

3. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 316 с.

4. Подольская Е. А. Философия: кредитно-модульный курс : учеб. пособие / Е. А. Подольская, Т. В. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 276 с.

*Ю. Л. Твердохвалова*

## **ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК БАЗИС ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Одной из важнейших целей современного направления профессионального образования является переосмысление образовательных процессов, создание реальных предпосылок для успешной педагогической деятельности, организация интенсивной системы повышения компетентности преподавателя с учетом перспектив развития науки, техники, культуры, социальных и экономических сфер жизнедеятельности общества. Сегодня в рамках смены образовательной парадигмы, нового подхода к конструированию образовательных стандартов, формирования профессиональных требований к специалисту, выделения ключевых компетенций, необходимо поднимать и рассматривать такую важную проблему как профессионально-педагогическая компетентность [1; 2].

Сегодня в психологии идет интенсивно поиск конструктов, которые адекватно отражали бы способность личности к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Одним из таких конструктов, по мнению многих ученых, в профессионально-педагогической деятельности является психологическая компетентность. В контексте реализации компетентностного подхода в образовании психологическая компетентность педагога провозглашена как необходимое условие его профессионализма [3; 6].

Как же определяется термин «психологическая компетентность»? Прежде всего, это одновременно разновидность и самостоятельный вид профессиональной компетентности. Психологическая компетентность в самом общем виде представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, который осуществляет профессиональные или иные взаимодействия. Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успешную деятельность и взаимодействие в системе «человек – человек» [5].

Специфика деятельности преподавателя высшей школы определяет конкретное содержание психологической компетентности. В системе общей психологической компетентности преподавателя вуза выделяют традиционно четыре ее подсистемы: когнитивную, коммуникативную, социальную и аутопсихологическую компетентности. Структура когнитивной подсистемы психологической компетентности педагога раскрывается через его педагогические умения, направленные на решение педагогических задач. Коммуникативная компетентность преподавателя определяется как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия с коллегами и студентами. Социально компетентный педагог – это педагог с особым видом мировоззрения, способный конструировать прогностические модели поведения, умеющий принимать и усваивать требования современной социальной реальности, а также рефлексировать развитие социальной действительности. Аутопсихологическая компетентность преподавателя заключается в умении осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знать способы профессионального самосовершенствования, уметь видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желать самосовершенствования [4; 6].

Развитие базового компонента психологической компетентности – аутопсихологической компетентности позволяет

актуализировать, восполнять, расширять индивидуальные ресурсы человека через использование психологических знаний.

Таким образом, можно рассматривать психологическую компетентность как сложное системное образование, проявляющееся в успешном решении жизненных и профессиональных задач.

Успех в современной психолого-педагогической науке рассматривается как результат деятельности, как производная от активности, профессионализма и положительного эмоционального состояния. К психологической составляющей успеха отечественные и зарубежные ученые относят уровень притязаний, мотивы, диспозиции к достижениям, самооценку, уровень развития самосознания, ценностные структуры личности и локус контроля.

В качестве критериев объективных факторов профессиональной успешности преподавателя высшей школы обычно рассматривают: результативность профессиональной деятельности; достигнутый статус субъекта в социально-профессиональной среде; доход, как определенное качество жизни.

В качестве критериев субъективных факторов, как значимых признаков профессиональной успешности преподавателя высшей школы, выступают: устойчивые системы отношения к себе, к студентам, к коллегам, определяющие его поведение, удовлетворенность собой и ожидаемыми достижениями; наличие определенных личностных качеств (уверенность, эмоциональная стабильность, социальная активность, коммуникабельность, ответственность, склонность к сотрудничеству, открытость опыту); профессиональная направленность (интерес к профессии, принятие профессии, как желание выполнять ее определенным образом, позитивное отношение к профессии, профессиональные намерения, склонности, мотивы) [3].

Психологическая компетентность аккумулирует объективные и субъективные факторы успешности.

Таким образом, преподавателей, ориентированных на достижение успеха в педагогической деятельности, отличает профессиональная направленность личности, способность

к самопознанию и саморазвитию, умение реализовывать научный подход к педагогическим явлениям, проектировать модель целостного педагогического процесса и адаптировать ее к конкретным условиям.

Практика показывает, что наиболее «западающим» компонентом психологической компетентности оказываются профессионально значимые качества личности педагога, такие как гибкость личности, эмпатичность, рефлексивность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность и т. д. [3].

Для уточнения социально-психологических характеристик, влияющих на успешность взаимодействия в профессиональной сфере, был проведен опрос преподавателей ХГУ «НУА». Анализ результатов опроса, проведенного кафедрой общей и прикладной психологии совместно с лабораторией проблем высшей школы, показал:

– успех в деятельности преподаватели академии связывают с достижением поставленных целей, удовлетворенностью собственными достижениями, признанием и уважением другими 72% опрошенных; 12% опрошенных связывают успех с достижением материального благосостояния;

– успешность в профессии чаще всего связывают с наличием необходимых для успеха личностных качеств и соответствующей мотивации 52%; с верным выбором профессии 41%;

– отсутствие успеха в профессии преподаватели чаще всего связывали с нежеланием саморазвиваться и совершенствоваться, а также отсутствием необходимой внутренней и внешней мотивации, и четких жизненных целей.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что преподаватели высшей школы связывают жизненный успех с постоянной работой над собой, с совершенствованием и саморазвитием личности, которое позволит добиться поставленных целей, добиться признания, уважения и материального благосостояния.

Однако, анализируя готовность к саморазвитию, мы пришли к выводу, что большая часть преподавателей 67% хотят знать себя и готовы совершенствоваться; 13% могут совершенствоваться, но не желают знать о себе больше; 10% уверены в том,

что изменить себя не смогут; все устраивает и ничего менять в своей жизни не будут тоже 10% исследуемых, то есть у этих категорий испытуемых недостаточно развита аутопсихологическая подсистема психологической компетентности.

Психологическая компетентность влияет на способность личности выбирать адекватные поведенческие стратегии в различных жизненных ситуациях, что демонстрируют две достаточно типичные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, – стрессы и конфликты, для разрешения которых высокий уровень психологической компетентности просто необходим.

Показательно, что стресс в своей работе испытывали 75% опрошенных, из них 41% связывают стресс с поведением студентов и отсутствием у них адекватной реакции.

А стрессоустойчивым, по мнению преподавателей вуза, можно назвать человека, адекватно реагирующего на стрессовые ситуации, уверенного в себе, так считают 40%; или же человек равнодушный, спокойный (флегматичный), так считают тоже 40%. Это как раз и демонстрирует нам дисбаланс, связанный с пониманием необходимых психологических качеств, нужных для того, чтобы не поддаться стрессу, и отсутствием навыков продуктивного поведения в стрессовой ситуации.

Конфликты в профессиональной сфере, считают преподаватели, чаще всего возникают из-за психологической несовместимости 42% опрошенных; из-за негативных личностных качеств других, так считают 33%; из-за несправедливого отношения и необязательности по отношению к другим 25%.

Таким образом, причины конфликтов преподаватели видят именно в психологических факторах. Повышение психологической компетентности позволило бы преподавателям более эффективно осуществлять профилактику, быстро и безболезненно разрешать возникающие конфликты.

Подводя итог, можно сказать, что реальный уровень психологической компетентности преподавателей аккумулируется в сложившихся у них моделях педагогического общения.

Исследуя модели педагогического общения преподавателей

НУА, мы выяснили, что независимо от стажа педагогической деятельности доминирует модель активного взаимодействия со студентами. Когда педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, поощряет их инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. А возникающие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями.

Не менее распространена в академии модель дифференцированного внимания, характерная для индивидуального подхода к студентам. Однако за индивидуальностью каждого студента следует сохранить целостность восприятия студенческой группы в целом.

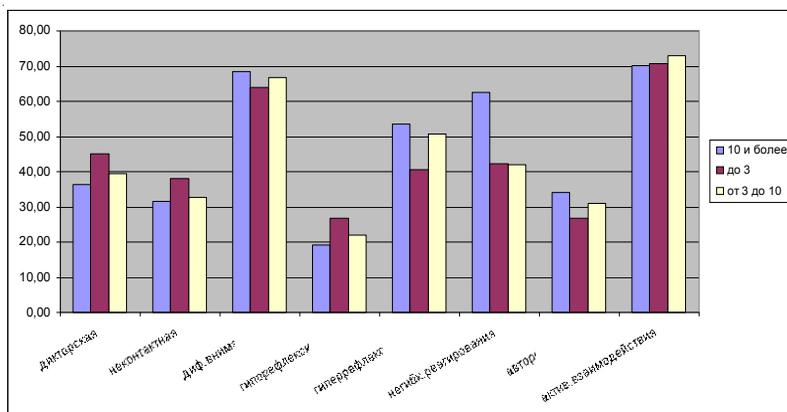


Рис. 1. Модели педагогического общения преподавателей ХГУ «НУА»

Однако хочется обратить внимание, что у молодых преподавателей со стажем до трех лет, наряду с основными моделями педагогического общения, присутствует и дикторская модель. Педагогические функции сведены к информированию. На наш взгляд, присутствие этой модели объясняется недостатком педагогического опыта, которая может быть скорректирована

со временем путем приобретения психологической компетентности и профессионально значимых качеств личности педагога.

Заслуживает внимания и тот факт, что для преподавателей с большим педагогическим стажем (более 10 лет) типичной является модель негибкого реагирования. Когда взаимоотношения педагога со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения. И как следствие: низкий эффект социального взаимодействия, а это – один из признаков профессионального выгорания.

Для преподавателей со стажем более трех лет характерна гиперрефлексивная модель, когда педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Он остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет.

Таким образом, характер взаимоотношений молодых преподавателей со студентами носит либо поучающий, наставляющий характер, что является барьером в общении, или же преподаватель всеми силами стремится понравиться аудитории, из-за чего может страдать качество преподавания дисциплины.

Наш опрос выявил несколько возможных направлений в развитии психологической компетентности, которые могут повлиять на профессиональную успешность преподавателей Народной украинской академии. Эффективной формой развития психологической компетентности преподавателей высшей школы является работа в группах, которая может быть организована в форме студийных занятий, построенных на принципах интериоризации, обращенности к внутренней мотивации личности на самоизменение, саморазвитие, позволяющие педагогу своевременно выявить и оценить уровень своей психологической компетентности в группе и самостоятельно проработать возникающие трудности. Также может быть рекомендована

индивидуальная работа с психологами и психологическими службами для решения проблемных педагогических ситуаций и/или помощь в самопознании, саморазвитии, самореализации, и групповая работа с молодыми преподавателями: мастер-классы, тренинговые занятия по формированию и развитию навыков эффективного педагогического общения и конструктивного решения педагогических и межличностных конфликтов. Дополнительно могут быть проведены беседы, посвященные профилактике психологического выгорания педагогов.

### Список литературы

1. Бажанова С. В. Акмеологические факторы развития мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 – психология развития, акмеология; на правах рукописи / Бажанова Светлана Валерьевна; Мордов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2004. – 24 с.

2. Дергач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Дергач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

3. Демьянкова М. В. Профессиональная компетентность современного учителя как психологическая проблема / М. В. Демьянкова, Л. И. Ложкина // Северная Двина. – 2007. – № 3. – С. 13–16.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

5. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

6. Лазаренко Л. А. Новые подходы в исследовании психологической компетентности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы / Л. А. Лазаренко // Успехи соврем. естествознания. – 2008. – № 2. – С. 100–101.