

Педагоги с ситуативной профессиональной установкой имеют следующие характеристики эмпатийного способа взаимодействия. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание. Такие педагоги не всегда могут предсказывать события, основанные на понимании чувств, мыслей, намерений другого человека, так как высокий уровень эмоциональности не дает возможности правильно распознать сложные ситуации взаимодействия и понять логику их развития. Поэтому во взаимодействии с учащимися им не удастся достаточно адекватно анализировать учебные ситуации, они испытывают также трудности в анализе взаимодействия.

Педагоги со скрытно-отрицательной профессиональной установкой имеют следующие характеристики эмпатийного способа взаимодействия. Они не дают эмоциональный отклик на состояния партнера. Плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно владеют языком телодвижений, взглядов и жестов. Педагоги с данным типом профессиональной установки могут часто ошибаться в понимании смысла слов учащихся, так как не учитывают (или понимают неверно) сопровождающие их невербальные реакции. Они могут ошибаться в интерпретации слов собеседника, и как следствие, плохо адаптируются к различным системам взаимоотношений между учащимися и коллегами.

Использование в педагогическом процессе эмпатийного способа взаимодействия меняет характер взаимоотношений между учителем и учащимися, формирует доверительные отношения, способствует появлению элементов сотрудничества и свободному высказыванию собственных мыслей и т.д. Наоборот, игнорирование эмпатийного способа взаимодействия на уроке приводит к формализованным отношениям.

Бостанджиева Т.М.

Психологическое содержание педагогической стратегии будущего учителя в преодолении трудностей в обучении детей коренных национальностей Крайнего Севера

В 80-х годы прошлого столетия началась совместная деятельность между Тобольским пединститутом им. Д.И. Менделеева и образовательными учреждениями Крайнего Севера. Наши исследования показали необходимость специальной подготовки будущих учителей к работе с детьми коренных национальностей Крайнего Севера в связи с рядом противоречий, связанных не только с типичными, общими для всех российских школ проблемами, но и с психологическим кризисом учащихся, оторванных от

родственных, семейных отношений и национальных традиций [Лишина О.В., Бостанджиева Т.М. 1988, 1990 и др.] Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей требует развития нового подхода к определению целей и содержания в работе с детьми коренных национальностей, отказа от формализма и отчуждения от специфики социальной ситуации развития школьников.

Педагогическая продуктивность отражает направленность учителя на преодоление кризиса ребенка в ситуации чуждой этнической среды. В качестве центральной составляющей педагогической продуктивности является принятие педагогом этнических, возрастных и индивидуальных особенностей детей, развитие своей профессиональной деятельности на основе эмпатийного способа учения. Главной содержательной характеристикой педагогической продуктивности выступает стремление педагога к созданию эмоционального комфорта в образовательном процессе и доверие к внутренним потенциальным возможностям ребенка.

С этой целью, студенты в период психологической практики уже на 2 курсе проводят исследования трудностей в учебной деятельности детей-учащихся школ Крайнего Севера. Основным условием в подготовке студентов к исследованию является знание ненецкого и хантыйского языков, национальной культуры учащихся, стремление к работе с детьми коренных национальностей. В последние годы студенты проводили исследования в школах г. Салехарда, Лабитнанги, п. Уренгой Пуровского района.

Традиционно трудности в учебной деятельности объясняются главными причинами: слабой учебной мотивацией и несформированностью приемов познавательной деятельности. Основной трудностью в работе с детьми является затрудненность поддерживаемого внимания (Рутман Э.М., 1990). Именно эти особенности учебной деятельности учащихся стали предметом наших исследований, так как результаты могут послужить основой для психологической подготовки будущих учителей к работе с современными детьми. Ведь именно внимание является центральными показателями умственной деятельности человека и регулятором поведения. Расстройства поведения детей связанные с дефицитом внимания требуют особой подготовки будущего учителя.

Как показывают результаты, в отобранной группе детей с выраженными симптомами минимальной мозговой дисфункции преобладает ослабленное поддерживаемое внимание. У детей младшего школьного возраста больше страдает точность внимания. Это связано со слабой концентрацией умственной деятельности школьников, ограниченными в переклещении, объеме внимания, оперативной памяти. У детей развиваются

соответствующие свойства личности; неисполнительность, уход от учебной деятельности и избегание, безответственность, тревожность, беспечность, расслабленность. Перечисленные особенности мешают точности выполнения школьных заданий, ребенок не может произвольно концентрировать свое внимание.

Скорость внимания имеет менее выраженный характер. Этот факт можно объяснить желанием испытуемых быстрее выполнить задание и в результате спешки в ситуации дефицита времени страдает опять же точность выполнения работы и особенности восприятия учебного материала. Исследование скорости внимания необходимо при изучении поддерживающего внимания для анализа особенностей проявления нейродинамики, оперативной памяти, образного мышления, а также личностных установок. Из результатов мы обнаружили, что скорость внимания у младших школьников развита слабо, у 25% испытуемых этот показатель оказался на уровне патологии.

В подростковом возрасте количество детей с выраженным симптомом ММД снижается, отчетливо отражено значительное улучшение поддерживаемого внимания. Этот факт объясняется в психологии особенностями развития мозговых структур в подростковом возрасте. Известно, что к 10-11 годам и на последующих стадиях онтогенеза происходят существенные перестройки в организации мозговых структур и изменение характера их вовлечения в разные виды деятельности. В подростковом возрасте усиливается производительная регуляция сенсорной функции, наиболее четко определяется мобилизационная готовность при работе с инструкцией, увеличивается реактивность на избирательность задания [Бетелева Т.Т., Фарбер Д.А., 1984].

В старших классах отмечается тенденция к улучшению развития поддерживаемого внимания и снижению количества учащихся с выраженными ММД. В мыслительной деятельности усиливается интенсивность внимания, развитие произвольного избирательного внимания достигает высоких показателей. Вместе с тем, 45 учащихся 8-9 классов также нуждаются в специальной помощи по компенсации дефицита внимания.

Учитывая, что изначально принимали участие в исследовании только дети с выраженными симптомами ММД и неуспевающие, интересно было проследить историю школьной жизни испытуемых. Оказалось, что 68% детей учатся в настоящее время или учились в начальной школе в классах ЗПР.

Опыт психологической поддержки детей с дефицитом поддерживаемого внимания доказал, что существующая система классов «выравни-

вания», созданная для работы с этими детьми строится на интенсификации их деятельности. Учебные задания строятся по принципу членения деятельности на отдельные частные операции, действия, которые отрабатываются отдельно и постепенно складываются в целостную систему (Л.А. Ясюкова, 1997). При дезорганизации работы мозга при ММД отрабатываемые частые действия не складываются в единую последовательную систему, Интенсификация обучения ведет к ухудшению общего состояния психического здоровья ребенка и усиливает дефицит поддерживаемого внимания.

Психологам школ рекомендовано включить в систему работы методических семинаров обязательную просветительскую работу для учителей и воспитателей по изучению особенностей детей с ослабленным поддерживающим вниманием. Система работы с детьми включает наличие схем наблюдения за состоянием утомления детей на уроках, переменах, во время выполнения домашних заданий. Особое внимание следует уделить, работе с детьми младшего школьного возраста. Практиковать «мягкое» замедленное вхождение в школьную жизнь. При таком подходе у большинства детей уже к концу второго года обучения появляется нормализация внимания и интеллектуальное продвижение Особой заботы требует внимание к особенностям уровня расогласованности мыслительной деятельности

С этой целью учителю необходимо разработать особую методику построения уроков для детей с ММД. Главным требованием методики должно быть создание свободной и непринужденной обстановки на уроке, отказом от строгих дисциплинированных правил, сдержанности в использовании ярких эмоциональных впечатлений, осторожность в подборе примеров и иллюстраций, выборе алгоритма при объяснении нового и закреплении материала.

Учет цикличности интеллектуальной активности ребенка должен учитываться родителями при выполнении домашних заданий. Это возможно при непосредственном психологическом консультировании родителей детей с ММД. Учителям и родителям необходимо наблюдать и не допускать состояния переутомления, которое накапливается и затрудняет запоминание и осмысливание. Кроме того, психологи должны использовать систему специальной поддержки детей и родителей с ММД.

Качественная, постоянная психологическая поддержка способствует компенсации поддерживающего внимания и нормализации мыслительной деятельности у детей.

Изучив основные трудности детей в обучении, перед студентами ставится вопрос: возможно ли реализовать гуманистически-ориентированный подход как конкретный метод и способ в педагогической деятельности с детьми. Для решения данного вопроса необходимо построить свою стратегию образовательного процесса с учетом национальных возрастных и индивидуальных особенностей детей. При разработке стратегии в работе с гиперактивными детьми, студенты выделили следующие основные задачи:

- Приобретение психологических знаний о национальных стереотипах взаимодействия с детьми;
- Изучение приемов эффективного общения в ситуации учебной деятельности;
- Развитие умений для создания эмоционального контакта для снижения школьной тревожности в работе с детьми разного возраста;
- В процессе подготовки к профессии учителя развивать способность к адекватному восприятию себя, других в ситуации общения.

На основе критериев педагогической стратегии в работе с гиперактивными детьми определяются условия, способствующие включению компенсаторных возможностей детей. Будущие учителя, изучая проявления гиперактивности у детей в условиях оторванности от семьи убеждены, что прежде всего ребенок должен развиваться в благоприятной обстановке. Спокойная, эмоционально положительная атмосфера является основным условием включения компенсаторных возможностей. Далее студенту необходимо определить возможности своего учебного предмета для преодоления трудностей в обучении детей. Разработка стратегии предполагает понимание возможностей для развития внимания, контроля поведения и двигательного контроля в условиях урока. Для этого необходимо включать в учебные задания игры и упражнения соответствующего содержания. Психологическая практика студентов дает возможность использования этих упражнений и игр пока только во внеклассной работе. Опыт использования таких приемов способствует дальнейшему переносу их в учебную ситуацию. Далее, в работе с гиперактивными детьми необходимо реализовать основные позиции выработанной стратегии. К ним мы относим развитие конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками в целях максимального использования его потенциальных возможностей.

В ходе качественного анализа собственной педагогической практики студенты приходят к заключению, что жесткий, авторитарный стиль отношений с гиперактивными детьми направлен на ограничения, угрозу, наказания и т.д. Такая стратегия педагога способствует только нарастанию

гиперактивности и развитию защитных форм поведения. Необходимость выплеснуть накопившуюся энергию и агрессию очевидна при наблюдении общения в кругу сверстников.

Таким образом, студенты при разработке собственной педагогической стратегии в работе с гиперактивными детьми оценили полезность психологического содержания в своей профессиональной деятельности и признали, что создание эмоционального контакта является основной педагогической продуктивности.

Гребенкина А.К., Жюкина Н.А.
Педагогическая импровизация как компонент
профессиональной культуры

Начало XXI века характеризуется возрастанием культурообразующей функции образования. Воспитание и обучение – важнейшие элементы духовной культуры общества. С одной стороны, они отражают уровень ее развития, с другой – обогащают и развивают ее, служат важнейшим средством ее преемственности от поколения к поколению.

Понятие «культура», будучи категорией таких наук, как философия, история, культурология, имеет сотни определений, воспользуемся наиболее общим из них, чтобы уяснить взаимосвязь культуры общества, культуры личности и культуры педагога.

«Культура (лат. *cultura* – возделывание, обрабатывание) – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества» (1). Культура характеризует все формы жизнедеятельности людей: материальное производство, социально-политические отношения, духовное развитие общества, быт, человеческие взаимоотношения. Культуру рассматривают как жизнедеятельность человека в единстве ее процесса и результата. Человек – объект и субъект культуры, личность каждого человека – это феномен культуры, так как формируется при воздействии разнообразных культурных явлений: традиций, формы общественного сознания, образа жизни, быта, содержания деятельности, воспитания, образования. Культура общества создается людьми и каждым отдельным человеком. Совершенство личности определяется тем, что и как она знает, что и как она ценит, что и как создает, с кем и как общается, каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет. Другими словами, культура лич-