

Список литературы

1. Муратов В.С., Морозова Е.А. Процесс постоянного улучшения в системе менеджмента качества образовательного процесса в вузе // *Успехи современного естествознания*. – 2005. – № 7. – С.72-73.
2. Муратов В.С., Морозова Е.А. Гарантии качества европейского высшего образования // *Успехи современного естествознания*. – 2008. – №7. – С.55.

3. Муратов В.С., Морозова Е.А. Принципы маркетинга в образовании, присущие открытым системам // *Современные наукоемкие технологии*. – 2009. – №12. – С.68.

4. Муратов В.С., Морозова Е.А. Качество подготовки специалистов товароведов с учетом требований болонской системы // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – №6. – С.96.

Психологические науки

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ.
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Григорович Л.А., Чернова О.Н.,
Гришечкина М.В., Билибина О.А.

*НОУ ВПО «Московский институт психоанализа»,
Москва, e-mail: chernovaolga2009@yandex.ru*

Система Российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы ни проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Учитель играет значимую роль в системе трансформаций, происходящих в России, в XXI веке.

Педагогическая деятельность в современных условиях образования должна обладать следующими характеристиками: лично-ориентированностью как основанностью на целях интеллектуального и личностного развития ребенка, обеспечение для него внутреннего комфорта и защищенности; инновационностью как способностью совершенствовать педагогическую деятельность, ставить перед собой творческие планы; психологичностью – построением педагогической деятельности на высоком психологическом уровне, на основе знаний психологии, психологических убеждений с одной стороны, а с другой – поиск таких форм педагогической деятельности, которые стали бы предметом удовлетворения профессиональных потребностей личности учителя, возможностью и ресурсом для личностной и профессиональной самореализации. Вместе с тем, одной из актуальных проблем современного образования является недостаточный уровень подготовки учителя к психолого-педагогической деятельности, точнее, психологическая неготовность к работе в современной школе с учетом возросших требований к организации учебного, воспитательного и развивающего процессов.

Формирование позиции педагога, соответствующей новым требованиям к его компетентности – одна из основных проблем российского образования [1]. Педагог выступает в «роли

хранителя, транслятора и генератора прогрессивных гуманистических ценностей, идеалов, позитивного образа мира и конструктивных способов взаимодействия человека с окружающей действительностью, самим собой, другими и своим будущим [5]. Именно он является основной фигурой при реализации на практике основных инноваций. И для успешного их внедрения в практику, и для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем и профессиональной компетентности, и профессионализма.

Психологическая компетентность – это та подструктура профессиональных качеств личности, без которой вообще невозможна реализация новых современных подходов образования: гуманизма, открытости и доступности.

Несмотря на очевидную значимость проблемы в данный период нет единого подхода к пониманию психологической компетентности как определенной подструктуры профессиональной деятельности и личности учителя, а, тем более, нет исследований, направленных на изучение психолого-педагогических условий формирования психологической компетентности современного педагога.

Мы предполагали, что психологическая компетентность есть интегральная характеристика личности учителя, обеспечивающая последнему успешность педагогической деятельности на психологическом уровне, что существуют оптимальные и эффективные условия её формирования. Мы уверены, что именно психологическая компетентность то психическое образование, которое способно решить проблемы готовности педагога к работе в условиях инновации системы образования в нашей стране на современном этапе ее развития [1,2,4,5,].

Понимая, то, что сегодня стране нужны педагоги нового формата 18 октября 2013года Приказом Минтруда России был утвержден Профессиональный стандарт педагога, в положении которого четко прописаны психолого-педагогические требования к квалификации учителя [3]. Согласно этому стандарту, учитель должен знать: основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траектории жизни, их возможные девиации, а так же основы их психодиагностики. Однако на сегодняшний момент

для реализации нового профессионального стандарта не разработано теоретическое и учебно-методическое обеспечение. Наш проект восполняет научную неразработанность указанной проблемы. Что и является основным аргументом актуальности проблемы.

Методологические основы проблемы компетентности нашли отражение в работах гуманистического, личностного, структурно-деятельностного, субъективного, акмеологического, компетентностного подходов (А.А. Деркач, И.Н. Дроздов, А.Н. Гусев, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.А. Зимняя, А.К. Харский и др.). Особая роль психологической компетентности в профессиональном развитии, обозначена в рамках акмеологического подхода. В работах представителей акмеологического подхода психологическая компетентность рассматривается как фактор профессионального развития педагога, который проявляется в способности к целостному, творческому, рефлексивному отношению к самому себе как субъекту профессиональной деятельности и реализуется в освоении гностических, организаторских, конструктивных, проектировочных технологий [1,2]. В науке сформировалось понятие педагогической компетентности, как свойства личности, позволяющего продуктивно решать учебно-воспитательные задачи. В структуре педагогической компетентности обозначена психологическая составляющая, выделены компетенции, обеспечивающие педагогическую деятельность на психологическом уровне.

В последние годы появились эмпирические исследования различных аспектов психологической компетентности учителя (Т.Н. Щербакова, Д.В. Оборина, А.В. Гутко, С.Н. Чаткина, А.В. Алферов, М.Н. Корчагина, С.А. Мансурова, Л.А. Григорович и др.)

В работах периода с 2000 по 2015 год (Оборина Д.В., Четверикова А.С., С.А. Мансурова, Алферов А.Д., Гутко А.В., Чаткина С.Н., Роголина Л.В., Корчагина М.М., Якиманская И.С., Щербакова Т.Н.) психологическая компетентность учителя обособляется в специальный термин. При этом авторы декларируют различные подходы к проблеме формирования психологической компетентности.

Например, психологическую компетентность определяют как сумму необходимых психологических знаний (А.Д. Алферов) и психологических умений (И.С. Якиманская), степень соответствия знаний, умения, навыков на психологическом уровне (М.Е. Бершадский), интегрированный личностный ресурс в форме психологических функций (С.Н. Чаткина), субъектное или психическое образование, интегральная акмеологическая характеристика учителя (Т.Н. Щербакова) [7].

Психологическая компетентность учителя характеризуется в современной психологии

как интегральный четырехкомпонентный конструкт: личностный (система свойств личности), информативный (сумма психологических, предметных и методических знаний), деятельностный, поведенческий и коммуникативный.

В процессе настоящего исследования были поставлены следующие задачи: построить модель психологической компетентности учителя; разработать методы диагностики актуального уровня психологической компетентности учителя; провести эмпирическое исследование и выявить актуальный уровень развития психологической компетентности учителей Московских школ.

В качестве испытуемых выступили педагоги школ г. Москвы в возрасте от 23 лет до 56 (51 человек: 4 – учителя начальной школы, 5 – завучи, 42 – учителя математики, русского языка, иностранного языка, физики, химии, биологии, географии и информатики) со стажем работы от 1 года до 25 лет.

В процессе эмпирического исследования следующие параметры: потребность в достижении, потребность в познании, потребность в аффилиации, потребность в доминировании, отношение к профессиональной деятельности, удовлетворенность достижением, удовлетворенность познанием, удовлетворенность аффилиацией, удовлетворенность доминированием, эргичность психомоторная (ЭРМ), эргичность интеллектуальная (ЭРИ), эргичность коммуникативная (ЭРК), пластичность психомоторная (ПМ), пластичность интеллектуальная (ПИ), пластичность коммуникативная (ПК), скорость психомоторная (СМ), скорость интеллектуальная (СИ), скорость коммуникативная (СК), эмоциональность психомоторная (ЭМ), эмоциональность интеллектуальная (ЭИ), эмоциональность коммуникативная (ЭК), оригинальность мышления, гибкость мышления, продуктивность мышления, вербальная креативность. Для оценки психологической компетентности был разработан тест остаточных знаний по психологии, включающий 100 вопросов: 20 – по общей психологии, 20 – по психологии развития, 20 – по специальной психологии, 20 – по педагогической психологии, 20 – по акмеологии. Для оценки методической компетентности был разработан опросник, дающий количественную оценку меры использования психологических знаний в процессе педагогической деятельности.

Для изучения взаимосвязей между изучаемыми параметрами был проведен корреляционный анализ по всему блоку переменных (32 параметра, 50 наблюдений) с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Были обнаружены 112 пар параметров, имеющих статистически значимые взаимосвязи ($p < 0,05$, r Спирмена $> 0,279$). Мы отобрали наиболее значимые взаимосвязи, исключив взаимосвязанные уровни осведомленности в разных областях

психолого-педагогического знания. Также для качественной интерпретации мы отобрали наиболее содержательные характеристики в контексте проблемы психологической компетентности педагога. Для интерпретации полученных данных среди исследуемых параметров мы выделили наиболее ключевые с точки зрения психологической компетентности педагога, объединив их несколько групп. Это:

1) интеллектуальная пластичность, гибкость мышления, потребность в познании и степень ее удовлетворенности,

2) коммуникативная пластичность, потребность в доминировании и степень удовлетворенности этой потребности,

3) отношение к профессиональной деятельности и методическая компетентность.

По первому блоку (интеллектуальному) обращает на себя научное внимание положительная связь интеллектуальных параметров с эмоциональными характеристиками коммуникативных параметров, а также связь потребностей в познании и доминировании (что естественно для педагогической профессии) и, наконец, отрицательную связь потребности в познании и степени ее удовлетворенности с потребностью в аффилиации, что, с одной стороны, объясняется особым положением учителя по отношению к учебной группе, а с другой стороны, препятствует качеству его отношений в своей профессиональной группе.

По второму блоку (коммуникативному) видно меньшее количество отрицательных связей (таковые обнаруживаются только между удовлетворенностью доминированием и потребностью в аффилиации), а также множественные тесные положительные связи коммуникативных параметров с психомоторными, а потребности в доминировании с потребностью в достижении и интернальностью, что может рассматриваться как нацеленность на результат и высокая личностная ответственность педагога.

По третьему блоку (общепрофессиональному) обнаруживается минимальное количество связей (как положительных, так и отрицательных), да и обнаруженные связи характеризуют не столько психологическую, сколько педагогическую компетентность учителя. Так, отношение к профессиональной деятельности и методическая компетентность положительно связаны лишь с уровнем профессиональной осведомленности, а единственная отрицательная связь выявлена с удовлетворенностью аффилиацией. Интерес представляет тот факт, что потребность и удовлетворенность аффилиацией часто отрицательно связаны с ключевыми характеристиками психологической компетентности. Этот факт требует дальнейшего изучения для установления границ проявления этой связи.

Проведенный корреляционный анализ обнаружил значительное число парных корреляций

между изучаемыми параметрами, что позволяет использовать метод факторного анализа для их группировки и выделения общих скрытых факторов и их интерпретации. Весь блок переменных (32 параметра, 50 наблюдений) были использованы в качестве входящих данных для факторного анализа методом главных компонент.

Число факторов, которое мы использовали в окончательной модели, определяется на основании критерия «каменистой осыпи» (Cattell, 1966). Общий объем объясненной дисперсии – 59%, что является хорошим уровнем для большого числа входящих переменных. Вращение итоговой матрицы нагрузок факторов производилась методом Varimax.

Перейдем к описанию и интерпретации выделенных факторов.

I. «Формальный профессионализм». Из анализа этого фактора видно, что удовлетворенность профессиональными достижениями педагога обуславливается его широкой осведомленностью в области психологических знаний, пластичностью и эргичностью, но, при этом, сопровождается низкой эмоциональностью.

II. «Ученость» – фактор, в котором также сниженная эмоциональность может сопровождаться широким проявлением эргичности, скорости и пластичности при выраженности интернальности.

III. «Властность» – характеризует удовлетворенность достижением, которая сочетается выраженными широкими потребностями (в познании, доминировании и достижении) и имеет выраженную степень удовлетворенности этих потребностей, это снижает потребность в аффилиации.

IV. «Дидактичность» характеризует положительное отношение к профессиональной деятельности связано с пластичностью и креативностью педагога, а также его частичной осведомленностью в области психологического знания, но, при этом, обнаруживается неудовлетворенность аффилиацией.

V. «Педагогическая скромность» – единственный фактор, в составе которого потребность в аффилиации положительно связана с другими (гибкостью, коммуникативностью, эмоциональностью), но это снижает потребность в достижении (можно предположить нарушение баланса между направленностью на процесс и результат в сторону первого) и отрицательно сказывается на психологической осведомленности.

В результате теоретического осмысления проблемы были сформулированы следующие выводы. Психологическая компетентность учителя может и должна рассматриваться только в контексте психологической деятельности учителя, но не как часть, сторона или подструктура педагогической деятельности. Следует опреде-

лять психологическую компетентность учителя как интегральное свойство личности, обеспечивающее успешность психологической деятельности учителя. Современные условия подготовки учителя в вузе, в настоящий момент не вполне соответствуют задаче формирования психологической компетентности учителя на институциональном, содержательном, методическом, организационном уровнях. Необходимо внедрение психолого-педагогических условий формирования психологической компетентности учителя, включающих когнитивный, практический, психотерапевтический и исследовательский компонент. Несмотря на отсутствие единообразия в определении феномена, процесс формирования психологической компетентности учителя получил свое научное обоснование и может быть реализован в образовательной практике подготовки учителя. Считаем, что для подготовки психологически компетентного учителя необходимо реализовать следующие условия.

Включить в Федеральные государственные стандарты отдельный блок дисциплин, отражающих психологическую деятельность учителя на основе компетентностного подхода. Преподсмотреть в примерных образовательных программах и учебных планах наряду с психологическими дисциплинами, которые изучаются, клиническую и специальную психологию, психодиагностику, практикум по психологии урока, патопсихологию, спецкурсы по инклюзивному обучению, психологию управления образовательной деятельностью. Считать обязательным введение психологической практики, научно-исследовательской работы по психологии. Оснастить реализацию данного модуля современными психолого-педагогическими компетентностными технологиями, использующими поэтапное формирование психологической компетентности учителя.

Именно эти направления обеспечат, по нашему убеждению, формирование психологической компетентности будущего учителя в вузе.

Статья опубликована при поддержке РГНФ. Грант № 15-06-10975.

Список литературы

1. Григорович Л.А., Профессиональная компетентность современного педагога, Научно – практический журнал «Новое в психолого-педагогических исследованиях». – М., 2015. – С.176.
2. Нектаревская Ю.Н., Психологическая компетентность педагога в образовательном пространстве // *Apriori*. Серия: Гуманитарные науки. 2013. – №2 – С.3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/serial1/2-2013/Nektarevskaya.pdf> (дата обращения: 10.10.2015).
3. Профессиональный стандарт педагога // *Живой журнал*. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 20.09.2015)
4. Чернова О.Н., Вопросы формирования психологической компетентности учителя // *Электронный научный журнал «Apriori*. Серия: Гуманитарные науки». – 2015. – №5 – С.14 [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://apriori-journal.ru/serial1/5-2015/Chernova.pdf> (дата обращения: 06.09.2015).

5. Чернова О.Н., Проблемы формирования психологической компетентности учителя // *Наука и бизнес: пути развития*. – 2015. – №5 – С.25.

6. Чернова О.Н. Педагогическая деятельность в контексте международной системы оценки качества образования // *Человек и культура*. – 2015. – № 2. – С. 1-20.

7. Щербакова Т.Н., Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс // *Электронный научный журнал «Наука/Педагогика»*. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com> (дата обращения: 10.09.2015).

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

¹Кабылбекова З.Б.,

¹Жолдасбеков А.А., ¹Козыбаев Е.Ш.,

²Халила А.Н., ³Халилаев А.Н.

¹Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент, e-mail: abeke56@mail.ru;

²Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, Шымкент;

³Международный Казахско-Турецкий университет им. Х.А. Яссави, Туркестан

Общение в социальной среде и обучение в школе, где имеет место взаимодействие носителей различных культур, является с одной стороны, предпосылкой к индивидуальности и уникальности личности школьника, а с другой стороны, определяет поликультурную направленность личности, ее толерантность. Поэтому постановка проблемы толерантного воспитания в условиях многонационального, поликультурного, поликонфессионального Казахстана является, на наш взгляд, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей личностную, культурную, социальную и политическую значимость.

Значимость рассматриваемого вопроса нам видится в том, что исследуется относительно слабо изученная позитивная сторона поиска психолого-педагогических условий формирования толерантности личности. С этой позиции уместно сослаться на В.В.Макаева, который считает, что в исследовании проблем теории и практики поликультурного и толерантного образования и воспитания возможен и необходим методологический подход с позиции гуманизации и гармонизации человеческих отношений, а не только с позиции разрешения противоречий (конфликты, агрессия, ксенофобия и др.).

Толерантность необходима для реализации прав человека и достижения мирного сосуществования [1]. Конфликты, усугубленные проблемами безработицы, усилили темпы миграции, увеличили число мигрантов, ищущих работу в тех странах и регионах, которые некогда были монокультурными.

Одной из задач, поэтому становится совершенствование содержания, организации