

На правах рукописи



Щербакова Татьяна Николаевна

**Психологическая компетентность учителя:
акмеологический анализ**

19.00.13 – Психология развития. Акмеология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Ставрополь
2006

Работа выполнена на кафедре психологии Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Официальные оппоненты: действительный член РАО,
доктор психологических наук, профессор
Дубровина Ирина Владимировна;

член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук, профессор
Петровский Вадим Артурович;

доктор психологических наук, профессор
Рябикина Зинаида Ивановна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Ростовский государственный университет»

Защита состоится 27 июня 2006 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.245.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук в Северо-Кавказском государственном техническом университете по адресу: 335029, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Северо-Кавказского государственного технического университета по адресу: 335029, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 10.

Автореферат разослан 26 мая 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



Ю.П.Ветров

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Динамика социально-экономических, социально-политических и социально-психологических преобразований в современном мире предъявляет особые требования к психологическим ресурсам человека как субъекта жизнедеятельности. Это определяется как насыщенностью жизненного пространства и времени жизни человека XXI века, так и кардинальностью трансформации когнитивной, смысловой, эмоциональной и поведенческой плоскостей развития личности.

Сегодня в психологии и акмеологии идет интенсивный поиск конструктов, адекватно отражающих способность личности быть устойчивой к энтропии окружающей среды, сохранять самоидентичность, успешно развиваться, выходя на уровень «акме», сохраняя верность смыслам и ценностям человеческого бытия и одновременно поддерживая высокий статус профессионального здоровья. Одним из таких конструктов является понятие «психологическая компетентность». Проблема компетентности принадлежит к классу мультинаучных проблем и рассматривается в философии, социологии, акмеологии, психологии и педагогике. Вместе с тем до настоящего времени нет целостной теории компетентности, ее однозначного определения и понимания механизмов и факторов развития.

Несмотря на актуальность и востребованность изучения проблемы психологической компетентности, а также признание ее значимости для моделирования развития человека и организаций (Дж. Равен, П. Мучински, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Г.А. Шредер, Д. Шульц, С. Шульц), исследования в этой области носят фрагментарный характер и в основном касаются описания структурных составляющих и частных вопросов влияния уровня компетентности на определенные параметры деятельности и общения.

Анализ работ отечественных и зарубежных психологов показал, что существует противоречие между декларируемой ценностью компетентности и уровнем изученности ее феноменологических и операциональных характеристик, механизмов и условий развития, что приводит к многозначному толкованию самого понятия и неадекватности его использования в прикладных исследованиях. Как указывают А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Л.А. Петровская, Л.М. Митина, Дж. Равен, Д.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Емельянов, более изученной является коммуникативная компетентность, исследование которой лежит в плоскости проблематики общения, конфликтов и методов активного социально-психологического обучения. Менее исследованы другие виды компетентности: когнитивная, социальная, аутопсихологическая.

Не выявлены и не описаны, за исключением отдельных работ (А.С. Кондратьева), взаимосвязь и взаимовлияние видов компетентности, неполно представлены их содержательные компоненты. Открытым остается вопрос о мере и критериях оценки компетентности. Противоречия разного

уровня имеют место в подходах к решению проблемы моделирования психологической компетентности.

В контексте реализации компетентностного подхода психологическая компетентность учителя провозглашена как необходимое условие его профессионализма. Эта идея нашла отражение на различных уровнях: нормативном, профессиографическом, а также в узкоспециальных исследованиях, посвященных педагогической деятельности. Значимость изучения психологической компетентности учителя усиливается в связи с тенденцией психологизации образования в современном мире.

В психологии наблюдается дефицит концептуальных исследований содержательной специфики, условий, факторов формирования и способов представленности психологической компетентности в пространстве профессионального бытия учителя. Это затрудняет построение эффективных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей и в целом упрощает картину влияния профессиональной компетентности на успешность акмеологического развития учителя как субъекта педагогической деятельности.

Таким образом, осмысление психологической компетентности как интегрального образования относится к разряду актуальных проблем развития теории и практики психологического и акмеологического знания. Ее значимость повышается в связи с наличием социального заказа, сформировавшегося к началу XXI века, на выявление механизмов, условий и факторов становления психологической компетентности как атрибута зрелой личности и важнейшего условия ее конструктивного полагания себя в мир и продвижения к акме.

Потребности практики, с одной стороны, и необходимость концептуализации накопленных эмпирических и теоретических исследований в данной области, с другой стороны, предопределили актуальность разработки темы.

Проблема исследования – системогенез психологической компетентности как интегральной, акмеологической характеристики учителя и возможности моделирования ее развития.

Цель исследования – акмеологический анализ психологической компетентности учителя, создание концептуальной комплексной модели ее развития.

Объект исследования – профессиональная деятельность учителей, находящихся на разных стадиях профессионализма.

Предмет исследования – акмеологический анализ психологической компетентности учителя и возможность ее моделирования.

Гипотезы исследования:

1. Психологическая компетентность является интегральной акмеологической характеристикой учителя, позволяющей конструктивно решать задачи профессиональной деятельности, общения и саморазвития.

2. Психологическая компетентность как интегральная акмеологическая характеристика имеет определенную структуру и уровни развития, специфическим образом представленные в профессиональной активности учителя.

3. Развитие профессиональной психологической компетентности учителя происходит под влиянием системы факторов макросоциального, микросоциального и субъективного порядков.

4. Психологическая компетентность оказывает влияние на акмеологическое развитие учителя за счет обеспечения успешности педагогической деятельности, персонализации в пространстве профессионального бытия и формирования компетентного индивидуального стиля.

5. Существует индивидуальное своеобразие выраженности содержательных и инструментальных характеристик психологической компетентности.

6. Основными условиями развития психологической компетентности учителя являются: ценностное отношение к компетентным способам бытия; актуализация мотивации компетентности; субъектная включенность в процесс саморазвития, акмеологическая поддержка профессионального развития.

7. Комплексное моделирование развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации включает ценностно-смысловой, рефлексивный, содержательный, инструментальный и прогностический компоненты.

8. Продуктивность модели развития психологической компетентности учителя определяется смысловой идентичностью содержательного и инструментального компонентов; комплексностью; полимодальностью и мобильностью технологического обеспечения; актуализирующим и фасилицирующим потенциалом акмеологической поддержки; погружением в контекст реальной педагогической практики.

Задачи исследования:

1. Систематизировать теоретические и эмпирические исследования, рассматривающие содержательную специфику, структуру, феноменологические и инструментальные характеристики психологической компетентности человека как субъекта жизнедеятельности.

2. Осуществить теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих роль, место и функции психологической компетентности в акмеологическом развитии человека.

3. Выявить специфику проявления психологической компетентности в педагогической деятельности, общении и профессиональном развитии учителя.

4. Изучить влияние психологической компетентности на акмеологическое развитие учителя.

5. Выделить и описать условия, факторы и механизмы развития психологической компетентности учителя.

6. Создать теоретическую модель психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики учителя, а также частные модели ее видов: когнитивной, коммуникативной, социальной, аутопсихологической.

7. Определить возможности системы повышения квалификации в развитии психологической компетентности учителя.

8. Разработать комплексную модель развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации.

9. Обобщить и проанализировать результаты апробации комплексной модели развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концептуальные методологические исследования, реализующие: системный подход к изучению личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.В. Петровский); акмеологический подход к изучению развития профессионала (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Э.Ю. Зеер, З.И. Рябикина); положения концепции человека как активного субъекта жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, В.П. Зинченко); концепцию субъектности (А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, А.В. Брушлинский); концепция доверительных отношений личности (Т.П. Скрипкина); принципы моделирования (И.Н. Брауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Т.П. Щедровицкий); основные положения современных гуманистически ориентированных теорий личности (А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, К.А. Абульханова-Славская, И.Б. Котова, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Бернс); концепция психологической службы (И.В. Дубровина); современные исследования психологии труда учителя (И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, А.Б. Орлов, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, И.Б. Котова, Н.В. Кузьмина, Н.Ю. Кулюткин); основные подходы к изучению психологической компетентности (Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Брушлинский, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Дж. Равен, Дж.Р. Андерсон, Р. Селлон, А.А. Кидрон, М. Депфнер, М. Аргайл).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотез применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ монографий, диссертационных исследований, статей и других научных публикаций, отражающих состояние изученности проблемы психологической компетентности, психологический анализ профессиональной деятельности учителя, включенное наблюдение, направленные на осмысление особенностей изучаемого явления и выделение концептуальных оснований для построения теоретической модели психологической компетентности.

В качестве теоретических методов применялись также разработка концепции, теоретическое моделирование и проектирование. В качестве эмпирических методов исследования использовались авторские методики: проктивное сочинение «Компетентный учитель», оценка факторов творческой профессиональной деятельности, проктивные пробы и диагностические творческие задания (моделирование развития психологической компетентности; проектирование Я-образа «Я – учитель»; моделирование конструктивного индивидуального стиля профессионального общения, моделирование индивидуальной концепции профессиональной деятельности учителя); алгоритмизированная карта анализа педагогической деятельности; схема психологического анализа урока; диагностические карты самооценки психологических знаний; анкеты, направленные на выявление характера субъективного контроля в педагогической деятельности. Кроме того использовались адаптированные к задачам исследования методы наблюдения, опроса, экспертной оценки, незавершенных предложений, самоотчет. При проведении исследования были использованы стандартные тестовые методики: опросник УСК (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голышкин, А.М. Эткин); личностный 16-факторный опросник Р. Кеттелла, тест оценки способности к эмпатии (А. Мехрабиана); тест коммуникативного контроля (М. Снайдера); диагностика социально-коммуникативной компетентности с помощью опросника «КСК» («Компетентность социально-коммуникативная»), тест «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас).

В исследовании были использованы разработанные автором обучающие семинары-практикумы, деловая игра «Выбор», тренинг, направленные на развитие профессиональной психологической компетентности педагогов.

При обработке эмпирических данных применялись качественные и количественные процедуры. Методы обработки данных включали: анализ продуктов деятельности, интерпретационные методы (метод схематизации и типологизации), а также статическую обработку данных с применением процедур стандартизации.

Эмпирическую базу исследования составили результаты:

– комплексного психологического анализа профессиональной деятельности учителей г. Ростова-на-Дону и Ростовской области;

- психологической экспертизы профессиональной деятельности учителей в ходе аттестации (1 200 человек);
- анализа образовательных программ, реализуемых в системе повышения квалификации;
- анализа работы психологической службы образования с учителями общеобразовательных учреждений;
- 10-летнего личного опыта руководства повышением квалификации учителей в области психологической подготовки в РО ИПК и ИПРО в качестве заведующего кафедрой психологии;
- 23-летнего опыта работы в качестве эксперта по оценке деятельности образовательных учреждений и учителей в составе экспертных советов Министерства общего и профессионального образования Ростовской области.

Достоверность результатов исследования обеспечивается логикой построения теоретико-методологических оснований работы на всех этапах ее осуществления; аргументацией концептуального замысла с привлечением эмпирических данных; комплексным подходом к исследованию проблемы; использованием взаимодополняющих методов, адекватных задачам исследования; репрезентативностью выборки; сочетанием количественного и качественного анализа; сопоставлением полученных данных с результатами, опубликованными ранее в научной литературе; проведением статистической обработки исследовательских материалов, воспроизводимостью результатов исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые:

- систематизированы подходы к изучению психологической компетентности человека как субъекта жизнедеятельности;
- осуществлен акмеологический анализ психологической компетентности учителя;
- представлено системное описание содержательной специфики психологической компетентности учителя, ее структуры, феноменологических и инструментальных характеристик, факторов и условий формирования, а также форм репрезентации на разных уровнях развития профессионализма;
- сформулированы и раскрыты функции психологической компетентности в профессиональной деятельности учителя;
- определены уровневые характеристики развития компетентности учителя и их содержательные критерии;
- построена концептуальная теоретическая модель психологической компетентности и частные модели ее основных видов: когнитивной, коммуникативной, социальной и аутопсихологической;
- выявлены и систематизированы основные направления влияния компетентного стиля на успешность профессиональной деятельности учителя;
- разработаны психологические критерии оценки эффективности педагогической деятельности, показана роль психологической компетентности в

профессиональной деятельности учителя, определены и описаны способы трансляции компетентности во взаимодействии «учитель – ученик» и психологические барьеры формирования компетентного стиля;

– выявлены и определены эмпирические корреляты психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики учителя: конструктивность, конкурентоспособность, оптимальные стратегии поведения в конфликте, конгруэнтность, прогностичность, успешность, интернальность, самооффективность, автономность, самоактуализация, ассертивность, гибкость, личностная негэнтропия;

– показана роль психологической компетентности в реализации потребностей учителя в персонализации, самоактуализации и самореализации, а также в формировании индивидуального стиля;

– разработана комплексная модель развития профессиональной психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации.

Теоретическая значимость исследования:

– проведен теоретико-методологический анализ проблемы психологической компетентности;

– выделены и описаны компоненты психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики учителя;

– описаны типы отношения учителей к освоению и использованию психологической информации, а также алгоритм интериоризации психологических знаний;

– определены этапы развития психологической компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности;

– выявлены профессиональные затруднения учителя, обусловленные недостаточным уровнем развития психологической компетентности;

– показана роль макросоциальных, микросоциальных и субъективных факторов развития психологической компетентности учителя;

– изучены возможности системы повышения квалификации в развитии психологической компетентности учителя;

– выявлены условия эффективности моделирования психологической компетентности учителя как интегральной акмеологической характеристики.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные, касающиеся повышения уровня психологической компетентности учителя в условиях специально смоделированного процесса развития, могут быть использованы в проектировании развивающей среды в системе дополнительного профессионального образования, а также для моделирования компетентности как на уровне индивидуального субъекта, так и организаций.

Разработана система методов изучения психологической компетентности учителя, дающая возможность осуществлять ее диагностику в реальной

педагогической практике, что позволяет существенно оптимизировать процесс экспертизы деятельности учителя и аттестации педагогических кадров.

Предложенная авторская концептуальная модель психологической компетентности и модели основных ее видов могут быть положены в основу образовательных программ системы дополнительного профессионального образования учителей. Полученные данные могут также быть использованы в профилактической и коррекционно-развивающей работе с учителями, направленной на выработку компетентного стиля профессионального поведения и противодействия профессиональным деформациям. Теоретические положения, сформулированные на основе анализа и интерпретации эмпирических данных, предложенные методы внедрены в работу психологической службы, в рамках реализуемой Министерством общего и профессионального образования Ростовской области программы «Развитие региональной психологической службы образования».

Материалы диссертационного исследования использовались в ходе разработки комплексной темы научных исследований в Южном отделении РАО «Психологическая компетентность как личностный и профессиональный ресурс». Концептуальные положения и результаты эмпирического исследования включены в программы для подготовки, переподготовки и повышения квалификации лиц, задействованных в сфере «человек – человек». Авторский тренинг «Тренинг профессиональной психологической компетентности», авторская система творческих заданий проективного типа, алгоритмизированные процедуры психологической экспертизы педагогической деятельности нашли применение в работе с учителями и другими специалистами, работающими с людьми, для повышения их конкурентоспособности и профессиональной успешности. Авторская программа спецкурса «Основы психологической компетентности личности» успешно внедряется в течение ряда лет в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации и переподготовке работников образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Психологическая компетентность есть интегральная акмеологическая характеристика учителя, обеспечивающая конструктивное решение задач профессиональной деятельности, общения и саморазвития, посредством реализации гностической, селективной, рефлексивной, проективной и преобразовательной функций. Высокий уровень психологической компетентности позволяет учителю как субъекту профессиональной деятельности целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, оптимизировать внешнюю и внутреннюю активность, актуализировать скрытые возможности других, прогнозировать отставленные эффекты профессиональной активности, конструировать продуктивные модели саморазвития.

2. В структуре психологической компетентности учителя интегрально представлены когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологи-

ческая подсистемы. В качестве структурных элементов выступают интериоризированные психологические знания, действующие комплексы умений, личностные качества, система субъективного контроля, обеспечивающая устойчивость компетентного стиля. Содержательная наполненность структурных элементов психологической компетентности определяется спецификой педагогической деятельности. Гетерохронность индивидуального развития структуры психологической компетентности проявляется в наличии различных типов ее носителей: когнитивно-компетентном, коммуникативно-компетентном, социально-компетентном, аутокомпетентном и гармоничном.

3. В системе факторов, обуславливающей развитие профессиональной компетентности, выделяются макросоциальные, микросоциальные и субъективные. Субъективные факторы имеют приоритетное значение и определяют характер, темп, уровень, устойчивость и преобразовательный потенциал психологической компетентности учителя. При этом субъективный контроль гармонизирует соотношение между «Я хочу быть компетентным», «Я могу быть компетентным», «Я – носитель компетентности», что обеспечивает оптимальность развития. Развитие психологической компетентности разворачивается поэтапно: «принятие», «саморефлексия», «инвентаризация», «систематизация», «расширение сфер компетентности»; «моделирование», «интериоризация», «стилеобразование».

4. Влияние психологической компетентности на успешность педагогической деятельности проявляется в целесообразном использовании психологических ресурсов ситуации, в расширении информационной базы принятия профессиональных решений, в организации позитивного взаимодействия, в сохранении профессионального здоровья при высокой эффективности; в продуцировании позитивных вкладов в развитие учеников; в интеграции ценностей, смыслов и способов их реализации в конструктивные стили профессиональной деятельности и общения.

5. Существует индивидуальное своеобразие выраженности содержательных и инструментальных характеристик психологической компетентности, обеспечивающее различные уровни ее развития: «желаемый», «знаниевый», «практический», «интегральный».

6. В качестве основных условий развития психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики учителя выступают: отношение к компетентности как личностной и профессиональной ценности; актуализация мотивации компетентности и потребности в самоосуществлении; выраженность субъектной позиции в моделировании собственного акмеологического развития, комплексность акмеологической поддержки.

7. Комплексная модель развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации содержит ценностно-смысловой компонент, задающий стратегию, цель, направление и принципы развития; содержательный – обеспечивающий мотивацию, обучение, развитие и апро-

бацию компетентного стиля; инструментальный, объединяющий виды деятельности, средства и критерии развития; рефлексивный компонент, включающий анализ, оценку и коррекцию функционирования модели; прогностический, на уровне которого планируется результат с учетом ситуативных и отставленных эффектов моделирования. Целевое назначение комплексной модели заключается в достижении оптимального уровня развития психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики учителя.

8. Продуктивность развития психологической компетентности учителя обеспечивается за счет достижения смысловой идентичности содержательных и инструментальных составляющих, модульности построения инструментального компонента, позволяющей мобильно адаптировать его к условиям реализации; возможности контекстного обучения, развития и коррекции; адекватности акмеологической поддержки запросам субъекта профессионального развития.

Апробация работы. Материалы исследования докладывались и обсуждались на съезде общества психологов (Москва, 1994); международных (Одесса, 1992; Москва, 2002, 2003, 2005; Санкт-Петербург, 2005; Ижевск, 2004; Ростов-на-Дону, 2003), всероссийских (Москва, 2001; Рязань, 1995, Ростов-на-Дону, 2000, 2003, 2005), межвузовских и региональных научных конференциях (Майкоп, 1994; Ставрополь, 1994, 2002; Карачаевск, 1995; Ростов-на-Дону, 1996, 2000, 2002, 2003, 2005, 2006) на годичных собраниях Южного отделения РАО (1999, 2000, 2002, 2006), на методологических и методических семинарах кафедры психологии РО ИПК и ПРО и кафедры психологии развития Ростовского государственного университета, на заседаниях межрегиональной лаборатории «Психология труда и безопасности жизнедеятельности» Северо-Кавказского научного центра высшей школы.

Материалы диссертации отражены в авторских курсах и спецкурсах «Акмеология», «Акмеологический практикум», «Основы психологической компетентности личности». Результаты диссертационного исследования проходили экспертизу в рамках работы по научным проектам, которые были поддержаны Министерством образования и науки Российской Федерации, Южным отделением РАО, Министерством общего и профессионального образования Ростовской области, Администрацией Ростовской области. Они были представлены в методических пособиях и методических разработках автора.

Результаты диссертационного исследования реализованы в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования, в системе работы психологической службы образования.

По теме исследования осуществлено руководство четырьмя защищенными кандидатскими диссертациями; три диссертации подготовлены к защите.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, 12 приложений. В работе 16 рисунков, 1 таблица. Список литературы включает в себя 526 источников, из них 39 на иностранных языках. Общий объем работы 456 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность, определены цель и задачи, объект и предмет диссертационного исследования, обозначена теоретическая и методологическая основа, сформулированы основные положения, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы гипотезы и основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологические основы исследования психологической компетентности» показано, что проблема психологической компетентности рассматривается в рамках компетентного подхода, развиваемого в работах В.А. Болотова, Е.Я. Когана, В.В. Лаптева, О.Е. Лебедева, Е.А. Ленской, А.А. Пинского, В.В. Серикова, И.Д. Фримина.

Несмотря на различие трактовок психологической компетентности (А.Г. Асмолов, О.О. Бандура, О.М. Атлосова, С.Б. Еканев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Деркач, Дж. Равен), она рассматривается как показатель личностной, социальной и профессиональной зрелости, индикатор профессионализма, условие построения конструктивных взаимоотношений Человек – Мир. Анализ разнообразного эмпирического материала относительно роли коммуникативной (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, А.А. Кидрон, О.М. Орлов, Г.А. Шредер, М. Форверг, Р. Селман) и социальной компетентности (Л.Н. Берестова, А.В. Брушлинский, Т.Ю. Базаров, К.Х.Рубин, Л. Роуз-Креснор, М. Аргайл, Р. Мак-Фолл, Ю. Мель) в адаптации и успешной профессионализации в системе «человек – человек»; значения аутопсихологической компетентности в оптимизации использования личностных ресурсов (А.А. Бодаев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов, Г.Е. Егорова, А.А. Деркач), роли конфликтной компетентности в выработке конструктивных стратегий поведения в конфликте (Б.И. Хасан, Е.В. Зайцева, В.Г. Зазыкин, Е.Н. Богданов), влияния когнитивной компетентности (Дж.Р. Андерсен, А.С. Кондратьева) на формирование эффективных познавательных стилей позволяет осмыслить психологическую компетентность как условие достижения акме и как неотъемлемую характеристику акмической личности. Рефлексивный анализ исследований психологической компетентности показал, что это полидетерминированная интегральная характеристика человека, имеющая сложную структуру и специфическую операционализацию в разных плоскостях бытия субъекта.

Акмеологический аспект понимания компетентности связан с изучением взаимосвязи «компетентность ↔ личностно-профессиональное развитие».

Психологическая компетентность человека, рассматриваемая как акмеологическая характеристика зрелой личности и профессионала, возникая на определенном этапе развития, включена в систему координат взаимоотношений человека с миром и тем самым оказывает влияние на их характер и качество. Акмеологический анализ психологической компетентности позволил: определить ее место в акмеологическом развитии человека; описать функционирование в процессе профессионализма; выявить характер взаимосвязи различных видов компетентности с достижениями личности; построить концептуальную модель психологической компетентности; показать, что она возникает вследствие саморефлексии, саморазвития, самоорганизации и интеграции личностного, социального и профессионального опыта.

Психологическая компетентность, взятая в совокупности ее видов, рассматривается в данном исследовании как результат моделирования и развития и одновременно как фактор успешной профессиональной деятельности, персонализации и стилеобразования. Комплексный подход, реализованный в работе, позволил получить целостную картину формирования, развития и функционирования психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики учителя в пространстве профессиональной деятельности.

Опыт изучения психологической компетентности с системных позиций представлен в работах И.Э. Вегерчука, А.С. Гусевой, В.В. Лешина, С.Ю. Степанова, О.И. Денисова. В рамках этих работ рассматривались отдельные виды компетентности: социально-перцептивная, рефлексивная, аутопсихологическая.

Авторское понимание психологической компетентности как системной характеристики опиралось на основные позиции системного подхода, нашедшие развитие в работах философов и методологов (Н.В. Овчинникова, В.Н. Садовского, Г.П. Щедровицкого, Э.Т. Юдина), психологов (Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, В.А. Гагзена, Н.И. Непомнящей). Установлено, что в отечественных и зарубежных работах по проблемам психологической компетентности выявлена ее относительная устойчивость, связь с другими системами внутренней психической реальности и внешней среды. Показано, что посредством психологической компетентности происходит интерпретация и регуляция взаимоотношений с самим собой, социумом, профессией и Миром. Анализ эмпирических исследований (А.А. Реан, Л.М. Митина, А.А. Деркач, Дж. Равен) дал возможность заключить, что накопление психологических знаний, развитие и шлифовка психологических умений в процессе специальных тренингов, а также наличие ярко выраженных соответствующих качеств личности само по себе не обеспечивает компетентный стиль, не переводят активность на компетентный уровень, не обеспечивают профессиональный и социальный

успех. С этим явлением связаны парадоксы психологического образования, лабораторные эффекты тренингов и психотерапевтических групп.

На основании теоретического анализа выделена и описана структура психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики субъекта. Психологическая компетентность включает интериоризированные психологические знания; действующие комплексы умений, профессионально-значимые психологические качества, презентуемые в актах интеракции и в процессе самосовершенствования; систему субъективного контроля, регулирующую и обеспечивающую устойчивость компетентного стиля. На индивидуальном уровне происходит самоуправление и самокоррекция, обеспечение устойчивости и самоиницирование развития за счет рефлексии и поиска новой психологической информации.

Показано, что характер субъективного контроля влияет на направление поиска новой психологической информации, ее селекцию, ценностное отношение к компетентному поведению и устойчивость компетентного стиля. Субъективный контроль позволяет гармонизировать отношения между такими состояниями, как «Я хочу быть компетентным» – «Я могу быть компетентным» – «Я – носитель компетентности». Концептуальный уровень субъективного контроля регулирует ценностное отношение к психологическому знанию как таковому и возможным способам его использования в различных ситуациях бытия, а также контролирует «меру дозволенности» применения психологических методов воздействия. Тактический уровень позволяет регулировать и контролировать характер и меру использования компетентности адекватно данной ситуации. На операциональном уровне происходит аффективно-волевая регуляция функциональных состояний, обслуживающих компетентное поведение. Каждый из элементов имеет свою содержательную специфику и особенности функционирования в рамках единой модели.

С позиций системного подхода были выделены динамические характеристики профессиональной психологической компетентности, проявляющиеся в плоскостях: «личность – профессиональная деятельность», «личность – социальное пространство», «личность – субъективное пространство». Показано, что развитие профессиональной психологической компетентности связано с расширением субъективного пространства учителя как субъекта профессиональной деятельности.

При разработке концептуальной теоретической модели психологической компетентности учителя как субъекта педагогической деятельности были учтены следующие позиции: психологическая компетентность развивается, стремясь к оптимальности, и одновременно влияет на достижение все более и более высокого уровня развития учителя на пути к акме; будучи включенной в более широкие системы: личность, профессиональная деятельность, профессиональная среда и социальный контекст, она испытывает на себе их влияние; субъектная позиция человека относительно достижения самоэф-

фективности определяет содержание, направление и темп развития психологической компетентности.

В исследовании в качестве цели функционирования психологической компетентности выдвигается обеспечение высокой продуктивности деятельности за счет использования психологически целесообразных стратегий и техник решения профессиональных проблем. Психологическая компетентность в своем развитом виде позволяет использовать психологический ресурс профессиональной ситуации; минимизировать затраты благодаря обеспечению соответствия «психологический смысл проблемы ↔ психологический смысл действия»; оптимизировать комплекс функциональных состояний, обслуживающих профессиональную деятельность; актуализировать скрытые возможности других; целесообразно управлять собственным поведением, поведением других и ситуацией в целом; прогнозировать ситуативные и отставленные эффекты профессиональной активности. В связи с этим функциональное назначение психологической компетентности субъекта профессиональной деятельности целесообразно рассматривать не столько в плане повышения адаптации человека к профессиональной реальности, сколько в плане профессионального развития и возможностей достижения акме.

Выделены функции психологической компетентности в процессе акмеологического развития человека: гностическая, селективная, рефлексивная, проективная, преобразовательная. Установлено, что наличие психологической компетентности как интегральной системной характеристики позволяет человеку быть более эффективным, одновременно более автономным, и добиваться высокой продуктивности, сберегая ресурсы и сохраняя высокий статус профессионального здоровья.

В системе общей психологической компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности выделены четыре подсистемы: когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая компетентности. На уровне индивидуального субъекта наблюдается гетерохронность развития видов компетентности, что обусловлено как спецификой профессиональной деятельности, так и индивидуальной мотивацией компетентности, индивидуально-психологическими особенностями, культурно-историческим контекстом развития и другими факторами. Анализ имеющихся исследований позволяет выделить и описать пять типов носителей компетентности: когнитивно-компетентные, социально-компетентные, коммуникативно-компетентные, аутокомпетентные, гармоничные.

Во второй главе «Проблема психологической компетентности в контексте современного психологического знания» представлен анализ когнитивной, коммуникативной, социальной и аутопсихологической компетентностей и специфики их проявления в педагогической деятельности, общении и профессиональном развитии учителя. Выделены и описаны тенден-

ции развития психологической компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности.

Как было показано ранее, психологическая компетентность учителя включает четыре взаимосвязанные подсистемы, каждая из которых имеет специфические особенности проявления в профессиональной педагогической деятельности.

Коммуникативная компетентность в структуре профессиональной психологической компетентности учителя занимает центральное место, что обусловлено самим характером педагогической деятельности и неоднократно находило подтверждение в экспериментальных исследованиях психологов (А.А. Реан, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, И.Б. Котова, С.А. Шеин, Т.П. Скрипкина, И.И. Рыданова).

Анализ исследований в этом направлении позволил сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность учителя определяет успешность семантизации, интерпретации, преобразования и моделирования поведения в общении с учащимися или классом. Низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью (Э.Ф. Зеер, Е.В. Руденский, М.М. Симонова).

Обобщение результатов анализа педагогической практики осуществленного в работе, позволило выделить коммуникативные проблемы учителей: затруднения в создании позитивной установки на взаимодействие; недостаточный уровень сформированности социально-перцептивных умений; ригидность в ситуациях педагогического общения; низкий самоконтроль коммуникативного поведения; низкий уровень конфликтной компетентности; затруднения в когнитивной пристройке к понятийному пространству ученика. Это дало возможность определить направления моделирования развития коммуникативной компетентности.

Социальная компетентность отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия. Понятие социальной компетентности получило неоднозначное толкование в отечественной и зарубежной психологии. В зарубежной психологии уровень развития социальной компетентности соотносится с адаптацией и социальной успешностью, готовностью к социальным преобразованиям, социальной активностью, способностью гармонизировать личные ценности, смыслы, стремления и социальные требования, адекватно действовать в социальном контексте (Ю. Мель, Р. Хинтч, У. Пффингстен, У. Пионтковски). В отечественной психологии подчеркивается, что социальная компетентность обуславливает меру субъектности человека в определении социальной позиции и своего бытия в динамической социореальности (А.В. Брушлинский, В.Н. Куницына, А.П. Корнилов). Уровень социальной компетентности учителя влияет на качество моделей социального поведения учащихся, формируемых в процессе педагогического взаимодействия.

Когнитивная компетентность лежит не только в основе успешного решения интеллектуальных задач, но оказывает влияние на успешность социального и профессионального взаимодействия, а также содержание отношения к самому себе и миру в целом (Дж. Андерсен).

Фрагментарность и разрозненность когнитивной компетентности лежит в основе сенситивности субъекта к манипуляциям партнеров в общении и делает склонным к манипулированию. Недостаточный уровень развития когнитивной компетентности коррелирует с ригидностью (А.С. Кондратьева, И.П. Шкуратова). Этот вид психологической компетентности имеет определяющее значение в работе с профессиональными педагогическими задачами, при выработке эффективных решений и становлении оптимального когнитивного стиля.

В работах А.А. Деркача и А.А. Бодалева показано, что в контексте проблемы самоосуществления человека в процессе профессионального бытия особую роль играет аутопсихологическая компетентность, как способ развития акмеологичности. Ими доказано, что эта подсистема ориентирована на оптимальное использование индивидуального ресурса и саморазвитие на основе применения психологических знаний к самому себе как субъекту аутопсихологической деятельности. В качестве одной из основных функций аутокомпетентности называется активизация психических ресурсов и личностного потенциала человека. В современной психологии аутокомпетентность понимается как специфическая готовность и одновременно способность субъекта к постоянной целенаправленной активности по изменению личностных черт и поведенческих характеристик, по развитию и оптимальному использованию своих психических ресурсов.

Аутопсихологическая компетентность учителя является важным субъективным условием продвижения по акмеологическому пути развития. Анализ данных изучения профессионального развития учителей позволил выделить затруднения в реализации аутопсихологической деятельности; в диагностике, самоанализе и рефлексивной оценке профессионального поведения; в моделировании индивидуального стиля и концепции педагогической деятельности; в формировании профессионального имиджа, в построении карьерной стратегии.

На основе теоретического анализа проблемы развития психологической компетентности были выявлены и систематизированы факторы, детерминирующие этот процесс: макросоциальные, микросоциальные и субъективные, последние определяют устойчивость, глубину и преобразовательный потенциал компетентности человека, определены тенденции ее развития.

В ходе жизненного пути человека психологическая компетентность может развиваться стихийно или целенаправленно в процессе специально организованного обучения.

Сопоставительный анализ исследований возможностей развития компетентности показал наличие трех основных подходов к определению содержания и цели развивающих программ: приращение психологических знаний и умений субъекта; развитие видов психологической компетентности; формирование готовности к моделированию собственной психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики человека как субъекта жизненного пути. Комплексный подход к моделированию профессиональной компетентности учителя с акцентом на его субъектной позиции в этом процессе представляется более продуктивным.

Анализ опыта апробации комплексной программы развития профессиональной психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации позволил обозначить и содержательно описать этот процесс как систему этапов: формирование ценностного отношения; саморефлексия; инвентаризация нового и ранее освоенного психологического знания; систематизация и обобщение способов действия и индивидуальных техник конструктивного решения педагогических проблем; расширение сфер компетентности; переход на уровень интегральной характеристики; стабилизация компетентного стиля.

В ходе изучения эффективности курсовой подготовки было установлено, что интериоризация новых психологических знаний разворачивается по следующему алгоритму: восприятие психологической информации → анализ возможностей применения в индивидуальном опыте → апробация в различных видах активности → рефлексия опыта → схема компетентного действия.

Обобщение результатов включенного наблюдения позволило типизировать поведение учителя в ситуациях оценки психологической компетентности, выделить и описать: «сотрудничающий», «подчиняющийся», «избегающий» типы. Сформулированы и систематизированы критерии развития психологической компетентности.

Третья глава *«Профессиональная психологическая компетентность как фактор профессиональной успешности учителя»* посвящена анализу влияния психологической компетентности учителя на его профессиональную деятельность. Психологическая компетентность учителя проявляется на разных уровнях педагогической деятельности: планирования, реализации, рефлексии и коррекции. Она определяет успешность реализации учителем основных психологических функций: актуализации, поддержания психологического благополучия, интерпретации, а также конструктивность и эффективность его активности в трех плоскостях: педагогическая деятельность, педагогическое общение, профессиональное развитие.

Уровень компетентности задает координатное поле анализа педагогического явления, определяет характер принимаемого учителем решения относительно содержания и способов педагогического воздействия. Психологические знания составляют научно-методологическую основу анализа и опре-

деления сдвигов в развитии учащихся, а также эффективности деятельности учителя (Г.С. Сухобская, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин).

С позиций акмеологического подхода продуктивность педагогической деятельности рассматривается как единство функциональной и психологической составляющих (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан). Соответственно правомерно успешность профессиональной деятельности учителя оценивать двояко: как соответствие высоким формализованным показателям (иначе – результативность деятельности) и как уровень соответствия средств достижения цели, сущности гуманистически ориентированного образования. В этом случае можно выделить следующие показатели успешности: удовлетворенность самооффективностью, высокая результативность, обеспечение устойчивого эмоционального благополучия ученика, высокий статус профессионального здоровья учителя и психологического здоровья ученика, обеспечение возможности личностного роста учителя и ученика в процессе взаимодействия и эффективность развития компетентности ученика как субъекта учебной деятельности, общения и саморазвития.

Как показало выполненное под нашим руководством исследование (Р.Х. Ганиевой), психологическая компетентность учителя во взаимоотношении с учащимся проявляется в: трансляции оптимальных способов решения проблемных ситуаций; демонстрации самопринятия и самоуважения, конструктивности и конкурентоспособности; эмпатийности и толерантности в общении, позволяющих обеспечить развивающую со-бытийную общность; психологической поддержке ребенка в формировании психологически конструктивной индивидуальной реальности, включающей жизненные планы, образ Я, адекватную оценку себя и других, принятие окружающей действительности и себя в ней; актуализации мотивации личностного роста, прогнозировании позитивного образа достижений, формировании образа светлого будущего.

В реальном педагогическом взаимодействии происходит транслирование компетентности от учителя к учащемуся. Систематизация данных исследования транслирования субъектных характеристик в педагогическом общении (Т.Н. Щербакова, Р.Х. Ганиева) позволила сделать вывод о том, что одни учителя способны усиливать мотивацию компетентности и порождать у учащегося желание быть способным, востребованным, компетентным, другие выступают своеобразным психологическим тормозом на пути развития самооффективности ученика. В последнем случае происходит замена власти компетентности компетентностью власти (Э. Фромм), что приводит к стремлению использовать внешние атрибуты статуса «учитель» как инструмента воздействия на ребенка, к авторитарной педагогике, продуцирующей смысловые барьеры, защитные реакции, мотивацию избегания, девиации различного рода и иные деструктивные эффекты насильственной парадигмы воспитания

Анализ консультирования в практике психологической службы Ростовской области показал наличие следующих особенностей психологически некомпетентного поведения учителя, способных инициировать деструктивные тенденции во внутренней и внешней активности ученика: декларируемые учителем установки на здоровый образ жизни, не подтвержденные его реальным индивидуальным опытом; психологическая некомпетентность во взаимоотношениях с собой, миром и другими, замечаемая авторитарными методами воздействия, манипуляциями, уходом в психологические защиты; навязывание негативного прогностического сценария развития; неумение решать проблемы, возникающие в жизнедеятельности; перенос на ребенка своих личных кризисов; преимущественно негативная оценка активности ученика, как способ управления; продуцирование вокруг себя психологически нездоровой среды. Следует отметить, что профессиональные деформации учителя, его повышенная чувствительность к стрессу и фрустрации также связаны с недостаточным уровнем развития профессиональной психологической компетентности.

Далее в главе рассматриваются когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая подсистемы компетентности, которые оказывают специфическое влияние на ход педагогической деятельности. Вместе с тем показано, что ее успешность определяется уровнем развития психологической компетентности как интегральной характеристики. Именно эта целостность выступает условием акмеологического развития.

Исследования педагогической деятельности демонстрируют зависимость успешности учителя от мотивации компетентности (В.А. Кан-Калик, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик), от наличия в структуре мотивации творческих потребностей, потребностей в самоэффективности, персонализации, самоактуализации (Р. Бернс, А. Маслоу, А.В. Петровский, В.А. Петровский).

В результате портретирования учителей, показавших высокие профессиональные результаты, были выделены основные характеристики компетентного учителя: открытость и эмоциональная доступность; способность препарировать ситуации взаимодействия; гештальтировать педагогические ситуации; прогнозировать поведение других; конструктивность; конгруэнтность; конкурентоспособность; самоэффективность.

Обобщение результатов психологического анализа педагогической практики позволило определить основные содержательные линии влияния психологической компетентности учителя на успешность педагогической деятельности: усиление статуса учителя в межличностном взаимодействии; целесообразное использование коммуникативных резервов педагогических ситуаций; эффективное выполнение функций актуализации, интерпретации, создания психологического комфорта; возможность достижения высокого

результата при сохранении профессионального здоровья и психологического здоровья учащихся.

Профессиональная деятельность рассматривается в современной психологии как пространство персонализации человека (А.В. Петровский, В.А. Петровский). В педагогической деятельности возможность персонализации учителя является не только условием его профессиональной удовлетворенности, профилактики профессиональных деструкций, но и значимым фактором, обуславливающим достижение позитивного педагогического результата. Удовлетворенность профессией, профессиональное здоровье и ход акмеологического развития личности во многом определяется возможностью ее персонализации в пространстве профессиональной деятельности (А.А. Деркач).

Исследование транслирования субъектных характеристик в системе «учитель – ученик» (Т.Н. Щербакова, Р.Х. Ганиева) показало, что в качестве отставленных эффектов педагогического воздействия ученик рефлексировал не отдельные акты профессиональной активности учителя, а общий абрис его субъектной представленности в совместной деятельности. Таким образом, персонализация выступает как результат комплексного проявления компетентности. Изучение отношения учителя к педагогической деятельности позволило выделить две группы учителей, различающихся по характеру самоощущения в деятельности. К одной группе относятся педагоги, воспринимающие профессиональную деятельность как возможность личностного роста, самореализации, расширения рамок своего «Я», как требующую от личности повышенной ответственности, развитых форм субъективного контроля и предоставляющую широкие возможности для персонализации. Для другой группы характерно чувство утраты «Я», вынужденного приспособления к бесконечно меняющимся требованиям, дискомфорта от необходимости постоянно жестко контролировать свои чувства и мысли.

Показано, что аутопсихологическая компетентность расширяет субъективные возможности учителя в плане самопрезентации, моделирования своего профессионального развития, становится базой для нахождения адекватных способов удовлетворения потребности в персонализации.

Уровень развития психологической компетентности учителя влияет на эффективность самопрезентации в различных плоскостях взаимодействия, определяет успешность формирования интерперсональных смыслов его действий, способствует фасилитации субъектных характеристик ученика. Учитель с низким уровнем профессиональной психологической компетентности использует стереотипы, ролевые маски и манипуляции, механизмы психологической защиты, псевдоперсонализируется или деперсонализируется.

Успешность деятельности связана с характером индивидуального стиля (А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, А.А. Реан). Стиль является своеобразным индивидуальным психологическим образованием, конструирующим актив-

ность субъекта. Одновременно он выступает показателем его компетентности. Особенности психологической компетентности задают характер стилеобразования, а представления субъекта о степени самооффективности, влияют на формирование индивидуального стиля. В случае, когда учитель не рефлексирует проблемы развития собственной профессиональной психологической компетентности, возникает «эффект подмены стиля». Низкий уровень профессиональной психологической компетентности приводит не только к формированию неконструктивного индивидуального стиля педагогической деятельности и общения, но и к возникновению ряда психологических барьеров: эмоциональных, оценочных, психофизиологических, смысловых, информационных, которые, как показало проведенное под нашим руководством исследование О.Г. Барвенко, существенно затрудняют обучение.

В системе регуляции акмеологического развития учителя индивидуальный компетентный стиль выполняет ряд функций: компенсаторную, адаптивную, системообразующую, оптимизирующую и повышения эффективности. В работах О.О. Бандуры, А.В. Либина, Д.А. Леонтьева показано, что к критериям компетентного стиля могут быть отнесены конструктивность, продуктивность, субъективная удовлетворенность, психологическая целесообразность.

Предпринятый анализ содержания и особенностей функционирования различных подсистем психологической компетентности позволил определить их роль в процессе формирования индивидуального стиля.

Содержательная наполненность, инструменталика и характер индивидуального стиля определяются выраженностью когнитивной, коммуникативной, социальной и аутопсихологической компетентности в единой системе психологической компетентности учителя. Участие данных видов компетентности в стилеобразовании обусловлено их функциональной спецификой.

Когнитивная компетентность определяет поиск оптимальных способов решения профессиональных задач разного порядка; коммуникативная – возможность реализации конструктивных моделей взаимодействия; аутопсихологическая – выбор оптимального способа самореализации в профессиональном общении и деятельности; социальная – адекватное соотношение социально продуцируемых и субъективных целей, а также способов реализации профессионального поведения.

Изучение вопроса развития профессиональной психологической компетентности, позволило выделить в качестве детерминирующей основы этого процесса триединство факторов макросоциального, микросоциального и субъективного уровней. Результаты лонгитюдного наблюдения за профессиональным ростом учителей в системе повышения квалификации, аттестации и психологической экспертизы педагогической деятельности показали, что приоритет субъективных факторов определяется значением мотивации

компетентности, субъектной включенности, психологической готовности учителя к моделированию компетентности и определению индивидуальной стратегии акмеологического развития.

Четвертая глава «Моделирование развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации» посвящена описанию моделирования психологической компетентности учителя как интегральной акмеологической характеристики в системе повышения квалификации.

Акмеологическое развитие учителя как субъекта профессиональной деятельности тесно связано с эффективностью системы повышения квалификации в рамках непрерывного образования. Предметное изучение имеющихся работ, посвященных исследованию различных аспектов психологии повышения квалификации (С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, Н.Ю. Кулюткин), показывает, что ее содержание, технология и цели до настоящего времени в современной психологической науке не отражены. Содержание образовательных программ по психологическому циклу включает две разновидности: одни повторяют вузовские программы, другие представляют набор тем, выбор которых обоснован недостаточно. Отсутствуют учебники по психологии для системы повышения квалификации и универсальные учебно-методические комплекты, стандарт повышения квалификации в области психологической подготовки. Выявлен дефицит учебного времени, отводимого в учебных планах на психологический цикл от 20 до 6 учебных часов.

В результате исследования было доказано, что эффективность психологической подготовки учителя в системе повышения квалификации обуславливают: профессиональная направленность содержания психологического цикла образовательной программы; соответствие учебного материала как в содержательном аспекте, так и по форме предъявления современным задачам педагогической практики. Важное значение имеет последовательность и содержательная преемственность мероприятий, направленных на развитие устойчивых конструктов психологически компетентного профессионального поведения. Необходима связь психологической подготовки с методикой конкретного предмета, что позволяет трансформировать психологическое знание в способы обучения. Позитивное влияние оказывает расширение исследовательской деятельности учителя в области психологических проблем образования.

Предпринятый анализ программ повышения квалификации учителей, реализуемых в различных учебных заведениях, позволяет выделить основные подходы к развитию профессиональной компетентности: обучение элементам новых технологий без теоретического, концептуального осмысления, что приводит к фрагментарности и неустойчивости преобразований; перестройка профессионального поведения в традициях необихевиоризма, что обеспечивает приращение профессиональных алгоритмов без перестройки

профессиональных смыслов и внутренних позиций; моделирование психологической компетентности на основании комплексного подхода с использованием технологий личностного роста.

Разработанная в рамках нашего исследования программа выполнена в концептуальной схеме последнего подхода, построена по модульному типу и содержит мотивационный, диагностический, обучающий, проективный и рефлексивный этапы. В контексте данного исследования система повышения квалификации рассматривается как профессиональное пространство, где учитель имеет возможность не только получить новые знания в своей предметной области, но и развить психологическую компетентность, осмыслить динамику своего профессионализма, отразить уровень самооценки, увидеть основные тенденции в развитии теории и практики совершенствования профессионализма учителя, апробировать свои педагогические умения, получить обратную связь в процессе презентации своей профессиональной концепции, получает дополнительную возможность самореализации.

Анализ опыта работы по повышению квалификации учителей в области психологической подготовки позволил разработать алгоритм создания эффективных образовательных программ дополнительного профессионального образования (рис. 1).

Обобщение результатов исследования содержания мотивов повышения квалификации, субъективных ожиданий слушателей и уровня их субъективной включенности в этот процесс позволяют констатировать наличие: ориентации на достижение узкой, конкретной цели; желания получить конкретные методические указания. В то же время процесс самоисследования и самосовершенствования мало привлекает слушателей курсов. Данные, полученные в результате включенного наблюдения в ходе реализации программ дополнительного профессионального образования, свидетельствуют о наличии минимизации познавательной и исследовательской активности, ориентации на формальный результат повышения квалификации; желании получить готовое решение конкретных педагогических ситуаций; игнорировании значения психологической компетентности в оптимизации взаимоотношений с самим собой, учащимися и профессией; недостаточном принятии и осознании роли «Я-субъект обучения»; затруднениях в плане самоанализа профессионального поведения и постановки задач личностного и профессионального роста.

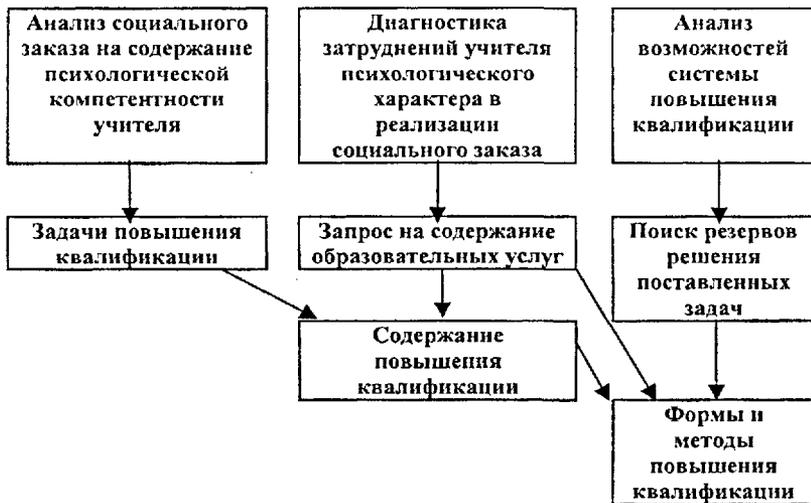


Рис. 1. Алгоритм создания образовательных программ дополнительного профессионального образования учителей

Мониторинг профессиональной деятельности учителей, осуществлявшийся в рамках психологической службы, показал, что существует класс проблем психологического характера, препятствующих эффективному решению профессиональных задач: недостаточное владение психологическими знаниями; рецептурное отношение к психологической информации и отсутствие необходимого уровня развития оценочных, аналитических и рефлексивных профессиональных умений самоанализа и оценки себя и своих возможностей как субъекта педагогической деятельности. К числу типичных затруднений относятся недостаточный уровень сформированности психологической готовности к реализации лично-ориентированных современных педагогических технологий; теоретический характер психологических знаний, не позволяющий учителю самостоятельно построить психологическую информацию в собственную практику; неумение предотвращать и конструктивно решать педагогические конфликты; наличие профессиональных деформаций как следствие низкого уровня аутопсихологической компетентности; недостаточная осознанность психологических целей урока, а также связей между применяемыми психологическими методами и развитием психики ученика. Выделены затруднения в формировании индивидуальной системы психологически конструктивных методов педагогического взаимодействия; нечеткое видение психологических результатов своих педагогических

поступков; противоречие между вербальной психологической компетентностью и результатами профессиональной педагогической деятельности.

Обобщение и систематизация исследований психологических затруднений учителей показало, что они, в первую очередь, являются проскцией дефицита в области аутопсихологической и коммуникативной компетентности. В результате ранжирования на первом месте оказались проблемы самоконтроля, компенсаторных стилей общения, ролевых масок, самоанализа и рефлексии (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование психологических затруднений учителя

| № п/п | Затруднения | Ранг |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. | В самооценке и анализе деятельности | 8 |
| 2. | В вербализации, концептуализации и структурировании творческих педагогических находок | 6 |
| 3. | Стеротипизация социального мышления, «эффект смещения фигуры и фона» в анализе личности ученика | 7 |
| 4. | Высокая степень зависимости от внешних требований и норм, тирания должностования | 9 |
| 5. | Смещение центраций | 5 |
| 6. | Дезинтегрированность концептуальных и инструментальных составляющих профессионального субъективного контроля | 1 |
| 7. | Повышенная агрессивность, тревожность | 4 |
| 8. | Преобладание экстрапунитивных реакций в оценке педагогических неудач | 2 |
| 9. | Ролевые профессиональные игры, маски, манипуляции, интегрирующиеся в компенсаторных стилях общения | 3 |

В ходе эмпирического изучения учителей, задействованных в различных формах повышения квалификации, были выявлены и описаны различные уровни развития психологической компетентности: «интегральный» уровень характерен для 20% учителей, наиболее представленным является «желаемый» (35%) и «практический» (25%), на последнем месте оказывается «знаниевый» (15%). Вместе с тем 54% учителей со стажем более 5 лет оценивают себя как компетентных профессионалов и возможности дальнейшего развития сводят к освоению инновационных приемов и лишь 12% считают необходимым системное моделирование профессионального развития. Результаты изучения мотивации повышения квалификации показывают, что преобладают информационные (50%) и внешние (35%) мотивы, на долю мотивов профессионального роста приходится только 15%. Это подтверждается статистическим анализом компьютерной базы данных о составе групп учителей, участвующих в различных формах повышения квалификации. Во всех категориях слушателей выделяется постоянный состав участников разноплано-

вых мероприятий, носящих творческий характер, их количество по отношению к общему числу повышающих квалификацию не превышает 16%.

Исследование эффективности курсовой переподготовки позволило выделить четыре типа освоения психологических знаний: игнорирование психологической информации как профессионального инструмента; принятие на уровне осведомленности; фрагментарное использование в индивидуальной педагогической практике; рост психологической компетентности как способа решения проблем профессионального и личного бытия. Выделенные типы коррелируют с типами включенности в инновационную деятельность учителей опорных школ, участвующих в федеральных и региональных экспериментах. Здесь соответственно имеют место следующие типы: блокирование инновации и актуализация консервативных установок; декорация инновационной деятельности; фрагментарное включение, обусловленное дефицитом компетентности; перестройка внутреннего и внешнего плана профессиональной деятельности за счет развития компетентности.

Предпринятый анализ эффективности реализуемых в системе повышения квалификации образовательных программ демонстрирует преимущество методов активного обучения, позволяющих задействовать в системе когнитивный, смысловой, эмоциональный и поведенческий уровни активности учителя как субъекта обучения.

Анализ и обобщение практики применения системы методов активного обучения в процессе повышения квалификации позволил систематизировать требования к андрогогам-тренерам; выделить условия эффективности занятий; описать обобщенный психологический результат обучения данного типа, а также сформулировать принципы построения преобразующего поведения: информированность, дистанция, включенность, конструктивная инициатива, творческое восхождение, авторство и ответственность. Реализация этих принципов в реальной педагогической деятельности обусловлена индивидуальным уровнем развития профессиональной психологической компетентности и направлена на действенное изменение профессиональной ситуации, достижение автономности, расширение возможностей роста и, в конечном итоге, способствует акмеологическому развитию.

В создании комплексной модели развития психологической компетентности учителя в условиях повышения квалификации использовался акмеологический подход. Модель включает следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-смысловой, содержательный, инструментальный, оценочный, прогностический и рефлексивный (рис. 2).

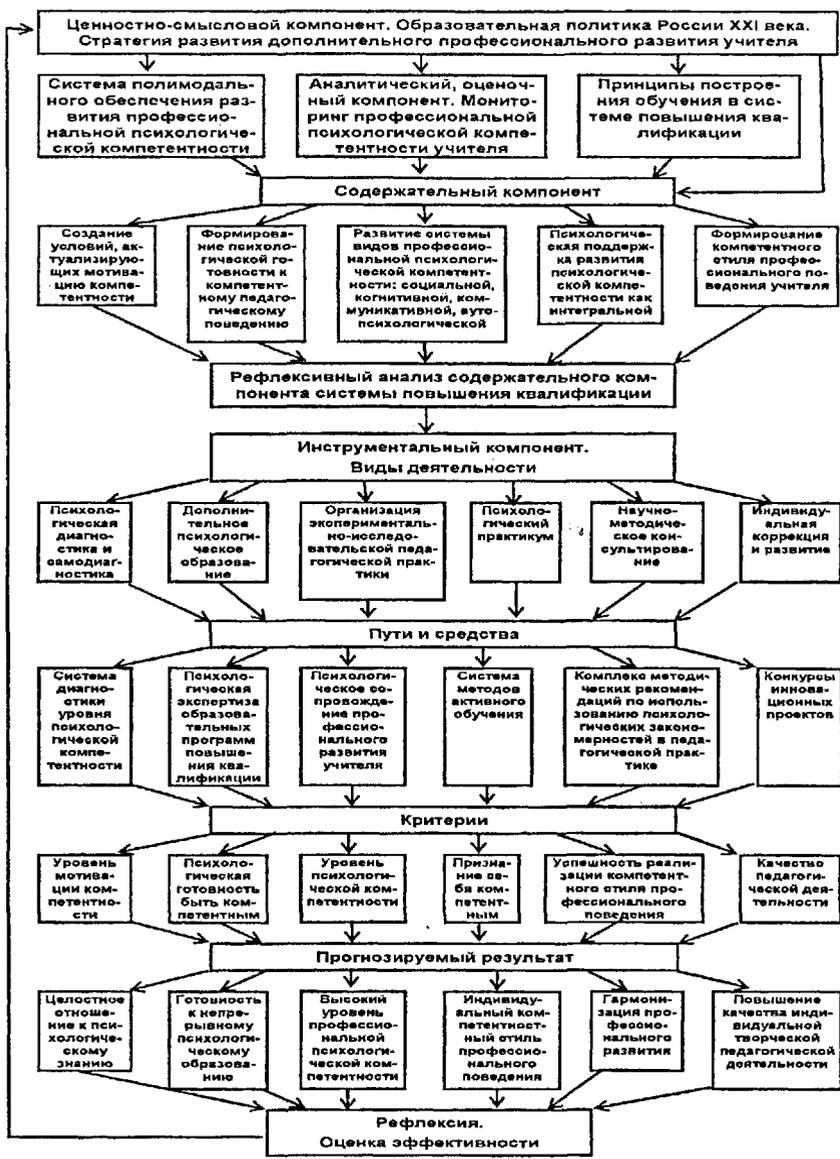


Рис. 2. Модель развития профессиональной психологической компетентности в системе повышения квалификации

В качестве специфических характеристик предлагаемой модели выступают комплексность, смысловое соответствие содержательного и инструментального компонента, технологичность, полимодальность обеспечения развития психологической компетентности, мобильность. В рамках модели развития психологической компетентности осуществлено моделирование когнитивной, социальной, коммуникативной и аутопсихологической компетентности, как подсистем интегрального образования.

Как показывают данные апробации, можно выделить ряд характеристик, обуславливающих продуктивность модели: высокая мобильность, приоритет интерактивных методов, каскадность индивидуальных и групповых проектов повышения психологической компетентности.

Развитие психологической компетентности учителя в рамках предлагаемой программы осуществляется за счет актуализации ряда позиций: развития личностной рефлексии как способа творческого преобразования индивидуальной модели профессионального поведения; выработки более реалистичных представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности; гармонизации профессиональной Я-концепции; освоения технологии преобразующего поведения; устранения барьеров трансформации психологических знаний в инструментальную плоскость; развития способности к персонализации за счет индивидуального вклада в педагогическую деятельность.

В заключении подведены итоги исследования, обозначены перспективы дальнейшей работы, сформулированы выводы и рекомендации.

Основные выводы исследования

1. На основании теоретического анализа можно заключить, что психологическая компетентность является одним из условий достижения «акме», это обусловлено потенциалом психологических знаний, конструктивностью психологических умений, содержанием личностных качеств, интегрированностью уровней субъективного контроля и оптимальностью стратегий, входящих в ее структуру. Различные подсистемы психологической компетентности – когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая – выполняют специфические функции в акмеологическом развитии; вместе с тем его успешность возможна при условии развития психологической компетентности как системной интегральной характеристики, а не отдельных ее видов.

Динамические характеристики психологической компетентности субъекта профессиональной деятельности проявляются в контексте профессиональной деятельности, общения, социума, профессионального развития.

2. Каждый вид психологической компетентности имеет свое специфическое функциональное назначение. Так, когнитивная компетентность обеспечивает эффективное решение профессиональных задач за счет расширения

индивидуального тезауруса паттернов оптимального поиска решений, универсальных алгоритмов и механизмов процедурализации, тактического и стратегического научения, что позволяет выстраивать гештальт профессиональных ситуаций.

Коммуникативная компетентность дает возможность успешно позиционировать себя как субъекта общения, продуцируя позитивные отношения с другими, эффективное решение проблем профессионального взаимодействия, и обеспечивает оптимальное транслирование смыслов, ценностей, технологий, содержания предмета деятельности, конструктивных моделей взаимодействия с миром.

Социальная компетентность обеспечивает адаптацию, возможность высоких достижений в результате применения конструктивных стратегий активности при сохранении адекватности поведения в динамичной социальности.

Аутопсихологическая компетентность обуславливает эффективность прогрессивного развития за счет активизации личностных ресурсов, саморефлексии на основе контекстной самодиагностики собственных возможностей, оптимизации саморегуляции и самоконтроля, а также индивидуальной системы способов и приемов психологической поддержки.

3. В качестве взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных элементов психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики, выступают интериоризированные психологические знания, действующие комплексы умений, личностные качества, конструктивные стратегии и субъективный контроль, регулирующий и контролирующийся взаимосвязь компонентов и обеспечивающий их взаимодействие и интеграцию в компетентный стиль. Специфика профессиональной деятельности учителя определяет содержательную наполненность структурных элементов психологической компетентности.

4. Полученные в ходе исследования данные выступают основанием для вывода о том, что психологическая компетентность как целостное образование несводима к сумме компонентов и является новым интегральным, системным психологическим образованием, возникающим в процессе профессионального развития и позволяющим на качественно ином уровне решать задачи личного, профессионального и социального бытия. Влияние психологической компетентности на успешность профессиональной деятельности и профессиональное развитие осуществляется посредством реализации ее функций: гностической, селективной, рефлексивной, проективной и преобразующей.

Гетерохронность развития подсистем психологической компетентности на уровне индивидуального субъекта профессиональной деятельности обуславливает наличие пяти типов: когнитивно-компетентные, коммуникативно-компетентные, аутокомпетентные и гармоничные. Развитие психологиче-

ской компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности проходит ряд этапов: «накопительный», «согласования», «интеграции», «стилеобразования».

5. Развитие психологической компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности осуществляется под воздействием комплекса факторов макросоциального, микросоциального и субъективного порядков. Характер, ход и эффективность развития в большой мере определяются выраженностью субъектной позиции учителя в процессе реализации желания стать носителем компетентных моделей профессиональной активности.

На уровне отдельного учителя процесс формирования психологической компетентности проходит ряд последовательных этапов: «принятие», «само-рефлексия» «инвентаризация», «систематизация», «расширение сфер компетентности», «моделирование», «интериоризация», «стилеобразование».

В качестве критериев развития компетентности выделены: уровень трансформированности психологических знаний в способы профессионального поведения; устойчивость компетентного стиля; высокие профессиональные достижения на фоне сохранения высокого статуса профессионального здоровья и психологического здоровья учащихся; степень удовлетворенности самоэффективностью; адекватность формы и меры проявления компетентности адекватных данной ситуации.

6. Типизация представлений учителей о значении психологической компетентности показала, что прежде всего они ориентированы на достижение успешности в общении; далее на возможность фасилицировать развитие учащихся и в последнюю очередь на возможность перехода на качественно новый уровень решения педагогических задач. Анализ эффективности курсовой подготовки на предмет использования психологических знаний в индивидуальной практике позволил выделить следующие уровни: «игнорирование», «формальное применение», «применение с ошибками», «адекватное использование», «инструмент повышения эффективности педагогической деятельности». В ситуациях оценки компетентности наблюдается три типа реакций: принятие и заинтересованность; незаинтересованность и минимизация активности; избегание и актуализация защиты.

7. Систематизация данных исследования влияния психологической компетентности на успешность педагогической деятельности показала, что оно осуществляется за счет расширения информационного поля принятия профессиональных решений; организации позитивного сотрудничества с учениками и коллегами; грамотного использования личностного ресурса; транслирования позитивных моделей взаимодействия; продуцирования позитивного опыта решения проблем; создания ситуации комфорта в общении; формирования психологически безопасной образовательной среды; позитивного вклада в развитие компетентности других, интеграции ценностей, смыслов и

способов их реализации; транслирования конструктивных способов достижения личного, социального и профессионального успеха.

8. Персонализация учителя в педагогической деятельности коррелирует с развитием аутопсихологической компетентности, позволяющей вычлнить особенное в своей личности и способы его транслирования. Вместе с тем персонализация возможна лишь в интерперсональном пространстве. Коммуникативная компетентность обеспечивает осуществление персонализации в адекватных формах в процессе педагогического общения. Социальная компетентность позволяет учителю оценить ситуативную и прогностическую востребованность своих вкладов.

Психологическая компетентность может использоваться двояко: как инструмент конструктивного транслирования субъектности либо как инструмент манипуляции, что определяется нравственной позицией учителя и интегрированностью концептуального, тактического и операционального уровней субъективного контроля.

9. Психологическая компетентность влияет на индивидуальный стиль, являясь стилеобразующим фактором. Недостаток рефлексии в оценке собственной психологической компетентности приводит к противоречию декларируемого и реализуемого стиля – «эффект подмены стиля». В зависимости от уровня развития профессиональной психологической компетентности можно выделить конструктивные или компетентные стили и компенсаторные. Обобщение результатов анализа педагогической практики позволяет выделить отрицательные эффекты в реализации компенсаторных стилей, порождаемые низким уровнем развития профессиональной психологической компетентности. К ним относятся: «профессиональные искажения» – подмена реальной педагогической проблемы неадекватным видением; «селективный фильтр авторитаризма»; «когнитивная глухота» к задачам, поставленной другим; фиксация на «заготовках»; тенденция к эклектичности; «профессиональный аутизм»; жесткость моделей профессиональной активности; тиражирование «собственного портрета»; неконгруэнтность.

10. Как показало эмпирическое исследование, существуют различные уровни развития психологической компетентности: «желаемый», «знаниевый», «практический» и «интегральный». Эмпирически выявлено, что существует большая группа учителей, которая недостаточно адекватно оценивает уровень собственной компетентности. Показано различие в проявлении психологической компетентности учителей разного уровня профессионализма по параметрам: поведение в конфликте, коммуникативный самоконтроль, выраженность эмпатии, субъективный контроль, отношение к сотрудничеству, способность к самоанализу, прогнозированию и моделированию профессиональной деятельности, а также содержательные различия в формировании запроса на психологическую помощь и акмеологическую поддержку.

11. Продуктивность модели повышения квалификации учителя зависит от мобильности, модульности, приоритета интерактивных методов, от включенности в индивидуальные и групповые творческие проекты. Комплексная авторская модель развития психологической компетентности учителя включает систему взаимосвязанных компонентов: ценностно-смысловой, содержательный, инструментальный, оценочный, прогностический и рефлексивный. Эффективность предлагаемой модели обеспечивается комплексностью, смысловым соответствием содержательного и инструментального компонента, высокой технологичностью, полимодальностью обеспечения развития психологической компетентности, высокой мобильностью, погруженностью в контекст реальной педагогической практики, актуализацией субъектной позиции учителя относительно возможности акмеологического развития. Показано, что психологическая служба образования выступает значимым фактором развития психологической компетентности учителя.

12. В результате реализации комплексной программы развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации были зафиксированы следующие эффекты: обогащение теоретического багажа психологических знаний и одновременно их трансформация в психологически целесообразные способы профессионального поведения; расширение тезауруса психологических приемов самоконтроля, саморазвития; накопление индивидуального опыта применения элементов психологической теории и практики в педагогической деятельности с одновременной рефлексией и обобщением этого опыта на уровне профессионального сознания; упрочение отношения к психологической компетентности как личностной ценности; развитие мотивации совершенствования компетентности; стимулирование инновационной деятельности учителя в области психологизации образовательного процесса; формирование психологической готовности к проектированию и осуществлению саморазвития профессиональной психологической компетентности; развитие диагностических, рефлексивных и прогностических умений; оптимизация индивидуального стиля; становление индивидуальной концепции педагогической деятельности.

Практические рекомендации

1. Разработать концепцию психологической подготовки учителя в системе дополнительного профессионального образования, предполагающую конкретизацию ее целей, определение стратегии, выделение обязательного и вариативного компонентов, определение образовательного стандарта и адекватного методологического, научно-теоретического и технологического обеспечения.

2. Создать учебно-методический комплект, включающий учебники по психологии для системы дополнительного профессионального образования, а также систему мультимедийных учебно-методических пособий, обеспечи-

вающих системную организацию развития психологической компетентности учителя в контексте различных форм повышения квалификации.

3. Для психологической службы образования разработать систему комплексного психологического сопровождения акмеологического развития учителя, с опорой на современные акмеологические и психологические технологии, в основу которой может быть положена предложенная модель развития психологической компетентности учителя.

4. Организовать соответствующую подготовку психологов-андрологов, включающую формирование андрологической культуры, овладение технологиями и техниками акмеологической поддержки развития учителя как субъекта профессиональной деятельности, освоение системы методов активного обучения взрослых.

5. В рамках компетентностного подхода провести серию исследований возможностей развития когнитивной, социальной, коммуникативной и аутопсихологической подсистем психологической компетентности учителя на различных этапах профессионального становления.

Основные положения диссертации отражены в 66 публикациях автора общим объемом свыше 77 п.л., в том числе 3 монографии.

Монографии

1. *Щербакова Т.Н., Седлецкая Л.В.* Психологическая компетентность предпринимателя как субъекта социального взаимодействия (Монография). – Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2004. 191 с. 12 п.л. (6 авт. п.л.)
2. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия формирования (Монография). – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2005. 320 с. (16,8 авт.п.л.)
3. *Щербакова Т.Н., Ганиева Р.Х.* Педагог как носитель и транслятор субъектности (Монография). – Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2006. 208 с. 16 п.л. (8 авт. п.л.)

Статьи в журналах, согласно списка ВАК

4. *Щербакова Т.Н.* Мотивация развития психологической компетентности педагога (Статья) // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2004. № 3. С. 152-158. (0,75 авт. п.л.)
5. *Щербакова Т.Н.* Система повышения квалификации как пространство развития психологической компетентности учителя (Статья) // Научная мысль Кавказа. Научный и общественно-теоретический журнал. Приложение. 2004. № 11 (65). С. 212-221. (1,1 авт. п.л.)
6. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность и профессиональная успешность учителя (Статья) // Известия высших учебных заведений. Се-

веро-Кавказский регион. Общественные науки. Приложение. 2004. № 12. С. 92-99. (1,0 авт. п.л.)

7. *Щербакова Т.Н.* О психологической компетентности и стиле деятельности учителя (Статья) // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2005. № 1. С. 118-123. (0,25 авт. п.л.)
8. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс (Статья) // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. № 4. С. 66 – 84. (1,5 авт. п.л.)
9. *Щербакова Т.Н.* О развитии профессиональной психологической компетентности учителя в системе ИПК и ПРО (Статья) // Известия ТРТУ. – Таганрог, 2005. № 5. С. 10-21. (1,4 авт. п.л.)
10. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность и возможности персонализации учителя (Статья) // Известия ТРТУ. – Таганрог, 2005. № 7. С. 81-83. (0,25 авт. п.л.)
11. *Щербакова Т.Н.* Профессиональная психологическая компетентность и стиль педагогической деятельности учителя (Статья) // Известия ТРТУ. – Таганрог, 2006. № 1 (56). С. 26-34. (1,0 авт. п.л.)

Научные издания, статьи, тезисы

12. *Щербакова Т.Н.* Проблема формирования внутренних механизмов контроля личности (Тезисы) // Рубинштейновские чтения. – Одесса, 1992. С. 37-41. (0,25 авт. п.л.)
13. *Щербакова Т.Н.* Механизмы регуляции и контроля поведения личности учащегося (Тезисы) // Материалы научно-практической конференции «Проблема обновления содержания общего образования». – Ростов н/Д., 1992. С. 85-87. (0,2 авт. п.л.)
14. *Щербакова Т.Н.* Развитие профессиональных качеств психологов-практиков (Тезисы) // Материалы Международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». Т. 2 – Одесса, 1992. С. 70-73. (0,25 авт.п.л.)
15. *Щербакова Т.Н.* Развитие внутренних механизмов контроля социально-значимого поведения в подростковом возрасте (Тезисы) // Материалы научно-практической конференции «Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования». – Ростов н/Д., 1993. С. 3-6. (0,25 авт. п.л.)
16. *Щербакова Т.Н.* Развитие профессионально-личностных механизмов регуляции и контроля (Тезисы) // Тезисы докладов XIII научной практической конференции вузов Юга России «Развитие личности в процессе педагогической деятельности». – Майкоп: Изд-во НГУ, 1994. С. 21-23. (0,25 авт. п.л.)

17. *Щербакова Т.Н.* Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 1994. (1,6 авт. п.л.)
18. *Щербакова Т.Н., Романенко П.П.* Психологические барьеры в деятельности современного учителя (Тезисы) // Материалы научно-практической конференции «Образование в меняющемся мире: цели, инновационные подходы, кадры». – Ставрополь, 1994. С. 131-133 0,25 п.л. (0,2 авт. п.л.)
19. *Щербакова Т.Н.* Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля (Научно-методическое пособие). – Ростов н/Д.: Изд-во облИУУ, 1994. (5,0 авт. п.л.)
20. *Щербакова Т.Н., Данилюк А.Я.* Интегральные системы гуманитарного образования и становление субъектности учащегося (Тезисы) // Тезисы докладов XIV научно-практической конференции вузов Юга России. – Карачаевск, 1995. С. 37-38. 0,2 п.л. (0,1 авт. п.л.)
21. *Щербакова Т.Н.* Профессиональный субъективный контроль учителя инновационная деятельность (Тезисы) // Тезисы докладов научно-практической конференции «Инновационные процессы в образовании». – Рязань, 1995. С. 41-43. (0,25 авт. п.л.)
22. *Щербакова Т.Н.* Субъективный контроль и личностный рост учителя (Доклад) // Российское психологическое общество (Ежегодник). Т. 1. Вып. 2: Материалы учредительного съезда Российского психологического общества. 22-24 ноября. 1994 г. – М., 1995. С. 218-222. (0,3 авт. п.л.)
23. *Щербакова Т.Н., Данилюк А.Я.* Диагностика развивающих эффектов экспериментальных программ курса психологии (Тезисы) // Материалы к апробации проектов временных государственных стандартов. Диагностика и измерители: Тезисы научно-практической конференции. Вып. 3. Ч. 3. – Ростов н/Д.: Изд-во облИУУ, 1996. С. 123-125. 0,12 п.л. (0,1 авт. п.л.)
24. *Щербакова Т.Н.* Субъективный контроль в педагогическом общении (Статья). Личность в деятельности и общении. – Ростов н/Д.: Изд-во «Гефест», 1997. С. 195-212. (1,25 авт. п.л.)
25. *Щербакова Т.Н.* Психологический комфорт личности в образовательном пространстве и проблемы валеологии (Статья) // Валеология. 1997. № 1. С. 47-49. (0,4 авт. п.л.)
26. *Щербакова Т.Н.* Субъективный контроль как психологический феномен (Статья) // Психология – образовательной практике. – М.: Изд-во МОСУ – АГПИ, 1998. С. 182-201. (1,25 авт. п.л.)
27. *Щербакова Т.Н.* Система подготовки и повышения квалификации практических психологов в условиях ИПК и ПРО (Статья) // Совершенствование содержания и структуры повышения квалификации и переподготовки работников образования. Ч. 1. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 1998. С. 26-32. (0,4 авт. п.л.)

28. *Щербакова Т.Н., Звездина Г.П., Швагер В.В.* Психологические эффекты развивающего обучения (Тезисы) // Совершенствование содержания и структуры повышения квалификации и переподготовки работников образования. Ч. 1. Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 1998. С. 75-77. 0,2 п.л. (0,1 авт. п.л.)
29. *Щербакова Т.Н.* Профессиональные установки педагога и здоровье личности (Статья) // Валеология. 1998. № 2. С. 12-14. (0,4 авт. п.л.)
30. *Щербакова Т.Н.* Развиваем свою психологическую культуру (Статья) // Практические советы учителю. – Ростов н/Д., 1999. № 3. С. 43-49. (0,9 авт. п.л.)
31. *Щербакова Т.Н.* Развитие педагогического общения (Статья) // Практические советы учителю. – Ростов н/Д., 1999. № 10. С. 51-52. (0,25 авт. п.л.)
32. *Щербакова Т.Н.* Адаптивные возможности субъекта и субъективные системы контроля (Тезисы) // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. VI годовичное собрание Южного отделения РАО. Ч. 1. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1999. С. 100-102. (0,2 авт. п.л.)
33. *Щербакова Т.Н.* Особенности субъективного контроля в педагогической профессии (Статья) // Ученые записки ИУБиП. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. Ч. 1, – Ростов н/Д., 1999. С. 63-72. (0,6 авт.п.л.)
34. *Щербакова Т.Н.* Педагог-психолог как субъект психологической службы (Тезисы) // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. VII годовичное собрание Южного отделения РАО. Ч. 1, – Ростов н/Д.: Изд-во АГУ, 2000. С. 146-148. (0,2 авт. п.л.)
35. *Щербакова Т.Н.* Возможности развития субъектности ученика в 12-летней школе (Статья) // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы совершенствования содержания образования». 17-18 мая 2000 г. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2000. С. 31-37. (0,4 авт. п.л.)
36. *Щербакова Т.Н.* Развитие профессионально-значимых качеств психолога в системе повышения квалификации. (Тезисы) // Материалы Всероссийской конференции «Социальное здоровье детей и молодежи как национальная идея современной России». 25-26 октября 2001 г. – М., 2001. С. 164-165. (0,2 авт. п.л.)
37. *Щербакова Т.Н.* Субъективный контроль как значимый фактор личностного развития (Статья) // Развивающаяся личность в системе высшего образования России. ИУБиП. Ч. 3. – Ростов н/Д., 2002. С. 196-201. (0,3 авт. п.л.)
38. *Щербакова Т.Н.* Субъективный контроль и жизнедеятельность человека: тенденции влияния (Статья) // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Развитие личности как стратегия гуманизации образования». – Ставрополь, 2002. (0,4 авт. п.л.)

39. *Щербакова Т.Н.* Психологическое сопровождение развития личности в образовании: содержание и механизмы (Статья) // Стратегии и техники психологического сопровождения личности в образовании. – Ростов н/Д., Изд-во РО ИПК и ПРО, 2002. С. 29-31. (0,2 авт. п.л.)
40. *Щербакова Т.Н.* Развитие профессиональной компетентности психолога в системе повышения квалификации (Тезисы) // Материалы научно-практической конференции. – М., 2003. (0,2 авт. п.л.)
41. *Щербакова Т.Н.* Развитие психологической компетентности юриста в период обучения в вузе (Статья) // Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 6. – Ростов н/Д., 2003. С. 250 – 252. (0,2 авт. п.л.)
42. *Щербакова Т.Н.* Аутопсихологическая компетентность педагога и успешность профессионального общения (Тезисы) // Психология общения: социокультурный анализ: Материалы международной конференции. – Ростов н/Д., 2003. С. 344 – 345. (0,1 авт. п.л.)
43. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя как фактор формирования толерантности (Статья) // Материалы научно-практической конференции «Толерантность в межличностном общении». – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2003. (0,3 авт. п.л.)
44. *Щербакова Т.Н., Ганиева Р.Х.* Психологическая компетентность педагога: транслирование личностных характеристик в общении с учениками (Научно-методическое пособие). – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2003. 13,0 п.л. (6,5 авт. п.л.)
45. *Щербакова Т.Н.* Развитие психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации (Статья) // Путь в науку. Вып. 4. Ч. 2. – Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2003. С. 137-144. (0,5 авт. п.л.)
46. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя и психологическое здоровье младшего школьника (Статья) // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация общего начального образования». – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2003. С. 61 – 64. (0,3 авт. п.л.)
47. *Щербакова Т.Н.* Модернизация образования и психологическая компетентность учителя (Тезисы) // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Единый государственный экзамен в региональной системе управления качеством образования». В 2-х ч. Ч. 2. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2003. С. 9 -10. (0,1 авт. п.л.)
48. *Щербакова Т.Н.* Возможности развития профессиональной психологической компетентности в системе повышения квалификации (Тезисы) // Современные образовательные технологии в системе повышения квалификации Ростовской области: Материалы ежегодной научно-практической конференции. Ростов н/Д., 2003. С. 40 – 52. (0,5 авт. п.л.)
49. *Щербакова Т.Н.* Эффекты развития профессиональной психологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации (Статья) //

Прикладная психология: достижения и перспективы. – Ростов н/Д.: Изд-во «Фолиант», 2004. С. 173-183. (1,2 авт. п.л.)

50. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя как фактор успешности (Статья) // Путь в науку. Вып. 5. – Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 2004. С. 321-326. (0,25 авт. п.л.)
51. *Щербакова Т.Н.* Психологические аспекты формирования информационной технологии (Тезисы) // Материалы IV научно-практической конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» в рамках Международного конгресса конференции. Ростов-на-Дону. 2004. – Ростов н/Д., 2004. С. 46-48. (0,1 авт. п.л.)
52. *Щербакова Т.Н.* Компьютерная компетентность и профессионализм психолога (Тезисы) // Материалы V научно-практической конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» в рамках Международного конгресса конференции 19-21 октября 2005. Ч. 1. – Ростов н/Д., 2005. С. 193-195. (0,1 авт. п.л.)
53. *Щербакова Т.Н.* Психологические аспекты развития информационной компетентности учителя (Тезисы) // Материалы V научно-практической конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» в рамках Международного конгресса конференции 19-21 октября 2005. Ч. 2. – Ростов н/Д., 2005. С. 4-5. (0,1 авт. п.л.)
54. *Щербакова Т.Н.* Специфика развития психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации (Тезисы) // Материалы V Международной научно-практической конференции «Постдипломное образование в системе непрерывного образования». – СПб. 2005. С. 108-110. (0,1 авт. п.л.)
55. *Щербакова Т.Н.* Развитие психологической компетентности учителя в системе непрерывного образования (Статья) // Наука и образование. Известия Южного отделения РАО и РГПУ. Спецвыпуск. VI Всероссийская научно-практическая конференция. – Ростов н/Д., 2005. С. 176-179. (0,2 авт. п.л.)
56. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность и модели профессионального развития учителя (Тезисы) // Материалы конференции «Человек в меняющемся мире: пути конструктивного развития». г. Ростов-на-Дону. 2005 г. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2005. С. 371-374. (0,25 авт. п.л.)

Учебно-методические издания

57. *Щербакова Т.Н.* Методы повышения эффективности профессионально-педагогического общения учителя (Методические рекомендации). – Ростов н/Д.: Изд-во облИУУ, 1987. (0,8 авт. п.л.)
58. *Щербакова Т.Н.* Способы повышения эффективности педагогического общения как условие интенсификации учебно-воспитательного процесса (Методические рекомендации). – Ростов н/Д., 1988. (1,4 авт. п.л.)

59. *Щербакова Т.Н., Концевой Ю.А.* Методы изучения самооценки личности (Методические рекомендации). – Ростов н/Д., 1989. 0,5 п.л. (0,25 авт. п.л.)
60. *Щербакова Т.Н., Концевой Ю.А.* Психологическая служба в современной школе (Методические материалы). – Ростов н/Д.: НМЦ «Логос», 1991. 1,8 п.л. (0,9 авт. п.л.)
61. *Щербакова Т.Н.* Самопознание (Методическое пособие). – Ростов н/Д.: Изд-во облИУУ, 1993. (1,6 авт. п.л.)
62. *Щербакова Т.Н.* Методические рекомендации по проведению ролевой игры (Методические рекомендации). Психологическое моделирование. – Ростов н/Д., 1997. 16 с. (1,0 авт. п.л.)
63. *Щербакова Т.Н., Мареев В.И., Мисиров Д.Н.* Мотивы профессионального самоопределения: диагностика и развитие (Учебно-методическое пособие). – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. 80 с. 5,0 п.л. (2 авт. п.л.)
64. *Щербакова Т.Н., Ганиева Р.Х.* Тренинг развития способностей транслирования субъектных характеристик (Учебно-методическое пособие). – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2003. – 31 с. 2 п.л. (1 авт. п.л.)
65. *Щербакова Т.Н., Барвенко О.Г.* Психологическое обеспечение развития внутренних резервов взрослых по преодолению психологических барьеров в освоении иностранного языка (Учебно-методическое пособие). – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2004. 32 с. (2 авт.п.л.)
66. *Щербакова Т.Н., Звездина Г.П.* Профилактика жестокости и насилия в школьной среде (Методические рекомендации). – Ростов н/Д., 2005. 36 с. 1,25 п.л. (1 авт. п.л.)

Подписано в печать 22.05.2006.
Формат 60x84 1/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 2,75.
Тираж 100 экз. Заказ № 147.

Издательство ГОУ ДПО «Ростовский областной институт
повышения квалификации и переподготовки работников образования»
344011, Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 2/51 пер. Доломаповский.

