

УДК 371.132:371.13

Пономарева В.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: ТРАДИЦИОННЫЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ РАКУРСЫ

Ключевые слова: психологическая подготовка учителя, традиции, инновации, образовательная практика, психологические ценности, личностные смыслы, смысловое строительство.

За последние десятилетия в российском образовании произошли существенные преобразования и трансформации, которые коснулись как образовательной политики, так и образовательной практики. Образование становится все более вариативным и культуросообразным. А.Г. Асмолов, идя по стопам классиков психологии и гуманитарного познания мира – Михаила Бахтина, Льва Выготского, Константина Леонтьева, Алексея Леонтьева, Юрия Лотмана, Павла Флоренского, Даниила Эльконина и других представителей могучей плеяды культурологов, философов, психологов и семиотиков, отстаивает мысль, что образование должно стать средой, растящей личность, формирующей психологические ценности и механизмы приобщения к миру личностных смыслов представителей разных поколений, осуществляющей понимание и поддержку неповторимой индивидуальности каждого ребенка и взрослого, пытающегося осуществить свои жизненные выборы.

Но эти конструктивистские задачи и идеи модернизации образования будут реализованы, если в должной мере будет подготовлен учитель, который осуществляет этот процесс. Из этого следует, что сегодня подготовка педагогических кадров должна приобрести статус чрезвычайной значимости и актуальности. Требуется прежде всего усилить психологическую подготовку учителя (педагога вуза), так как именно он реально занимается смысловым строительством психологии конкретного человека.

Психология давно заняла статус основополагающей в системе педагогического образования, однако и сегодня вызывает озабоченность уровень ее усвоения будущими учителями и менеджерами образования.

Социальный заказ на психологическую подготовку кадров образования сохраняет свою актуальность и дефицит, несмотря на то, что сама педагогическая психология приобрела прочный дисциплинарный статус и значительно изменилась вместе с другими отраслями психологии, которые находятся с ней в тесном взаимодействии. Однако психология, по меткому замечанию А.Г. Асмолова, нередко ориентируется не на социальные заказы, а на социальные приказы, утрачивая свои прогностические, конструктивные и архитектурные функции. Поэтому учителя школ не до конца осознают то, какие образы личности они созидают, какие модели личности они предпочитают, насколько у каждой личности можно допустить изменчивость, непредсказуемость, вариативность, неадаптивную активность и персонализацию индивидуальности, а также то, насколько рациональными должны быть их ученики.

В настоящее время психологическая подготовка будущих учителей в педагогических образовательных учреждениях осуществляется в основном в тех же традициях, которые были характерны для нее на предыдущих этапах ее развития. По всей вероятности, это объясняется отсутствием новой концепции педагогического образования и его психологической составляющей, ориентированной на изменения, которые уже стали реальным фактом отечественной психологии. Анализ государственных стандартов и программ психологической подготовки в педагогических вузах позволяет сделать выводы о значительных расхождениях между образовательной ситуацией, сложившейся к началу XXI в., и уровнем отражения в них личностно развивающей и смысловой парадигм образования.

Предлагаемые изменения касаются в основном отдельных учебных дис-

циплин, возможности их расширения и углубления, а не психологической подготовки в целом, потребность в которой продолжает систематически декларироваться на различных уровнях. Пути повышения эффективности подготовки учителя по-прежнему касаются: совершенствования учебного процесса в педагогических институтах и университетах (Е.П. Белозерцев, А.А. Бодалев, В.А. Болотов, Г.И. Вергелес, И.Ф. Демидова, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, А.В. Петровский, А.И. Раев, С.Д. Смирнов и др.); усиления психолого-педагогической подготовки учителя (И.Ф. Исаев, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Г.С. Сухобская и др.); развития профессиональной компетентности учителя (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, Л.А. Петровская, А.А. Реан, С.А. Шеин, Т.Н. Щербакова и др.).

В новую концепцию психологического образования будущих учителей должны быть заложены основополагающие подходы и принципы, которые в своей совокупности должны определять содержание этого образования, его предметные сферы, виды и формы подготовки. Глубокие изменения в жизни россиян коснулись прежде всего растущего человека – школьника, испытывающего на себе все трудности переходного периода и кризисов, трудно переносимых даже взрослыми людьми.

Одной из наиболее важных тенденций развития современного педагогического образования должно стать увеличение роли субъектного фактора в учебно-воспитательном процессе вуза. Это становится возможным в связи с появлением новых концепций и теорий личности, ориентированных на возможность развития субъектности в процессе онтогенетического развития (А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, В.А. Татенко и др.).

При подготовке будущего учителя ведущими и приоритетными становятся задачи развития не только способностей к педагогической деятельности (педагогическое мышление, педагогическое творчество, профессиональное общение, педагогическое мастерство), но личности в целом, перевода ее на субъектные, конструктивные позиции. В национальной доктрине образования признается ведущая роль педагога в достижении целей образования. В ней сделан акцент на подготовке учителей, способных на высоком уровне осуществлять личностно развивающее образование, осваивать новые технологии, информационные системы и воспитывать у учащихся духовность и нравственность.

Между тем анализ существующего образовательного стандарта по психолого-педагогическому блоку подготовки дает возможность сделать вывод, что программы курсов основных психологических дисциплин слабо отражают трансформацию образовательных парадигм.

Создание психотехнического проекта социального конструирования образования как ведущей социальной деятельности и ведущего института социализации, порождающей различные ментальные и социальные эффекты, А.Г. Асмолов связывает с необходимостью социокультурной модернизации образования как деятельности, ведущей к построению гражданского общества и к развитию индивидуальности человека, способного жить достойно.

Однако модернизация образования не может осуществляться без тщательного изучения психологических особенностей подрастающих поколений, по отношению к которым уже нельзя применить старые, традиционные знания, а также ранее использовавшиеся стратегии и тактики обучения и воспи-

тания. Они уже «не работают» в новой социокультурной ситуации.

Обращает на себя внимание, что в ряде последних десятилетий не проводились фундаментальные исследования по возрастным особенностям школьников. Среди цитируемых и используемых работ по возрастной психологии преобладают добротные монографии, учебники и учебные пособия, датируемые 60–70-ми гг. прошлого века. Не требуется доказательств, что современные школьники достаточно сильно отличаются от своих ровесников того времени. Школа, родители, да и сами ученики остро нуждаются в новых теоретических и эмпирических исследованиях, которые будут раскрывать их возрастные и индивидуальные особенности.

Необходим также пересмотр существующих стандартов педагогического образования. Как показывает опыт, результаты претерпеваемых образовательных реформ не соответствуют прогнозам и ожиданиям. А.Г. Асмолов объясняет это тем, что в реальности сценарий организационно-экономического образования как отрасли не вошел в общий сценарий проектирования национальной модернизации образования как социальной деятельности, миссией которой является формирование гражданской идентичности и рост конкурентоспособности России в современном мире [1].

Обновление содержания психологической подготовки будущих педагогов следует привести в соответствие с достижениями и трансформациями психолого-педагогической науки, которые произошли в ряде последних десятилетий. Проектирование содержания высшего педагогического образования требует его перевода на технологическую основу. Для этого следует упорядочить совокупность действий,

операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Эффективность личностно развивающих технологий, используемых в педагогическом образовании, существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъектности и субъективности, как учтены его профессионально-психологические особенности, каковы перспективы их развития или угасания. Сегодня становится понятным, что приоритет должен быть отдан не информационному, а смысловому обучению, направленному на формирование у студентов множества субъективных картин мира, на диагностику личностного развития, на смысло-поисковый диалог, на включение учебных задач в контекст жизненных проблем, на развитие у них творческого опыта деятельности, а также на их профессионально-личностное развитие и саморазвитие.

В основу педагогического процесса должен быть положен полисубъектный, диалогический подход, предполагающий качественно иные, в отличие от традиционных, стратегии взаимодействия преподавателей и студентов, которые складываются на основе самостоятельности и добровольного признания ими стимулирующей роли преподавателя, стремления учиться у него, общаться с ним, подражать ему.

Образовательные технологии подготовки учителя должны быть трансформированы по ряду признаков. Среди них: возрастание диагностичности, интенсивности, социально-игровой контекстности, диалогичности; моделирование профессиональных ситуаций; проектирование дидактических функций в единстве с коммуникативными и

личностно-смысловыми; модульность и межпредметность; субъективность и избирательность; повышение роли творческой индивидуальности педагога. Из этого следует, что педагогическое образование должно выйти на технологический уровень, приобрести инструментальный характер, не утрачивая при этом гуманистических ценностей и духовно-нравственной ориентации.

Студенты должны получить адекватные и глубокие представления о психологических особенностях профессиональной деятельности, ее содержании, функциях и основных подструктурах, а также о требованиях к личности учителя. Т.Н. Щербакова к их числу отнесла: субъектную позицию, осознание гражданского долга, ответственность, общественную инициативу, исполнительскую дисциплину, сопричастность к управлению школой, понимание того, что учитель должен научиться выступать как субъект, решающий общие школьные задачи, не потому, что их выполнение контролируется извне, а потому, что это его профессиональные функции. Далее студенты должны получить адекватные представления о типах педагогических задач и способах их решения с учетом своих индивидуальных возможностей и деятельностного потенциала своих коллег по работе. Однако в курсе педагогической психологии, как показал анализ соответствующих учебных программ, данные материалы не находят достаточного освещения [2].

Профессиональная рефлексия будущего учителя в значительной мере зависит от уровня сформированности его компетентности. Это подтверждают исследования В.В. Давыдова, Л.В. Лидак, А.В. Петровского, Т.Н. Щербаковой и др. Именно психологическая компетентность позволит учителю занять

позицию активного взаимодействия с учащимися, проявить надситуативную активность, выйти за пределы регламентируемой ситуации и за рамки методического инструментария, осуществить собственный творческий поиск приемов и методов исследования и коррекции учащихся.

Ю.Н. Кулюткин считает, что сегодня заметно возросла актуальность проблемы усвоения психологических знаний с учетом возможности их операционального использования. Это значит, что при чтении тех или иных учебных дисциплин следует осуществлять обучение студентов не только системе психологических знаний, но и развитию возможностей их использования [3].

На необходимость совершенствования психологической подготовки педагогов по ряду направлений, связанных с существенным повышением роли психологического компонента в структуре образования в педагогическом вузе, многократно указывали А.Б. Орлов и А.В. Петровский. Они предлагали усилить «психологизацию» содержания педагогического образования, привести его в соответствие с данными отечественной и мировой психологии, а также отказаться от стереотипов моносубъектной педагогики.

Речь идет также о психологизации методов педагогического образования, о переходе от пассивных информационных форм обучения и воспитания к активным, диалогическим способам освоения педагогического опыта. Ставится также вопрос о том, что более психологизированными должны стать цели педагогического образования. Педагогическое мастерство следует рассматривать как результат личностного роста и развития учителя в своей профессии, совершенствования его целостного творческого и личностного

потенциала, связанного с личностной позицией [4; 5].

Теоретической базой для построения личностно развивающих программ обучения будущих педагогов может стать фонд концептуальных исследований А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, а также работы Р. Бернса, Ф.Е. Василюка, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т. Гордона, Л.А. Петровской, К. Роджерса, К. Рудестама, А.С. Спиваковской, А.У. Хараша и др. К общей характеристике подобных программ можно отнести следующее: ориентация на использование психотехнических процедур и создание педагогических техник; развитие гибкого профессионального тезауруса поведенческих реакций; целенаправленное развитие отдельных коммуникативных способностей, навыков сензитивности, диалогичности, эмпатии, конгруэнтности; активизация мотивационных ресурсов будущего педагога, включая установки и личностные смыслы; целенаправленное стимулирование креативности и самовыражения учителей; комплексное повышение профессиональной коммуникативной компетентности.

Указания на необходимость изучения содержания, механизмов и условий развития психологической компетентности учителя, закономерностей ее функционирования и особенностей ее проявления в педагогической деятельности мы встречаем в работах Т.Н. Щербаковой. Она предлагает комплексный подход к пониманию сущности психологической компетентности как интегрального многофункционального образования, имеющего определенную структуру, уровни развития и меру представленности в индивидуальной профессиональной активности субъекта деятельности. Ее усилия направлены на выявление места пси-

психологической компетентности в ряду профессионально значимых качеств педагога. В работах этого направления изучается развитие не только компетентности учителя, но и компетенций учащихся, способных обеспечить их адаптивность, жизнеспособность и перспективное развитие.

Т.Н. Щербакова отстаивает мысль, что формирование компетентности возможно только при взаимодействии с компетентными другими, которые транслируют компетентный стиль жизни, компетентность как ценность и реализуют различные паттерны компетентного поведения. Психологическая компетентность учителя рассматривается ею как залог профессиональной успешности и показатель его социальной и личностной зрелости. Рассмотрены также трансформации психологической компетентности учителя на разных этапах его профессионализации. Эмпирически выявлено, что уровень психологической компетентности проявляется в стилевых характеристиках деятельности учителя. Особый интерес представляет разработанная Т.Н. Щербаковой модель развития этого феномена не только в процессе вузовской подготовки, но и в системе повышения квалификации. Ей удалось доказать, что психологическая компетентность является динамичным образованием, которое развивается на всех этапах профессионального развития учителя [6].

Не умаляя значение стихийного развития психологической компетентности в процессе накопления субъективного опыта, присвоения опыта других и знакомства с новыми источниками информации, предпочтение следует отдавать ее целенаправленному развитию посредством включения учителя в систему непрерывного психологического образования, охватывающего системное самообразование и

различные виды и формы повышения квалификации.

Учитель нуждается в психологическом сопровождении и поддержке развития своей психологической компетентности. В качестве основных направлений психологической поддержки выделены: психологическое информирование; тематические консультации по проблемам, вызывающим затруднения; составление психологических портретов; моделирование этапов развития компетентности на основе ее психодиагностики. Психологическая помощь требуется при выборе индивидуальной стратегии и тактики профессионального роста и планировании карьеры учителя. Установлено, что наибольший эффект психологического сопровождения достигается при использовании личностно развивающих технологий, так как они обеспечивают становление субъектной позиции учителя в процессе саморазвития [7].

В качестве субъективных оснований успешности обучения студентов психологии выступают: повышение требовательности, высокая эмоциональная устойчивость, неадаптивная активность, энергичность, оптимизм, низкая напряженность и тревожность. А.А. Вербицкий переход от традиционной системы обучения к знаково-контекстному связывает с преодолением следующих противоречий: между абстрактно-информационным характером учебной деятельности по предметам психолого-педагогического цикла и реальным предметом будущей профессиональной деятельности; между разинтегрированностью знаний и требованием их системного использования; между акцентом на использовании внимания и памяти студентов как когнитивных составляющих профессиональной подготовки и тре-

бованиями реальной педагогической деятельности к мышлению будущего специалиста; противоречие между расхождением исполнительской позиции студента и авторской позицией педагога в процессе обучения [8].

На этапе профессиональной подготовки студенты должны научиться рефлексировать и перестраивать свой прошлый опыт. Как показали исследования А.А. Вербицкого, Ю.Н. Кулюткина, А.Б. Орлова, Г.С. Сухобской, этому способствует введение содержания учебной информации в контекст реальных практических педагогических действий. А.А. Вербицкий считает, что насыщение процесса обучения проблемными ситуациями обуславливает развитие психологической готовности к профессиональной деятельности [9–12].

В содержании психологической подготовки учителя должно быть уделено внимание новым исследованиям, которые раскрывают детерминанты развития жизненных и личностных ресурсов субъектов образования. Это связано с тем, что названные психологические образования интегрируют в себе разные по уровню сложности феномены, которые позволяют человеку достигать жизненной успешности, преодолевать трудности, справляться с различными стрессогенными, экстремальными, психотравмирующими ситуациями, осуществлять саморегуляцию своего поведения, выполнять стоящие перед ним задачи. В числе этих феноменов: самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность, спонтанность, самоуважение, креативность, общая интернальность, интеллектуальное развитие, психологические защиты, локус контроля «Я», локус контроля «жизнь», эмпатия и др. [13–15].

Будущие учителя должны освоить гуманистически ориентированные теории и концепции К. Роджерса, В. Франкла, Р. Мэя, А. Маслоу, Г. Оллпорта и др., в которых раскрыты основные личностные потенциалы, неразрывно связанные с реализацией собственно личностного способа существования. Среди них: творческий потенциал личности, который является одним из важнейших онтологических постулатов гуманистической психологии; способность к аутентичному (подлинному) бытию, в основе которого лежит полное осознание ситуации, в которой человек совершает выборы, ведущие к развитию личности, и формируется ответственность за свой выбор [16; 17].

Усвоение идей гуманистической психологии будущими учителями позволит понять, что человек обладает потенциальными возможностями к непрерывному развитию, а также определенной степенью свободы от внешних детерминаций благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе.

Библиография

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
2. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005.
3. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.
4. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 16–26.
5. Петровский А.В. О совершенствовании психологического образования учителей // Вопросы психологии. 1977. № 8. С. 3–8.
6. Щербакова Т.Н. Указ. соч.
7. Щербакова Т.Н. Указ. соч.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
9. Вербицкий А.А. Указ. соч.
10. Кулюткин Ю.Н. Указ. соч.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

12. Орлов А.Б. Указ. соч.
13. Котова И.Б., Новгородская В.А. Человек: жизненный и личностный ресурс. Ростов н/Д: Изд-во РИПК и ППРО, 2012.
14. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.
15. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
16. Bass, B.M., 1990. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 13: 26–40.
17. Chemers, M.M., 2000. Leadership Research and Theory: A Functional Integration. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 4 (1): 27–43.
- a teacher. *Questions of Psychology*, 1: 16–26. (rus)
5. Petrovsky, A.V., 1977. About perfection of psychological education of teachers. *Questions of Psychology*, 8: 3–8. (rus)
6. Shcherbakova, T.N. Op. cit.
7. Shcherbakova, T.N. Op. cit.
8. Verbitsky, A.A., 1991. Active teaching in higher school: contextual approach. Moscow. (rus)
9. Verbitsky, A.A. Op. cit.
10. Kulyutkin, Yu.N. Op. cit.
11. Markova, A.K., 1993. Psychology of teacher's work. Moscow. (rus)
12. Orlov, A.B. Op. cit.
13. Kotova, I.B. and V.A. Novgorodskaya, 2012. A human: life and personality resource. Rostov-on-Don: published by Rostov Institute of Professional Development and Retraining of Educators. (rus)

Bibliography

1. Asmolov, A.G., 2012. Optics of education: socio-cultural prospects. Moscow: published by Prosveshcheniye. (rus)
2. Shcherbakova, T.N., 2005. Psychological competence of the teacher: the content, mechanisms and conditions for development. Rostov-on-Don: published by Rostov University. (rus)
3. Kulyutkin, Yu.N., 1986. Creative thinking in professional work of a teacher. *Questions of Psychology*, 2: 21–30. (rus)
4. Orlov, A.B., 1988. Problems of reorganization of psychological and pedagogical preparation of a teacher. *Questions of Psychology*, 1: 16–26. (rus)
5. Petrovsky, V.A., 2010. A human above the situation. Moscow: published by Smysl. (rus)
6. Petrovskaya, L.A., 1989. Competence in communication. Socially-psychological training. Moscow. (rus)
7. Bass, B.M., 1990. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 13: 26–40.
8. Chemers, M.M., 2000. Leadership Research and Theory: A Functional Integration. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 4 (1): 27–43.