

Специальный анализ нравственно-психологического словарного запаса педагогов свидетельствует о явном преобладании в них слов разговорно-бытового и литературно-художественного стилей (до 95%). Это говорит о методической несостоятельности существующих форм психологической подготовки студентов и стихийности формирования их психологического мышления. На основе имеющихся средств оно и не может подняться до уровня научного, необходима существенная перестройка психологической подготовки специалистов, которая должна быть направлена на организацию усвоения будущими педагогами системы научных понятий и овладения необходимыми умственными действиями и операциями.

Итак, зрелое психологическое мышление имеет системное строение и включает в себя все генетические формы и виды: аффективное, наглядно-содержательное, образное и вербальное. Участие каждого из них является необходимым, но не достаточным для эффективного функционирования всей системы в целом. Исключение из нее любой из названных форм мышления делает невозможным решение тех или иных педагогических задач. Так, при отсутствии аффективного мышления снижается чувствительность субъекта к эмоциональным переживаниям других людей, что осложняет интимно-личностное общение. Недостаточный уровень развития наглядно-содержательного и образного мышления приводит к серьезным затруднениям при столкновении субъекта с конкретными практическими ситуациями и установлении их связи с теоретическими понятиями. Однако наиболее важное место в структуре психологического мышления занимает вербальное, отсутствие или слабое развитие которого привязывает субъекта к многочисленным различным внешне, но сходным по внутренней сущности конкретным ситуациям межличностного взаимодействия и не позволяет выходить на обобщенные способы решения соответствующих задач. Поэтому формирование психологического мышления является наиболее важным в структуре подготовки педагогических кадров особенно на этапе освоения личностно ориентированных образовательных технологий.

Т. М. Бостанджиева

ПРОБЛЕМА ПРИНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Психологические исследования 1960–90-х гг. В. А. Власовой, В. В. Давыдова, З. И. Калмыковой, Н. А. Славиной, Д. И. Фельдштейна и др. ориентированы на личностный подход в развитии. Целью образовательного процесса с позиции психологии является развитие личности и ее познавательных и творческих возможностей. В начале 1990-х гг. направленность на личностно ориентированное образование стала актуальной проблемой при разработке концептуальных материалов различных образовательных учреждений. Ведущее значе-

ние в реализации целей личностного ориентирования имеет содержательное изменение отношения к педагогическому процессу у учителя. Педагогический процесс предполагает такое взаимодействие учителя с детьми, которое ориентировано на личность как важнейшую ценность. Именно такая направленность учителя определяет его педагогическую продуктивность.

В своем исследовании мы попытались выявить основные составляющие педагогической продуктивности у профессиональных педагогов, связанные с личностно ориентированной направленностью их деятельности. Предметом нашего исследования явились три аспекта анализа педагогической продуктивности:

- 1) знание профессиональным педагогом возрастных особенностей учащихся, ведущих мотивов, потребностей и возможностей детей;
- 2) принятие индивидуальных особенностей и возможностей учащихся;
- 3) использование эффективных форм организации педагогической деятельности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей на основе эмпатийного способа учения.

Исследование осуществлялось в различных образовательных учреждениях Тобольска (школах, профессиональном училище).

В ходе проведения учебно-методических семинаров и встреч с учителями был выявлен высокий уровень знаний возрастных особенностей современных детей, причин школьной неуспеваемости, мотивации учения, особенностей общения в классных коллективах, социально-психологических особенностей педагогического процесса. Учителя свободно владеют психологической терминологией, интересуются проблемами психолого-педагогической науки, участвуют в исследовательской работе, знакомы с инновационными процессами в образовании и проявляют живой интерес к непосредственной работе психолога в школе.

Второй аспект анализа педагогической продуктивности (принятие индивидуальных особенностей и возможностей учащихся) строился на изучении специальных способностей профессиональных педагогов: педагогической рефлексии и эмпатии. Педагогическая рефлексия включает в себя обращенность учителя на самого себя, учет формирующихся представлений о его (учителя) деятельности и представления ученика о том, как учитель понимает личность ученика, его деятельность и поведение.

Исследования И. В. Дубровиной, А. К. Марковой, В. В. Столина, И. С. Якиманской и др. показали, что педагогическая рефлексия – способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину той или иной ситуации и на этой основе построить взаимодействие с ним.

Педагогическое принятие определяется степенью эмпатии как доминирующего эмоционального состояния учителя. Эмпатия характеризует понимание другого человека путем принятия его переживаний и придает педагогической деятельности ведущую профессиональную особенность.

Способность к эмпатии обогащает педагогическую деятельность, делает ее продуктивной прежде всего посредством развития мотивации учебной деятельности. Пробуждение у ученика интереса к учебному процессу невозможно без

установления связей между мотивационной структурой ученика и содержанием учебной деятельности. Учитель, обладающий эмпатийными возможностями в общении, создает положительный настрой на учебный процесс, исключает напряженность и состояние фрустрации. Расположенность ребенка к учебной деятельности позволяет развить его рефлексивные возможности для самостоятельного управления своим развитием. Таким образом, реализуется главная цель лично ориентированного обучения – выработка у ученика навыков самостоятельной работы, самоконтроля, личностное принятие требований учебной деятельности.

Итак, принятие индивидуально-психологических особенностей детей создает предпосылки для реализации гуманистической направленности образовательного процесса: диалогизации, проблематизации, персонализации. В этом случае образовательная среда создает условия для развития внутреннего мира ребенка.

Третьим аспектом анализа педагогической продуктивности является исследование эффективных форм организации педагогической деятельности с учетом индивидуальных, возрастных особенностей детей и на основе эмпатийного способа учения. Особое значение для анализа этого аспекта имеет понимание учителем потребности подростка в общении. Общаясь с ровесниками, подросток чувствует себя равным среди равных, испытывает свои возможности, постоянно сравнивает себя со своими сверстниками. Вместе с тем для подростка, как и для младшего школьника, большую роль продолжает играть общение со взрослыми. По своему характеру и целям это общение существенно меняется, но не теряет своего значения. Именно поэтому в педагогической деятельности необходимо использовать совместную деятельность детей на уроке. При организации совместной деятельности появляется возможность межличностных контактов, опосредованных требованием учителя. В ситуации, когда дети на уроке задают друг другу вопросы, исправляют ошибки, спорят, делают замечания, эмоциональное напряжение снижается, что способствует развитию. с одной стороны, учебной мотивации, а с другой – саморегуляции поведения. Наиболее эффективными формами организации совместной деятельности являются те, которые учитывают актуальные потребности подростков – его стремление к самостоятельности и взрослости. Реализация этой потребности возможна при условии, когда дети самостоятельно планируют свою деятельность на уроке, определяют содержание работы, ее объем и длительность, что позволяет развить внутренние стимуляторы саморегуляции поведения.

Для изучения эмпатийных возможностей учителя использовался вербальный тест И. М. Юсупова. В исследованиях участвовало 58 человек (учителя школ, преподаватели и мастера производственного обучения профессионального училища).

Самооценка способности к эмпатии у профессиональных педагогов оказалась довольно высокой. Почти 21% опрошенных считают, что они обладают очень высоким уровнем эмпатийности (39–90 баллов), быстро реагируют на настроение собеседника, впечатлительны, готовы прийти на помощь близкому. взрослые и дети охотно делятся с ними своими тайнами и советуются. Эта

группа педагогов нуждается в эмоциональной поддержке со стороны. У 37% педагогов самооценка эмпатий на уровне высокой (63–81 балл). Они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, с неподдельным интересом относятся к людям, эмоционально отзывчивы, быстро устанавливают контакт и находят общий язык, стремятся к компромиссным решениям, хорошо переносят критику, нуждаются в социальном одобрении. 28% испытуемых имеют нормальный уровень эмпатийности (37–62 балла), не относят себя к числу особо чувствительных, больше доверяют поступкам, чем личным впечатлениям, чаще уделяют внимание словам собеседника, его действиям, нежели эмоциональным проявлениям.

Меньшая часть педагогов оценила свой уровень эмпатийности как низкий – 9% (12–36 баллов) и очень низкий – 5% (11 и меньше баллов). Они чувствуют свою отчужденность, испытывают затруднения в общении, ценят в окружающих деловые качества больше, чем чуткость и отзывчивость, особенно для них трудны контакты с детьми.

Результаты исследования дают основание полагать, что в педагогической деятельности у учителей с высокими показателями самооценки эмпатийности проявления принятия индивидуальных особенностей и возможностей учащихся также высокие. Это предположение мы проверили путем наблюдения и анализа вербальных взаимодействий учителя на уроке с помощью методики Фландерса-Реана. Анализ проводился по 12 позициям в течение 5 уроков у каждого учителя. Реализация каждой категории фиксировалась в течение 5 с на протяжении всей процедуры. Результаты проявлений каждой категории высчитывались по отношению среднего показателя времени к объему времени занятия (таблица).

Из таблицы видно, что больше всего времени на уроке уделяется презентативной функции учителя. На 1-м месте находится категория «сообщение информации». Далее позиции распределяются таким образом: 2-е место – работа по указанию учителя; 3-е – дача указаний и распоряжений педагогом; 4-е – ответ учащегося на уроке; 5-е – спонтанная речь учащихся, реплики с мест; 6-е – постановка вопросов педагогом; 7-е – непродуктивная пауза учителя; 8-е – совместная деятельность учащихся на уроке; 9-е – защита педагогом собственных утверждений; 10-е – восприятие чувств; 11-е – похвала или подбадривание; 12-е место – принятие педагогом идей, исходящих от учащихся и дальнейшее их развитие.

Наблюдение и анализ вербального взаимодействия учителя на уроке не совпадают с высокими показателями самооценки эмпатии у учителей. Эмпатийный способ учения не является ведущим, а восприятие педагогом настроений учащихся имеет низкую выраженность (33,6 из 2700 с). Похвала, подбадривание и принятие идей, исходящих от учащихся, также слабо выражены (31,5 и 11 с). Проведенное исследование позволяет утверждать, что на уроках не развивается межличностная, помогающая среда, которая является основой в личностно ориентированном подходе, не актуализируются потенциальные возможности учащихся, нет ориентации на совместную деятельность школьников.

Проявления педагогической продуктивности в вербальном взаимодействии учителя на уроке

№ п/п	Категория анализа	Длительность проявления, с	Нагрузка по отношению к объему времени занятия, %	Место данной категории среди других категорий анализа
1	Восприятие чувств, настроений учащихся, вербальная реакция на это настроение	33,6	0,01	10
2	Похвала и подбадривание учащегося на уроке	31,5	0,01	11
3	Принятие педагогом идей, исходящих от учащихся, и их дальнейшее развитие	11,0	0,004	12
4	Постановка вопросов со стороны педагога:			
	а) вопросы, побуждающие к самостоятельной деятельности учащихся;	30,5	0,05	6
	б) вопросы, диагностирующие уровень подготовки	102,0		
5	Сообщение информации учителем (сведения, факты)	860,6	0,30	1
6	Дача указаний или распоряжений педагогом	270,17	0,10	3
7	Критика или защита педагогом собственных утверждений	49,0	0,02	9
8	Ответ учащегося на уроке	242,3	0,10	4
9	Спонтанная речь учащегося, которая не является реакцией на прямое указание педагога (реплики с мест, замечания по ответу товарища)	118,0	0,05	5
10	Непродуктивная пауза (учитель вышел из класса, разговаривает с учениками из другого класса, проверяет письменные работы других учащихся и т. д.), потеря времени учебного занятия	108,0	0,04	7
11	Потенциально продуктивная пауза, запланированная учителем целенаправленно (самостоятельная работа, перевод, работа с литературой)	813,3	0,30	2
12	Совместная деятельность учащихся на уроке	51,6	0,02	8

Педагогическая продуктивность в рамках лично ориентированной парадигмы проявляется слабо. Педагоги не принимают эмпатический способ учения и чаще направлены на предметно-дидактический подход.

Анализ результатов исследования дает основания предполагать, что в современных учреждениях образования лично ориентированный подход декларируется только как цель администрации школ, нет запроса на психологическое содержание педагогической деятельности, профессиональная компетентность педагогов оценивается по критериям методичности.

С учетом изложенного выше мы выделяем несколько направлений в работе с учителями и в подготовке студентов в педагогическом вузе.

1. В курсе «Педагогическая психология» должны быть раскрыты достоинства и суть лично ориентированного подхода. Необходимо определить основные понятия, обобщить подходы к лично ориентированному образованию, рассмотреть возможности его реализации в современной школе. Главной целью курса «Педагогическая психология» должно стать расширение основания построения новой парадигмы в педагогической психологии, при этом особое внимание следует обратить на то, как она соотносится с практикой образования. В курсе необходимо рассмотреть стратегии инновационных технологий в обучении. Психологический анализ этих стратегий позволяет заключить, что они направлены на включение в учебный процесс ситуаций совместной продуктивной и творческой деятельности. Именно такая направленность отвечает главной задаче лично ориентированного образования. Необходимо показать взаимосвязь педагогической и учебной деятельности. Предмет изучения становится предметом исследования. Например, студенты Тобольского государственного педагогического института в ходе психологической практики анализируют условия совместной продуктивной деятельности ученика и учителя, изучают условия и механизмы возникновения и функционирования ситуаций и стратегий взаимодействия.

При разработке курса «Педагогическая психология», на наш взгляд, необходимо особое внимание уделить методам педагогической психологии. Они так же, как и основное содержание, меняются. Основными методами становятся моделирующее наблюдение и моделирующий эксперимент. Студент с помощью этих методов может изучить основные категории продуктивности педагогической деятельности (моделированное наблюдение) и самостоятельно на основе полученных выводов спроектировать и по возможности организовать ситуации совместной творческой деятельности на уроке.

Главное достоинство современного образования – включение в педагогический процесс психолога как участника этого процесса. В педагогической психологии нужно показать новую роль психолога в педагогическом процессе. Психолог, изучая урок, выступает уже не как контролирующее лицо, а как участник и соорганизатор форм и фаз сотрудничества развивающихся сообществ (учитель – ученик). На психологической практике по педагогической психологии студент работает под руководством психолога, и именно это способствует осознанию им необходимости включенности психолога в педагогический процесс. В сознании студента закрепляется убеждение в расширении границ профессионального сообщества в образовательной среде. Таким образом, педагогическая психология и психологическая практика являются единым процессом изучения учебной дисциплины. Анализ содержания педагогического процесса расширяет возможности и границы изучения педагогической психологии, появляется отход от сугубо объясняющей позиции, усиливается роль личного фактора. Лично ориентированная парадигма образования предполагает развитие личностной ориентации у будущего педагога. Личностная позиция студента способствует гуманизации педагогического образования.

2. Профессиональные педагоги нуждаются в психологической поддержке в форме лично ориентированного тренинга и индивидуальных консультаций. В ходе работы следует развивать рефлексивно-перцептивные способности учителя, анализировать его резервные возможности.

3. Лично ориентированный подход должен распространяться на отношение к учителю со стороны администрации. Развитие социального интеллекта руководителей школ, коммуникативных умений и профессиональной компетенции может стать решающим фактором в принятии личностного ориентирования учителями.

А. А. Володарская,
А. Л. Жохов

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема формирования личности будущего профессионала в системе начального профессионального обучения не является новой для педагогической науки и практики. Ее как самостоятельную или в рамках других проблем (формирование и развитие личности будущего профессионала, профессиональных интересов у учащихся профессиональных училищ, совершенствование общетехнической подготовки квалифицированных рабочих и т. п.) в разное время исследовали многие педагоги и психологи. Однако по ряду причин и в первую очередь в связи с современной корректировкой общей парадигмы образования обозначенная проблема не была полностью решена и в данный момент остается первостепенной, особенно в нашей стране.

В настоящее время возникла необходимость в обновлении общепринятой в России системы образования не столько в направлении формирования у учащихся традиционных знаний, умений, навыков по выбранной ими профессии, сколько – оказания конкретной помощи каждому растущему человеку в осознании и выстраивании собственной траектории развития (направленности), в самостоятельной выработке собственной системы профессионально значимых личностных качеств и ориентиров, помогающих ему найти и построить свой жизненный путь. В этой связи становится очевидной *проблема построения новой теоретической концепции*, объективно описывающей становление и развитие личности профессионала как гражданина под влиянием образовательного процесса. Уточним, что акцент делается на *индивидуальное* построение личности будущего специалиста, поскольку именно от конкретных личностей, объединенных в деятельные группы по профессиональному, а чаще по профессионально-личностному принципу, зависит, куда пойдет и каким будет общество. Дальнейшая судьба новой парадигмы зависит от конкретных участников образовательного процесса, от того или иного их ответа на актуальные общепедаго-