

УДК 378

Ежак Е.В.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагог, риски, индивидуальные ресурсы, профессиональное развитие, психологическое обеспечение, субъектность, психологические детерминанты, саморазвитие, смыслотворчество, самоэффективность.

Трансформация системы образования вызывает необходимость поиска механизмов постоянного повышения уровня профессионального развития педагогических кадров, их самообразования и самовоспитания. Подчеркивая значимость высокого уровня профессиональной компетентности, взятой в интегральной совокупности всех ее видов, исследователи делают акцент на необходимости психологического обеспечения профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования. Государственный и социальный заказ, нашедший отражение в профессиональном стандарте, обращает внимание на значимость адекватности ценностей и смыслов профессиональной миссии, способности к рефлексивному анализу перспективности индивидуальной концепции педагогической деятельности.

Внимание фокусируется на развивающем потенциале смыслообразования и смыслотворчества, которые реализуются в процессе разворачивания разноуровневого педагогического взаимодействия. Становление личности педагога связано со способностью разрешать противоречия между своими возможностями и требованиями деятельности (Абакумова, Кагермазова, 2008; Ермаков, 2014).

В современных исследованиях обозначен комплекс личностных профессионально значимых качеств, которые можно отнести к нормативному психологическому портрету педагога: духовная культура, профессионализм, любовь к детям, интеллигентность, инновационный стиль, рефлексивность мышления, готовность к принятию ответственных решений, способность к смыслотворчеству, индивидуальный стиль деятельности, способность к самообразованию и саморазвитию, высокий статус психологического здоро-

вья, профессиональная креативность (Малкарова, 2013)

Выступая в качестве субъекта труда, педагог проявляет субъектность и в плане определения тенденций, содержания, стратегии и тактики продвижения в профессии, задавая определенную индивидуальную планку достижений идеала и результативности. Комплексным показателем высокого уровня субъектности профессионального развития педагога является умение панорамно представлять и оценивать этапы профессионального пути, понимать детерминанты достижений и кризисов, видеть перспективы профессионального роста, интегрировать свое профессиональное бытие в общий контекст жизненного пути.

В эффективности профессионализации имеет значение то, насколько субъект может видеть преимущества, эффекты развития для получения реальных практических результатов. При этом результатом преобразовательной активности становятся не только изменения самой деятельности на основе инновационных способов и технологий, но и внутриличностные изменения педагога. Погружаясь в процесс профессионализации, субъект нуждается в психологических, социально-психологических и профессиональных ориентирах. На каждом этапе профессионализации существует своя специфика, присутствуют свои риски и выявляются определенные ресурсы, что порождает необходимость психологического обеспечения этого процесса (Митина, 2004; Marshall, 2015).

В рамках современной парадигмы профессионального образования педагога внимание акцентируется на личностном развитии. Подчеркивается роль личности педагога в обеспечении эффективности решения профессиональных задач и тех отсроченных

образовательных и воспитательных эффектов, которые наступают в результате образования. Поэтому особую значимость приобретает модуль профессиональной подготовки, ориентированный на формирование определенных личностных качеств (Асмолов, 2012; Rickabaugh, 2016).

Профессиональная деятельность педагога в пространстве современного российского образования погружена в инновационный контекст и протекает в условиях разноплановых рисков. Сегодня педагог выступает субъектом инновационных преобразований, что продуцирует непреложную необходимость постоянного профессионально-личностного роста и психологической готовности к активности нового типа. Психологическое своеобразие профессиональной деятельности педагога лежит в русле анализа ее интерактивного, креативного характера и повышенной ответственности за результат обучения и воспитания подрастающего поколения. Интенсивность и разноплановость инноваций в образовании предполагают развитие профессиональной мобильности, гибкости, расширение профессионального сознания, открытость инновациям, развитие критического мышления, способности к креативному решению задач опыта (Хлебунова и др., 2013; Щербакова, 2010). В настоящее время в результате анализа педагогической практики можно зафиксировать наличие ряда противоречий: между декларированием инновационности как стержневого фактора педагогической деятельности и недостаточной психологической готовностью и компетентностью действовать продуктивно в инновационном режиме, а также между наличием мотивации осуществления инновационной деятельности и недостаточно глубоким пониманием психологической сущно-

сти подготовки к успешной реализации инновационной активности.

В современном мире нарастание объемов информационных потоков, появление нанотехнологий, интеграция и глобализация, социальное партнерство разворачивают перед действующим педагогом новый спектр задач, побуждают приобретать новые качества и компетенции.

Актуализируется идея кластерного подхода к организации и совершенствованию системы профессионального развития педагога, как и всей системы образования. Главная позиция состоит в конкретизации целей и содержания профессионального развития, его максимальной приближенности к запросам практики и целевым ориентирам будущего (Хлебунова и др., 2013). Современная ситуация развития российского образования на передний план выдвигает задачу выбора индивидуальной концепции деятельности педагога в ракурсе различных педагогических, психологических, социокультурных трансформаций, происходящих в обществе. Объективные условия реализации педагогической деятельности, инновационность пространства решения профессиональных проблем требуют поиска продуктивных моделей и ценностных ориентиров, стратегически непрерывного развития педагога.

Новое время востребует педагогические кадры, четко понимающие цели своего развития, предвидящие трудности и варианты развития, способные сформировать свое профессиональное кредо, нравственные принципы и адекватно соотнести свои потребности, запросы и возможности, способности и компетенции. Именно в этом ракурсе может быть максимально использован ресурс системы психологического обеспечения их развития (Арутюнян, Щербакова, 2012).

Анализируя результаты исследований психологов, можно выделить основные характеристики, выступающие маркерами уровня профессионального развития педагога: оптимизация индивидуального профессионального пути; разрушение психологических барьеров; качественные преобразования деятельности, Я-изменения себя как субъекта педагогической реальности; переосмысление жизненных и профессиональных целей и соответствующих им притязаний; реалистичность ожиданий; субъективный контроль, компетентность, повышение личного, социального и профессионального статуса, улучшение качества жизни. При этом индивидуальные границы «доступности» профессиональных целей и проблем, попадающих в разряд решаемых с ростом профессионализма, постоянно расширяются. Попадая в проблемные, инновационные психологические ситуации, педагог должен инвентаризировать, переоценивать свои ресурсы, выходя за пределы заданного потенциала и моделируя траекторию дальнейшего развития.

Психологическое обеспечение профессионального развития педагога является целостным системным процессом, характеризуется своеобразием содержательных и процессуальных конструктов, имеющих универсальность и специфическую определенность на разных этапах профессионализации. К содержательным конструктам отнесены: профессионально обусловленные трансформации ценностно-смысловой сферы; динамика профессиональной Я-концепции; формирование кластера профессионально значимых качеств; рост компетентности; расширение вариативности конативных моделей активности. Комплекс инструментальных конструктов составляют: инициация динамики профессионального раз-

вития, повышения темпа и интенсивности профессионально-личностного роста; актуализация мотивации саморазвития, фасилитация реализации ресурсов. На различных этапах профессионализации содержательные и инструментальные конструкты профессионального развития могут быть представлены в конструктивных и деструктивных форматах. В системе психологического обеспечения профессионального развития педагога выделяются содержательные векторы: личностное развитие, повышение уровня компетентности, расширение профессиональных смыслов, открытие новых смыслов профессионального бытия, оптимизация использования ресурсов, освоение эффективных моделей профессионального поведения. Выделение этапов профессионального развития осуществляется по формальному признаку и по критерию личностно-профессиональных новообразований, обеспечивающих новое качество выполнения деятельности.

Психологическое обеспечение профессионального развития – поуровневый процесс, интегрирующий уровни принятия, освоения, адаптации, идентификации, индивидуализации, трансформации и творческого саморазвития. В основе создания системы психологического обеспечения профессионального развития педагога лежат выделенные типы ресурсов: социально-психологические, ценностно-смысловые, мотивационные, когнитивные, личностные. Определены типы рисков профессионального развития: аксиологические, компетентностные, эмоциональные, личностные и когнитивные. Реализация программы психологического обеспечения развития педагога в системе повышения квалификации существенно повышает эффективность данного процесса при усло-

вии конкретизации запроса на основе диагностики потребностей развития и индивидуальных рисков и применения комплекса инновационных психолого-педагогических технологий, ориентированных на развитие аксиологических и личностных ресурсов педагогов.

На основании полученных данных предпринятого эмпирического изучения педагогов и студентов можно выделить соответствующее содержание психологического обеспечения дальнейшего развития:

- как в группе педагогов, так и в группе студентов более выражены показатели интернальности по шкалам: «область межличностных отношений», «область достижений», «семейная жизнь», «здоровье»;
- как студенты, так и педагоги демонстрируют сомнение в способности самостоятельно контролировать свою производственную деятельность, этот параметр выражен наиболее низкими значениями на фоне всех остальных. Здесь четко обозначен запрос на помощь в освоении технологий самоконтроля профессиональной деятельности на различных этапах ее освоения. В связи с этим актуализируется проблема разработки соответствующих программ, технологий и техник, способствующих развитию системы внутреннего субъективного контроля представителей педагогической профессии на всех этапах профессиогенеза;
- наблюдается тенденция повышения интернальности в области профессиональной сферы, межличностных отношений и неудач роста компетентности с приобретением опыта реальной педагогической практики;
- необходимо отметить, что как педагоги, так и студенты показывают

среднюю степень выраженности общей интернальности, при этом у педагогов эти значения несколько ниже, чем у студентов. Эта позиция также может быть предметом особого внимания в целенаправленной работе по психологическому обеспечению профессионального развития;

- ресурсным моментом является уверенность, как педагогов, так и студентов, в способности подвергать внутреннему контролю область собственных достижений и соответствующую активность. Эта позиция может стать основой для актуализации мотивации непрерывного профессионального развития в рамках субъектно ориентированных программ профессионально-личностного роста.

В плане сравнительного анализа эмпирических данных по параметрам стратегии поведения в конфликте на выборках педагогов и студентов были констатированы следующие особенности:

- у студентов ориентация на сотрудничество выражена более четко, чем у педагогов, хотя так же недостаточно по сравнению с другими стратегиями. Снижение показателей предпочтения данной стратегии в ходе профессиогенеза связано с возникающими психологическими барьерами и стереотипизацией деятельности;
- студенты в большей степени, чем педагоги, склонны к соперничеству, что обусловлено, очевидно, как возрастным фактором, так и конкурентностью образовательной среды вуза;
- показатели у студентов по шкалам «приспособление», «избегание» и «компромисс» близки с соответствующими показателями у педа-

гогов. Эта позиция отражает запрос на создании адресных программ повышения конфликтологической компетентности представителей педагогической профессии на различных этапах профессионального развития, с акцентом на техниках сотрудничества, поддерживающего взаимодействия, актуализации мотивации построения продуктивных взаимоотношений и алгоритмах реализации эффективной совместной деятельности.

Сравнительный анализ результатов исследования эмпатии на выборках «педагоги» и «студенты» показывает сходство выраженности показателей самой тенденции распределения видов эмпатии относительно разных объектов. Вместе с тем по параметру «эмпатия с детьми» у педагогов показатели выше, чем у студентов. Таким образом, можно констатировать, что одним из значимых направлений непрерывного профессионального развития педагогических кадров является повышение социально-психологической компетентности, формирование социально-перцептивных умений, готовности эмпатировать ученику как субъекту взаимодействия и партнеру деятельности. В этом плане сегодня наблюдается противоречие между наличием разработанных психологических технологий совершенствования социально-психологической культуры и узостью их применения в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

Как педагоги, так и студенты демонстрируют средний уровень выраженности мотивации достижений, что выступает в качестве определенного мотивационного риска и требует коррекции. Полученные эмпирические данные позволили выделить содержательные и структурные особенности

системы ценностных ориентаций педагогов и студентов педагогических специальностей, а также аксиологические риски и ресурсы. В результате анализа данных эмпирического исследования выделены типы принятия инновационной деятельности педагогами: «принимающие», «дистанцирующиеся», «сомневающиеся». Составлен типизированный психологический портрет современного педагога, систематизированы и классифицированы выявленные риски и ресурсы развития.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет разработать разноразрядные персонифицированные программы психологического обеспечения профессионального роста педагогов в процессе профессионализации.

Литература

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении. М.: Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2008.
2. Арутюнян В.Э., Щербакова Т.Н. Мотивация повышения квалификации современного педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 132–138.
3. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
4. Ермаков П.Н. Смысл как феномен человеческого бытия и как психолого-дидактическая составляющая учебного процесса // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни: тезисы докладов Всероссийской психологической конф. с международным участием. М.: Кредо, 2014. С. 53–55.
5. Малкарова Р.Х. Коммуникативный ресурс и акмеологическое профессиональное развитие педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 2. С. 72–82.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Просвещение, 2004.
7. Хлебунова С.Ф., Щербакова Т.Н., Алимова Е.Е. Персонифицированная модель повышения квалификации: проблемы и перспективы. Ростов н/Д.: Изд-во РИПК и ППРО, 2013.
8. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя. Ростов н/Д: Изд-во РИПК и ППРО, 2010.
9. Marshall, J., 2016. The Highly Effective Teacher: 7 Classroom-Tested Practices That Foster Student Success. Alexandria, VA: ASCD, 2016.
10. Rickabaugh, J., 2016. Tapping the Power of Personalized Learning: A Roadmap for School Leaders. Alexandria, VA: ASCD, 2016.

References

1. Abakumova, I.V. and L. Ts. Kagermazova, 2008. Semantic communications in educational process: theory and methods of translating meaning in education directly. Moscow; Nalchik: M. and V. Kotlyarov Publishing House. (rus)
2. Arutyunyan, V.E. and T.N. Scherbakova, 2012. Motivation of professional development of a modern teacher. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 3: 132–138. (rus)
3. Asmolov, A.G., 2012. Education optics: sociocultural prospects. Moscow: published by Prosveshcheniye. (rus)
4. Ermakov, P.N., 2014. Sense as a phenomenon of human life and as a psychological and didactic component of educational process. In: Category of sense in philosophy, psychology, psychotherapy and in public life: abstracts of reports of All-Russian Psychological Conference with International Participation (pp. 53–55). Moscow: published by Credo. (rus)
5. Malkarova, R.Kh., 2013. Communicative resource and acmeological professional development of a teacher. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 2: 72–82. (rus)
6. Mitina, L.M., 2004. Psychology of work and professional development of a teacher. Moscow: published by Prosveshcheniye. (rus)
7. Khlebunova, S.F., T.N. Scherbakova and E.E. Alimova, 2013. The personified model of professional development: problems and prospects. Rostov-on-Don: Rostov Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education Workers. (rus)
8. Scherbakova, T.N., 2010. Psychological competence of a teacher. Rostov-on-Don: Rostov Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education Workers. (rus)
9. Marshall, J., 2016. The Highly Effective Teacher: 7 Classroom-Tested Practices That Foster Student Success. Alexandria, VA: ASCD, 2016.
10. Rickabaugh, J., 2016. Tapping the Power of Personalized Learning: A Roadmap for School Leaders. Alexandria, VA: ASCD, 2016.