы психологии. 1999. №1. С.88.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 216 с.
7. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций). Гомель, 1976. С.57.
8. Буров В., Дулимова Ю., Куликовская А. // Высшее образование в России. 2000. №2. С.34-38.
9. Кулюткин Ю.Н. // Вопросы психологии. 1983. №3. С.56.
10. Гонаболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. М.: АПН РСФСР, 1988. С.100.
11. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1982. 110 с.
12. Анисимов О.С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев). М., 2001. С.59.
13. Вербицкий А.А., Борисова Н.В. Методологические рекомендации по проведению деловых игр. М., 1990. 204 с.
14. Лифинцева Н.И. Функциональные характеристики профессионально-психологической культуры учителя // Становление гуманитарной культуры личности в системе образования. Барнаул, 2000. С.79-82.
15. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. М.: Психотерапия, 2006. 192 с.
16. Зеленова И.В. // Газ. Школьный психолог. 2005. №13.