

**МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Учреждение образования
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
АГРАРНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ АПК**

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие



**Минск
2007**

УДК 378.126 (07)
ББК 74 ря 7
Д 41

Рекомендовано научно-методическим советом ИПК и ПК АПК.

Протокол № 7 от 14 июня 2007 г.

Авторы: канд. психол. наук, доц. каф. экон. и соц. наук *Н.Д. Джига*;
аспирант *О.В. Джига*

Рецензенты: д-р психол. наук, проф. каф. психологии Академии управления при Президенте *М.А. Кремень*;

д-р техн. наук, проф. каф. методики преподавания физики БГПУ им. М. Танка *И.М. Елисеева*;

канд. пед. наук, доц., проректор МИТСО *Е.Н. Бондаренко*

Джига, Н.Д.

Д 41 Преподаватель как объект и субъект педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие / Н.Д. Джига, О.В. Джига. — Минск : БГАТУ, 2007. — 308 с.

ISBN 978-985-6770-73-2

В пособии освещаются цели, задачи, содержание как фактор управления в обучении, информационная основа обучения и прогнозирование, общение и коммуникация, субъект-субъективное сотрудничество со студентами (учащимися), а также контроль и педагогическая оценка как форма руководства. Даются рекомендации по организации работы преподавателя со студентами с учетом субъект-субъективных отношений. Особое внимание уделяется коммуникационному общению и активным методам обучения с целью оптимального задействования на занятиях студентов (учащихся) и их участия в общении.

Рассчитано на широкий круг читателей различного уровня, слушателей повышения квалификации и переподготовки кадров педагогического профиля, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, педагогов школ, профессионально-технических училищ, учебно-производственных и курсовых комбинатов сельхозпрода, студентов университетов и учащихся колледжей.

удк 378.126 (07)
ББК 74 ря 7

ISBN 978-985-6770-73-2

© БГАТУ, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ЦЕЛИ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ	5
1.1 Новое понимание содержания образования	5
1.2 Современные требования к научному и учебно-методическому обеспечению учебного процесса	15
1.3 Роль цикличности процесса обучения в процессе постановки целей	22
1.4 Взаимосвязь целей и функций обучения	32
ГЛАВА 2 ИНФОРМАЦИОННАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ	41
2.1 Информированность и информационно-коммуникативная среда	41
2.2 Информационно-пропускная способность	54
ГЛАВА 3 ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ	68
3.1 Прогнозирование в обучении	68
3.2 Психологические методики профессионального отбора слушателей для обучения педагогического профиля	74
3.3 Педагогические ситуации	85
ГЛАВА 4 ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ	101
4.1 Коммуникативная компетенция	101
4.2 Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции	109
ГЛАВА 5 ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	123
5.1 Общие и специальные способности педагога как индивидуальные психологические предпосылки успешной педагогической деятельности	123
5.2 Формирование и развитие у студентов устойчивой педагогической направленности и педагогическая направленность преподавателя	135
5.3 Профессиональная пригодность	155
ГЛАВА 6 ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	173
6.1 Объект-субъективное сотрудничество преподавателя, учащегося (студента)	173
6.2 Учащиеся (студенты), коллектив как объекты и субъекты педагогической деятельности	189
6.3 Субъект-субъективное сотрудничество преподавателя, учащегося (студента)	207
ГЛАВА 7 КОНТРОЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАК ФОРМА РУКОВОДСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	229
7.1 Функции, формы и виды контроля	229
7.2 Использование оценивая и отметки преподавателем в учебной деятельности. Объективность оценок как психолого-педагогическая проблема	233
ГЛАВА 8 ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ (СТУДЕНТА)	260
ВЫВОДЫ	301
РЕКОМЕНДАЦИИ	304
ЛИТЕРАТУРА	306

ВВЕДЕНИЕ

В учебно-методическом пособии раскрыто объект-субъективное и субъект-субъективное сотрудничество преподавателя и учащегося (студента) в процессе педагогической деятельности. Одной из отчетливо выраженных тенденций развития современной психологической науки является активное включение ее в решение практических задач, обоснование их теоретически, раскрытие сущности психических явлений, их природы и управляющие ими закономерности.

В учебно-методическом пособии «Преподаватель в системе учебных заведений» агропромышленного комплекса как объект и субъект педагогической деятельности рассмотрены основные вопросы взаимодействия преподавателя с учащимся (студентом) на этапе их обучения в колледже и вузе, которые способствуют оптимизации педагогической деятельности системы «преподаватель — обучаемый (учащийся, студент)».

В связи с этим в данном учебно-методическом пособии по педагогической психологии раскрыты основные программные темы согласно учебно-методическому комплексу:

- цели как фактор обучения;
- информационная основа обучения;
- общение и коммуникация в обучении;
- личность преподавателя вуза и колледжа, его направленность и профпригодность;
- преподаватель как объект и субъект педагогической деятельности;
- контроль и педагогическая оценка как одна из форм мотивизации и активизации слушателей.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для преподавателей высших и средних специальных учебных заведений агропромышленного комплекса по дисциплине «Педагогическая психология», обучающихся на педагогическом факультете Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса (ИПК и ПК АПК) БГАТУ и других высших и средних специальных учебных заведений.

ГЛАВА 1

ЦЕЛИ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

1.1 Новое понимание содержания образования

Обучение — это организованная целенаправленная совместная учебная деятельность преподавателя и студента, в ходе которой достигается конечный результат и взаимодействие.

Современное толкование целей образования практически не расходится с традиционной трактовкой целей. Общепринятая для отечественного образования триада целей лишь уточняется и еще теснее увязывается между собой.

Практические и образовательные цели направлены на получение предметных и межпредметных знаний, которые создают фундамент учебной и реальной деятельности.

Развивающие цели можно соотнести с формированием межпредметных или надпредметных навыков и умений (информационных, коммуникативных, учебных, академических), а также с развитием определенных мыслительных способностей, без которых невозможно эффективное применение полученных знаний с учетом поставленных задач и особенностей ситуации.

Воспитательные цели — это и есть кульминация образования, желаемый итог или набор компетенций, связанных с готовностью и способностью к действию и взаимодействию с учетом принятых в обществе законов и норм поведения, сформированных морально-ценностными установками личности.

Воспитательная составляющая образования, формирование качеств гражданина-патриота, с одной стороны, и интернационалиста, с другой, всегда выгодно отличала отечественное образование. Фундаментальность исторических и других предметных знаний во многом обеспечивалась именно тем, что все предметы и в целом все направления урочной и внеурочной деятельности были нацелены на формирование однозначных гражданских позиций, морально-этических норм поведения.

С началом перестройки, с потерей идеологии развития общества, данная компонента образования была практически утеряна, а без нее, как оказалось, знания не имеют той реальной ценности, которую некоторые педагоги склонны по инерции им приписывать.

Сами по себе знания сегодня уже не могут удовлетворять потребности школьного и профессионального образования, поскольку они:

- могут устаревать быстрее, чем их научатся своевременно отражать в школьных и вузовских учебниках и пособиях;
- теряют актуальность в силу новых позиций их толкования, акцентов в их интерпретации;
- широкие возможности новых информационных технологий обеспечивают подключение видеоряда, звука, широких возможностей гипертекста и т. д., что выгодно отличает их от традиционных бумажных УМК и учебных пособий.

Эффективность усвоения знаний во многом зависит от степени эмоционально-чувственного воздействия на учащихся и студентов. Процесс познания мира традиционно начинается с уровня различных ощущений. На базе этих ощущений формируются представления, и лишь затем они становятся знаниями, которые, в свою очередь, становятся фундаментом для формирования компетенций.

В данном контексте представляется возможным толковать понятие «компетенция» как синоним термина «культура» (коммуникативная культура, информационная культура и т. д.). Культура — это «совокупность достижений в сфере производственной, общественной и духовной жизни», а компетенция — это «круг деятельности, та область вопросов, в которой человек хорошо осведомлен» («Словарь русского языка», 1982 г.). Очевидно, что достижение высокого уровня осведомленности в ряде вопросов и эффективную деятельность можно отнести к достижениям понимания того, как обучение данной пословицы может сочетаться с формированием элементарных социокультурных знаний и представлений об истории страны изучаемого языка.

Термин «обновление содержания образования» часто трактуется неоправданно узко, на уровне внесения определенного набора количественных и качественных изменений в содержание тем в рамках образовательных областей и отдельных учебных предметов или на уровне текстовых изменений учебников. Как известно, именно методическая категория целей определяет все иные категории обучения. Как же сегодня следует рассматривать категорию содержания образования, а значит, отвечать на вопрос «Чему учить?».

В данном случае не стоит опасаться новой «революционной ситуации», когда господствующим лозунгом провозглашается «...разрушим до основания, а затем...». Как показывает практика, затем следует другой лозунг — «Все новое — это хорошо забытое старое».

Поскольку, как уже было отмечено выше, если в новой трактовке целей сохраняется традиционное понимание направления учебной деятельности при изменении лишь некоторых акцентов, то и в содержании образования сохранится то же триединство [1].

- В процессе современного образования личности необходимо обеспечить:
- овладение определенным набором предметных и межпредметных знаний, понятий, представлений, необходимых и достаточных для осуществления непрерывного личного развития;
 - усвоение определенных алгоритмов получения, переработки знаний и механизмов мониторинга и оценивания собственной деятельности;
 - формирование комплексных академических, информационных, коммуникативных умений, связанных с переработкой большого количества информации и с использованием имеющихся знаний в учебной и реальной деятельности;
 - готовность к самостоятельной деятельности и решению проблем.

Данное толкование знания корреспондируется и с современными позициями педагогической психологии, с традиционно принятым в отечественной практике деятельностным (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев,

И.А. Зимняя и др.), личностно-деятельностным, когнитивно-деятельностным подходами в обучении и воспитании.

Ключевыми позициями в данном контексте можно считать различие знаний и мнений, знаний и суждений, понимания взаимосвязи (но не тождественности) между знанием и мышлением, а также той роли, которая в формировании последнего играет знание о незнании.

Трудно не согласиться с Ю.В. Громыко в том, что «обретение знаний — это одновременно есть путь освобождения от мнений, а ...переход от мнения к знанию связан, во-первых, с четким представлением о собственных понятийных основаниях, во-вторых, с изучением источников, которые позволяют уточнить используемые знания, ...в-третьих, с формированием собственной позиции» [2].

Согласно Сократу, знание напрямую связано с устройством души. К знанию нельзя относиться чисто утилитарно и прагматически, им нельзя торговать. Знание — не вещь. И если человек его усвоил, то в отличие от мнения, он не может легко и просто отказаться, «отделиться» от своего знания. Поэтому Сократ так сильно иронизирует над «знаниями», которым обучают софисты: «ведь это чьи-то мнения, взятые ими на веру, которые они пытаются внушать другим» [2].

Впервые в истории культуры над комплексом вопросов, касающихся различения мертвого и живого знания, способах существования знания серьезно задумался немецкий философ Иоганн Готлиб Фихте. Именно он создал первое развернутое теоретическое учение о знании, хотя сам феномен знания был открыт задолго до него. Согласно Фихте (Фихте, 1993), знание бывает «мертвым», «ставшим», «закостеневшим», и «живым», «строящимся», «знающим себя знанием». Отличие этих двух групп заключается в том, что последние основаны на мышлении и направлены на открытие новых сфер неопознанного, развитие самой культуры, творчество, а первая группа — на тренировку памяти, повторение уже пройденного, механическое использование уже созданного.

Вряд ли кто станет сегодня отрицать, что знание личностно, что знание не равно информации, и что Гераклит был прав, утверждая что «многознание уму не учит». Вряд ли кто станет возражать и сегодня против такого «знаниецентричного» подхода, если так понимать и формировать знание, а именно учить умению:

- восстанавливать источник почерпнутого сведения;
- формировать собственные основания — мыслительные, мировоззренческие, гражданские — и выражать их в позиции;
- понимать устройства объекта, по поводу которого выстраивается знание;
- восстанавливать свой способ мышления, приведший к появлению именно такого видения объекта и корректировать его в случае обнаружения разрыва логики в рассуждениях или с учетом новой информации и опыта;
- применять знание в мыслительной и практической ситуации.

Но, к сожалению, приходится признать, что и сегодня многие педагоги искренне считают, что знания сродни материальным объектам, которые можно взять, передать, разложить «по полочкам», взвесить и т. д., что противоречит тезису о том, что знание существует лишь в процессе его порождения и употребления, а также в процессе трансляции.

Суть процесса порождения заключается в усилиях мышления при решении каких-либо задач или проблем. Процесс употребления знаний действует в реверсивном направлении — возникают новые ситуации, которые требуют объяснения и понимания, в ходе которых вновь востребовано знание и оно «живет». Трансляция связывает два выше названных процесса, но она не может быть сведена к его простой передаче, поскольку каждая новая ситуация связана с развитием исходного знания, его переосмыслением.

Вопрос о том, на что, на какой объект будет направлено данное мышление, также немаловажен. Традиции подготовки преподавателя прямо или косвенно будут отражены в процессе подготовки учащихся (студентов). Разработанный стандарт общего среднего образования, далеко опережающий содержание обучения и понимание знания, может привести к тому, что сего-

дняшние выпускники вузов могут не справиться с поставленными перед учебным заведением задачами, поскольку сами были воспитаны и учились в другой образовательной парадигме.

Анализ различных предметных концепций в новом образовательном стандарте позволил выделить несколько инвариантных составляющих содержания среднего специального и высшего образования, которые так или иначе связаны с развитием всего комплекса компетенций, при ведущей роли коммуникативной культуры. Пока они изолировано существуют в тексте одной учебной дисциплины, одного учебного предмета, они носят частный характер. Сведенные в единую схему, они подтверждают очевидное — их реальное достижение можно обеспечить только совокупными усилиями всех педагогов-предметников. Именно такой подход позволит оптимизировать процесс получения предметных знаний не в ущерб задачам непрерывного комплексного развития и воспитания личности. Предлагаемое инвариантное ядро содержания обучения представляем в виде:

- знания;
- работа с информацией;
- создание информации.

Представим каждый из компонентов подробнее. Как показал опыт экспериментальной работы в ряде школ по формированию единой политики в области развития комплексных коммуникативных умений учащихся (студентов), ни один из педагогов-предметников, преподавателей, среди которых были преподаватели сельскохозяйственного производства, математики, информатики, биологии, географии, истории, начальных классов, литературы и иностранных языков, не отметил выделенные компоненты содержания как нерелевантные для их учебного предмета.

Знания могут включать следующие компоненты:

- правила;
- даты, факты, события, биографии известных людей;
- термины и понятия;

- проблемы и этапы развития (общества, стран, культур, конкретного исторического периода, научных теорий, и т. д.);
- ценностные ориентиры современного общества;
- причины и следствия глобальных явлений;
- основные источники получения информации;
- способы деятельности по решению тех или иных задач.

Вместе с тем, преподаватели неоднократно задают вопросы о том, какие знания в каждом конкретном случае надо считать обязательными, а какие нет. Например, насколько необходимо и какие надо знать даты и биографии на уроке литературы, страноведения, экономики, биологии и т. д.

Чтобы предотвратить массу подобных вопросов, можно предложить следующие памятки преподавателям и составителям учебных материалов, а также тем, кто непосредственно занимается вопросами контроля.

1. При выборе конкретного набора знаний, формируемых и контролируемых в процессе учебной деятельности, следует обращать внимание на следующие моменты:

- обоснованность конкретного материала из всего спектра имеющейся информации;
- значение материала для необходимого уровня общекультурной образованности;
- роль данного знания для решения различных задач, в том числе межпредметного характера;
- частотность использования этих знаний в учебной и реальной деятельности.

В данной связи важно не только выделить объекты изучения и те принципы, по которым их следует отбирать, но и возможные типы заданий, посредством которых их можно проверить.

2. Умения работать с новой информацией, текстом в комплексе предполагают:

- 1) определять тематику, проблематику, вид, жанр текста;
- 2) находить нужную информацию в различных источниках;
- 3) работать со справочным аппаратом книги, текста;

- 4) владеть разными видами чтения, в том числе и умением выразительного чтения вслух;
- 5) определять структурные компоненты текста;
- 6) выделять главное и второстепенное; определять основную идею, мысль, тему текстов;
- 7) группировать информацию на основе указанных признаков;
- 8) фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, ключевых слов, плана, конспекта и т. д.;
- 9) определять свое отношение к прочитанному (услышанному);
- 10) аргументировать собственные оценочные суждения;
- 11) устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями;
- 12) понимать информацию на уровне содержания и смысла;
- 13) проверять степень достоверности информации с привлечением дополнительных источников;
- 14) игнорировать (опускать) избыточную информацию;
- 15) сравнивать и сопоставлять (факты, произведения, героев, этапы развития, родную и иностранную культуру и т. д.);
- 16) владеть разными видами пересказа (подробным, кратким, от разных лиц).

3. При формировании и контроле данных умений следует учитывать:

- образовательную и художественную ценность предлагаемых текстов;
- возможность использования текстов различного объема для решения различных учебных и коммуникативно-познавательных задач;
- соответствие проблематики текстов возрасту, социальному опыту и интересам учащихся (студентов);
- степень конкретности и функциональности заданий;
- возможность комплексного использования уже имеющихся коммуникативных, информационных, социокультурных умений для решения новых задач;
- сочетание заданий разной степени сложности;
- возможность выбора заданий и последовательности их выполнения;

- наличие критериев оценивания правильности выполнения заданий.

4. Умения создавать собственную информацию, тексты, проекты:

- создавать, именовать, сохранять и архивировать собственную информацию;
- создавать текст на компьютере с использованием таблиц и изобразительной наглядности (сканировать изображения, использовать цифровые фото и видео аппаратуру);
- структурировать текст (нумерация страниц, использование списков, ссылок, оглавлений, колонтитулов, указателей, адресов и т. д.);
- передавать тексты с использованием электронных средств, телекоммуникационных каналов;
- соблюдать нормы письменного этикета, принятые в той или иной языковой культуре;
- создавать тексты на основе прочитанного, использовать ссылки и цитирование источников;
- понимать и уметь выразить речевую задачу своих текстов;
- аргументировать свою позицию, приводить примеры;
- вести диалог, полемизировать с реальным или потенциальным оппонентом;
- образно и понятно выражать собственные мысли, чувства;
- использовать различные способы организации текста;
- писать изложения с элементами сочинения, отзывы, сочинения разных типов, творческие работы разных жанров;
- описывать результаты собственных наблюдений, опыт, чувства, внешность, местность, отношения и т. д.;
- давать развернутые ответы на проблемные вопросы.

5. В данном случае следует учитывать:

- желаемую разновидность создаваемых функциональных типов текстов;
- требования к их оформлению;
- сроки выполнения;
- допустимое количество авторов;
- наличие свободы выбора темы, формы предъявления и оформления;

- степень самостоятельности выполнения;
- инициативность в выборе темы, формы;
- интеграцию учебно-познавательных умений;
- точность выполнения задания;
- языковое и речевое, техническое оформление;
- наличие опыта в данном виде работы;
- единые школьные требования к форме и содержанию;
- наличие памяток-инструкций по выполнению однотипных заданий;
- наличие образцов выполнения однотипных заданий;
- прозрачность процедуры оценивания.

Литература

1. Григорович, Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Григорович. — Москва : Гардарики, 2003. — 314 с.
2. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. — Москва : Владос, 2005. — 365 с.

1.2 Современные требования к научному и учебно-методическому обеспечению учебного процесса

Невозможно обеспечить должный уровень учебной автономии без создания современных по сути и разнообразных по форме учебных программ, а также без разнообразного учебно-методического обеспечения данных программ, с учетом специфики каждого учебного заведения.

При том, что теоретические вопросы создания учебно-методических комплексов для межкультурной подготовки учащихся (студентов), преподавателей иностранных языков можно считать достаточно разработанными, на практике они далеко не везде нашли широкое применение. Наиболее проблемным в данной связи представляется учебно-методическое обеспечение профильных интегрированных курсов профессионально-языковой подготовки преподавателя. Курсы методики преподавания иностранных языков не являются исключением.

Разработка научных основ учебно-методического обеспечения образовательных программ является одной из сторон процесса обновления содержания образования, и, как и любые качественные изменения, предполагает:

- глубокий анализ потребностей общества, личности, самой системы;
- уточнение целей и формулировку конкретных задач обучения;
- разработку новых принципов отбора учебного материала;
- использование разнообразных форм организации процесса обучения;
- перераспределение ролей между преподавателями и учащимися (студентами);
- внедрение современных подходов к определению формата и содержания контроля, ориентированных не столько на проверку полученных знаний, сколько на уровень сформированности интегративных умений и базовых компетенций.

Особое внимание необходимо уделять формам работы на занятии. К ним традиционно относят: фронтальную, парную, групповую, индивидуальную. К сожалению, наиболее активно используется лишь первая из них. Для оптимизации процесса учебно-познавательной деятельности препода-

вателю необходимо овладеть способами и приемами организации парной, групповой, индивидуальной работы. При этом необходимо понимать, что эффективность таких форм работы может варьироваться в свете объективных и субъективных факторов каждой конкретной учебной ситуации.

В этой связи возникает и вопрос об использовании активных методов обучения, связанных с внедрением новых информационных технологий и более эффективного использования старых приемов, в том числе и при работе с наглядностью, аудио- и видеоматериалами, приемов драматизации и т. д. При том, что на уровне теории данная информация широко исследуется в отечественной методике, о чем говорят многочисленные работы только двух ведущих методистов из целой плеяды отечественных теоретиков в области теории и практики преподавания иностранных языков — Е.С. Полат и Г.А. Китайгородской, в практику широкого преподавания метод проектов, использование новых информационных технологий, метод активизации резервных возможностей личности входят трудно и неоправданно медленно.

Одной из главных причин такого явления можно считать недостаточную готовность преподавателей к работе в таких режимах, где требуется большая психологическая и физическая нагрузка, длительная подготовка к занятию, профессиональная мобильность и гибкость, умение быстро реагировать на нестандартные ситуации, умение отойти от заранее написанного плана и свободно вести сложную в языковом, а иногда и психологическом плане дискуссию. Иными словами, там, где требуется высокий уровень профессионально-языковой и профессионально-методической подготовки.

Один из признаков, определяющих цель, — образ будущего результата. Он может быть представлен в наглядной или вербальной форме. Однако образ будущего результата сам по себе не является целью, он становится ею тогда, когда имеется потребность, стремление в достижении или приближении к этому результату. Цели отдельного человека или социальных систем (в том числе и системы образования) порождаются индивидуальными или

общественными потребностями. Индивидуальные цели детерминированы как общественно-историческим, так и личным опытом человека.

По источнику и способу образования цели могут быть:

- внутренними, т. е. формируемыми человеком или социальной системой самостоятельно в процессе их деятельности;
- внешними, т. е. задаваемыми извне (в педагогических системах цели задаются обществом).

Внешние цели проявляются в виде требований и норм, а внутренние — вырастают из потребностей и мотивов.

Чем яснее понимается цель, тем выше вероятность ее достижения. Установлено, например, что среди отчисленных учащихся и студентов большинство плохо представляли свою будущую профессию при выборе того или иного вуза. Степень ясности и понимания цели определяется степенью осознанности ряда аспектов: представления человека об ожидаемых и фактических результатах, объективных и субъективных условиях реализации цели, их выполнимости или неосуществимости с точки зрения внешних и внутренних возможностей и др.

Для образования целей принципиальное значение имеет не только четкое представление будущих результатов, но и отношение к ним, особенно когда речь идет о внешних целях, которые могут приниматься или не приниматься отдельным человеком. Степень их принятия, интериоризация определяются личным опытом человека, психологическими особенностями личности, сложившейся структурой потребностей и мотивов. Одной из конкретных психологических форм отношения человека к задаваемым (внешним) целям обучения в колледже или вузе может выступать профессиональная направленность и мотивация учащегося (студента). Более динамической формой целеобразования является уровень притязаний, в котором выражается стремление к определенным достижениям в учебной, профессиональной или другой деятельности.

За процессом целеобразования следует этап оценки и поиска возможностей и путей реализации поставленных целей. Наиболее общее представление о средствах достижения целей называют стратегией. Она характеризуется: полнотой (степенью, с которой она обеспечивает достижение целей), релевантностью (соответствием стратегии целям), мерой избыточности (наличием ресурсов и возможностей для достижения цели) и эффективностью (которая измеряется количеством затрат для получения определенного результата). Так как ресурсы и возможности отдельного человека и социальных систем всегда ограничены, то проблема их оптимального использования является одной из главных в определении стратегии.

В рамках принятой стратегии составляется программа — комплекс необходимых мероприятий и действий по достижению целей. На ее основе создается план. Главное отличие программы от плана заключается в том, что план больше ориентирован на определение конечного результата, а программа — на выявление способов его достижения.

По содержанию, масштабу и объему планы и программы подразделяются на комплексные, общие и специальные. В комплексных предусматриваются действия по достижению нескольких целей (например, комплексный план трудового политехнического и нравственного воспитания студентов). Общие планы направлены на реализацию целей, являющихся едиными для подсистем всех уровней (например, общий план подготовки психологов на факультете вуза). Специальные планы и программы определяют ожидаемые результаты и способы достижения отдельных целей и задач (например, программы и планы учебных курсов).

По временному признаку планы и программы подразделяются на текущие и перспективные. Для решения повторяющихся циклических задач создаются долгосрочные программы и планы (например, пятилетний учебный план подготовки специалистов того или иного профиля).

Любая система устанавливает сложные структурные и функциональные связи с другими, имеющими множество разнородных целей, системами.

Поэтому возникает проблема построения иерархических отношений между различными целями. Как отмечает В.А. Якунин, при иерархии целей особую важность приобретает вопрос о разграничении понятий «цель», «задача» и «идеал». Данные понятия относительно и различаются между собой своим значением по отношению к окончательному результату и периодом времени, который они охватывают. Задача подразумевает реально достигаемый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат. Цель же предполагает достижение желаемого результата за более продолжительный период времени. Идеал, или «сверхзадача», — это тот редко достигаемый окончательный результат, к которому можно постоянно приближаться. Обычно все задачи упорядочиваются относительно цели, а цели в свою очередь упорядочиваются относительно идеала.

Еще один вариант классификации целей — их разделение по масштабу и временному охвату на стратегические, тактические и оперативные. Под стратегическими целями понимают долгосрочные желаемые результаты, под тактическими — промежуточные желаемые результаты в обозримом будущем, под оперативными — желаемые результаты в текущий момент. Наиболее существенными для развития социальных систем (в том числе и педагогических) и отдельной личности являются цели стратегические, которые представляют собой основу для установления приоритетов и выбора способов достижения. Длительная временная отставленность достижения целей характеризует процесс обучения и воспитания, где конечные цели рассчитаны на далекую временную перспективу. Такая специфическая особенность образовательного процесса заставляет с особой тщательностью на этапе целеполагания устанавливать и формулировать стратегические цели управленческого цикла.

Целеобразование как первый этап управленческого цикла тесно связано с другими его этапами. Эта связь особенно просматривается на информационных, прогностических, контрольных и коррекционных этапах. Преподава-

тель должен ставить цели на основе своих потребностей и способностей. Он переводит внешние (заданные цели) во внутренние (личностные).

На информационном этапе производится анализ реального текущего и предыдущего состояний системы. Прошлый опыт достижения целей имеет принципиальное значение в процессе целеобразования и оценки осуществимости целей, так как содержит сведения о прошлых благоприятных или неблагоприятных условиях достижения целей, позволяет определить ранее допущенные ошибки.

Очевидно, цели основаны на гипотезах развития системы, при этом они сами в известной степени являются предсказанием, предвосхищением, гипотетическим предположением ожидаемого результата. В этом заключается взаимообусловленность этапов целеобразования и прогнозирования [3].

На контрольном этапе определяется результативность деятельности, которая отражает уровень достижения целей. Мерой, производной от результативности, становится эффективность достижения целей (количество затрат, необходимых для получения заданного результата).

В педагогической практике эквивалентами понятий «результативность» и «эффективность» считаются академическая успеваемость и учебная успешность. Академическая успеваемость указывает на абсолютные результаты учения, а учебная успешность предполагает учет способов и темпов продвижения к целям обучения.

На этапе коррекции устраняются возможные или фактические отклонения от заданных целей. Обычно типичные причины и способы устранения таких отклонений предусматриваются в программах. Если эти заранее предусмотренные меры оказываются малопригодными, а другие корректирующие воздействия неизвестны, возникает необходимость пересмотра целей и формирование иных способов действий, что означает начало нового управленческого цикла.

Цели, исполняя роль системообразующего фактора в структуре основных функций управления, имеют решающее значение в организации обуче-

ния. Одним из главных направлений научного поиска психолого-педагогических исследований является изучение механизма перевода общих целей обучения и воспитания в личные цели обучающихся и обучающихся.

Литература

1. Григорович, Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Григорович. — Москва : Гардарики, 2003. — 314 с.
2. Громыко, Ю.В. , Мыследеятельная педагогика / Ю.В. Громыка. — Минск, 2000. — 373 с.
3. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. — Москва : ВЛАДОС, 2005. — 365 с.
4. Немов, Р.С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Психология. / Р.С. Немов. — Изд. 2-е. — Москва : Просвещение, 1995. — 576 с.

1.3 Роль цикличности процесса обучения в процессе постановки целей

Все трудовые процессы, например, производственные, эксплуатационные, технологические подразделяются на циклы. Там, где они целесообразно выделены и обоснованы, предоставляется возможность управлять трудовыми процессами на научных основах. Очевидно, что такие возможности содержатся и в учебном процессе. Всякий труд, в том числе совместный труд преподавателя и учащихся (студентов), осуществляется в определенной среде и времени. Следовательно, учебный процесс подобно другим процессам должен иметь свои циклы.

В дидактической литературе употребляются термины «звенья учебного процесса», «этапы процесса обучения», «этапы познавательной деятельности», «фазы процесса обучения». В связи с этим возникает вопрос: правомерно ли вместе с понятиями «звенья», «фазы» употреблять еще один термин — циклы учебного процесса? Если да, то каким образом различать понятия «цикл», «этап», «звено» и т. п.?

Правильный ответ на этот вопрос мы получим тогда, когда будем учитывать сущность двуединого процесса: преподавание — учение, реализуемого в педагогической действительности посредством общения. Вместе с тем следует иметь в виду не только процессуальную, но и деятельностную характеристику дидактического взаимодействия. «Цикл» понятие более общее, чем понятие «звено» и «этап», так как последние входят в состав первого. Можно говорить об этапах усвоения учебного материала, об этапах планирования, организации, контроле дидактического цикла и т. д. Но не логично это понятие применительно к дидактическому взаимодействию, которое возникло как термин при разработке вопросов системного подхода к педагогическим явлениям.

Так, например, в своем исследовании, посвященном конкретизации дидактического представления о течении процесса обучения В.С. Цетлин обосновывает три этапа процесса обучения, два из которых входят в так называемую урочную фазу, а третий составляет неурочную фазу. Эти этапы, по утверждению автора, различаются по целям преподавателя и учащихся (сту-

дентов), по полноте той системы, в которой выступает фрагмент содержания учебного материала, по характеру его связей с жизненной практикой и по тому, какими средствами на данном этапе осуществляется обучение [4].

Первый этап представляет собой, по утверждению автора, организацию и самоорганизацию применения содержания в учебной практике, деятельность преподавателя направлена на создание наиболее благоприятных условий для ознакомления учащихся (студентов) с фрагментом содержания учебного материала. Второй этап подводит учащихся (студентов) к непосредственному участию в жизни общества путем применения учебных ситуаций, максимально приближенных к жизни: деятельность преподавателя направлена на усвоение учащимися (студентами) фрагмента содержания до того уровня, какой необходим, чтобы использовать его в жизни. Наконец, третий этап — это этап организации и самоорганизации применения содержания в самой жизненной практике; деятельность преподавателя направлена теперь на непосредственное включение учащихся (студентов) в необходимые для общества и для самой личности ее полноценной жизни и всестороннего развития формы и виды деятельности. Связь с жизнью на этом этапе носит личностный характер, учащиеся (студенты) приобретают непосредственный опыт труда и поведения в обществе.

Заметим, однако, что обозначенные этапы жестко привязаны к фрагментам содержания учебного материала, а не к механизму самого процесса обучения. Поэтому различия их по целям преподавателя и учащихся (студентов), полноте системы их взаимодействия остаются скорее всего декларацией и не раскрывают существа самих актов обучения.

Учебный процесс есть дидактическое взаимодействие преподавания и учения. Механизмом этого взаимодействия выступает общение субъектов преподавания и учения. Посредством дидактического взаимодействия порождается взаимопонимание, самосознание участников этого процесса, происходят корреляционные изменения саморегулирующихся систем. Эти изменения являются результатом акта дидактического взаимодействия и вместе с

тем почвой для дальнейшего движения преподавания и учения. Начало одного акта является следствием предыдущего, его завершение — причиной возникновения следующего. Этот результат назовем микрорезультатом учения. Микрорезультат — это количественные изменения, происходящие в учебно-познавательных возможностях учащегося (студента).

В учебном процессе по ходу усвоения учебного материала и накопления опыта учебно-познавательной деятельности происходит переход от количественных изменений в составе и содержании учебной деятельности учащегося (студента) к ее качественному преобразованию. Переход этот от количественного накопления знаний к качественному преобразованию состояния готовности учащегося (студента) решать учебные задачи на новом уровне сложности, в новых ситуациях и есть цикличное обучение.

Цикл — это совокупность определенных актов учебного процесса, итог последовательных микрорезультатов учения. Между циклами существуют определенные взаимные интервалы. Движение от одного интервала к другому есть своеобразный скачок обучения. Это новое состояние учащегося (студента) как объекта учения, как личности в целом. Результат отдельных циклов — это уже макрорезультат учения, это те качественные изменения, которые произошли в учащемся (студенте) как личности. Основными показателями циклов учебного процесса являются цель, средства и результат.

Цель — заранее осознанный и планируемый результат. Его достижение требует сознательной, целенаправленной деятельности человека. Цель и целеполагающая деятельность — элементы одного и того же процесса — процесса достижения намеченного результата. Она не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося общества. Выбор главной цели определяет средства достижения ее: методы, приемы работы колледжа, преподавателя.

Первым и весьма важным показателем при изучении циклов учебного процесса является конкретизация целей обучения. Сверхзадача преподавателя в плане этой конкретизации — понимание обучения как управление развитием учащихся (студентов).

В педагогической литературе имеется немало интересных, оригинальных соображений, создающих почву как для исследования целей воспитания и обучения в широком научно-прогностическом плане, так и для их конкретизации преподавателем в своей повседневной практической педагогической деятельности. Так, например, в работах Н.Ф. Талызиной [2, 3] выделены два уровня анализа целей обучения. Первый — конкретизация целей обучения на макроуровне: на этом уровне цель обучения определяется общественно-историческими, экономическими условиями, в которых живет человек; конкретными возможностями учащегося на данном этапе обучения; характером задач, для решения которых он готовится; второй — микроанализ целей в обучении: на уровне микроанализа цель обучения должна быть доведена до указания конкретных видов учебно-познавательной деятельности, которые необходимо сформировать, и их характеристик — степени обобщенности, уровня автоматизированности.

Формулировка глобальной цели системы, построение иерархии ее подчиненности обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения, выбора норм, темпа и последовательности подач учебного материала. Глобальная или генеральная цель — это всеобщее раннее и гармоническое развитие подрастающего поколения, творческое саморазвитие личности, формирование гражданина правового демократического государства. Глобальная цель отражает заказ общества к уровню образования и воспитания учащихся (студентов).

Вторая разновидность целей — предметные цели, которые, в свою очередь, подразделяются на общие, предметно-специфические и частные. Все цели реализуются в тесной взаимосвязи друг с другом, формулируются в терминах умений и задач. Общие цели касаются учебного предмета, который изучается на протяжении всего периода обучения. Предметно-специфические цели связаны с задачами, которые должен научиться решать учащийся (студент) в результате изучения данной дисциплины в течение одного года. Частные цели — цели изучения конкретных разделов, тем этих учебных пред-

метов. Анализ опыта работы преподавателей, особенно педагогов-новаторов, позволяет выделить в каждом цикле усвоения учебного материала четыре таких специфических ближайших предметных дидактических цели:

- ознакомление и первичное закрепление учебного материала;
- актуализация, воспроизведение изучаемого и формирование навыков и умений путем применения его в учебной практике на репродуктивном и продуктивном уровне;
- систематизация знаний и умений на основе применения их в жизненной практике;
- контроль и учет знаний и умений.

В соответствии с обозначенной иерархией целей обучения отбор содержания образования и саму технологию организации учебной деятельности учащихся (студентов) следует проводить с учетом ориентации на личность учащегося (студента); крупноблочного подхода к формированию создания учебного материала; дифференциации обучения, выражающейся в выделении обязательных и селективных предметов; формирование умений самостоятельной исследовательской работы.

Вторым показателем при характеристике циклов учебного процесса как целостной системы являются средства обучения. Под средствами обучения мы понимаем те материальные и материализованные предметы, которые преподаватель при изложении учебного материала помещает между собой и учащимся. Важнейшим таким средством обучения служит учебная задача. Употребляются различные типы учебных задач, соответствующие указанным ближайшим дидактическим целям учебно-воспитательного процесса. Учебные задачи фокусируют в себе творческие и воспроизводящие стороны учебной деятельности учащихся (студентов). Большинство специалистов по проблемному обучению считают, что творческая деятельность учащихся (студентов) проявляется только при первичном изучении учебного материала. В действительности же творческая и воспроизводящая деятельность обучае-

мых, сменяя друг друга и дополняя друг друга во всех циклах учебного процесса, во многом повышает эффективность и качество обучения.

Следующим показателем циклов учебного процесса является результативность. Она прежде всего связана с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности и воспитанности учащихся (студентов).

Таковы показатели цикличности учебного процесса. Исходя из этих показателей, а именно цели, средств и результативности обучения, выделяются четыре цикла учебного процесса.

Начальный цикл. Содержанием этого цикла является овладение общей схемой учебного материала и методами его применения. Он занимает большую часть учебного времени. В данном цикле изучение и закрепление нового фрагмента содержания учебного материала проводится параллельно, порой слитно путем систематического привлечения учащихся (студентов) к решению различного уровня сложности и трудности учебных задач. В начальном цикле обучения реализуются следующие цели обучения:

- а) осознание и понимание учащимися основной идеи и практической значимости усваиваемого материала путем анализа основных свойств и восприятие общей схемы данной темы;
- б) освоение путей воспроизведения изучаемых знаний и умение их использования на практике.

В начальном цикле учебного процесса дидактическое взаимодействие преподавателя и учения направляется на расчленение, анализ основных свойств и признаков учебного материала. Противоречие между ранее усвоенным и изучаемым, между обыденно-житейскими и научными знаниями, между учебно-познавательными задачами и реальными учебными возможностями учащихся (студентов) становится движущей силой учения и развития. Этот цикл учебного процесса состоит из трех основных этапов:

- 1) подготовка учащихся (студентов) к закреплению и восприятию, изучению нового учебного материала;

- 2) предъявление и восприятие нового фрагмента содержания учебного материала с помощью изложения преподавателя (информативного или проблемного) или в процессе решения проблемных задач;
- 3) контроль и самоконтроль успешности восприятия и понимания, а также первичное закрепление изученного.

Система учебных задач как средство обучения должна обеспечить в начальном цикле обучения:

- а) сопоставительное изучение учащимися (студентами) новых идей, понятий, теорий с ранее усвоенными;
- б) формирование у учащихся (студентов) целостного представления об изучаемом предмете, категориях и закономерностях;
- в) единство обучения и развития;
- г) параллельное изучение и закрепление учебного материала [1].

Основными параметрами результативности обучения в его начальном цикле являются: 1) самостоятельное воспроизведение изученного; 2) подтверждение фактами новых знаний; 3) дифференциация основных признаков учебного материала; 4) готовность к решению типовых задач.

Этот начальный цикл обучения весьма рельефно просматривается в опыте работы учителей-новаторов — С.Н. Лысенковой, Н.П. Гузика, Б.Ф. Шаталова, И.П. Волкова и др.

Второй цикл. К нему относится повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основной целью этого цикла является конкретизация, расширенное воспроизведение изученных знаний и ясное их осознание, полное овладение методом (методами) применения этих знаний в учебной практике внутрисубъектного характера. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сбор и анализ фактов по данной теме. Во втором цикле преподаватель должен нацеливать внимание учащихся (студентов) на разрешение таких противоречий, как противоречие между знанием и способами его применения, противоречие между знанием и формированием навыков и умений. Эти

противоречия и их разумное разрешение являются стимуляторами и факторами перехода от одного уровня усвоения к другому, от менее конкретных знаний и навыков к более конкретным знаниям и навыкам. Данный цикл состоит из следующих основных этапов:

- 1) воспроизведение общей схемы и метода применения знаний;
- 2) применение знаний на практике в ситуации внутрипредметного характера и формирование навыков и умений;
- 3) анализ ранее неосознанных свойств учебного материала (кумуляция или расширенное воспроизведение изученного).

Результативность обучения в этом цикле измеряется темпами оперативного перехода от знаний к фактам, от фактов к знаниям, качеством и быстротой решения учебных задач.

Третий цикл. Основное содержание этого цикла — систематизация, обобщение понятий, генерализация умений, использование содержания изученного и усвоенного в жизненной практике как при непосредственной помощи преподавателя, так и самостоятельно. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сопоставление усвоенных понятий и приобретенных умений. При организации конкретной учебной и познавательной деятельности учащихся (студентов) используются межпонятийные и межпредметные учебные задачи, моделирующие жизненные ситуации, в том числе и межпредметные.

Показателем результативности обучения в этом цикле являются: 1) самостоятельное нахождение учащимися (студентами) новых способов решения проблем и задач; 2) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.

Заключительный цикл. Проверяются и учитываются результаты предыдущих циклов с помощью контроля и самоконтроля успешности учебной практики. В этом цикле определяются пробелы в знаниях и слабые стороны в умениях. Намечаются пути дальнейшей работы над усвоенными темами и разделами учебного предмета.

Выделенные циклы учебного процесса хорошо различимы. В каждом цикле содержатся новые качества стороны, свойства изучаемых понятий и категорий. Они позволяют открыть новые сферы деятельности преподавателя и учащихся, студентов с учебным материалом. Циклы учебного процесса представляют собой спираль, в каждом витке которой отражаются все стороны учебного процесса: цель – деятельность преподавания – средства преподавания и учение – деятельность учения – результат.

Циклический анализ учебного процесса позволяет одновременно выявить и процессуальные особенности его как целостной системы. Они сводятся к следующим.

Первая особенность. Учебный процесс есть взаимопроникновение преподавания и учения, их единство. Изменение одного из них влияет на изменение другого. В ходе обучения между этими компонентами рождается согласованное дидактическое взаимодействие.

Взаимосогласованность компонентов обеспечивает функционирование учебного процесса. Гармония между этими компонентами, достигаемая в ходе общения субъектов деятельности, является одним из основных путей повышения результативности обучения. Она одновременно выступает одним из основных требований к управлению обучением.

Второй особенностью учебного процесса является его динамичность. Динамичность — это циклическое движение обучения во времени. Во взаимодействии преподавания и учения содержание образования как объект деятельности и одновременно как одно из средств этой деятельности переходит из одного состояния в другое. Этот переход происходит не прямолинейно, а спиралеобразно. Спиралеобразность процесса порождает его цикличность. Циклы учебного процесса управляются в соответствии с определенными дидактическими целями обучения. Планомерный переход от одного цикла к другому является следующим требованием к управлению обучением.

Третья особенность учебного процесса заключается в том, что сразу нельзя оценить, как воспринята учащимися (студентами) та или иная инфор-

мация, какие внутренние процессы происходят в результате усвоения учебного материала, какие внешние и внутренние, случайные и запланированные факторы влияют на обучение. В учебном процессе могут встречаться некоторые отклонения от запланированного. Чтобы уменьшить, преодолеть вероятность отклонений, ставка делается на главное. Это первое правило, которое надо учитывать в управлении обучением. Ради достижения главного допускаются некоторые компромиссы между случайным и запланированным, между достигнутым и желаемым. Это второе правило. Когда преподаватель правильно определяет главное направление, главную цель каждого акта педагогического взаимодействия и воздействия, тогда уменьшается вероятность отклонения от нормального, ограничиваются компромиссы.

Целенаправленная организация и управление обучением со стороны преподавателя — это прежде всего знание и умение представить себе в различных учебных ситуациях разновидности и механизмы учебно-познавательной деятельности учащихся (студентов), ее продукты, умение правильно формулировать цели и измерять их достижение, обеспечивать как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию общения.

Литература

1. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. — Москва : Владос, 2005. — 365 с.
2. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. — Москва, 1986.
3. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. — Москва, 1983.
4. Цетлин, В.С. Вопросы методов и организации обучения / В.С. Цетлин. — Москва, 1982

1.4 Взаимосвязь целей и функций обучения

Философия определяет функции как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения, функции процесса обучения являются его свойствами, знания которых обогащает наше представление о нем и позволяет сделать его более эффективным. Понятие «функция» близко к понятию «задача обучения». Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются одним из компонентов обучения.

Выделяют три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Знание в психологии и педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные, интериоризованные знания, согласно выводам ученых, характеризуются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью. Это значит, что в процессе обучения учащиеся (студенты) получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные, при условии, что учащиеся (студенты) осознают объем и структуру своих знаний и умений ими оперировать в учебных и практических ситуациях.

Современная психология считает, что знания обнаруживаются в умениях учащегося (студента) и что, следовательно, образование состоит не столько в формировании «абстрактного» знания, сколько в развитии умений использовать его для получения новых знаний и решения жизненных задач. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено наряду со знанием на формирование умений и навыков, как общих, так и специальных. Под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание. Это как бы знание в действии. Специальные умения относятся к способам деятельности в отдельных отраслях

науки, учебного предмета (например, работа с картой, лабораторная научная работа). К общим умениям и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование и пр.

Анализ образовательной функции обучения естественно ведет к выделению и описанию тесно связанной с ней развивающей функцией.

Развивающая функция обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающая функция обучения по существу составляет проблему взаимоотношения обучения и развития — один из острейших вопросов в психологии и современной дидактике. Отечественной психологической школой и педагогическими исследованиями установлено, что обучение выступает как источник, средство развития личности. Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским, утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивается благодаря, в первую очередь, содержанию образования и, во вторую, благодаря тому, что учение является деятельностью. А личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности.

Однако психология и дидактика XX века утверждают, что развивающая функция обучения реализуется успешнее, если обучение имеет специальную направленность, разработано и организовано так, чтобы включать обучаемого в активную и сознательную разнообразную деятельность. Развивающая функция обучения реализуется в ряде специальных технологий или методических систем, преследующих именно цели развития личности, а для этого имеется специальный термин «развивающее обучение». В 60-е годы Л.В. Занков, В.В. Давыдов создал систему развивающего обучения младших школьников [3]. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения направлены на развитие восприятия, речи, мышления школьников и способствовали

теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других ученых: Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской [3, 8, 9, 16] и др. Благодаря этим исследованиям, получены ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий [2], методы проблемного обучения (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер), способы активизации познавательной деятельности учащихся [8, 9, 10].

Все это ведет к тому, что современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, а сколько на разностороннее развитие учащегося (студента), в первую очередь умственное обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и пр., обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять результаты ее.

Надо отметить, что развитие сенсорной, двигательной, эмоциональной сфер личности в обучении отстает от интеллектуального развития. Между тем, очень важно, чтобы в процессе обучения развивалась способность тонко и точно воспринимать свойства и явления окружающего мира: пространство, свет, цвет, звук, движение, т. е. чтобы учащийся (студент) овладел глубиной и диапазоном восприятия своих органов чувств.

Развитие двигательной сферы учащегося (студента) состоит в том, чтобы, с одной стороны, формировать произвольные сложные движения в учении, труде, игре, с другой стороны, следует обеспечить активное и всестороннее физическое развитие учащихся (студентов), поскольку оно важно и для здоровья, и для интеллектуальной, эмоциональной творческой деятельности личности.

Развитие эмоциональной сферы, тонкости и богатства чувств, переживаний от восприятия природы, искусства, окружающих людей, всех вообще явлений жизни является также одной из задач обучения. В психологии имеются примеры таких методических систем, которые на это направлены [13–15].

Таким образом, еще раз следует напомнить: всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально направлено на цели развития личности, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса.

Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является объективной закономерностью, также как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда и пр.), что делает воспитание более сложным процессом. Воспитательная функция обучения состоит собственно в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы в нем принятые. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является прежде всего содержание образования, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше: преподавание музыки, литературы, истории, психологии, художественной культуры в силу предметного содержания этих областей представляет больше возможностей для формирования личности. Однако нельзя утверждать об автоматизме воспитания на этих предметах. Содержание учебного материала может вызывать неожиданные, противоположные замыслу реакции учащихся (студентов). Это зависит от уже имеющегося уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, от особенностей группы, места и времени обучения и др. Содержание дисциплин естественно-научного цикла наряду с гуманитарными предметами в большей мере способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании учащихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Вторым фактором воспитания в процессе обучения, если не считать систему методов преподавания, тоже в известной мере влияющую на формирование учащихся (студентов), является характер общения преподавателя и учащихся (студентов), психологический климат в группе, взаимодействие участников процесса обучения, стиль руководства познавательной деятельностью учащихся [12]. Современная психология считает, что оптимальным стилем общения преподавателя является демократический стиль, который соединяет в себе гуманное, уважительное отношение к учащимся, предоставляет им известную самостоятельность, привлекает их к организации процесса обучения. С другой стороны, демократический стиль обязывает преподавателя осуществлять руководящую роль и деятельность в процессе обучения.

Следовательно, для реализации воспитательной функции обучения преподавателю недостаточно знать об объективном характере связи обучения и воспитания. Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся (студентов) в обучении, преподаватель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала, во-вторых, так строить процесс обучения и общения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учащимися (студентами), вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность. Для реализации воспитательной функции процесс обучения должен быть специально проанализирован и разработан преподавателем во всех его компонентах [5].

Надо, однако, помнить, что воспитание учащихся (студентов) осуществляется не только в колледже, вузе, но и не заканчивается в нем. Поэтому не рекомендуется полностью подчинить процесс обучения целям воспитания. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования учащихся (студентов), оставив им права, свободу и самостоятельность в анализе действительности и выборе системы взглядов. Не случайно некоторые направления в педагогике (например, экзистенциализм) считают, что колледж, вуз не должен формировать взгляды учащихся (студентов), а только давать информацию

для их свободного выбора. Думается, что это утопия: как уже было сказано, любая система обучения прямо или косвенно формирует личность учащегося (студента).

Следует также иметь в виду, что не только воспитание зависит от обучения, но и наоборот: без определенного уровня воспитанности, желания учащегося (студента) учиться, наличия элементарных навыков поведения и общения, принятия учащимися (студентами) этических норм общества невозможно обучение. Подтверждением этому служит отсев педагогически запущенных учащихся (студентов) [16].

Итак, наукой выделены три функции процесса обучения, которые характеризуют его специфические свойства. В практике обучения функции неразрывно связаны друг с другом, как связаны три процесса: обучение, развитие, воспитание. Они взаимообусловлены, являясь следствием и причиной одно другого. Функции обучения реализуются во всех дидактических компонентах процесса обучения: в комплексе задач урока или какого-либо отрезка обучения, содержании обучения, в системе методов, форм, средств обучения, а также в психологической сфере процесса обучения. Этим определяется ряд требований к обучению, выполнение которых, согласно современной дидактике и психологии, делает его более успешным и качественно новым.

Основная цель обучения в школе, колледже или вузе в наши дни — становление мыслящей продуктивной личности, владеющей взаимосвязанными способами преобразующей деятельности. Потребность общества в личности нового типа — творчески активной и свободно мыслящей, — несомненно, будет возрастать по мере совершенствования социально-экономических и культурных условий жизни.

Организация учебно-исследовательской деятельности подразумевает построение конкретной системы целей, достижение которых должно быть гарантировано. При технологическом подходе к организации процесса обучения мы в качестве исходных установок берем следующие: социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения. Эти уста-

новки помогают нам конкретизировать достигаемые учащимися в процессе обучения результаты, а также ориентируют нас на создание оптимальной методики обучения. Специфика технологического подхода состоит в гарантированном достижении целей. В соответствии с этим технологический подход к обучению предполагает следующие этапы работы:

- постановка целей и их максимальное уточнение, формулирование учебных целей, ориентированное на достижение результатов;
- подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

Таким образом, следует выделить три этапа целей как фактора управления: целеобразование, целеполагание и целесообразность.

I этап — **целеобразование** — человек ставит цели на основе своих потребностей и способностей. Он переводит внешние (заданные цели) во внутренние (личностные). Целеобразование — это определенное представление о продукте, результате деятельности. Смысл целеобразования — сориентировать наши действия на предметное содержание деятельности.

II этап — **целеполагание** — проектирование предстоящей деятельности, которая может быть связана с результатом передачи и усвоения знаний, умений, навыков; с организацией педагогической ситуации; исследованием педагогических процессов; с разработкой методических подходов и т. д. При этом важно не только, что надо делать, а для чего это надо делать. Целеполагание как проектирование предполагает новую организованность с разработкой ролей, норм поведения — взаимоотношений, принятием решений. Без такой организации работы очень сложно выходить на предметное содержание деятельности.

III этап — **целесообразность** — включает программу, выражает содержание, определяет способы и средства достижения цели и предполагает

план, т. е. регламентацию действий по поиску или преобразованию в конкретных условиях. Целесообразность устанавливает иерархию целей и осуществляет гармонизацию их между собой.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — Москва, 1989.
2. Гальперин, П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин. — Минск, 1980.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — Москва, 1986.
4. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. — Изд. 2-е. — Москва, 1982.
5. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие / В.К. Дьяченко. — Москва, 1989.
6. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего учения / Г.Д. Кириллова. — Москва, 1980.
7. Коллективная учебно-воспитательная деятельность школьников / под ред. И.Б. Первина. — Москва, 1985.
8. Купысевыч, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Купысевич. — Москва, 1986.
9. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. — Москва, 1974.
10. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. — Москва, 1980.
11. Лийметс, Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. — Москва, 1975.
12. Лихачев, Б.Т. Воспитательные аспекты обучения / Б.Т. Лихачев. — Москва, 1982.
13. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — Москва, 1972.

14. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. — Москва, 1977.
15. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. — Изд.2-е. — Москва, 1985.
16. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. — Москва, 1989.
17. Онищук, В.А. Урок в современной школе / В.А. Онищук. — Москва, 1985.
18. Организация современного урока / сост. Ю.Б. Зотов; под ред. П.И. Пидкасистого. — Москва, 1984.

ГЛАВА 2 ИНФОРМАЦИОННАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ

2.1 Информированность и информационно–коммуникативная среда

Любое управление — это процесс упорядочения системы, который направлен на уменьшение степени ее неопределенности, вызываемой деструктивными воздействиями изнутри и извне.

По многочисленным исследованиям в области кибернетики, в основе такого упорядочения лежит информированность, осведомленность системы о внешней среде, которая оказывает на нее воздействие, а также о внутренних состояниях ее самой.

Каждая педагогическая система является частью социума, поэтому она должна располагать сведениями о существенных внешних социальных факторах и происходящих социальных изменениях (политическое устройство общества, его социальная структура, распределение национального дохода и удельный вес в нем системы образования и др.).

Рассматривая функциональный механизм любого поведенческого акта в качестве начального его этапа выделяет **стадию информационного (афферентного) синтеза**, который включает в себя:

- 1) прием информации;
- 2) обработку информации;
- 3) анализ обработанной информации;
- 4) сопоставление и обобщение всей этой информации;
- 5) выбор и реализация наиболее адекватного в конкретных условиях поведения.

Но не вся и не всякая информация может выполнять управляющую функцию. **Основная ценность информации** с точки зрения управленческого цикла определяется тем, в какой степени она способствует достижению целей и полезного результата.

Исходным пунктом формирования информационной основы управления является доминирующая мотивация, которая в виде потребностей,

желаний, стремлений оказывает избирательное влияние при анализе и обобщении всей поступающей информации. Кроме того, на качество управления воздействует информация из прошлого опыта человека или социальной системы.

Если доминирующая мотивация указывает на содержание того, что должно быть сделано, информация о текущих и прошлых ситуациях помогает определить нужный способ действия. Однако произведенные действия не всегда приводят к ожидаемому и желаемому результату, поэтому для формирования последующего поведения большое значение имеет обратная информация о степени рассогласования фактического и заданного целью результата.

В социальных системах (в том числе и педагогических) информационное взаимодействие может осуществляться в прямой и опосредованной формах.

К прямым его формам информационного взаимодействия относят непосредственное общение людей друг с другом, к опосредованным — передачу информации с помощью технических средств и письменных текстов.

Передача информации может быть организована следующими способами:

- 1) **от одного источника к одному получателю** (индивидуальное занятие преподавателя с отдельным учащимся (студентом));
- 2) **от одного источника ко многим получателям** (лекционное занятие);
- 3) **от многих источников к одному получателю** (ответы студентов или учащихся преподавателю на зачете или экзамене);
- 4) **от многих источников ко многим получателям** (учебники, учебные пособия, научные журналы и пр.).

Требования к информации в образовательном процессе соотносятся с известными в психологии педагогике дидактическими принципами (таблица 1).

Таблица 1 — Соотношение требований к информации с дидактическими принципами

Требования к информации	Содержание требований	Соотносимый дидакт. принцип
Целенаправленность	Избирательность при отборе информации, где критериями полезности выступает соотнесение информации с целями и прошлым опытом достижений.	Принцип целенаправленности, целесообразности и сознательности обучения.
Полнота	Учет всех взаимосвязанных факторов среды и самой системы, способных повлиять на состояние и развитие содержания (социальный контекст: политические, экономические, научно-технические и другие условия, воздействующие на педагогическую систему, потребности, мотивация, прошлый опыт, модели поведения субъектов образовательного процесса и др.).	Принцип систематичности.
Структурированность	Соотнесенность отдельных информационных блоков между собой и с информационным потоком в целом, иерархичность и приоритетность при приеме, переработке и передаче информации в зависимости от поставленных целей.	Принцип целесообразности
Точность и объективность	Учет субъективных и объективных искажений в процессе передачи и восприятия информации. Искажение информации в учебном процессе неизбежно, так как сам процесс обучения субъектно-субъектный и на характер информационного взаимодействия влияют психофизиологические и личностные особенности обучающихся и обучающихся (объем и избирательность восприятия, скорость переработки информации, направленность личности, конформизм и др.). Поэтому следует прилагать усилия для снижения степени искажения информации.	Принцип научности

Окончание таблицы 1

Требования к информации	Содержание требований	Соотносимый дидакт. принцип
Адекватность	Соотнесенность и максимальное совпадение моделей, образов и представлений у разных людей относительно одних и тех же ситуаций обучения. Степень адекватности, с которой такие субъективные модели отражают реальную ситуацию, существенно влияет на эффективность обучения.	Принцип научности
Своевременность и непрерывность	Обеспечение возможности адекватно реагировать на предъявляемые требования, удерживая при этом общую стратегию продвижения к цели за счет постоянно поступающей информации о состоянии системы. Своевременно поступающая информация особенно важна в динамических системах, к которым относится и педагогическая система. Преждевременная же информация, как правило, является избыточной и «утяжеляет» информационное взаимодействие, а запаздывающая может отвлекать внимание от текущего процесса и приводить к деструктивным эмоциональным переживаниям, вызванным сожалениями от ее задержки.	Принцип последовательности и непрерывности
Доступность	Определяет возможность понимания информации, которое зависит от языка, формы и способа ее предъявления (например, в процессе адаптации научных текстов и преобразования их в учебные).	Принцип доступности

Требования к информации, соответствующие дидактическим принципам в педагогике и психологии, выступают, как правило, ориентирами, которыми следует руководствоваться при организации информации, составляющей содержание общего или профессионального образования.

Дидактически обработанное научное знание представляет собой учебную информацию. Такой перевод информации из научной в учебную необходим, как минимум, по двум причинам.

Во-первых, учебная информация адаптирована для усвоения системы понятий на начальных этапах овладения конкретной предметной областью человеческого знания.

Во-вторых, учебная информация является содержательным пространством, в котором формируются навыки учебной деятельности (общие способы обработки информации, ее анализ, соотнесение, обобщение и др.).

При преобразовании научной информации в учебную разным дидактическим требованиям могут придаваться различные значения и приоритеты в зависимости от психологических особенностей субъектов образовательного процесса, места конкретной учебной дисциплины в общем учебном плане, особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации [3].

Информационный этап тесно связан с другими этапами управления. Например, информация необходима для формирования целей и прогнозов. На ее основе принимаются решения. Она определяется особенностями коммуникаций и организацией функционирования. Без информации невозможен контроль и оценка результатов, а также последующая коррекция в достижении целей.

За одно и то же время орган слуха взрослого человека может пропустить 1000 единиц информации, осязания — 10 000, а зрения — 100 000.

Б.Г. Ананьев указывает, что восприятие с помощью зрительного анализатора идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховой анализатор — только на уровне представления. С психологической точки зрения это означает, что при чтении информация может потеряться по следующим причинам:

- 1) мысли текут в 8–10 раз быстрее, чем речь;
- 2) есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители);
- 3) через каждые 10–50 секунд мозг «отключается», срабатывают защитные свойства мозга.

Следовательно, необходимо повторение одной и той же информации разными способами и средствами [1].

Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты, так как органы зрения и слуха воздействуют на долговременную память [5].

Учащийся (студент) запоминает 15 % информации, полученной им в речевой форме, и 25 % информации — в зрительной. Если оба эти способы передачи информации использовать одновременно, учащийся (студент) может воспринять до 65 % содержания этой информации. Это обосновывает целесообразность и необходимость использования в учебном процессе аудиовизуальных средств (видеофильмов, кино, телефильмов, мультимедиа и пр.) [6].

В связи с расширением практики использования компьютерных средств обучения, вызванной процессами компьютеризации, информатизации и интернетизации образования по различным целевым государственным и негосударственным программам, ориентированным на создание единой образовательной информационной среды, модернизацию образования на их основе, проводятся психологические исследования теории обучения, в которой традиционно выделяют совокупность из пяти взаимосвязанных компонентов: цель, содержание (или теория содержания), методы, формы и средства (или методическое обеспечение). Возрастает потребность в стратегических (эвристических) психологических исследованиях, обобщенных проблемно-ориентированных знаниях, опережающих динамику изменений в образовании, ввиду невозможности прямого переноса методологии обучения из традиционной образовательной среды в опосредованное ИКТ (информационно-коммуникативные технологии) педагогическое (профессиональное, научное) общение. Существенно, что традиционная система педагогической коммуникации в образовательной организации, образовательная система в целом, требования к профессиональной подготовке специалистов, в свою очередь, изменяются под воздействием ИКТ, формирующейся образовательной информационной среды.

Ключевым фактором развития методологии обучения мировым научно-педагогическим сообществом являются новые направления поиска решения

проблем педагогической коммуникации в информационно-коммуникационной среде — на пересечении естественнонаучных, технических, социально-гуманитарных дисциплин и междисциплинарных направлений. Их сочетание возможно через сближение позиций и взглядов на коммуникацию, как общий объект исследований, взаимную интеграцию концепций, методологии и терминологии, что, несомненно, содействует приращению нового знания в области педагогики, методологии обучения информатике и предметам на ее основе, инициированию междисциплинарных исследований на локальном, национальном, транснациональном и глобальном уровнях. В этом междисциплинарном русле активно проводятся исследования относительно новой для отечественной науки области знания, изучающей феномен коммуникации — теорией и практикой коммуникации (коммуникативистика, коммуникалогия, М.К. Башаратьян, М.А. Васшгак, Л.М. Землянова) в различных контекстах (например, межкультурная, межличностная, массовая, групповая, социальная коммуникация, среди которых аспекты педагогической и компьютерно-опосредованной коммуникации). Согласно В.А. Якунину, современную ситуацию в обучении можно метафорично охарактеризовать «ножницами» между двумя проблемами — целенаправленное формирование рынка обучающих программ, единой образовательной информационной среды и слабое научно-педагогическое обоснование реализации процесса обучения, педагогической коммуникации на их основе и, как следствие, недостаточная профессиональная подготовка студентов и профессиональная компетентность педагогических кадров.

В современной мировой педагогической практике, методологии компьютерного обучения в информационно-коммуникационной среде особое место занимает теория конструктивизма (Л.С. Выготский), «студентоцентрированные» подходы, технологизация которых отражена в компьютерных системах обучения, в сотрудничестве. Методологической составляющей этих и подобных систем являются контекст (решение задач, близких к реальному миру), конструирование или дизайн (построение системы знаний через активность, деятельность, практику), сотрудничество (оказание помощи в ре-

шении проблем, оценке собственных идей) и коммуникация (в целях планирования и осуществления педагогической деятельности, сотрудничества, принятия решений). Мировым научно-педагогическим сообществом эти компьютерные системы исследуются по всем указанным составляющим, в том числе на предмет обучения педагогической и научной коммуникации в информационно-коммуникационной среде, обеспечения среды формирования учебных, образовательных, академических сообществ. Тем не менее, педагогическая коммуникация в информационно-коммуникационной среде остается актуальной проблемой современной педагогической науки, исследования которой сдерживаются рядом факторов, препятствующих процессу обеспечения педагогической практики современными методами обучения и научного взаимодействия с целью достижения эффективности образовательного и исследовательского процесса, соответствующего технологического и содержательного наполнения формируемой образовательной среды учреждения, информационных ресурсов системы образования и глобальной сети в целом. Среди этих факторов можно назвать противоречие между объективной потребностью общества в коммуникативной компетентности специалистов при взаимодействии в информационно-коммуникационной среде и отсутствием методологического знания в данной области для его распространения через систему образования, отставание и существенно различающийся уровень технологического обеспечения системы образования в национальном масштабе для полноценной практической реализации и исследования педагогической коммуникации в информационно-коммуникационной среде в ходе обучения, а также для поддержания процесса обучения и научного взаимодействия преподавателей.

Информационно-коммуникационное неравенство в образовании являются издержками внедрения ИКТ, проявлениями проблем не только личного и национального, но и геополитического уровня, и отражают проблему обеспечения равных возможностей в получении образования. Согласно глобальным социально-демографическим исследованиям доступность ИКТ и

возможность получения образования обусловлены параметрами всех трех уровней (личный, национальный, глобальный), среди них: начальный уровень образования, доходы, возраст, пол, расовое и этническое происхождение, место жительства, оснащенность учебного заведения. Последний из параметров связан с оценкой готовности учебных организаций к интеграции в единую образовательную среду и учитывает пять факторов: доступ к ИКТ преподавателей и студентов, использование ИКТ, человеческий капитал — уровень подготовленности студентов и преподавательских кадров, наличие благоприятного к переменам «климата», государственное регулирование. В исследованиях последнего из названных факторов можно отметить сравнение экономического развития (уровень прозрачности / непрозрачности экономики) и освоения ИКТ в 34 странах, которое дает основание полагать, что на текущую и перспективную ситуацию экономического развития в большой степени оказывает влияние низкий уровень компьютеризации, чем интернетизации образовательных учреждений. Поэтому надежды на решение проблем преодоления цифрового неравенства возлагаются на программы компьютеризации (интернетизации) образования и науки (например, «Развитие единой образовательной информационной среды», «Компьютеризация сельских школ», «Компьютер в каждую школу»), в которых возможно адаптировать принципы равного доступа, разработанные, например, Американской библиотечной ассоциацией (всеобщий, беспрепятственный доступ, разумная стоимость, учет региональных особенностей, доступность ресурсов по обеспечению защиты личных прав и свобод).

Со времен «эры Гуттенберга» и последующего развития средств телекоммуникаций нарастает проблема объема информационных ресурсов, характеризующая их ежегодным удвоением в последнее десятилетие. А также проблема соразмерности информационных потоков, связанная с технологиями подготовки, хранения, обработки, копирования электронной текстовой информации, и индивидуальных возможностей их восприятия человеком

(емкости, надежности, прочности памяти, каналов восприятия, коммуникативных возможностей).

Кроме физиологических ограничений переработки информации человеком (физиологический барьер), необходимо обратить внимание на технические (качество и надежность, проблемы поиска), психологические (ослабление внимания, интеллектуальной восприимчивости, мозаичность индивидуальной памяти), социальные, культурные, политические, языковые, географические, исторические и другие коммуникативные барьеры. Среди способов решения этих проблем указываются навыки многозадачности, контроль информационной перегрузки, использование персональных и коллективных программных менеджеров и интеллектуальных агентов, аналитических инструментальных средств и комплексов.

Усиливается проблема усвоения профессиональных знаний в ограниченные сроки, установленные для обучения, т. е. в образовании налицо увеличение разрыва между содержанием базовых знаний и быстро изменяющимися потребностями общества в новых знаниях, умениях и навыках (цивилизационный кризис Тоффлера). Наиболее приемлемые пути преодоления проблемы, которые предлагают специалисты, это развитие фундаментализации, опережающего и дистанционного образования (К.К. Колин), формирование профессиональной компетентности и организация информационно-коммуникационного всеобуча. Так, например, одной из негативных компонентов инфокоммуникационных технологий в последние годы становится катастрофически возросший спазм, к которому относят сообщения на учебный (рабочий) электронный адрес, информационные ресурсы, не имеющие отношения к учебной деятельности. Борьба с такого рода негативной избыточной информацией может осуществляться юридическими, организационными и техническими методами, наиболее действенным, по мнению специалистов, является их комбинация. Эти и другие проблемы, как, например, явление интернет-зависимости, важны для понимания и решения социальных проблем. Так, интернет-зависимость рассматривается специалистами как но-

вый социальный феномен онлайн-взаимодействия между людьми, проявление массовой коммуникативной культуры.

Информационно-коммуникационные технологии разрушают и реформируют традиционные правовые и моральные нормы в области права собственности, затрудняют защиту интеллектуальной собственности, авторского права открытых для копирования интернет-ресурсов. Нематериальными объектами авторского права в Интернете являются: материалы электронных журналов, архивы программного обеспечения (всеобщее достояние, свободно распространяемое, условно платное, испытательная версия, лицензионное); любые учебные текстовые, аудио-, видео- и графические объекты авторско-правовой охраны, размещаемые на образовательных сайтах, неэтичные действия (нарушение лицензионного соглашения, копирование и пр.) связаны с правовыми актами по информационной безопасности и информационному обмену, знание и применение которых является коммуникативной составляющей профессиональной компетентности. Разрушающие и злонамеренные действия, человеконенавистнические публикации, все чаще возникающие в Интернете, ввиду отсутствия надежных средств снижения напряженности, зависимости и уязвимости, фильтрации языка вражды, определяют необходимость поиска решения проблем, которые могут быть рассмотрены с двух позиций — исследовательской и образовательной (воспитательной). К воспитательным аспектам можно отнести обсуждение со студентами проблем этического выбора при совершении злонамеренных действий, среди которых ответственность (за потенциальные издержки действий), подотчетность (через механизм однозначного определения лица, выполняющего действия) и обязанности (законодательные, предусматривающие возмещение причиненного вреда) (Ю.Д. Бабаева, И.Л. Зеленкова, Е.О. Смирнова).

Формируемая из информационного наполнения и коммуникативных возможностей локальных, корпоративных и глобальных сетей, а также физического пространства учебных заведений, образовательная среда не является педагогически «нейтральной», ввиду необходимости поддержки дидактиче-

ских компонентов, дружественного интерфейса, эффективной педагогической коммуникации, оптимизации процесса управления обучением и пр. Интегративная целостность технологий, многокультурность и многоплановость взаимодействий, информационная избыточность, открытость учебной архитектуры и лингвистическая направленность такой среды дают основание применять к ней определения макро-, мета- или мультисреды. Объектно-ориентированный подход к построению модели такой среды, объектами которой являются пользователи, правила взаимодействия, события и информационные объекты, представлен как студентоцентрическая модель. Обучение в этой среде опирается на функциональную эффективность ИКТ, формирует и формируется на основе иной педагогической культуры обучающего и обучаемого, нового вида педагогической коммуникации:

- межкультурная, социальная компьютерно-опосредованная коммуникация,
- административная коммуникация;
- педагогическая коммуникация;
- групповая, межличностная коммуникация;
- студент–человек: взаимодействие;
- международные провайдеры, мировые интернет-ресурсы;
- знания, навыки, мотивы;
- педагогическая компетентность;
- технологии обучения;
- средства коммуникации:
 - учебные электронные ресурсы, преподаватели, студенты;
 - образовательные электронные ресурсы, технические средства, персонал, администрация;
 - провайдеры образовательных услуг, электронные ресурсы.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. О системе возрастной психологии / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. — № 5. — С. 3–5.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — Москва, 1980.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — Москва : Логос, 1999.
4. Казанская, В.Г. Психолого–педагогические основы в профессиональной школе : дис. д-ра психол. наук. — Москва — Санкт–Петербург, 1992.
5. Тугай, О. Зависимость запоминания зрительного материала от скорости его предъявления / О. Тугай // Вопросы психологии. — № 4. — 1976.
6. Хитрюк, В.В. Психологические основы современных методов обучения : лекция / В.В. Хитрюк. — Горки, 2003. — С. 32.

2.2 Информационно-пропускная способность

Важным аспектом при субъект-субъективных отношениях теории информационной основы обучения является определение способности преподавателя и учащегося (студента) принимать, перерабатывать, сохранять и передавать информацию на «сенсорный вход». Обязательным являются также способы измерения количества информации, которую необходимо передать учащемуся (студенту), а также принять обратно. В связи с этим нам необходимо установить вероятностные события исходя из преподаваемого материала и необходимости наличия знаний у студентов по данному предмету, вопросу. По мнению Кремня М. А. [1], именно теория вероятности дает ключ к определению величины информации. С помощью понятия информации наука пытается объективизировать и сделать доступной измерению категории знаний. По определению, принятому в теории информации, полученная информация

$$H = \log_2 \frac{\text{вероятность события после приема сообщения}}{\text{вероятность события до приема сообщения}} = \frac{1}{1/2}$$

Простейшим случаем, разбираемым в теории вероятности, является выбор из двух независимых и равновероятных возможностей. За наиболее простой случай принимается такой, в котором вероятность события до приема сообщения равна $1/2$. В случае отсутствия помех вероятность события после приема сообщения равна единице. Полученная информация здесь при двоичном основании $\log_2 2 = 1$. Эта величина и является единицей численного измерения информации при субъект-субъективных отношениях и сотрудничестве преподавателя и студента. Она получила название «бит» (от англ. *binari digit* — ‘двоичная единица’). По сути, передача информации является процессом выбора из определенного ряда альтернатив. Один бит соответствует выбору из двух равновероятных альтернатив. Для более прочных и достоверных знаний преподаватель должен расширять ряд альтернатив, а тем самым давать больше информации по теме изучения для того, чтобы студент мог сделать выбор: принять, переработать, сохранить и передать информа-

цию необходимую с его точки зрения. Поэтому преподаватель не должен принимать произвольное решение при отборе информации. Он обязан изучить вопрос, проанализировать состояние передаваемых знаний из многих первоисточников, установить зависимость между предлагаемой информацией и имеющейся у студентов, определить условия, как данная информация будет влиять на практическую значимость преподаваемого предмета, реально представить себе изменения, которые произойдут в результате тех или других нововведений. Поэтому каждому преподавателю надо выработать и сформировать в себе и в своих студентах чувство нового, умение анализировать, выделять из бесчисленного количества фактов важнейшие вопросы, информирование которых улучшает педагогическую деятельность и субъект-субъективное сотрудничество преподавателя и студентов.

До информации преподаватель обязан знать, какую информацию получили студенты на 1, 2 и т. д. курсе или в школе по данному вопросу, какие проблемы решались ими с другими преподавателями. Преподаватель поэтому не только должен знать проблему, но и своевременно должен ее поставить с целью ее решения. Изучение опыта и мнения других — обязательное условие информационной основы обучения. Подробная информация, почерпнутая из чужого опыта, обличает субъект-субъективное сотрудничество преподавателя и студентов по принятию решений. Однако это вовсе не означает, что при принятии каждого решения нужно изучать чужой опыт. Речь идет о решении проблем, связанных с существенными изменениями по сравнению с ранее проводимой педагогической деятельностью. При передаче информации преподаватель должен выступать и как субъект педагогической деятельности, передавая нужную информацию для усвоения студентами и закрепления знаний, но для увеличения надежности усвоения получаемой информации дает возможность студентам самим отбирать материал и информировать группу, повторяющихся объяснений, через опрос, т. е., выступая как объект педагогической деятельности.

Одной из важнейших характеристик передачи информации является контроль, чтобы она не была избыточной, а определяла информационную

емкость или максимально возможное число сообщений, которые способна выдать, передать или хранить в себе система.

Информированность показывает, какое предельное количество информации может хранить, выдавать или передавать студент и преподаватель.

Одной из важнейших характеристик передачи информации как процесса, развертывающегося во времени, является скорость, т. е. количество информации, передаваемой за тот или иной промежуток времени:

$$R = \frac{H}{t}, \text{ бит/с,}$$

где H — источник информации;

R — скорость передачи информации;

t — время, в течение которого передается информация.

Максимальная скорость, с которой тот или иной канал может передавать информацию, называется его пропускной способностью. Она измеряется в битах в секунду.

Эффективность работы преподавателя и студента зависит в значительной степени от того, насколько согласованы показатели пропускной способности и нормальная работа будет только в том случае, если по принципу минимума скорость передаваемой информации не превышает пропускной способности ее наиболее слабого звена. В противном случае неизбежны потери и искажения циркулирующей информации [1].

Важным условием информирования является учет:

А. Информационной перегрузки:

- 1) полноценно информация не перерабатывается;
- 2) осуществляется пропуск части информации;
- 3) при чрезмерной информационной перегрузке иногда человек на некоторое время отказывается от продолжения своей деятельности;
- 4) возникает психическая напряженность.

Б. Информационной недогрузки:

- 1) возникает явление сходное с утомлением;

- 2) появляется апатия, сонливость;
- 3) теряется интерес.

Г. Полезная информационная избыточность:

- 1) в общем случае воспринятая информация, < 1 передаваемая информация
- 2) это то дополнительное количество информации, которое приближает это отношение к 1.

Следует отметить информационную избыточность. В общем случае это можно показать:

$$\frac{\text{воспринятая информация}}{\text{передаваемая информация}} < 1.$$

Это то дополнительное количество информации, которое приближает это отношение к 1. Важнейшим условием информативности является психологический механизм восприятия новой информации. Информация должна быть точной, доступной, научной, четкой, целостно воспринимаема, последовательна и логична.

Д. Психологический механизм восприятия новой информации:

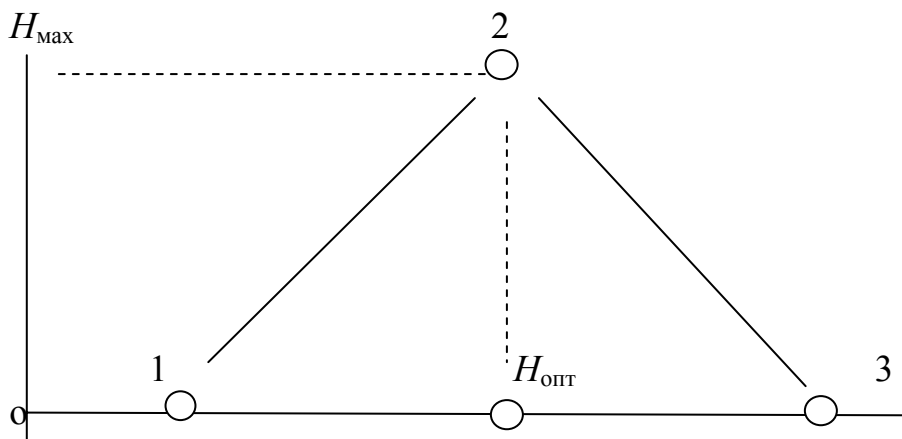


Рисунок 1 — Информационный задел (тезариус)

Тезариус — это хранилище;

Точка (0, 1) — восприятие отсутствует, так как информационный задел недостаточен. Информационный задел — это имеющиеся знания, на основе которых возможно восприятие нового материала;

Точка (3) — характеризует полное усвоение, например, какого-то предмета;

H — источник информации;

H_{\max} — максимальное количество воспринимаемого материала при оптимальном значении;

$H_{\text{опт}}$ — информационный задел [3].

По Купфмюллеру, максимальное значение потока информации, которую может обработать человек, лежит в районе 50 бит/сек. Максимальное значение информации, передаваемое человеком в разных видах деятельности составляет: чтение про себя — 45 бит/с, громкое чтение — 30 бит/с, печатание на машинке — 16 бит/с, счет предметов — 3 бит/с. Из-за различия поставленных задач способы их деятельности разные. Можно предполагать, что с изменением способа деятельности изменяется и структура информации, образа, в котором отражается стимул. Время переработки информации зависит от того, в «пассивном» или «активном» ожидании находится преподаватель и студент. Поэтому при субъект-субъективной педагогической деятельности очень важно использование активных методов обучения, педагогических игротехник и интерактивных технологий, чтобы студент не только был пассивным слушателем, а сам активно принимал участие в информировании и у него формировалась социально-ролевая и коммуникативная компетенция.

При изучении по возрастной и педагогической психологии темы «методы обучения» практические занятия в группах педагогов Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета были проведены активными методами обучения: метод «мозаика», метод «бумеранг», метод «карусель». Цель этих занятий — обсуждение предложенной информации в малых группах и сочетание работы в парах и малых группах, развитие навыков позитивного взаимодействия между малыми группами, активизация внимания всех слушателей, студентов и многообразие взглядов на обсуждаемую проблему.

Все участники были обеспечены материалами, активно работали, были заинтересованы при подведении итогов, показали высокий результат усвоения материала и участия всех в обсуждаемой проблеме.

При неоднократном проведении практических занятий методами педагогических игротехник увеличивается максимальная скорость передачи информации, которая зависит от уровня тренированности студента, преподавателя, так как латентный период двигательной реакции сокращается. Хотя теория информации не рассматривает значимость, ценность сообщения для ее получателя, между тем при использовании активных методов обучения и педагогических игротехник значимая информация для преподавателей высших и средних специальных учебных заведений АПК РБ (агропромышленного комплекса) запоминается и усваивается быстрее, а менее важная — медленнее.

Влияние фактора значимости информации изучалась А.Н. Леонтьевым и Е.П. Кринчик [2]. По их данным, это влияние выражается в изменении времени реакции. Наши исследования также показывают, что в связи с проблемой информационной пропускной способности скорость входной информации превосходит возможности человека по ее приему и передаче, то в этом случае наблюдается ряд более или менее значительных изменений в деятельности человека. Появляются часто ошибки в усвоении, может наступить срыв деятельности, а чем меньше у студента, преподавателя возможности использовать внутренние резервы при перегрузке, тем быстрее может возникнуть и отказ от работы, угроза здоровью, искажение информации.

Необходимо заметить, что эффективность деятельности снижается и при недостаточности информации, при монотонности и бедности внешних воздействий у студентов появляется усталость, снижается эмоциональный тонус, появляется сонливость [1].

Таким образом, следует ориентироваться на оптимальную скорость подачи информации студентам, слушателям, которая не превышала бы «пропускной способности» человека, но в тоже время была достаточной для поддержания его активности на довольно высоком уровне.

Для регулирования и выбора оптимальной пропускной способности подачи информации необходимо проводить со слушателями и студентами:

1. Метод-экспресс, когда за 10–15 минут до окончания занятий даем группе по вариантам итоговые вопросы занятий, на которые они отвечают письменно на заранее подготовленных листочках;
2. Студенты, слушатели должны ставить: а) себе оценку, как они слушали; б) оценку преподавателю, как ему удалось донести нужную информацию;
3. Рефлексивный метод — студенты, слушатели рисуют мясорубку, портфель и мусорную корзину и обозначают в % полученную информацию под каждым рисунком: мясорубка — что им необходимо информацию переработать, мусорное ведро — информация данная им не нужна, а если портфель — то информация нужная и они забирают ее себе.
4. Тест «пинт» — на заранее подготовленных листочках ставят оценки преподавателю за преподнесенную информацию по 10-балльной шкале:

Понятно:

Интересно:

Нужно:

Темп:

В результате анализа вышеназванных методов необходимо сделать вывод о своей возможности в каждой группе изменить свое отношение к темпу, важности информации, оптимальной пропускной способности информации с учетом индивидуальных особенностей студентов и слушателей.

Современный мир находится в состоянии очередной социотехнической революции — осуществляется переход к информационному обществу, в котором накопленные и вновь появившиеся знания становятся доступными любому члену общества независимо от его территориальной удаленности от культурных и научных центров. Это стало возможным благодаря достижениям в области создания средств обработки, хранения и передачи информации, знанию психологических аспектов информационного взаимодействия.

В данной главе мы остановимся на некоторых психологических аспектах информационного взаимодействия при субъект-субъективных отношениях преподавателя и студентов. Всегда существует источник информации и приемник информации [1]:

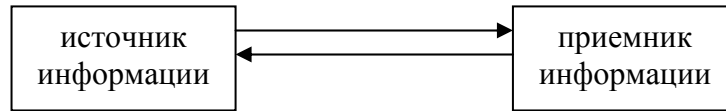


Рисунок 2

В простейшем случае количество информации может быть определено как логарифм.

$$H = \log_2 \frac{\text{вероятность события после получения информации}}{\text{вероятность событий до получения информации}};$$

$$H = \log_2 \frac{1}{\frac{1}{2}} = \log_2 2 = 1 \text{ [бит]}.$$

Информация в 1 бит говорит, что произошло одно из двух равно вероятных событий. 0–1, да, нет.

Мы совершаем мнимые, еле видные кивки головой и совершаем этим ответ.

$$H = \log_2 n = x;$$

$$2^x = n.$$

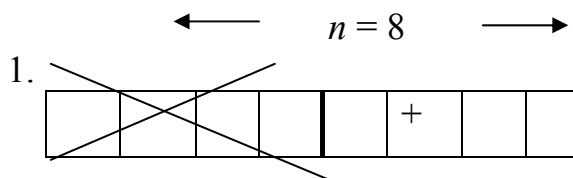
Например. Предположим 8 закрытых ячеек. В одной из ячеек находится закрытая информация. С позиции математики:

$$H = \log_2 8 = x;$$

$$2^x = 8;$$

$$x = 3.$$

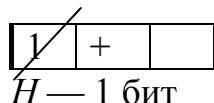
Таким образом, составим 2 вопроса. 8 делим пополам:



А) Находится ли ячейка справа? (да, нет);

В) Находится ли информация слева?

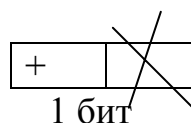
2.



А. Находится ли ячейка слева? (нет)

В. Находится ли информация справа? (да)

3.



Находится ли ячейка справа? (да)

Важностью информационного взаимодействия является информационная пропускная способность:

$$H = h / t.$$

Информационная пропускная способность характеризует способность человека перерабатывать информацию в единицу времени.

Информационная пропускная способность различна при выполнении различных видов деятельности.

При чтении про себя — 45 бит/с, при решении задач — 12 бит/с.

Вредна для человека в процессе информационного взаимодействия информационная перегрузка и информационная недогрузка.

При недогрузке пропуск части информации, восприятие происходит с искажениями. При перегрузке — человек отказывается от продолжения своей деятельности. При информационной недогрузке и перегрузке имеет место явление, сходное с эмоциональным стрессом: теряется интерес, возникает сонливость.

В результате информационного взаимодействия необходимо обращать внимание на то, нужна или не нужна информационная избыточность. Характерно, что количество воспринимаемой информации меньше, чем передаваемой:

$$\frac{\text{количество воспринимаемой информации}}{\text{количество передаваемой информации}} < 1.$$

Информация, приближаемая к 1, является полезной.

Для переработки новой информации по тому или другому предмету необходимо иметь «априорный» (начальный) материал, который дает возможность переработать новые сведения.

Иногда в книге на одной странице мы извлекаем много полезной информации, на другой же — такой информации не находим. Слушатели не получают нового, а коэффициент полезного действия меньше, чем у паровоза (коэффициент полезного действия 7 ед.). Чтобы мы поняли друг друга, необходимо единство профессионального языка — это важнейший принцип управления по данным исследования М.А. Кремень. [1].

При передаче распоряжений в виде приказов, рекомендаций, большинство людей воспринимают информацию лучше в виде просьбы. Если мы взаимодействуем, то главное личностное качество для преподавателя и студента — восприятие друг друга, понимание друг друга. Если мы хотим, чтобы нас понимали, то необходимо помнить, что на пустом месте это невозможно. Управление общением позволяет перейти от жесткой формы приказов к мягкой форме передачи распоряжений в виде просьб, при этом должны быть созданы условия, способствующие пониманию принимаемых распоряжений и к его принятию.

М.А. Кремень предлагает следующие условия, способствующие пониманию (вербальное общение, смысловое) (рисунок 2).

1. Единство профессионального языка.
2. Уровень интеллекта человека.
3. Необходимость обеспечения полноты информации.
4. Личность информатора.
5. Концентрация внимания на себя.
6. Сфокусированность внимания на себя.
7. Интонация [1].

р у к о в о д и т е л ь	Единство профессионального языка	п о д ч и н е н н ы й
	Учет уровня интеллекта	
	Полнота информации по решаемой проблеме	
	Логичность подачи информации	
	Сфокусировка внимания	
	Интонация голоса	

Рисунок 3 — Сотрудничество

Основной закон управления общения — понимание, но и оно еще не гарантирует его принятия.

Межличностные отношения и авторитет выше, чем другие аспекты при передаче информации. Успех на 85 % определяется умением взаимодействия с людьми, а лишь на 15 % — профессиональными качествами (рисунок 4).

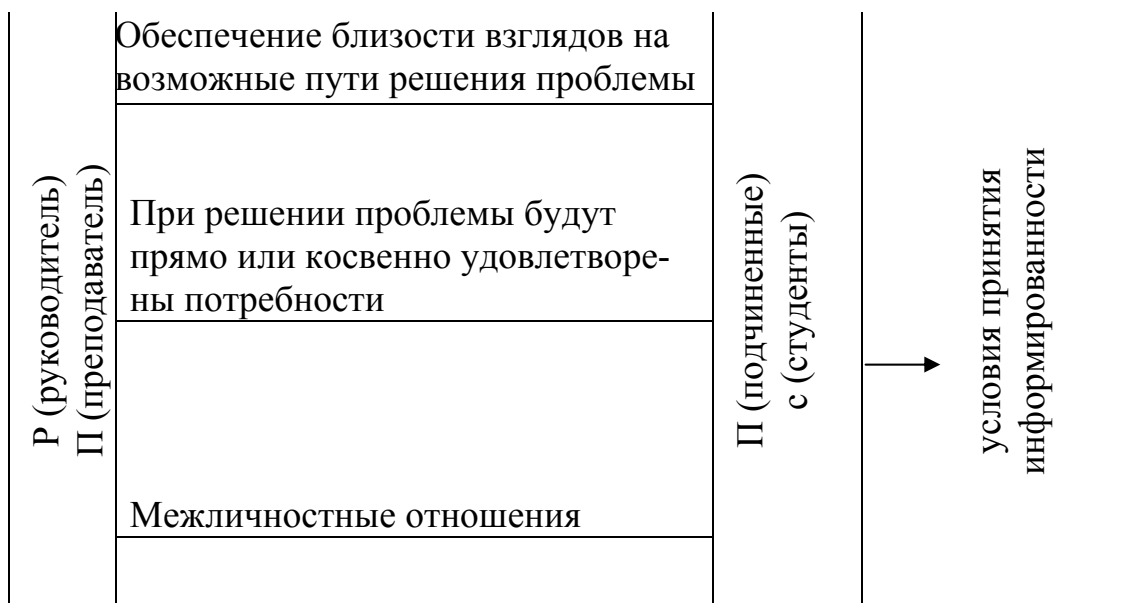


Рисунок 4 — Межличностные отношения

Огромное значение для завоевания симпатии слушателя имеет аттракция. Приемами, способствующими привлечению к себе людей, являются:

- 1) «имя собственное» (первыми здороваются подчиненные, смотреть в глаза, называть имя и отчество);

- 2) «зеркало отношений». Глаза — зеркало души, лицо — зеркало отношений (злая маска на вашем лице отрицательно влияет на слушателя). Улыбаться нужно не по приказу, а это обязанность преподавателя, так как мягкая улыбка улучшает взаимопонимание и улыбаемся мы друзьям, а не врагам;
- 3) «терпеливый слушатель» (предложить любезно сесть, не торопить, не смотреть на часы или дверь, не только слышать, но и слушать, помогая наводящими вопросами, мимикой и жестами);
- 4) «золотые слова». Compliments, если руководитель, преподаватель, студент для меня авторитет, то я скажу доброе слово, что сможет помочь в будущем стать таким моему собеседнику;
- 5) «личная жизнь». Хороший руководитель, преподаватель должен знать все чувствительные клавиши, чтобы сделать приятное («Как поживает ваша мама?») Руководитель, преподаватель помнит все о личной жизни студентов, коллег, и собеседник будет поддерживать в будущем руководителя, преподавателя.

Если коллективу представляется выбор (профессионал или авторитет), то данный руководитель или преподаватель будет авторитетом:

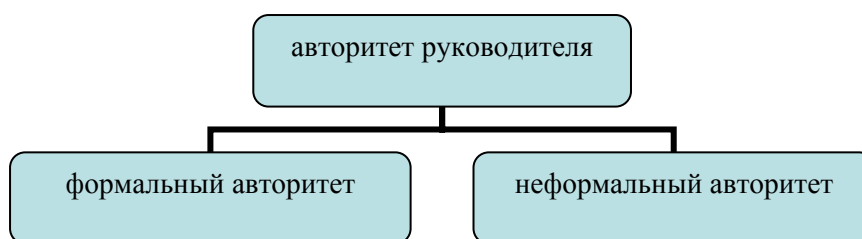


Рисунок 5

Авторитет руководителя (преподавателя) — система личностных и деловых качеств, которые обеспечивают успех во взаимодействии с людьми и организацию труда целого коллектива.

Авторитет руководителя (преподавателя) является доминирующим в формировании доверия в коллективе (доверие легко разрушить, тяжело сформировать).

Доверие коллектива есть чувство комфортности и безопасности межличностных отношений, которые способствуют формированию открытого, здорового коллектива.

Интегративным (обобщенным) качеством руководителя (преподавателя) является человеческий фактор. Необходимо учитывать [1]:

- 1) Проблемная ситуация и ее анализ. Ситуация является проблемной тогда, когда она включает некоторую неопределенность, требующую своего разрешения. При анализе проблемы, проблемной ситуации нужно постараться найти противоречия, существующие в информации. Проблем получить больше, и в то же время не обесточить источник;
- 2) Цель формулируется на основе анализа проблемной ситуации и сформулирован образ ожидаемых результатов;
- 3) Информация. В любой системе существует информация (сведения внесения информации представляем новые сведения, которые способствуют внесению нового порядка в существующий беспорядок);
- 4) Желательно давать 5 вариантов ответа, а из них вынести 2–3 (оптимально 5 вариантов). Возможные варианты предпринимаемых решений;
- 5) Выбор из числа вариантов наиболее оптимального решения. В качестве объекта — люди, человеческий фактор на 1 месте;
- 6) Одновременно с выбором решения должны вырабатываться критерии. Разработка критериев, с помощью которых можно определить решение;
- 7) Время реализации решений. Если чувствует иногда, что в данном интервале не будет реализовано решение, то лучше его не принимать;
- 8) Контроль.

Все мы информационно взаимодействуем с людьми. Но человек отключается. Присутствует — отсутствует. Как прошла лекция. Аудитория не проявила интереса. Искать причину в себе, или произошла информационная перегрузка, или информационная недогрузка. Усвоение происходит не на голлом месте.

Из вышеизложенного следует, что надо ориентироваться на некоторую оптимальную скорость подачи информации, которая не превышала бы «пропускной способности» человека, но в то же время была достаточной для поддержания его активности на довольно высоком уровне [1].

Литература

1. Кремень, М.А. Психология управления : учеб. пособие / М.А. Кремень. — Минск : Академия управления при Президенте РБ, 2001.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. — Москва, 1972. — С. 99–104.

ГЛАВА 3 ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ

3.1 Прогнозирование в обучении

Прогнозирование — это предвосхищение будущего, основанного на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации, предсказание возможной степени достижений какой-либо цели в конкретной или ожидаемой ситуации при определенном способе действий.

Итогом этого предсказания является построение прогноза как модели будущего результата в известных или ожидаемых условиях.

Согласно принципу опережающего отражения действительности, выдвинутому П.К. Анахоным и др. авторами, предвосхищение событий является наиболее специфическим свойством психических форм отражения. Рассматривается способность человека к предвидению будущих событий как высшее проявление его интеллекта.

Механизм предвидения представляет собой процесс формирования плана будущих действий, оценки их результатов и последствий.

Построение прогноза начинается с формирования диагноза — анализа и синтеза информации о прошлых и текущих состояниях внутри и вне системы. При этом особое внимание уделяется наличным и возможным трудностям в достижении поставленных целей и поиску внешних и внутренних причин, порождающих эти трудности.

Среди возможных причин отклонений в результатах достижения целей могут быть:

- неправильно сформулированные и плохо составленные планы;
- недостаточность и несвоевременность поступления информации;
- ненадежность прогнозов;
- ошибка в принятии решений;
- плохая организация реализации программ;

- объективные и субъективные искажения в процессе передачи и приема информации.

На этапе прогнозирования определение тенденций дальнейшего развития системы предполагает обязательное обращение к ее прошлому опыту и анализу повторяющихся закономерных и случайных ситуаций.

В функционировании педагогических систем, где многое зависит от человека, а значит, имеет субъективный характер, повторяемость событий выступает в качестве меры, силы и надежности прогноза. Например, люди, имеющие в какой-либо деятельности многократный опыт, с большей вероятностью и точностью могут предсказать ее результаты.

Прогнозирование связано с предвидением событий (определение возможных изменений в состояниях среды и самой системы) и с оценкой ожидаемых последствий поведения человека или системы.

На точность предвидения могут влиять явные предпочтения в ожидаемых результатах (оптимистический или пессимистический), недостаточность выборки, на основе которой строится прогноз и т. д.

Оценка последствий представляет собой процесс приписывания промежуточным или конечным результатам субъективной ценности.

На оценку последствий оказывает влияние множество причин, среди которых важную роль играет временный фактор: чем отдаленнее время достижения результата, тем он менее привлекателен.

Отсюда вывод: отсрочка поощрения или наказания за успешный или неуспешный результат деятельности снижает эффективность этих мер воздействия на человека.

Процесс прогнозирования по своему назначению многофункционален. Он тесно связан со всеми другими функциями управления и является прогностической основой для преобразования и планирования, информационного обеспечения, принятия решений, исполнительских действий и информационного взаимодействия, контроля, коррекции.

Важными являются следующие уровни прогнозирования:

- 1) актуальное прогнозирование;
- 2) потенциальное прогнозирование;
- 3) вербальный уровень, который дает возможность стратегическому прогнозированию, образу.

Для построения гипотез о предстоящем будущем используется прошлый опыт и наличная ситуация, причем каждому из них приписывается определенная вероятность. В соответствии с таким прогнозом осуществляется подготовка к действиям в предстоящей ситуации, т. е. преднастройка, приводящая с наибольшей вероятностью к достижению некоторой цели. В своей жизни и деятельности мы прогнозируем любую ситуацию:

- какие методы будут соответствовать лучше данной теме;
- какой образ преподавателя использовать при проведении этого занятия;
- какие вопросы лучше использовать при закреплении учебного материала;
- кто из студентов лучше осветит данную тему при написании реферата;
- в какой последовательности дать изложение нового материала;
- что бы ни делал человек, в его голове имеется всегда образ предстоящего будущего. Для педагогической деятельности справедлива формула поведения «видеть, предвидеть, действовать».

Прогнозирование в обучении призвано стимулировать результаты педагогической деятельности. Поэтому она адекватна именно тем переменным характеристикам среды, от которых зависит успешность действия.

«Совокупность этих характеристик можно назвать актуальной средой субъекта. Она включает те стороны реальной среды, которые способны влиять на удовлетворение потребностей человека, на достижение его целей. Это прежде всего стороны, на которые субъект может воздействовать или которые сможет использовать, увеличивая свои шансы достигнуть цели или удовлетворить потребность. Актуальная среда двух субъектов различна, поскольку у каждой личности неповторимый набор целей и ценностей».

Таким образом, различны системы прогнозов, так как вероятностный прогноз строится на основании тех характеристик среды, которые актуальны

для субъекта, так как прогнозирование касается различных сторон будущего и в соответствии с этим имеет различный характер.

По мнению М.А. Кремень [4]:

Во-первых, это вероятностное прогнозирование дальнейшего хода внешних, не подвластных субъекту событий («природа»). Это прогноз как бы «наблюдается со стороны»

Во-вторых, вероятностное прогнозирование дальнейшего развития внешних событий, на ход которых субъект может влиять. Оно включает в себя и прогнозирование результатов собственных действий, в соответствии с которыми осуществляется планирование этих действий.

В-третьих, окружающая субъект среда может включить в себя не только элементы «природы», но и «партнеров», имеющих целенаправленное поведение, причем их цели могут не совпадать с целями объекта (в частном случае они могут быть противоположны целям субъекта). В данной ситуации прогноз должен включать в себя гипотезы о наиболее вероятных действиях партнера. Вероятность прогнозирования в этом случае зависит от действий субъекта, в нашем случае от действия студента. Преподаватель должен очень хорошо представлять себе личность студента, его психические процессы, качества личности и свойства личности. Только учитывая индивидуальные особенности студентов каждой группы, можно моделировать действия вероятного будущего субъектом, взаимодействующим с активным преподавателем как объектом, направляющим и контролирующим в процессе педагогической деятельности. Такое взаимодействие должно включать в себя рефлексивные процессы различного порядка — гипотезы относительно того, «что он думает о том, что я думаю о нем». Рефлексия возникает всегда, когда сталкиваются хотя бы две человеческие личности. При взаимодействии с активным преподавателем в роли объекта его предстоящее действие зависит от выбранных студентом в роли субъекта действий и должно им прогнозироваться с учетом этого.

В-четвертых, при построении плана учебных занятий преподаватель должен учитывать не только вероятность и значимость прогнозируемых ре-

зультатов, но и величину собственных затрат — времени, энергии, необходимых для реализации целей и прогноза данных учебных занятий. Оптимальными являются те из них, которые могут приблизить к достижению цели при допустимых затратах.

Характер вероятностного прогнозирования связан с деятельностью субъекта — с его потребностями, целями, с его возможностями воздействовать на среду и на свое положение в ней, влиять на ход событий. Это еще раз подтверждает, что мы должны хорошо знать самого себя, свои психические процессы, мотивы и свойства личности, что бы влиять на студентов и достигать своих целей.

Способность мозга к прогнозирующему моделированию будущего и к опережающему отражению обуславливает дальнейшее развитие субъект-субъективного сотрудничества между преподавателем и студентами.

Относительная самостоятельность отображения, основанная на возможности комбинирования субъективными образами без обращения к внешним событиям, и создает условия для осуществления мозгом прогнозирующего моделирования будущего.

«...В процессе отражения детерминированных последовательностей событий первоначальная неопределенность в мозговых системах снижается вследствие переработки информации как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровнях. Это снижение свидетельствует о том, что мозг успешно справляется с анализом последовательности событий» [1].

Происходит процесс обучения. Если же неопределенность не снижается или, наоборот, повышается, то это служит стимулом для перехода к более высоким уровням переработки информации.

Приступая к прогнозированию альтернативных событий, преподаватель имеет в своем распоряжении лишь цель деятельности, отражение же условий педагогической деятельности и нахождение способов достижения цели, формирование программы действий, определение критериев оценки прогностической деятельности и нахождение видов обратных связей для коррекции своих дейст-

вий он должен произвести самостоятельно. Иными словами, преподаватель должен сформировать субъективную модель педагогической деятельности, позволяющую ему осуществлять регулирование собственных прогностических действий на основе упреждающего моделирования актуальной ситуации.

Вместе с тем преподаватель способен и к произвольному, неосознанному отражению вероятностно-временных характеристик актуальной ситуации. Произвольное накопление информации может стать предметом сознательной оценки и оказывать влияние на организацию произвольно регулируемой педагогической деятельности.

Откуда в голове человека возникает образ будущего (урока, лекции), еще не наступившего? Основным источником является прошлый опыт, информация о котором хранится в памяти. Память сохраняет не только следы бывших событий и их очередности. В педагогической деятельности человек предвидит наиболее вероятные возможности дальнейшего развития событий, включая наиболее вероятные результаты собственных действий.

Способность к вероятностному прогнозированию необходима при возникновении неожиданной ситуации. Затухание ориентировочной реакции вызывается изменением прогноза: вначале неопределенный сигнал, он сменяется определенным, т. е. сигнал влечет за собой для человека что-то вполне определенное.

Благодаря памяти человек не только знает прошлое, но и может прогнозировать предстоящее и заблаговременно готовиться к нему. Без памяти о прошлом он был безоружен перед будущим.

Литература

1. Кремень, М.А. Психология управления : учеб. пособие / М.А. Кремень. — Минск, 2001.

3.2 Психологические методики профессионального отбора слушателей для обучения педагогического профиля

Наблюдения, экспериментальные исследования методик выявления свойств личности преподавателей, студентов педвузов по всем четырем подструктурам: направленности на педагогические профессии, подготовленности, некоторым профессионально-важным психическим процессам (памяти, внимания, мышления), адекватности свойств нервной системы и эмоциональной устойчивости к обучению в вузах, к работе со студентами и учащимися позволяют проследить их прогнозичность на обучение и профессиональную деятельность.

Наибольшее влияние на прогноз успешности профессионального обучения и педагогической деятельности оказывает устойчивость педагогической направленности и склонности человека. Это можно подтвердить данными количественного анализа результатов исследования свойств первой подструктуры личности, который необходимо проводить методом экспертной оценки.

Психологический анализ педагогической деятельности молодых педагогов, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений АПК и студентов педагогических вузов, проведенный в ходе данных исследований позволил выделить свойства личности, являющиеся профессионально важными для обучения и педагогической деятельности. Это прежде всего педагогическая направленность, являющаяся по выражению В.С. Мерлина, самым существенным и основным свойством в характеристике личности человека, т. е. то от чего зависит общее направление его жизни, его творческой деятельности, а также сенсорные и перцептивные, аттенционные, психомоторные, мнемические, имажитивные, мыслительные и волевые свойства. Эти свойства, как уже отмечалось, проявляются и развиваются в ходе педагогического обучения в педвузе, педколледже, во время преподавания слушателям в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного техни-

ческого университета педагогического профиля, как деятельности особого рода, так как вне деятельности нет развития личности, нет развития прогнозирования обучения. Уровень развития из указанных свойств, имеет различную степень влияния на успешность педагогической деятельности и прогнозирования обучения будущих преподавателей вузов и колледжей.

Однако важнейшим фактором, определяющим успешность прогнозирования обучения, формированием профессиональной пригодности будущего педагога является устойчивость его педагогической направленности, в основе которой лежат потребности человека, его социальная природа, накладывающая отпечаток на мотивацию.

Направленность в целостной функциональной структуре личности педагога, преподавателя занимает ведущее значение и является интегральным ее выражением.

Устойчиво повышенный спрос на психологические знания у людей самых различных профессий, а главное педагогической, объясняется тем, что психология — это путеводитель по лабиринту жизни, пройти который нужно с первой попытки. Единственно правильный путь овладения психологией — путь вдумчивой самостоятельности, оперативной проверки каждого из ее положений в своей повседневной практике.

Высокие требования, предъявляемые ныне к педагогическим кадрам, к работе Учреждений образования, повышение общеобразовательного и воспитательного уровня подрастающего поколения немыслимо без овладения психологической культурой и без психологической грамотности.

«Знание психологической культуры — это не краткий конспект психологии. Я бы назвал эти знания азбукой самопознания и самоутверждения, культурой духовной жизни личности» — В.А. Сухомлинский [7].

Педагогический труд предполагает систему взаимодействия преподавателя и студента в целях их всестороннего развития как активных членов общества. При многообразии форм воздействий (педагогической, интеллектуальной, моральной, физической и др.) объективно существует лишь реальный

механизм таких взаимодействий — психологический. Только через психику человека можно влиять на его поведение, взгляды, на хрупкие струны его психики. Каково будет прикосновение к этим струнам, таков будет и звук. Величайшая забота преподавателя состоит в том, чтобы его воспитанники увидели в нем личность. Только в этом случае он может выполнить свою высокую социальную миссию. В противном случае ему уготовлена роль примитивного звукового аппарата безошибочно и равнодушно воспроизводящего чужие (а иногда и чуждые ему) мысли.

Важнейшим условием является развитие способности к прогнозированию. Формирование прогностических умений и способностей преподавателей можно рассматривать как одно из направлений повышения эффективности их подготовки. Это связано с тем, что, во-первых, способность к прогнозированию обеспечивает опережающий подход в деятельности преподавателей, позволяющий им в повседневных событиях вузовской жизни видеть установки студентов на будущее и целенаправленно формировать их с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося (студента) и знания общественных требований к личности социалистического типа. «Воспитание такой перспективы является очень важным этапом,— писал А.С. Макаренко [2]. Во-вторых, благодаря прогностическим умениям и способностям преподавателей становится действительно реальной возможность научного обоснования методов воспитания и обучения, принимаемых решений, определенных воздействий. Управление в деятельности преподавателя, как и управление в любой другой деятельности, предполагает прогноз и может быть осуществлено на его основе. В-третьих, способность к прогнозированию — это особая способность в том смысле, что она включена в реализацию всех функций деятельности учителя (информационной, организаторской, коммуникативной, развивающей и др.), поэтому благодаря этой способности совершенствуется овладение каждой из перечисленных функций.

Анализ исследований показывает способность к прогнозированию на речемыслительном уровне познавательной деятельности. За основную еди-

ницу анализа способности прогнозирования ученые брали качества речемыслительных процессов. В.Д. Шадриков [8] утверждает, что поскольку «ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности — это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируются; качество этих процессов».

Таким образом, прогностическая деятельность имеет своей целью познание будущего, поэтому, для успешности этой деятельности значимыми будут те качества речемыслительных процессов, которые обеспечивают успешное познание будущего.

Специфика прогностической, как и любой другой, деятельности обусловлена конкретным ее содержанием, а значит, и соответствующими знаниями, необходимыми для составления прогноза [6]. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений опосредствовано развитием качеств речемыслительных процессов, составляющих структуру способности прогнозирования, и профессиональных знаний, необходимых для прогноза. Прогнозируя педагогическую деятельность, преподаватель должен ставить следующие задачи:

- 1) определить особенность развития качеств речемыслительных процессов, составляющих структуру способности прогнозирования своих занятий;
- 2) дать характеристику развития у учащихся (студентов) знаний, необходимых для прогнозирования педагогических явлений;
- 3) определить динамику результатов прогнозирования студентами и слушателями педагогических явлений.

Чтобы изучить способность к прогнозированию педагогических явлений, необходимо провести анализ педагогической деятельности среди студентов и слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета педагогического профиля. В

ней выделить и классифицировать педагогические задачи. Требование задачи является одним из оснований классификации. По этому основанию определить задачи на установление причинно-следственной связи, планирование, выдвижение и анализ гипотез. По временной перспективе прогноза (в педагогической деятельности возникает необходимость в прогнозах, ориентированных на разную временную перспективу) — задачи на оперативное, краткосрочное и перспективное прогнозирование. За основание классификации берутся цели использования прогноза преподавателем. Исходя из этого, прогностические задачи могут быть следующими: обоснование выбора содержания и методов обучения и воспитания, организация деятельности преподавателя, организация деятельности учащихся (студентов). Каждая задача на прогнозирование педагогических явлений относится одновременно к этим трем основаниям.

Экспериментальные прогностические задачи создаются в соответствии с предложенной классификацией и следующими требованиями. Во-первых, вопрос задачи должен быть направлен на составление прогноза в виде раскрытия причинно-следственной связи, построения плана, выдвижения и анализа гипотез. Во-вторых, условие задачи должно содержать необходимые, но не всегда достаточные данные для составления прогноза. По терминологии А.Ф. Эсаулова, условие должно предполагать «привнесенные данные», которые включает сам решающий и считает необходимым их использовать. Через реализацию этого требования моделировалась неопределенность будущего, задача приобретала вероятностный характер. В-третьих, условие и вопрос задачи не должны строго регламентировать направления поиска решения, а, наоборот, должны создавать возможность каждому испытуемому выбрать свой путь решения, проявить свои способности к прогнозированию.

Необходимо включать задачи на прогнозирование студентами и слушателями педагогических явлений. Содержание этих задач моделирует реальные ситуации, в которых преподавателю приходится прогнозировать, а решение задач предполагает использование соответствующих профессио-

нальных знаний. Поэтому методика предусматривает выявление знаний, которыми владеет каждый студент, слушатель для составления прогноза. В соответствии с предложенной классификацией создаются прогностические задачи со следующими вопросами: высказать и обосновать гипотезы о тех затруднениях, которые могут испытывать учащиеся (студенты) при усвоении нового материала (при определении понятий, при выполнении упражнений, при переносе ранее усвоенных знаний на усвоение нового материала по конкретным темам при конфликтных ситуациях); высказать и обосновать гипотезы о возможном поведении отдельных учащихся (студентов) и группы в целом в данной конфликтной ситуации; определить последствия принимаемого преподавателем решения в конфликтной ситуации; определить последствия конкретных словесных воздействий (поощрения и порицания) для двух разных учащихся; составить план предстоящего группового сбора.

Необходимо изучить динамику развития у студентов и слушателей знаний, необходимых для прогнозирования педагогических явлений. Методика исследования предусматривает выяснение особенностей тех знаний, которые студенты могут использовать как основания для прогнозирования педагогических явлений. В связи с этим во второй серии эксперимента студентам, слушателям нужно предложить перед решением каждой из прогностических задач воспроизвести знания, которые необходимы для прогнозирования, результаты этого оценивались по показателям полноты и правильности ответов. В процессе качественного анализа выделить группы ответов: «неверно», «нет ответа», «частично верно, неполно», «все верно, полно» и дополнить свои варианты решения педагогических ситуаций. При количественной обработке найти процент студентов каждого курса и слушателей по группам, ответивших с различной полнотой и степенью точности.

Анализ полученных результатов показал, что процесс овладения профессиональными знаниями, которые могут быть использованы как основания прогноза, идет быстро. Имеется в виду, что от курса к курсу увеличивается

число студентов, имеющих полные и правильные знания. Если в среднем по всем экспериментальным задачам на II курсе было зафиксировано 37,3 % студентов, показавших правильные знания в полном объеме, то к V курсу этот показатель возрос до 76 %.

При сопоставлении результатов воспроизведения знаний и построения соответствующего прогноза обнаружилось: чем выше уровень правильности и полноты знаний о прогнозируемом явлении, тем более успешным является и прогноз.

Таким образом, результаты прогнозирования педагогических явлений характеризуются, с одной стороны, существенным увеличением за период обучения числа студентов, слушателей, показавших высокий уровень успешности прогнозирования, с другой — относительно низким процентом студентов всех курсов, прогнозирующих на высоком уровне. Рассмотрим результаты, характеризующие динамику развития качеств речемыслительных процессов; знаний, необходимых для прогнозирования педагогических явлений; успешности прогнозирования педагогических явлений. На рисунке 6 представлены три графика, отражающих динамику числа студентов с наиболее высокими результатами по каждому из названных показателей. К моменту обучения в вузе очень незначительный процент студентов успешно прогнозируют педагогические явления, вдвое больше студентов имеют для этих прогнозов знания, а еще больше — высокий уровень развития качеств речемыслительных процессов, составляющих структуру способности прогнозирования. Эти данные интересны, так как показывают возможность и тенденцию развития прогностической способности.

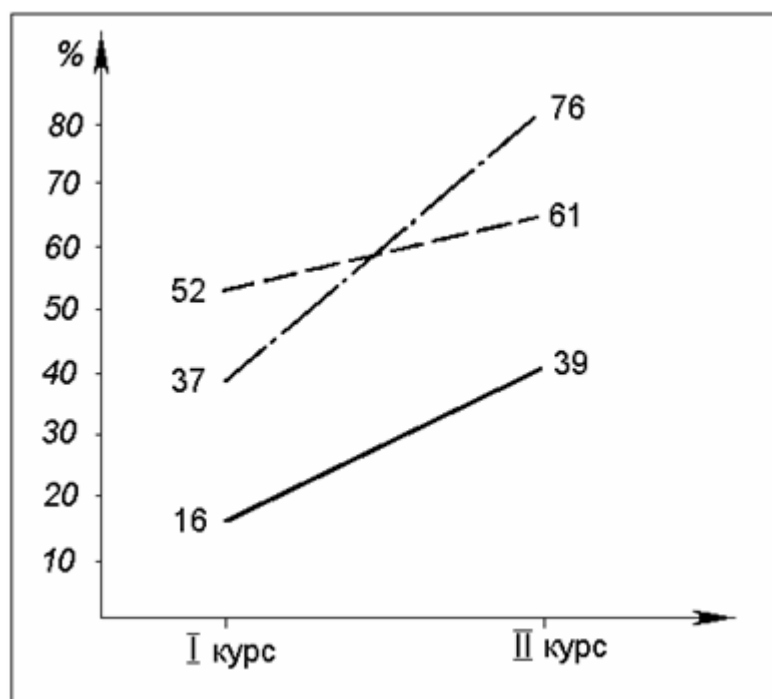


Рисунок 6 — Динамика числа студентов с наиболее высокими результатами по каждому показателю:

- — — — динамика развитых качеств речемыслительных процессов;
- · — · — · — знания, необходимые для прогнозирования;
- результаты прогнозируемых педагогических явлений

Сформированные качества речемыслительных процессов, необходимые при прогнозировании, создают основу для развития способности к прогнозированию педагогических явлений. При определенных условиях, а точнее, при наличии профессиональных знаний эта возможность может быть реализована. Соотношение актуального и потенциального, их взаимопереходы и взаимосвязи создают непрерывность развития способности. С.Л. Рубинштейн указывал на закономерный характер этих отношений: «Развитие способностей совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития способностей более высокого уровня» [6].

За период обучения существенно увеличилось число студентов, владеющих знаниями для прогнозирования, вырос процент имеющих высокий уровень развития качеств речемыслительных процессов. Следствием этого

явилось формирование способности к прогнозированию нового круга явлений — педагогических.

Графики раскрывают и другую закономерность: процесс развития прогностической способности и прогностическая деятельность нетождественны. Ядро способности — качества речемыслительных процессов — имеет свою динамику развития, являющуюся следствием опыта прогнозирования в процессе всей жизнедеятельности, в разных видах деятельности. Поэтому уже к I курсу больше половины студентов имеют высокий уровень развития соответствующих качеств познавательных процессов, а за период профессиональной подготовки совершенствование этих качеств происходит у незначительной части студентов.

Слушатели Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета, работающие преподавателями колледжей и вузов агропромышленного комплекса Республики Беларусь более 5 лет, имеют высокий уровень развития прогностических способностей по решению педагогических ситуаций. Результаты прогнозирования педагогических явлений за период обучения в вузе улучшаются у трети студентов, но и к концу обучения они остаются намного ниже результатов развития знаний и качеств речемыслительных процессов.

В процессе профессиональной подготовки к деятельности преподавателя развитие качеств речемыслительных процессов, составляющих структуру способности прогнозирования, характеризуется: интеграцией показателей основных мыслительных процессов и показателей, отражающих учет специфики будущего; интеграцией показателей вокруг нескольких, являющихся структурообразующими качествами способности прогнозирования: существенность и полнота причинно-следственных связей, перспективность мышления [9].

С развитием качеств речемыслительных процессов, составляющих структуру способности прогнозирования, и овладением профессиональными знаниями связано улучшение результатов прогнозирования педагогических

явлений от II к V курсу. Результаты прогнозирования педагогических явлений отстают от результатов развития профессиональных знаний и качеств речемыслительных процессов. Это позволяет говорить о том, что способность и деятельность, в которой она проявляется, не совпадают, что они имеют свои специфические особенности. Однако полученный результат отражает единство способности и деятельности: за период обучения улучшились не только результаты деятельности по прогнозированию педагогических явлений, но и качества речемыслительных процессов, формировавшиеся в этой деятельности.

Развитие способности прогнозирования осуществляется по спирали. На изучаемой выборке это проявилось в том, что качества речемыслительных процессов, составляющие ядро способности прогнозирования, создали возможность для формирования нового уровня данной способности: через овладение специальными знаниями формировалась способность к прогнозированию нового круга явлений — педагогических [3].

Полученные на основе экспериментального исследования выводы являются обоснованием методики формирования прогностических умений и способностей будущих преподавателей. В процессе развития способности прогнозирования важно не только формирование речемыслительных качеств способности прогнозирования и профессиональных знаний, но и умения их использовать в процессе решения профессиональных прогностических задач. Формирование этого умения повышает успешность прогнозирования педагогических явлений, а значит, служит развитию соответствующей способности.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — С. 288.
2. Бернс, Э. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Бернс ; пер. с англ. — Москва : Прамед. — С. 992.

3. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. — Москва : Просвещение, 1991.
4. Кремень, М.А. Психология управления : учеб. пособие / М.А. Кремень. — Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2001. — С. 209.
5. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. — Москва, 1963.
6. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — Москва, 1957.
7. Сухомлинский, В.А. Сердце отдано детям / В.А. Сухомлинский. — Москва, 1970.
8. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков — Москва, 1983.
9. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. — Москва : Посвящение, 1987. — С 266.

3.3 Педагогические ситуации

Одной из форм контроля слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета педагогического профиля является решение педагогических ситуаций, как умение прогнозировать правильный выход из конфликтной ситуации. Приводим примеры педагогических ситуаций.

Педагогическая ситуация № 1

Вы приступили к проведению занятий, все студенты успокоились, настала тишина, и вдруг в группе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ни чего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося (студента), который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это?

Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже или дайте свой вариант ответа:

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (а), что создаю у тебя веселое настроение».
7. _____

Педагогическая ситуация № 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся (студент) заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело — учиться, а не учить преподавателя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другую группу или учиться у другого преподавателя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».
7. _____

Педагогическая ситуация № 3

Преподаватель дает учащемуся (студенту) задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!».

Какой должна быть реакция преподавателя?

1. «Не хочешь — заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем для тебя это может закончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»
6. «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав».
7. _____

Педагогическая ситуация № 4

Учащийся (студент) разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит преподавателю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных учащихся в группе?»

Что должен на это ему ответить преподаватель?

1. «Если честно сказать — сомневаюсь».
2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
4. «Почему ты сомневаешься в себе?»
5. «Давай поговорим и выясним проблемы».
6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».
7. _____

Педагогическая ситуация № 5

Учащийся (студент) говорит преподавателю: «На два ближайших занятия, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от колледжа)».

Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»
2. «В следующий раз тебе придется прийти в колледж с родителями».
3. «Это — твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом обязательно тебя спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень не серьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще оставить колледж?»
6. «А что ты собираешься делать дальше?»
7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в колледже»
8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, быть на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в колледже. Но я, тем не менее, хотел (а) бы знать, почему это так важно для тебя».
9. _____

Педагогическая ситуация № 6

Учащийся (студент), увидев преподавателя, когда тот пришел в группу, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным».

Как на это должен отреагировать преподаватель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня много работы».
5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».
6. «Ты — очень внимательный, спасибо за заботу!»
7. _____

Педагогическая ситуация № 7

«Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», — говорит учащийся (студент) преподавателю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

Как на это должен отреагировать преподаватель?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого преподавателя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы».
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»
7. _____

Педагогическая ситуация № 8

Учащийся (студент) говорит преподавателю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ни чего такого, что я не сумел бы сделать, если бы за-

хотел. В том числе мне ни чего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет».

Какой должна быть на это реплика преподавателя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
2. «С твоими-то способностями? — Сомневаюсь!»
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».
7. _____

Педагогическая ситуация № 9

В ответ на соответствующее замечание преподавателя учащийся (студент) говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

Что должен ответить ему на это преподаватель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать большие усилия в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
7. _____

Педагогическая ситуация № 10

Учащийся (студент) говорит преподавателю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. п.)».

Как следует на это отреагировать преподавателю?

1. «Ну вот, опять!»
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел (а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»
7. _____

Педагогическая ситуация № 11

Учащийся (студент) в разговоре с преподавателем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

Как должен ответить преподаватель на такую просьбу учащегося?

1. «Почему.это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел (а) бы знать, почему я должен(а) особо выделять тебя среди других учащихся?»
5. «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учащихся, то ты чувствовал себя от этого лучше?»
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»
7. _____

Педагогическая ситуация № 12

Учащийся (студент), выразив преподавателю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?»

Что должен на это ответить преподаватель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет ни каких оснований для беспокойства».
3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время, Я думаю, что нам удастся ее решить»,
5. «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получилось».
7. _____

Педагогическая ситуация № 13

Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях».

Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это — плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»
8. _____

Педагогическая ситуация № 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к какому-либо из товарищей по группе, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Как на это должен отреагировать преподаватель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».
7. _____

Педагогическая ситуация № 15

На занятия опаздывают студенты. Преподаватель говорит:

А – Мне кажется, нам надо вместе подумать, почему вы все время опаздываете на мои лекции?

Б – Я так устала от вас, мне надоели ваши вечные опоздания...

В – Каждый раз, когда у меня лекция, вы умудряетесь опаздывать.

Выберите оптимальный вариант ответа, обоснуйте свой выбор.

Педагогическая ситуация № 16

К педагогу приходит родительница за советом. Педагог так начинает свой разговор:

А – Мне кажется, что вместе мы сможем разобраться в ваших отношениях с сыном.

Б – Я думаю, что вы должны перестать потакать во всем своему ребенку. Он избалован до предела ...

В – Я в таком смятении. У меня ничего не получается, и ваш сын тоже не поддается моему влиянию.

Выберите оптимальный вариант ответа, обоснуйте свой выбор.

Педагогическая ситуация № 17

Дверь в аудиторию закрыта, а ключ потеряли. Преподаватель говорит:

А – Сколько раз я говорила, чтобы дежурные заранее готовили ключ к занятию!

Б – Вы всегда так себя ведете — хотите сорвать мне занятие.

В – Я думаю, что нам надо найти запасные ключи и попытаться открыть дверь.

Выберите оптимальный вариант ответа, обоснуйте свой выбор.

Педагогическая ситуация № 18

Молодая учительница литературы, войдя в 7-й класс, в ответ на свое приветствие услышала: «Чсть имею!», которое Сергей сопровождал характерным жестом и поклоном.

Как на это отреагировать учителю? Выберите вариант решения либо предложите собственный вариант, дайте разъяснения.

Варианты решения:

1. Принять приветствие: «О, поклонник литературы! Мне как раз нужна ваша помощь (раздать тетради, оформить доску и т. д.)».
2. Не уделить внимания, не придать значения этому поступку.
3. «О, вы великолепны и очень вежливы. Жаль, что мы живем не в рыцарские времена».
4. Тебе не хватает внимания?! Не знаешь, как себя продемонстрировать.

Педагогическая ситуация № 19

Петя Иванов обижает Васю Сидорова. Каждый день в группе происходят конфликты из-за этих ребят.

Преподаватель должен оказать косвенное воздействие и убедить Петю Иванова в неправильности его действий.

Предложите варианты косвенного воздействия в данной ситуации. В чем отличие косвенного воздействия от прямого?

Педагогическая ситуация № 20

Куратор в конце занятий попросил Настю и Артема остаться подежурить. Прозвенел звонок — кто-то из ребят поторопился покинуть аудиторию, кто-то подошел к преподавательскому столу с вопросами. Артем, увидев, что преподаватель занят своими делами, незаметно ушел домой. На следующий день преподаватель оставил дежурить Артема одного, за вчерашний день. Но в аудитории не оказалось веника. Тогда преподаватель отослал Артема взять веник у уборщицы. Под этим предлогом тот снова ушел домой.

Как на это отреагировать преподавателю? Выберите вариант решения либо предложите собственный вариант, дайте разъяснения.

Варианты решения:

1. Разобраться наедине с Артемом, почему он так поступил;
2. Предложить подежурить с преподавателем;
3. Рассказать о случившемся всем;
4. Назначить дежурство по партам, а его парту всегда пропускать;
5. Оставить всех подежурить за него.

Педагогическая ситуация № 21

Прозвенел звонок. Студенты у кабинета истории ожидали преподавателя. Когда тот подошел к двери и вставил ключ в замочную скважину, замок не открылся. Присмотревшись, преподаватель заметил, что замочная скважина забита бумагой. Обведя студентов подозрительным взглядом, он спросил: «И

кто до этого додумался?» Студенты растерянно переглянулись. «Надеетесь таким способом сорвать лекцию?» накинулся он с обвинением. Студенты попробовали возразить, но преподаватель, не слушая, продолжал их обвинять, высказывая угрозы. К кабинету подошел завхоз, который извинился и сказал, что он специально закупорил замок бумагой, чтобы ни кто не вошел и нечаянно испачкался, так как в кабинете окрашены парты.

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 22

Наташа регулярно опаздывала на первый урок. Вот и сегодня, в очередной раз, (не известно какой по счету) она вошла в класс через 15 минут после звонка, когда урок был в самом разгаре.

Как на это отреагировать учителю? Выберите вариант решения либо предложите собственный вариант, дайте разъяснения.

Варианты решения:

1. Не обратить ни какого внимания на это опоздание (привыкли);
2. Похвалить Наташу за то, что она пришла на целых 15 секунд раньше, чем обычно. Прогресс;
3. Устроить «торжественную» встречу «Ее Величества Наташи» с бурными аплодисментами всего класса и восхищенными возгласами учителя.

Педагогическая ситуация № 23

Учительница Марина Михайловна идет на первый урок в незнакомый ей 9-й класс.

Она спокойно входит, здоровается, просит всех сесть, начинает знакомиться. Один из учеников, задавая ей вопрос, называет учительницу Мокриной Михайловной. По интонации голоса она явно чувствует, что ученик это делает специально.

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 24

На перемене учитель наблюдает, как Оля, ученица 2-го класса, очищает от кожуры апельсин и начинает есть. Рядом сидит ее подруга Юля. Оля не предлагает ей апельсин. Затем подходит к учительнице и предлагает дольку ей.

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 25

Урок литературы в 9-м классе ведет новый учитель (прежний заболел, и его надолго положили в больницу).

Учитель проводит урок на тему «Создание литературного портрета героя». Он предлагает описать внешность какого-либо знакомого человека. Все увлечены заданием, сосредоточенно работают.

Один из учеников вдруг начинает читать свою работу в слух. Неожиданно в нарисованном портрете учитель узнает себя (так метко подмечены детали его внешности, манера поведения). Ученик явно проверяет учителя «на прочность». В классе оживленная реакция.

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 26

Артем, учащийся 1-го курса, на перемене вылез в окно и, пройдя немного по карнизу, снова появился в аудитории. Преподаватель увидел по горящим глазам своих воспитанникам, какое впечатление произвел на них поступок. Некоторые шептались между собой: «Вот это да? Какой он смелый, ни чего не боится». Преподаватель хорошо понимал, что среди учащихся найдутся те, которые захотят повторить «геройский поступок». И в тоже время было ясно, что Артем действовал действительно смело.

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 27

Преподаватель ПДД входит в аудиторию.

За последней партой сидит длинный акселерат с распущенными волосами. На голове у него стул.

Вся группа озорно поглядывает то на преподавателя, то на этого учащегося, ждет его реакции.

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 28

Ученица во время урока жалуется учителю на соседа по парте: «Олег у меня карандаш взял».

Учитель: «Ну и что?»

Ученица: «Скажите, чтобы отдал».

Учитель: «Если ты просишь, а он не отдает, то почему он отдаст, если я его об этом попрошу?»

Ученица: «Но вы же учитель».

Учитель: «Ну и что?»

Ученица: «У вас авторитет».

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ситуация № 29

Практические занятия английского языка в вузе вела молодая преподавательница. Во время занятий, проходя по аудитории, она приостановилась у стола Вити. На платье преподавательницы Витя заметил украшение из янтаря и тут же в сторону бросил реплику: «Подумаешь, канифоль нацепила».

Самостоятельно найдите выход из создавшейся ситуации.

Таблица 2 — Ключ к методике «Педагогические ситуации». Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	—	—
2	2	2	3	3	5	5	—	—
3	2	3	4	4	5	5	—	—
4	2	3	3	4	5	5	—	—
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	—	—
7	2	2	3	4	5	5	—	—
8	2	2	4	5	4	3	—	—
9	2	4	3	4	5	4	—	—
10	2	3	4	4	5	5	—	—
11	2	2	3	4	5	5	—	—
12	2	3	4	5	4	5	—	—
13	3	2	4	4	5	4	5	—
14	2	2	3	4	4	5	—	—
Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	А		Б		В			
15	5		2		2			
16	5		2		2			
17	2		2		5			

Наиболее конструктивной является позиция педагога, исходящая из его состояния «взрослый» (в контексте трансактного анализа). Обоснованием ситуации могут являться такие стратегии поведения в конфликте, как сотрудничество, компромисс.

Примечания

При интерпретации студентом особого контекста педагогической ситуации и предложении нескольких вариантов ответа с различным интонационным акцентом может быть добавлен 1 балл в оценке задания.

Балльные оценки довольно условны. Приоритет составляет самостоятельный аргументированный ответ студента.

Оценка вариантов решения в ситуации № 18

1, 3. Удовлетворение потребности внимания, сотрудничество (5 и 4 балла). 1. Игнорирование, уход (3 балла). 4. Подавление, конфронтация (2 балла).

Возможные варианты решения в ситуации № 19

1. Обратит внимание на Сидорова, попытается заметить в нем что-то хорошее, похвалит за что-нибудь хорошее перед всей группой и тем самым задеть Иванова.

2. Убедить Иванова, что он не прав, помочь Сидорову подняться в глазах коллектива, и отношение Иванова к нему изменится.

3. Поручить что-либо ответственное Иванову и Сидорову, чтобы как-то их сблизить.

Оценка вариантов решения в ситуации № 20

1, 2. Индивидуальный подход, сотрудничество, диалогическая стратегия психологического воздействия (5 и 4 балла).

2. Игнорирование, использование группового давления (3 балла).

3. Создание конфронтации учащегося с классом и учителем (2 балла).

Возможный вариант решения в ситуации № 21

Извиниться перед студентами за необоснованные обвинения, выразив собственные чувства относительно данной ситуации (желание успеть рассмотреть на занятиях дополнительно интересный материал; раздражительность, вызванная состоянием здоровья на данный момент и др.).

Возможный вариант решения в ситуации № 23

Пусть ответ преподавательницы будет таким же как и вопрос. Преподавательница:

– А вас как зовут?

– Кондрат. А что?

– Хочу с вами ближе познакомиться, Сократ.

– Я не Сократ! — возмущенно отвечает учащийся.

– Но ведь и я не Мокрина Ивановна.

Возможные варианты решения в ситуации № 25

1. Спокойно дослушать описание своего портрета. Затем сказать: «Я вижу, что ты очень наблюдательный человек и очень способный. Мне очень понравилось, молодец. А теперь я хотел бы послушать, насколько интересно получилось это задание у остальных».

2. Поступить аналогично первому варианту, но при этом сказать: « У тебя получилось очень хорошо, мне нравится твое оригинальное решение. Ты сумел описать человека, незнакомого тебе, с первого взгляда. Я с вами тоже не очень знаком и хотел бы узнать всех поближе. Для этого я предлагаю каждому из вас написать свой автопортрет».

Возможный вариант решения в ситуации № 27

Преподаватель: «Что уже и этим местом сидят?»

Возможный вариант решения в ситуации № 28

Преподаватель (живо): «Да? А я думал, что у меня нет авторитета. Если бы он у меня был, ни ты, ни твой сосед, уважая меня и мои занятия, не мешали бы, не отнимали время».

Возможный вариант решения в ситуации № 29

Спокойным, тихим голосом рассказать притчу о причудливом морском камне, который приносит счастье женщине, согревая ее своим теплом.

Литература

1. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. — С. 429–434.
2. Ключева, Н. В. Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. — Москва : ТЦ «Сфера», 2000. — С. 155–156.
3. Вишнякова, Н. Ф. Конфликтология : учеб. пособие / Н. Ф. Вишнякова. — Минск : Университетское, 2000. — С. 75.

ГЛАВА 4 ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ

4.1 Коммуникативная компетенция

Характерной особенностью современного этапа развития образования является требование к интеграции различных составляющих целей обучения преподавания предметов АПК и иностранных языков для достижения пяти базовых компетенций, которые можно сформировать только совместными усилиями преподавателей иностранного языка, всех преподавателей — предметников и самих студентов. Пять базовых компетенций обеспечивают совокупности готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и саморегуляции в условиях рынка труда современного информационного общества. Они тесно перекликаются между собой, имеют много составляющих, взаимозависимы, имея много общего и уникальны по-своему.

Для работы с профессионально-ориентированными текстами по иностранному языку огромное значение имеет каждая компетенция: социально-политическая или готовность к решению проблем; информационная компетенция, которая определяет совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также умений находить нужную информацию по иностранным языкам с помощью различных источников; социокультурная компетенция, связанная не столько с коммуникативными умениями на иностранном языке, сколько с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире; готовность к образованию через всю жизнь и коммуникативная компетенция.

Не вызывает сомнений утверждение о том, что коммуникативная компетенция является многокомпонентной, ведущей и стержневой. Тем не менее, разные научные школы по-разному определяют состав и названия этих компонентов. Предложенное В.В. Сафоновой определение коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной со-

ставляющих прочно закрепились в отечественной методике и действующих федеральных программах по иностранным языкам. Это определение удачно сочетает существующие отечественные и общеевропейские попытки определить суть данной компетенции. Принципиально важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции в устной и письменной речи.

Данная компетенция жизненно необходима для успешного профессионального функционирования и для карьерного роста практически в любой области, при этом она должна быть сформирована как на родном, так и, как минимум, на одном иностранном языке. Общие мировые тенденции характеризуются потребностью в овладении несколькими иностранными языками.

В современных школьных стандартах и программах по иностранным языкам хорошо прописаны требования к минимальному уровню владения устной и письменной речью. Приходится констатировать, что аналогичных требований к выпускникам вузов не существует, при этом не только на уровне федеральных стандартов, но и на уровне вузовских программ профильных и чисто языковых курсов.

Предполагается, что даже для выпускников средней школы, не говоря о студентах вузов, основные функциональные типы текстов, принятые в современной бытовой и профессиональной сферах устной и письменной коммуникации, не должны представлять непреодолимых трудностей.

Попробуйте ответить на следующие вопросы и задайте их своим студентам и коллегам.

1) Какая форма общения: устная или письменная чаще всего используется в мировом профессиональном сообществе?

2) Представляет ли письменная форма делового общения для Вас определенные трудности? Почему?

3) Часто ли вы используете письменную форму общения в личной жизни; чем это объясняется?

4) Вы хорошо воспринимаете любую информацию со слуха (в том числе и профессионального характера на иностранном языке), или в ряде случаев предпочитаете работать только с письменными текстами?

5) Можете ли вы с одинаковой легкостью создавать собственные тексты разных жанров в устной или письменной речи на родном и на иностранном языке? Вы всегда учитываете при этом степень формальности общения?

6) Как часто Вам приходится делать продолжительные устные презентации?

7) Умеете ли вы внимательно слушать собеседника и вести с ним конструктивный диалог?

8) Вы часто участвуете в профессиональных конференциях, семинарах, круглых столах, диспутах? Вам приходилось выступать на пленарном заседании, делать стендовый доклад и т. д.? Вы знаете, чем определяется содержательное и формальное отличие выступлений в каждом конкретном случае?

9) Приходилось ли вам выступать переводчиком в ситуациях туристического, профессионального общения? Если да, то возникали ли у Вас чисто коммуникативные затруднения в общении, и какого характера они были?

10) Вы уверенно чувствуете себя в незнакомой компании? Вы можете с легкостью поддержать разговор на отвлеченные или профессиональные темы, изменить направление беседы и повернуть ее в выгодное Вам русло?

11) Вам приходилось проходить устное интервью, собеседование? Что лежит в основе его удачного результата и каковы Ваши шансы на успех?

12) Можете ли вы сами определить свой уровень коммуникативных умений на иностранном языке?

Одним из условий эффективного формирования коммуникативной компетенции (общего и профессионального характера) можно считать создание эффективной системы, многоуровневого языкового контроля, о чем речь пойдет ниже. Социокультурная компетенция, как уже отмечалось выше, часто рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетенции, однако в последнее время ее стали выделять как самостоятельную цель образования,

связанную не столько с коммуникативными умениями на иностранном языке, сколько с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. Термин «социокультурная компетенция» стал одним из самых частотных в профессионально-методической литературе. Но, как это и раньше случалось, разные авторы стали вкладывать в него чисто авторское понимание, что привело к многочисленным разночтениям и никак не способствует объединению усилий педагогов в разработке эффективных подходов и методик формирования данной компетенции в единой логике на различных ступенях языкового и профессионально-педагогического образования, выполненные в рамках этих школ, рассматривают особенности формирования социокультурной компетенции в устной и письменной речи, в курсе интерпретации текста, на этапе школьного, вузовского, и послевузовского профессионального образования. Благодаря этим исследованиям постепенно формируется целостное представление о направлениях учебной деятельности преподавателя и учащихся (студентов) в процессе формирования и оценивания комплекса аспектов данной компетенции.

В основе любой компетенции лежат знания и умения их использовать. Но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности.

Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты.

1. Умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества.

2. Готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекват-

ватных средств речевого взаимодействия. К ним можно отнести поиск оригинальных и понятных метафор, создание ярких образов путем сравнения и противопоставления культурных реалий, фактов, единиц информации; использование не просто перевода, а антонимического перевода, перевода-толкования.

3. Признание права на существование разных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений, норм жизни, верований и т. д.

4. Готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

В контексте профессиональной подготовки преподавателя речь идет не только о способности взаимодействовать с представителями иноязычной культуры, но и об умении осуществлять выше перечисленные задачи, взаимодействуя со своими учащимися (студентами), которых зачастую можно считать представителями иной культуры, хотя они и говорят на одном с вами языке. Для этого преподавателю необходимо:

- найти общее и отличное в миропонимании своих учащихся (студентов) и своем собственном;
- стремится ознакомить своих учащихся (студентов) со своей культурой, предвосхищать возможные трудности и источники недопонимания, выбирать оптимальные пути и средства для коммуникации, достаточно образные, яркие, понятные, впечатляющие;
- не считать себя истиной в последней инстанции, а быть готовым слушать и слышать своего собеседника и партнеров; верить в то, что у них тоже есть что сказать и чему поучиться;
- убеждать, а не давить собственным авторитетом, при этом не нарушать собственных фундаментальных принципов, не унижать собственного достоинства, сохранять, а если надо, то и отстаивать право на собственную позицию при общении с учениками, с коллегами и начальством.

Как уровень знаний не всегда соотносим с уровнем практических умений, так и уровень умений не всегда однозначно синонимичен уровню компетенции. Для иллюстрации можно привести следующий пример. Как определить уровень социокультурных знаний, умений и компетенции человека, если он: по праву слышет знатоком той или иной культуры, без подготовки может ответить на любой вопрос, связанный с историей, искусством, правовыми нормами и т. д. многих стран мира; может сравнить особенности стран различных регионов, провести параллели и указать на особенности их развития в тот или иной исторический период, сделать прогноз экономического и социального характера на будущее; исповедует шовинистические принципы, агрессивен по отношению к тем, кто не соответствует его представлениям о добре и зле, нормам поведения и жизни?

К сожалению, подобные несоответствия между уровнем знаний и морально-этическими нормами и установками встречаются не так уж редко. Морально неустойчивый или агрессивный человек с большим объемом знаний может стать значительной угрозой для современного общества. Преподаватель, который не признает права на инакомыслие у своих учащихся (студентов), не только сам не обладает необходимым уровнем данной компетенции, но и вряд ли сможет способствовать ее полноценному формированию.

Говоря о социокультурной компетенции, неверно было бы сегодня отождествлять ее формирование только с изучением иностранных языков, как это иногда делается. Очевидно, что все базовые компетенции могут быть эффективно сформированы в ходе курсовой подготовки только в том случае, если различные блоки дисциплин и предметы учебного цикла направлены на их комплексное развитие.

Для того, чтобы определить насколько наши занятия способствуют формированию данной компетенции, а не просто страноведческих знаний, попробуем ответить на следующие вопросы.

1. Ориентируем ли мы наших учащихся (студентов) на определение и сравнение закономерностей и особенностей культурного развития разных

стран Европы и мира в конкретный исторический период или наши совместные учебные усилия направлены на запоминание конкретной информации и формирование коммуникативных умений ее воспроизведения?

2. Смогли бы мы сами определить общее и различное в исторической парадигме развития России, Америки, Франции, Германии, Великобритании и т. д. в XVII–XX веках, проследить исторически складывающиеся отношения с другими странами мира и динамику их развития?

3. Тожественны ли в нашем понимании термины «страноведение», «культурология» и «культуроведение»?

4. Способствуют ли наши занятия пониманию культурного разнообразия (с позиций социально-политических, гендерных, возрастных, профессиональных и иных отличий) в рамках одной культуры и позиционирования себя со всех этих сторон как представителя одной страны, так и гражданина мира в целом?

5. Используем ли мы на занятиях только тексты наших предметных учебников или отсылаем учащихся (студентов) к другим источникам информации, в том числе, с использованием межпредметных связей?

6. Насколько часто изучение того или иного учебного материала сопровождается анализом художественных и документальных фильмов, музыкальных и художественных произведений, созданных разными мастерами и способными создать нужный фон в рамках изучаемой тематики? [2]

Готовность к образованию через всю жизнь вряд ли стоит отдельно комментировать. Оно естественно вытекает из реализации всех ранее рассмотренных целей современного образования.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

1. Коммуникативная компетенция может по праву рассматриваться как ведущая и стречневая компетенция, поскольку именно она лежит в основе развития всех других компетенций: информационной, социокультурной, социально-политической, готовности к образованию и саморазвитию. Отсюда следую-

ший вывод: развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи по иностранному языку должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными и над межпредметными знаниями и умениями. Коммуникативную культуру сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с общеучебными, академическими и информационными умениями, готовностью к решению проблем одновременно на родном и на иностранном языке в единой логике. Без коммуникативной компетенции невозможно осуществлять рефлексию, а значит и эффективное проектирование и планирование собственной деятельности, о чем ясно свидетельствуют исследования в области рефлексивной теории и практики, труды по мыследеятельности.

2. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя, помимо собственно языковых, речевых и социокультурных составляющих, включает в себе способность адаптировать речь к условиям разновозрастных и разноуровневых групп на изучаемом и родном языке, владение иноязычным общением на профессиональные темы с учетом социокультурных особенностей [1].

Литература

1. Рыданова, И.И. Педагогическое общение : учеб.–метод. пособие / И.И. Рыданова. — Минск, 1996.
2. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция / В.В. Сафонова. — Москва, 2001.

4.2 Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции

Формирование профессионально-методической компетенции невозможно без создания системы многоуровневого научно-методического и учебно-методического обеспечения студентов. Разработка программ должна соответствовать специальностям вуза, тенденциям обновления сути языкового образования на протяжении всей жизни, поскольку постулатом «новой парадигмы образования» выступает требование к переходу от концепции образования «на всю жизнь» к концепции образования «через всю жизнь», от концепции «послушание» к концепции «инициативность», «организованность», а также формирование системы концепций [6].

Современная парадигма образования предполагает переосмысление целей и задач системы среднего специального, профессионального и высшего образования. Целью образования личности в условиях современного информационного поликультурного мира становится комплексное формирование соответствующего уровня ключевых компетенций: социально-политической, информационной, социокультурной, коммуникативной. Среди данных компетенций двуязычная коммуникативная компетенция определяется как системообразующая и стержневая для всех предметов и дисциплин. Она органично интегрирует в собственном развитии формирование остальных компетенций, является не только целью, но и средством эффективного развития личности возможностями предмета «Иностранный язык».

Анализ методологических (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громько, Н.В. Громько, А.Л. Korthagen Fred, J. Yalden и др.), психологических (И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев и др.), педагогических и методических концепций обновления содержания современного образования убеждает в необходимости разграничения понятий «знание» и «информация». Ориентация профессионального образования на передачу и получение информации в современном обществе не может считаться адекватной и продуктивной. Необходимо сместить акценты с моделью информационно-репродуктивного характера учебной дея-

тельности на проблемно-поисковую и проектировочную, где на первый план выходит модель познания, в которой формируется готовность к самостоятельной работе с большим, нелинейным потоком информации, развиваются необходимые современным специалистам алгоритмы получения и переработки знаний, планирования, мониторинга и оценивания собственной деятельности. Современное понимание содержания обучения невозможно рассматривать в отрыве от умений: восстанавливать источник почерпнутого сведения; формировать собственное мнение и выражать его в гражданской и мировоззренческой позиции, корректировать его с учетом новой информации и опыта; применять знание мыслительной и практической деятельности.

Толкование знания согласуется и с современными понятиями педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) и личностно-деятельностным, мыследеятельностным, деятельностным подходами к образованию личности. Отсюда вытекает понимание содержания образования как совокупности:

- 1) предметных знаний;
- 2) умений работать с новой информацией;
- 3) умений моделировать и создавать собственный информационный продукт в устной и письменной речи.

Смысловое содержание термина «компетенция» предусматривает новые требования к воспитательной, ценностно-ориентационной составляющей образования в целом и иноязычного образования в частности. Важно уделить внимание использованию видео-, мультимедиа-, изобразительной наглядности, органичному соединению различных источников получения и способов переработки информации в процессе формирования знания. Значимость приобретают проектные и проблемно-поисковые задания и групповые формы работы, внедрение новых информационных технологий в широкую практику урочной и самостоятельной работы.

Ключевым средством изменения процесса и содержания обучения можно считать формат и содержание контроля. Анализ отечественных и зарубеж-

ных подходов к сочетанию стандартизированных и иных форм контроля, опыт внедрения убеждают в необходимости переосмысления форм, функций и содержания контроля комплексных коммуникативно-информационных, социокультурных и учебных умений на родном и иностранных языках в единой логике, с позиции всех участников учебного процесса. Точка зрения о том, что экзамен должен быть направлен на контроль и мониторинг тех умений и навыков, которые прописаны в целях, а не тех, которые легче и привычнее измерять и контролировать, убеждает в необходимости создания национальной системы языкового контроля. Проблемы разработки единых параметров и критериев оценивания однотипных заданий для всех предметов на родном и иностранном языках, а также вопросы, связанные с системой подготовки педагогических кадров, задействованных в разработке и внедрении теории и практики стандартизированного контроля, определяются как ключевые политические задачи всей системы профессионального языкового образования.

Считаем, что повышение свободы выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом; освоение информационных компьютерных технологий образования; создание системы профессионального аудита, направленной на контроль и мониторинг качества образовательных услуг и качество образования как следствие развития системы образования личности, должны быть положены в основу разработки интегративно-рефлексивного подхода к подготовке специалистов и составляют его основу.

Для построения многоуровневой модели образования преподавателя иностранного языка необходимо определить характеристики профессионального мастерства.

Существует множество педагогических, психологических, методических исследований и подходов к развитию профессиональной компетенции или профессионального мастерства, профессиональной компетенции преподавателя на основе его возрастающей технологической оснащенности, реализации позитивных тенденций психологии и педагогики, школы и вуза в формировании про-

фессиональной компетентности учительства в сферах осуществления идей демократизации образовательных систем, гуманистической направленности образовательно-воспитательного процесса, социализации. Однако можно сделать вывод об отсутствии четко унифицированного понимания сути профессионально-методической компетенции как ее ядра.

Выделим составляющие профессионально-методической компетенции преподавателя иностранного языка:

- коммуникативная и профессионально-коммуникативная;
- психолого-педагогическая и общедидактическая;
- предметная и общекультурная;
- социальная и личностная.

Критерии оценивания по каждому из параметров должны разрабатываться с учетом профессиональных функций данной категории специалистов, включающих: преподавание, внеурочную деятельность, методическую деятельность, работу с родителями и повышение квалификации.

Рефлексия как средство обновления профессионального образования приобретает высокую степень значимости. Это можно объяснить тем, что практико-предметная деятельность (термин Н.Г. Алексеева) уступает место такому виду деятельности, как проектирование, которое оказывает большое влияние на менталитет, приоритетное понимание задач развития человека, и следовательно, на модель его общего образования и профессиональной подготовки. В контексте проектной деятельности именно рефлексивное мышление выходит на первый план, а его формирование и развитие становятся неотъемлемыми задачами любой ступени образования в целом и профессионального обучения в частности. В основе рефлексивного мышления лежит анализ опыта как практических, так и мыслительных действий, плоскость видения, понимания, комплексного осмысления проблемы или ситуации и плоскость организации индивидуального и коллективного действия в ее рамках. Именно рефлексивные умения способны соединить разрыв между знанием как таковым и его применением в условиях непредвиденного изменения конкретных ситуаций.

Объектами рефлексии и ее планируемых результатов могут выступать стратегии в достижении поставленных целей. В результате преподаватель приобретает привычку размышлять о процессе преподавания; представляет последствия собственных действий в пополнении набора новых знаний и обучающих технологий; развивает рефлексивные и профессионально дискурсивные умения на фактологическом, оценочном уровнях, уровне обоснования и критического переосмысления выдвинутых гипотез; осуществляет аналитико-синтетическую деятельность, контролирует и корректирует собственную практику преподавания в конкретном социально-политическом контексте; стремится к саморазвитию и ответственности за свой профессиональный рост; высказывает инициативу в разработке новых инновационных технологий и необходимых изменений в развитии системы образования и др.

В плане определения наиболее существенных элементов механизма рефлексии можно поставить связь между:

- ситуацией (действиями человека в данной ситуации) и целями, которые лежат в ее основе;
- позициями рефлекслируемого и рефлекслирующего;
- пониманием ситуации и умением ее вербально зафиксировать;
- действиями участников ситуации и аргументацией оправданности выбора именно данных действий;
- действиями участников ситуации и морально-этическими принципами и нормами поведения;
- имеющимися знаниями и потребностями в новых знаниях для решения новой задачи;
- технологиями передачи и приобретения знаний [8].

Необходимо фиксировать последовательность действий (что неразрывно связано с развитием коммуникативных умений в устной и письменной речи при одновременном освоении терминологического аппарата, свойственного той или иной профессии); сопоставлять реальные действия с возможными эталонами или альтернативными действиями (что может сочетаться с поиском данных

эталонов или альтернатив, т. е. приобретением недостающих знаний или пополнением набора обучающих технологий); осуществлять планирование новой модели аналогичного действия.

Применительно к подготовке преподавателя иностранного языка представляется целесообразным видоизменить последовательность анализа действий преподавателя и использовать следующую схему действий как основу для формирования элементарных рефлексивных умений.

Таблица 3

Что делал преподаватель?	Что делали учащиеся (студенты)?
Чего хотел преподаватель?	Что хотели учащиеся (студенты)?
О чем думал преподаватель?	О чем думали учащиеся (студенты)?
Что чувствовал преподаватель?	Что чувствовали учащиеся (студенты)?
Какие альтернативные решения я мог бы использовать в данной ситуации?	

Данная цепочка шагов позволяет сформировать алгоритмы анализа чужой и собственной профессиональной деятельности, создать основу для проектирования новой деятельности с учетом тех или иных умозаключений.

Развитие способности преподавателя к рефлексии связано с формированием комплекса профессиональных умений преподавателя: собственно коммуникативных и профессионально коммуникативных; аналитических; планирования процесса обучения и перспектив своего профессионального роста; организационных; обеспечения контроля и оценивания деятельности учащихся (студентов) и собственной деятельности; готовности к постоянному профессиональному развитию (общекультурному, предметному, научному и т. д.). В силу этого понятие «рефлексия» рассматривается как ключевой концепт новой модели профессиональной подготовки специалиста со знанием иностранного языка в рамках разрабатываемого подхода.

Некоторые рефлексивные действия можно считать элементарными (воспроизведение действий, ситуаций, понятий, позиций), а некоторые — более высокого уровня теоретических знаний и способов мышления (реагирование, соотнесение, аргументирование, реконструирование), однако все они могут представлять одинаковый уровень сложности при выполнении рефлексивных

задач. При определении уровней развития рефлексивных умений целесообразно учитывать порядок сложностей, определяемых индивидуальными особенностями рефлексиирующих. Исходя из этого, делается попытка рассматривать рефлексиию на действие как минимально необходимый уровень профессионально-рефлексивных умений, а рефлексиию в процессе действия — как искомый идеальный уровень развития профессиональной рефлексии и как показатель высшего уровня профессиональной культуры, который по некоторым причинам не может быть сформирован только в процессе институционального профессионального обучения.

Отметим, что рефлексивная деятельность интегрирует проектную и исследовательскую деятельность, что связано с психологической готовностью к решению проблем. В основе синтеза проектирования и рефлексии находятся: развитие техник коллективного обсуждения проблем; анализ ситуаций; техники постановки рефлексивных задач и др. (таблица 4).

Таблица 4 — Алгоритм рефлексии в сравнении с проектированием и действиями в проблемной ситуации

Этапы действий в акте рефлексии	Проблем. ситуация	Проектирование
1. Остановка действия (размышления).	+	+
2. Лаконичная фиксация действия /размышления / проблемы / позиции и т. д.	+	+
3. Формирование общего видения и понимания фиксируемого во всей его полноте, с позиции различных участников (групп).	+	+
4. Соотнесение цели фиксируемого действия с выбором средств и методов его достижения, систематизация.	+	+
5. Поиск альтернативных действий и аргументация необходимости их выбора (отказа от выбора) в конкретной ситуации	+	+
6. Реализация (апробация) нового действия	—	+
7. Индивидуальный или коллективный анализ нового действия. Соотнесение идеальной модели и реального действия, определение причин их совпадений и расхождений, успеха или неудач и т. д. (повторение цикла)	—	+

Проблемная ситуация (столкновение различных точек зрения) является одновременно и основой и катализатором рефлексии. В ходе обсуждения проблемной ситуации обеспечивается лучшее понимание как собственного, так и чужого знания и незнания, формируются умения синтезировать новое знание, а также передавать собственное знание другим, что составляет суть профессии преподавателя. Вывод: при рефлексивной модели обучения моделирование и использование проблемных ситуаций теоретического и практического характера являются условиями для успешного образования.

Данные практического опыта внедрения рефлексии в практику подготовки преподавателя свидетельствуют, что многие методисты (Е.И. Пассов, Н.В. Языкова) склонны переносить рефлексивную деятельность на завершающий этап овладения курсом методики. В процессе обучения основам теории и практики методики рефлексивных задач заменяются учебными заданиями, что приводит к попытке «жестко управлять» учебным процессом на первых ступенях курса и как следствие, к разрыву рефлексии на собственную и чужую учебную деятельность и рефлексии на свой/чужой опыт профессиональных действий [6].

В системе учебных занятий необходимо формировать культуру рефлексивного мышления, начиная с элементарных действий на всех этапах процесса. Для этого преподаватель должен владеть рефлексивными технологиями, прежде всего воздерживаться от готовых и однозначных рецептов, жестко и единолично управлять учебным процессом.

В основе предлагаемого интегративно-рефлексивного подхода к формированию и развитию комплексной методической компетенции лежит рефлексивный путь соединения двух позиций у каждого из участников учебного процесса: позиции студента, имеющего положительный и отрицательный опыт изучения иностранного языка; позиции преподавателя, который призван решать новые образовательные задачи, минуя путь ретрансляции знаний [7].

В рамках интегративно-рефлексивного подхода устанавливается прямая взаимосвязь между требованиями к разработке учебно-методического

обеспечения курсов и перспективами кадрового роста преподавателей, а также требованиями современной парадигмы образования и стремлением системы обеспечить достаточный уровень учебной мотивации и инициативности студентов, их готовности к решению разнообразных проблем [8].

Особое внимание уделяется модульному обучению программам при подготовке специалистов по экономике и правоведению со знанием иностранного языка с целью создания интегративно-рефлексивных курсов и высокой степени обучаемости с использованием следующих принципов модульного обучения:

- 1) модульности структурного содержания;
- 2) гибкости, динамичности, нелинейности;
- 3) учета родного языка;
- 4) интеграции;
- 5) дифференциации;
- 6) автономности обучения и равной ответственности;
- 7) рефлексивной деятельности и междисциплинарности;
- 8) коммуникативной направленности.

Мы предлагаем методическое обеспечение интегративно-рефлексивного курса методики обучения по иностранному языку (таблица 5).

Компонентами методического обеспечения являются:

- программа базового курса методики дисциплины;
- примерный график прохождения учебного материала по месяцам;
- положение о текущем и итоговом контроле;
- учебник;
- практикум по методике;
- профессиональный видеокурс;
- библиотека для студентов и преподавателей;
- дидактические материалы, созданные преподавателями, студентами.

Таблица 5 — Методическое обеспечение

Назначение компонента	Характер интеграции и рефлексии
1. Программа базового курса методики дисциплины	
<p>Унифицировать требования к уровню профессионально-методических знаний и умений преподавателя иностранных языков в условиях новой образовательной парадигмы, его готовности к формированию всех компонентов коммуникативной компетенции студентов на уровне современных государственных стандартов</p>	<p>Интеграция с предметными дисциплинами языкового, общепедагогического, психологического и естественнонаучного циклов; профессионально-методических знаний и умений их применять в ситуациях профессиональной деятельности</p>
<p>Определить уровень требований к отбору содержания материала по экономическим и юридическим специальностям, процессу обучения; формату и содержанию контроля профессиональных умений по иностранному языку студентов</p>	<p>Требования к уровню профессионально рефлексивных умений</p>
2. Примерный график прохождения учебного материала по месяцам	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить студентам четкое представление о содержании курса, целях, задачах, порядке изучения его разделов и тем • Способствовать рациональному планированию учебного процесса, его открытости и согласованности со студентами • Обеспечить основу для эффективного управления учебным процессом 	<ul style="list-style-type: none"> • Возможность использования традиционной классно-урочной формы обучения и современных технологий, активных методов обучения • Соединение интересов студентов, преподавателей и администрации • Взаимо/самоконтроль • Взаимная ответственность за соблюдение сроков / темпа / содержания занятий
3. Положение о текущем и итоговом контроле	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить единство требований со стороны преподавателей, ведущих занятия в параллелях по иностранному языку данного курса, а также по экономической или юридической специальности • Представить информацию о содержании контроля, формах и графиках его проведения, составе экзаменационной комиссии; требованиях к лексико-грамматическим тестам, коллоквиумам, зачетам, экзаменам 	<ul style="list-style-type: none"> • Соединение различных составляющих профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка, сформированных в курсах изучения педагогики, психологии, методики, экономики, правоведения • Интеграция на уровне требований к формированию социальной / информационной / общекоммуникативной и профессионально-коммуникативной компетенции в устной и письменной речи

Продолжение таблицы 5

Назначение компонента	Характер интеграции и рефлексии
4. Учебник	
<ul style="list-style-type: none"> • Представить образцы контрольных заданий предзачетных тестов, тем и дать примеры оценивания конкретных работ на основании выделенных параметров и критериев • Формировать навыки самоконтроля и рефлексии. • Представить образцы контрольных заданий предзачетных тестов, тем и дать примеры оценивания конкретных работ на основании выделенных параметров и критериев • Формировать навыки самоконтроля и рефлексии. 	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование рефлексивных умений при проектировании и анализе собственной деятельности и деятельности коллег-студентов, т. к. по данным многих исследований триада продуктивнее диады и общегруппового (7–12 человек) взаимодействия. Существенно, что появление третьего лица в общении придает ей новое качество — рефлексивность • Соединение положительного и отрицательного опыта изучения иностранного языка (по мнению студентов) • Соединение традиций отечественной и зарубежной методики преподавания иностранного языка • Использование рефлексии как инструмента соединения теории и практики обучения иностранным языкам • Интеграция разных методов и примеров формирования профессиональных знаний, умений и навыков по иностранному языку, связанных с будущей профессией • Взаимная ответственность студентов за знание лексики по экономическим и юридическим специальностям
5. Практикум по методике	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить необходимый материал для преподавателей и студентов для проведения: <ul style="list-style-type: none"> - семинарских (лабораторных, практических) занятий - индивидуальной работы - внутригруппового сотрудничества по диадному принципу (по 2 студента) - внутригруппового сотрудничества по общегрупповому принципу (7–12 студентов) - внутригруппового сотрудничества по триадному принципу (по 3 студента) - самостоятельной работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Соединение материала различных дисциплин предметного (иностранного языка), специального (экономики, правоведения), общегуманитарного циклов • Развитие билингвальных профессионально-коммуникативных умений • Соединение заданий различного уровня сложности и форм урочной и внеурочной работы (по усмотрению студентов и преподавателя)

Окончание таблицы 5

Назначение компонента	Характер интеграции и рефлексии
6. Профессиональный видеокурс	
<ul style="list-style-type: none"> • Познакомить с реальными уроками формирования и развития иноязычных языковых, речевых и социокультурных умений студентов • Моделировать реальные ситуации для обсуждения с использованием профессиональной рефлексии • Развивать билингвальные профессиональные коммуникативные умения 	<ul style="list-style-type: none"> • Направленное формирование рефлексивных умений. Формирование различных составляющих профессиональной компетенции на иностранном языке на интегративной основе (по экономике, правоведению). • Соединение теории и практики обучения иностранному языку в ходе анализа реальных учебных ситуаций, связанных с будущей профессией. • Использование родного и иностранного языка в процессе профессионального общения. • Реализация принципа интеграции и дифференциации в процессе формирования коммуникативных умений студентов и учащихся.
7. Библиотека для студентов и преподавателей	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить доступ студентов и преподавателей к: словарям, фонетическим и грамматическим справочникам, видеопособиям, программам, профессиональным журналам, статьям, курсовыми, дипломными работам 	<ul style="list-style-type: none"> • Использование литературы для развития навыков профессиональной аргументации, рефлексии. Планирование самостоятельной и индивидуальной учебной и исследовательской работы индивидуально, в диадах, триадах
8. Дидактические материалы, созданные преподавателями, студентами	
<ul style="list-style-type: none"> • Предоставить наглядный материал для анализа и рефлексии по различным проблемам курса. Дать практический инструментарий на лабораторных занятиях по иностранному языку 	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки обобщения изученного материала и применения его в будущей специальности • Практические навыки работы с компьютером и в лингафонном кабинете • Практическое воплощение полученных знаний и умений в жизнь

Приведенный пример демонстрирует уровень внутрипредметной и межпредметной взаимосвязи рефлексии и интеграции. Именно рефлексивно-интегративная основа курса, заложенная в нем возможность ротации материала без видимого повтора и навязчивого заучивания, формирование знаний и умений аргументации, размышления и осознанного формирования собственной по-

зиции на основе профессионального знания доказывает возможность достижения минимально допустимых базовых умений за короткий срок. Это возможно при условии высокой мотивации студентов, исходно высокой языковой подготовки их и высшего уровня профессиональной компетенции преподавателя, а также наличия академической и профессиональной среды в целом [8].

В качестве контроля можно предложить задание для проведения итоговой рефлексии. Суть его в том, что через вопросно-ответную форму устанавливается отношение участников к собственному действию, обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности (таблица 6).

Таблица 6

Вопрос	Ответ
1. Какие режимы работы использовал ваш преподаватель на занятиях (индивидуальные, фронтальные, парные, групповые)?	
2. В чем вы видите их специфику, преимущества и недостатки?	
3. Вы внимательно слушали ответы товарищей? Почему? Есть ли в этом заслуга преподавателя?	
4. Для будущей специальности я узнал; понял; научился	
5. Для этого я делал	
6. Мне помогло	
7. Мне мешало	
8. Мне было трудно	
9. Мне было легко	
10. Что бы вы взяли с собой после сегодняшних практических занятий?	

Приведенный пример демонстрирует уровень внутрисубъективной и межсубъективной взаимосвязи рефлексии и интеграции. Именно рефлексивно-интегративная основа курса, заложенная в нем возможность ротации материала без видимого повтора и навязчивого заучивания, формирование умений аргументации, размышления и осознанного формирования собственной позиции на основе профессионального знания доказывает возможность достижения минимально допустимых базовых профессиональных умений за короткий срок. Это возможно при условии высокой мотивации студентов, исходно высокой языковой подготовки их и высшего уровня профессиональной компетенции препода-

вателя иностранного языка, а также наличия академической и профессиональной среды в целом.

Литература

1. . Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — Москва, 1996.
2. Канн-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Канн-Калик. — Москва, 1987.
3. Коломинский Я.Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Психология. — № 3. — 2002. — С. 14–20.
4. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. — Москва, 1983.
5. Митрахович, О.А. Оценочная деятельность учителя как компонент педагогического взаимодействия / О.А. Митрахович // Адукацыя і выхаванне. — № 7. — 2004. — С. 14–19.
6. Пассов, Е.И., Мастерство и личность учителя иностранного языка / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева. — Москва : Флинта : Наука, 2002. — 240 с.
7. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. — Москва : Высш. Школа : Амскорт интернешнл, 1999. — 305 с.
8. Соловова, Е.Н. Рефлексия как средство обновления содержания образования / Е.Н. Соловова // Итоговый сборник по результатам совместного международного проекта Министерства образования РФ и Международного БЮРО Кросс «Инновация в подготовке учителя иностранного языка». — Москва — Санкт-Петербург, 2002. — С. 33–54.

ГЛАВА 5 ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

5.1 Общие и специальные способности педагога как индивидуальные психологические предпосылки успешной педагогической деятельности

Способность — это психологические качества индивида, которые выделяют его из массы других людей. Способность — это проявление личности. Для того, чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности, обучения и воспитания детей. Так как общие способности связаны не только с педагогической деятельностью, рассмотрим специальные способности подробнее. К специальным можно отнести:

- способность видеть и чувствовать, понимает ли учащийся (студент) изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания;
- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- способность по-разному излагать, доступным образом объяснять один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися (студентами);
- способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся (студентов), обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;
- способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся (студентов); способность правильно строить занятие, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;
- способность передавать свой опыт другим преподавателям и в свою очередь учиться на их примерах;

- способность самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;
- способность формировать у учащихся (студентов) нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения);
- способность находить нужный стиль общения с каждым учащимся (студентом), добиваться его расположения и взаимопонимания;
- способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди учащихся (студентов).

Мы предлагаем основные концептуальные подходы к структуре и классификации педагогических способностей отечественных психологов (таблица 7).

Таблица 7 — Основные концептуальные подходы к структуре и классификации педагогических способностей

Основание классификации	Виды педагогических способностей
Условия эффективности педагогической деятельности (В. А. Крутецкий)	<ul style="list-style-type: none"> – дидактические способности; – академические способности; – перцептивные способности; – речевые способности; – организаторские способности; – авторитарные способности; – коммуникативные способности; – педагогические способности; – способности к распределению внимания.
Чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина)	Уровни педагогических способностей: <ul style="list-style-type: none"> ▪ проективные; ▪ гностические; ▪ проектировочные; ▪ конструктивные; ▪ коммуникативные; ▪ организаторские; ▪ перцептивно-рефлекторные (чувство объекта, чувство такта, чувство причастности)

Окончание таблицы 7

Основание классификации	Виды педагогических способностей
Успешность педагогической деятельности (Р. С. Немов)	<p>I Индивидуальная (ресурсная) успешность:</p> <p>Инструментальные способности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – общие (перцептивные); – специальные (эмоциональные, волевые, мнемические, аттенционные, имажинативные). <p>II Социальная успешность: креативные.</p>

Быть хорошим воспитателем сложнее, чем быть хорошим преподавателем. Это связано с тем, что среди характерных для воспитателя способностей больше таких, которые даны человеку от природы, чем среди способностей, свойственных преподавателю.

Все педагогические способности имеют двойную обращенность: к учащимся (студентам) и к преподавателю. Все они содержат гностический элемент — умение познавать психологию воспитанника и творческие умения перестроить свою деятельность на основе самообразования и самовоспитания.

Формирование педагогических способностей происходит в процессе преодоления трудностей. Важной чертой характера преподавателя является педагогический такт — чувство меры в проявлении требовательности, умение выбрать форму требований, особая чуткость, проявляемая во всей системе многообразных отношений с учащимися (студентами) в разрешении порой чрезвычайно тонких психологических вопросов, которые возникают в процессе педагогической деятельности.

Педагогическая профессия относится к профессии типа «человек–человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека:

- устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми;
- способностью мысленно ставить себя на место другого человека;
- быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей;
- быстро разбираться во взаимоотношениях людей;

По Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны:

- 1) умение руководить, учить, воспитывать;
- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор;
- 4) речевая культура;
- 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представить, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной знакомый по опыту»;
- 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда, может стать лучше»;
- 7) способность сопереживания;
- 8) наблюдательность;
- 9) «глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»;
- 10) решение нестандартных ситуаций;
- 11) высокая степень саморегуляции.

Педагог осуществляет деятельность на высоком уровне только при условии постоянного совершенствования. Учитель напоминает человека, идущего против течения: стоит ему остановиться, и течение снесет его далеко назад. Остановка в совершенствовании педагогического мастерства приводит к его утрате. Это происходит, когда педагог перестает пополнять свои знания по специальности, при подготовке к урокам он не считает нужным заново просматривать материал, знакомиться с последними достижениями науки. Педагог утрачивает свое мастерство, когда у него пропадает интерес к учащимся (студентам), когда он уверяет себя, что знает их «насквозь» [5].

Когда преподаватель сознает утрату своего мастерства, он прилагает все усилия, чтобы изменить создавшееся положение и, как правило, добиться перелома в своей деятельности, совершенствуя мастерство. Но далеко не всегда он находит мужество признать, некоторые преподаватели склонны искать причины неудач не в себе самих, а в учащихся (студентов), ухудшении нрав-

ственности, плохом руководстве и т. д. Утрата педагогического мастерства влечет за собой и разрушение педагогических способностей.

Наши исследования показали, что немаловажное значение для развития преподавателя как объекта и субъекта педагогической деятельности имеет индивидуальный стиль деятельности педагога.

Одаренный, творческий человек — это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у преподавателя способствует воспитанию творческой личности учащего (студента). Человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, к моменту осуществления такого выбора уже сформировался как личность и, несомненно, является индивидуальностью. Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется в:

- темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная отражаемость);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения;
- выборе средств воспитания;
- стиле педагогического общения;
- реагировании на действия и поступки детей;
- манере поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применении средств психолого-педагогического воздействия на учащихся (студентов).

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеется в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализовать их по-разному. Другими словами любой педагогический опыт буквально копировать не стоит. Воспринимая в нем главное, преподаватель должен

стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. е. яркой педагогической индивидуальностью.

Установлено, что одни и те же профессиональные задачи могут выполняться людьми с различными сочетаниями компонентов в структуре личности. Недостаточный уровень развития компонентов, например, сенсомоторных свойств может быть компенсирован другими компонентами, такими как: объем, переключение, концентрация внимания. В зависимости от степени адекватности структуры личности человека условиям деятельности, существует совокупность приемов и способов приспособления к объективным требованиям труда. Эта совокупность приемов и способов в психологии труда получила название индивидуального стиля. За рубежом идея индивидуального стиля развивается в работах А. Адлера, Е. Гизелли, Л. Кронбаха, Г. Олпорта. Эти авторы понимают под индивидуальным стилем устойчивую систему особенностей деятельности и поведения. Однако сами особенности личности объясняются чаще всего с не-офрейдистских позиций, что не позволяет принять их концепцию индивидуального стиля. Некоторые зарубежные исследователи справедливо указывают на трудность перехода от объективных требований к определению профессионально важных психических качеств личности. Е. Гизелли обращает внимание на то, что «..пути выполнения одного и того же трудового занятия могут быть очень различными: существует не один единственный, а множество различных способов делать свое дело хорошо». А значит, делает он вывод, — описать какую-либо специальность в фиксированных психологических терминах невозможно, также, как невозможно заранее предсказать профессиональную успешность. К выводу о том, что в рамках одной профессии следует различать не только количественное, но и качественное своеобразие, приводит и Л. Кронбах. Он пишет: «Имеется очень большое число типов успешной деятельности для любой профессии». По его мнению, различные типы деятельности в зависимости от различных «рабочих постов» в рамках одной и той же профессии являются проявлением индивидуальных особенностей личности.

Для формирования профессионально важных свойств личности, определяющих его профессиональную пригодность, необходим целый комплекс определенных свойств личности. Среди них важное место занимают:

- устойчивая педагогическая направленность (мотив как выражение потребности, желаний и интересов человека к педагогической профессии с постоянным стремлением к самосовершенствованию);
- глубокие общетеоретические знания, умения и навыки;
- адекватный уровень развития профессионально важных психических процессов, обеспечивающих успешность профессионального обучения и деятельности;
- эмоциональная устойчивость, т. е. способность к сохранению высокоэффективной деятельности в условиях дефицита времени и информации, воздействие экстремальных факторов, недисциплинированности школьников и т. п [3].

Таким образом, каждый преподаватель должен находить свои формы и методы работы, являясь объектом и субъектом педагогической деятельности, прогнозируя свое развитие, исходя из своего индивидуального стиля.

Занятия должны соответствовать эмоциональному настроению учащихся (студентов), благоприятно влиять на их эмоциональную устойчивость. Поэтому преподаватель должен помнить:

- занятия — это точность, ясность, четкость, целеполагание: самоопределение в педагогической ситуации, которую я, педагог как личность, создаю в группе для формирования потребностей и развития способностей студентов, т. е. зачем «Я» (на личностном уровне, а не только на профессиональном) прихожу в данную группу, в данное время, к данным студентам; что мне надо от них; что они ждут от меня как преподавателя и как личности;
- занятия — это лаборатория мысли, радости открытия, это переход от ценности получения результата к ценности процесса познания, а не проверка памяти и посещаемости учащихся (студентов);

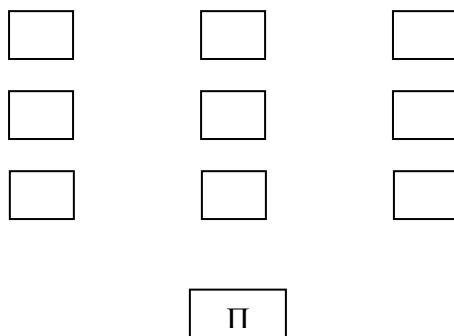
- занятия — это многообразие видов и методов деятельности, а не штампованный путь от домашнего задания к новому материалу и от него к домашнему заданию;
- занятия — это организация успеха, выявление непохожести каждого, а не поиск виновных, ленивых, деление учащихся (студентов) на успевающих и неуспевающих;
- занятия — это атмосфера доброжелательности, уважения, доверия, а не атмосфера подозрения, вины, скованности и пугливости;
- занятия — это взаимопонимание и сотрудничество, когда не только преподаватель заинтересован в успехе учащихся (студентов), но и они заинтересованы в успехе преподавателя [1].

Педагогическое мастерство преподавателя является одним из важнейших факторов объект-субъективных отношений преподавателя и студента, оно зависит от его способности к самоанализу, целеполаганию и прогнозированию. Не случайно педагоги-практики говорят о том, что преподаватель начинается после занятий. Необходимо еще не один раз «вернуться на свои занятия» и «прокрутить» в обратном порядке «киноленту» занятий, чтобы ясно и точно ответить на вопрос: что я сделал и зачем? Но для этого необходимо уметь анализировать занятия как педагогическую ситуацию.

Но есть еще один момент, на который, как правило, не обращают внимания. Важнейшее место в доме занимает пространство общения, точнее, размещение людей в этом пространстве. Когда-то вся семья собиралась за одним столом и садились так, чтобы видеть друг друга. Сейчас, к сожалению, так бывает в основном на празднике. Потому что сегодня мы рассаживаемся так, чтобы смотреть в одну сторону и видеть... телевизор. А счастье — это видеть друг друга.

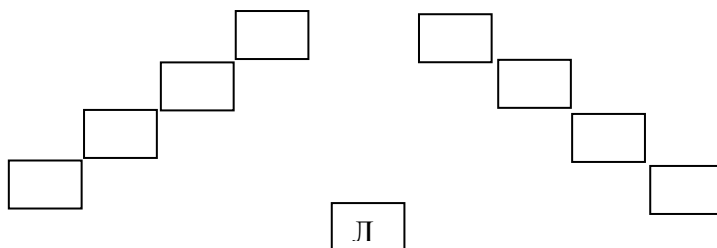
Преподаватель должен знать варианты эффективного размещения учащихся (студентов) в различных ситуациях общения для субъект-субъективного общения:

1.



Авторитарная рассадка — необходима для создания обстановки сообщения информации. Это наши традиционные занятия. Все учащиеся (студенты) видят только преподавателя, да еще спины сидящих впереди товарищей. Чтобы увидеть друг друга, надо повернуться, а «вертеться на занятиях нельзя». Поэтому такая рассадка вряд ли позволит обсуждать, размышлять, потому что главное — слушать преподавателя. Позиция педагога — лидер.

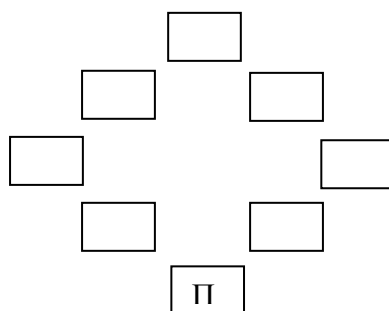
2.



Демократическая (творческий полукруг) — позволяет познакомиться с индивидуальностью каждого, дает возможность учащимся (студентам) почувствовать себя в коллективе, а также создает отношение творческой взаимосвязи, единство общения и деятельности.

Позиция педагога — руководитель.

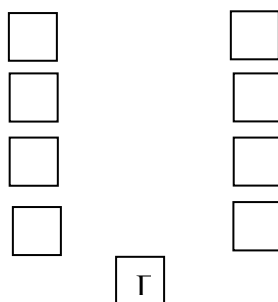
3.



«Круглый стол» — замыкает пространство общения, ограничивает число участников, облегчает контакт, обмен информацией. Позволяет «пережить» радость совместных открытий. В таком пространстве могут проходить беседы, совместные обсуждения, «мозговые атаки», а также поэтические, музыкальные (камерные) вечера.

Позиция педагога — нейтралитет (как все).

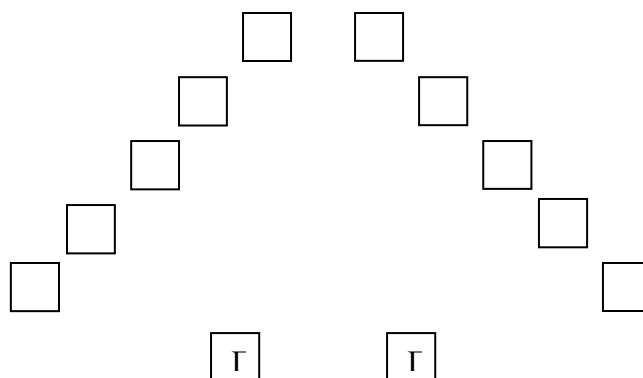
4.



Дискуссионная, или конкурирующая — выявляет групповые, субъективные позиции, мнения, точки зрения. Проведение дискуссий, диспутов, совещаний.

Позиция педагог-арбитр.

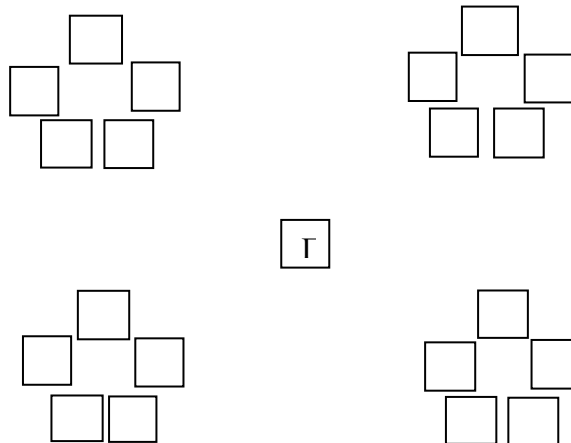
5.



Лучевая (состязательная) — предусматривает диалог преподавателей, имеющих разные подходы, позиции к содержанию учебного материала, а также создание каждым преподавателем своей содержательной «зоны».

Позиция педагога — наставник, советник.

6.



Групповая (коллективно-творческая) — предусматривает организацию работы по группам для создания общего, целостного результата. Проведение творческих коллективных дел.

Позиция педагога — организатор, генератор идей.

Оптимальные пространственные условия сами по себе не обеспечивают результат, но повышают эффективность общения, делают возможным переход к более высокому уровню общения, уменьшают психологическую дистанцию, способствуют появлению «эффекта доверия», счастье и создает атмосферу доверия

Литература

1. Бросалина, Г.М. Инновационные методы обучения в вузе / Г.М. Бросалина. — Мурманск, 1993. — 216 с.
2. Вербитский, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А.А. Вербитский. — Москва : Высш. школа, 1991. — 207 с.
3. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. — Москва : Просвещение, 1965. — 172 с.
4. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. — Москва : Просвещение, 1991.
5. Климов, Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. — Москва : Просвещение, 1984. — 160 с.

6. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — Москва : Высш. школа, 1990. — 119 с.
7. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. — Москва : Просвещение, 1987.
8. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И.Ю. Кулагина. — Москва : Просвещение, 1991. — С. 230–241.

5.2 Формирование и развитие у студентов устойчивой педагогической направленности и педагогическая направленность преподавателя

Профессионально важное для обучения и деятельности свойство личности. Педагогическую направленность, по выражению В.С. Мерлина, является основным свойством в характеристике личности а также важнейшее для объективно-субъективного сотрудничества преподавателя и студента. От нее зависит общее направление жизни, творческой деятельности человека, развитие сенсорных, перцептивных, аттенционных, психомоторных, мнемических, имажетивных, мыслительных и волевых качеств. Эти свойства, как отмечалось, эволюционируют в ходе педагогического обучения. В зависимости от уровня развития студента или слушателя эти свойства влияют на успешность профессионального обучения и деятельности будущего педагога [13].

Важнейшим фактором, определяющим успешность формирования профессиональной пригодности будущего педагога, является устойчивость его педагогической направленности, в основе которой лежат потребности человека, его социальная природа, накладывающая отпечаток на мотивацию.

Соглашаясь с тем, что личностью можно назвать того, кто, не считаясь с трудностями и препятствиями, идет своим путем, мы признаем, что люди с такой направленностью, с таким отношением к своей деятельности в значительной мере создаются объективными условиями.

Направленность — это глубоко мотивированное и в большей или меньшей мере осознанное стремление к определенной деятельности или к группе взаимосвязанных деятельностей. Здесь имеет место и понимание того, что только так достигается удовлетворение, без которого сама жизнь теряет смысл и становится невозможной. Именно в этом случае и складываются люди с определенной направленностью, оставившие глубокий след в той сфере общества, в которой себя проявили. Они находят пути для преодоления неизбежно встающих перед ними трудностей и препятствий. Если это преодоление невозможно, то нередко за этим следует духовная катастрофа, а то и физическая гибель.

Л.И. Божович назвала направленностью иногда более, иногда менее осознанное стремление к одной или к группе взаимосвязанных деятельностей. Даже поверхностный анализ причин ее возникновения показывает, что две резко различающиеся группы людей, у которых эти причины разнятся [2].

У одной из этих групп направленность возникает как итог мыслительной работы, как результат интуитивной и логической оценки того, что происходит в данной сфере общественной жизни и каково ее нынешнее состояние, и что предстоит в будущем. В предпосылках образования такой направленности и в ее функционировании, в борьбе за осуществление той деятельности, которую она стимулирует, направленность порождает свой мотивационно-эмоциональный комплекс. Безусловно, и те деятельности, в которых реализуется направленность, и те способы, которые по преимуществу выбирает субъект, реализуя свои мотивы, индивидуальны и связаны с присущими этому субъекту особенностями. Ему не остается ничего другого, как подавлять и задерживать мотивы, побуждения, идущие в разрез с его направленностью. В этих случаях иногда создается психологический конфликт. Положительное или отрицательное его решение одинаково трудны и болезненны для того, кому приходится его переживать.

Вторая из описываемых групп характеризуется тем, что сама направленность у ее представителей возникает вследствие того, что они по своей генетической природе обладают какой-то резко выраженной экспрессивной особенностью; порой по воле случайных обстоятельств они реализуют эту свою особенность, что дает им удовлетворение. Деятельность, принеся им удовлетворение, становится желанной, происходит формирование способностей. Настойчивое стремление реализовать себя в такой деятельности становится их постоянной направленностью. Отсутствие этой деятельности порождает беспокойство, оно их уже не покидает. Такое отношение к своей деятельности часто наблюдается в среде художественно-творческой: у живописцев, поэтов, композиторов и т. д. Однако его нельзя не увидеть и в среде ученых, изобретателей, исследователей, педагогов.

Возникшая у таких людей направленность иногда проявляется в том, что люди ломают, казалось бы, сложившуюся жизнь, лишь бы добиться самореализации в уже известной, испытанной ими деятельности. Формирующаяся в научной деятельности направленность также изобилует такими примерами. Нельзя не заметить, что в стремлении к такой деятельности иногда присутствуют элементы честолюбия и даже корысти, но они играют второстепенную роль. Главную же роль играют мотивы, побуждающие к той деятельности, в которой люди подобного типа могут реализовать свои генетические особенности.

Нельзя оставить без рассмотрения относящихся к этой группе индивидов, которым свойственна неосознанная мотивация, предшествующая вообще направленности на какую-либо конкретную деятельность. Эта преддеятельностная мотивация создает обобщенную направленность — ее мотивы даже неосознанны, но они определяют поведение индивида и его поступки, оказываются неожиданными для него самого. Существенно, что возникшая в непредвиденных обстоятельствах педагогическая деятельность непременно согласована с обобщенной мотивацией (рисунок 7).



Рисунок 7 — Этапы формирования направленности личности учащегося (студента), преподавателя на педагогические профессии

Безусловно, сам выбор деятельности основывается на опыте человека и на знаниях о самом себе. Ошибки при этом неизбежны, платить за них приходится годами своей жизни. Возможно, психологическая диагностика поможет их избежать. Этому разделу психологии предстоит выявлять разнообразные черты индивида, даже не всегда связанные непосредственно с его направленностью. Какова бы ни была выбранная им деятельность, она складывается в обществе и неизбежно взаимодействует с другими деятельностями, которые осуществляются другими людьми. Это взаимодействие порождает и различные личностные отношения. Есть две крайние точки этих отношений: они могут складываться как благоприятно для некоторой конкретной деятельности, так и мешать ей, тормозить ее. Здесь можно най-

ти множество нюансов — благоприятствование в одном и вместе с тем препятствование, помеха в другом, причем по-разному, в разные периоды развития данной деятельности. Подобные отношения стимулируют появления всей гаммы, всего диапазона чувств и эмоций, в них-то и находят проявление различной черты индивидуальной психики. Можно предположить, что их зафиксируют методики, которые предстоит создать для диагностирования личности. Все существующие в обществе деятельности историчны, а, следовательно, историчны и взаимоотношения между их субъектами.

Анализ направленности дает возможность понять, какова ее роль в созидаании целостности психики и ее функционировании. В подавляющем большинстве случаев педагогическая направленность — не одномоментное психическое образование. Педагогическая направленность иногда сохраняется на протяжении всей жизни индивида, хотя и несколько варьируя из-за изменившихся условий жизни, или того, что работа мысли углубила ее содержание и перестроила некоторые ее аспекты. Смысл самой педагогической направленности, в общем неизменен. Таким же остается и основной признак: ее нельзя рассматривать вне и помимо других психических функций и свойств, но она не сводима к ним. Направленность интегрирует и видоизменяет их так, чтобы они вошли в то целое, которое она представляет.

После сказанного стоит сравнить между собой две группы учащихся (студентов): учащиеся (студенты), у которых направленность не сформировалась, да скорее всего и не сформируется (насколько об этом можно судить по их высказываниям и поведению). Другая группа — учащиеся (студенты), у которых по тем же данным направленность либо сформировалась, либо находится на какой то стадии формирования. Такое сравнение, если его результаты заслуживают доверия, видимо, покажет как хаотично и непредсказуемо складывается жизнь учащихся (студентов), относимых к первой группе при сопоставлении их с представителями второй. Если иметь в виду главным образом вторую группу, то придется учитывать то, что стремления учащихся (студентов), выраженные в их направленности,

всегда историчны (как мы отмечали это выше), поскольку общество на каждом этапе своей истории представляет индивиду для выбора ограниченный круг деятельности и их социальную иерархию, присущую этому этапу. Оказывают свое влияние и некоторые деятельности, к которым проявляется общественное пристрастие, мода.

В настоящее время еще не создано такой диагностической методики, с помощью которой можно было бы выявлять степень устойчивости направленности, судить о ее многокомпонентном составе. Такую информацию можно получить от того, кто сохранил ее в своем опыте, в своих переживаниях. Можно обратиться к методически организованному самоотчету, опросу самого испытуемого. Он может сообщить, когда у него сложилось убеждение, что только в таких-то деятельности он найдет самоудовлетворение, сообщит, как это решение повлияло на его последующее поведение, что заставило его пересматривать сложившееся убеждение, если это было и т. д. Вероятно, что-либо положительное могут дать опросники, адресованные к интересам испытуемого, метод экспертной оценки, что мы и пытаемся проводить в своих исследованиях при изучении направленности личности студентов и преподавателей АПК на педагогические профессии.

Направленность в целостной функциональной структуре личности, занимая ведущее значение, является интегральным ее выражением. Личность слушателя, студента необходимо ориентировать на такие ценности, как лучшее освоение педагогической профессии, овладение профессиональными, организаторскими и интеллектуальными качествами, качествами доброжелательного отношения к людям, общепсихологическими личностными качествами и профессиональным мастерством. С целью выяснения профессиональной направленности на педагогические профессии проведено изучение экспертами личностных качеств будущих педагогов Брестского государственного университета среди студентов 2–4 курсов. Как было выявлено, мотивы выбора профессии педагога соответствовали только у 50 % студентов, остальных интересовала больше содержательная сторона пред-

мета, нежели процесс педагогической деятельности. Был выделен односторонний характер развития представлений о выбранной педагогической профессии. Характер устойчивости педагогической направленности на различных этапах профессионального обучения в вузе неодинаков. Так для большинства второкурсников уровень устойчивости педагогической направленности выше, чем среди студентов 4 курса. Причина этого факта в значительной степени объясняется расхождениями в представлениях о педагогических профессиях в момент ее выбора и в процессе освоения. Наибольшее число студентов, которым педагогическая профессия не нравится или безразлична — на 4 курсе (27,6 %). Среди студентов, разочаровавшихся в профессии педагога, на 2 курсе — (18,7 %), на 3 курсе — 21,6 %.

Исследования показали, что некоторая часть студентов выпускного 5 курса — 12,5 % и 9,9 % молодых педагогов оказались психологически не готовыми к деятельности в избранной профессии, она им не нравится или безразлична [10].

Приведенные данные показывают, что за годы обучения в сознании, планах и поведении студентов происходят изменения. Исследованиями установлено, что если при поступлении в педагогические вузы у юноши и девушки возник устойчивый интерес к избранной педагогической профессии, а сам он психологически не подготовлен к овладению ею, то в процессе профессионального обучения происходит активный процесс формирования устойчивой педагогической направленности личности в сторону обобщенности. Если же интерес к профессии педагога оказался ситуативным, неустойчивым, а сам студент не убежден в правильности своего выбора и психологически не готов к овладению, в процессе профессионального обучения возникает перестройка мотива (сдвиг) в отрицательную область по отношению к данной профессии.

Значительное число студентов БГПУ (59,5 %), еще в школьные годы испытывали интерес к профессии педагога и выразили намерение поступать в высшие педагогические учебные заведения. Остальные 40,5 % были

не уверены в правильности выбора педагогической профессии. В процессе профессионального обучения, встретившись с трудностями адаптации в условиях высшего учебного заведения, из этой части студентов некоторые разочаровались в своем выборе и всячески старались не пойти работать в школу. Психологический анализ процесса формирования педагогической направленности показывает, что он опирается на те же психические функции и свойства, которые сложились у него в предшествующий период жизни. К. Левин, пишет: «Жизненная сфера индивида далеко не ограничена тем, что он рассматривает как настоящую ситуацию, включает будущее, настоящее, а так же прошлое. Действия, эмоции и, безусловно, мораль индивида в любом случае зависит от его общей временной перспективы» [8].

Прошлое студента, таким образом, дает нам возможность понимать настоящее, осмысливать его, «так как прошлое — это то, что было настоящим, актуальным; в будущем предвидится и обеспечивается настоящее, т. е. будущее — это то, что становится настоящим» [8].

С позиций теории регулирования процесс формирования профессиональной направленности можно представить в виде модели, где мотивообразующим компонентом выступают перспективы.

Потребности увеличения и интересы студента возникают на основе осознания перспектив и адекватной оценки степени рассогласования их требований с наличными склонностями, способностями, значениями и умениями.

На основе общественно значимых перспектив формируются мировоззрения, взгляды, убеждения и идеалы, система целей и установок, намерения. Перспективы выступают в данном случае в качестве деятельности, а деятельность — на направленность.

Формирование и развитие устойчивой педагогической направленности личности слушателя, студента сопровождается внутренней перестройкой потребностей, влечений, норм поведения, сознательным усвоением требований, предъявляемых к современным специалистам-педагогам, особенностями работы. Благодаря развитию педагогической направленности слушателей, студен-

тов перестраиваются их личностные характеристики: усердие, настойчивость, добросовестность, увлеченность будущей педагогической профессией и т. п.

Эти характеристики становятся более выразительными. Вместе с тем, устойчивая педагогическая направленность формируется не у всех слушателей, студентов. Как уже отмечалось, некоторая их часть потеряла интерес к профессии педагога. Студенты не проявляют усердия и настойчивости в учебе, как правило, недостаточно активны, нарушают требования уставных норм деятельности.

Как видно из исследований, проведенных методом экспертной оценки на выборке студентов 2–5 курсов БГПУ различных факультетов в количестве 353 человек, в качестве экспертов выступали старосты курсов, студенты обследуемых учебных групп и преподаватели высших и средних учебных заведений АПК, слушатели Института повышения квалификации и переподготовки кадров Белорусского государственного аграрного технического университета.

Студенты и слушатели с устойчивой педагогической направленностью добиваются высоких показателей в учебе. У них высокая психологическая и социальная активность, они настойчиво работают над овладением специальностью, дисциплинированы, проявляют интерес к общественно-политической жизни своей группы и активно участвуют в ней.

Перестройка мотивов, особенно у тех студентов и слушателей, кто выбирал профессию педагога из-за интереса к ней, проходит в сторону их обобщенности, устойчивости и широты.

Развитие педагогической направленности вызывает появление новых мотивационных образований в виде потребности к участию в научной и научно-исследовательской работе кафедр, к изучению новых и перспективных вопросов своей будущей профессии и т. п. Характерно, что среди студентов этой группы активно участвует в работе кружков, секций 43,6 %. В том числе: на 2 курсе — 22,2 %; на 3 курсе — 50,0 %; на 4 курсе — 44,9 %; на 5 курсе — 57,3 % [10].

Педагогическая направленность, таким образом, выступает как активный компонент процесса развития и перестройки личности студента, слушателя. Исследования показали, что в ходе формирования личности действует и другой процесс — перестройка направленности под влиянием изменения представлений об особенностях деятельности педагога, условиях работы в различных регионах нашей страны. Однако чем отчетливее и больше был выражен первоначальный интерес к профессии педагога, перестройка направленности была сравнительно у небольшого числа слушателей, студентов. И, наоборот, там, где первоначальная направленность была неустойчивой, перестройка мотива была значительной.

Перестройка направленности особенно значительна, как уже упоминалось, у студентов 4 курса, у которых интерес к деятельности педагога заметно снизился. Большинство студентов, у которых возникли сомнения в правильности избранного жизненного пути и, проявившие неустойчивость к профессиональной направленности, учатся без напряжения сил, в общественной жизни университета активности не проявляет, допускает нарушения уставных норм. Вместе с тем, некоторые студенты этой группы, особенно на старших курсах, отрицательно относясь к профессии педагога, учатся хорошо, у них мало нарушений уставных норм поведения, проявляется активность. Это, вероятно, объясняется стремлением получить высшее образование смежного профиля.

Характерно, что около половины студентов старших курсов в качестве основного указали на этот мотив выбора профессии, а у ряда студентов, слушателей, не имевших устойчивой профессиональной направленности и интереса к деятельности педагога, в процессе обучения, в результате собственного волевого принуждения, и адекватного влияния преподавателей, влияние коллективов в процессе профессионального обучения, появились более устойчивые мотивы.

Наиболее заметно это проявлялось у студентов 5 курса на завершающем этапе профессионального обучения и у преподавателей АПК второго

года обучения, молодых педагогов в процессе практической деятельности в школах, вузах. Активным компонентом формирования и переформирования профессиональной направленности у этой группы студентов и молодых педагогов выступала перспектива работы, чувство долга, деятельность, которые выходили за пределы имевшихся потребностей и интересов и сформировали новые потребности, интересы и установки и тем самым, изменили направленность. Развитие и совершенствование структуры деятельности будь то учебной в вузе, или в учреждении образования, организаторской в учреждениях образования, оказывает влияние на формирование и развитие педагогической направленности.

Однако, если в деятельности, например, в профессиональном обучении, студенту все легко дается, а получение диплома о высшем педагогическом образовании твердо гарантировано, он, в ряде случаев некритически, неадекватно строит свои притязания. Ему оказывается достаточным получение «заветной» тройки на экзамене. Он может без особой боязни за последствия пойти на нарушения, установленных уставами, норм поведения и т. п.

Поэтому не случайно все это, оказывается или постепенно становится легко достижимым, имеет тенденцию к снижению значимости, а, следовательно, к снижению мотивационных побуждений.

Процесс профессионального обучения в вузе, в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса не лишен процессуальной мотивации, т. е. интереса к самому процессу приобретения новых знаний и умений, увлечения содержательной стороной изучаемых дисциплин. Эти характерные для профессионального обучения черты органического слияния процессуальной и результативной мотивации проявляются в трудовой деятельности творческого характера. Творческую сторону процессуально-содержательного содержания обучения С. Л. Рубинштейн сравнивал «с очарованием высших форм творчества...» [23].

Приобретая необходимые знания и умения, студент, слушатель вместе с тем совершает нечто другое — овладевает педагогической профессией, развивает свои способности, творит самого себя. В этом отношении студент сам для себя цель. Его учебный труд не просто средство для формирования профессиональной пригодности, но и удовлетворение познавательной потребности.

В психологическом плане эффективность учебной деятельности студента, слушателя в значительной мере зависит от того, насколько перспективы и связанные с ними потребности, цели и установки, требуемый результат учебного труда, т. е. дискретные стремления и влечения к учебному труду, соответствуют процессуальной компоненте мотивации. Большое значение имеет содержательная сущность каждой лекции, упражнения или практического занятия, привлекательность самого процесса овладения знаниями. Исследования показывают, что переживаемое студентом удовольствие от процесса учебной деятельности характеризуется большой увлеченностью, сосредоточением внимания и высокой результативностью. Вместе с тем, занятия мало мотивированные процессуальным интересом, к которым мы относим лекции с большим насыщением концептуального материала, излагаемые монотонно, некоторые виды практических упражнений, проводимых без использования приемов активизации познавательной деятельности, создают большую напряженность и тягостное психологическое состояние у обучаемых. Все это подтверждает мысль о том, что продуктивная учебная деятельность возможна при наличии как дискретных, так и процессуальных компонентов мотивации, поскольку потребность в профессиональном обучении — это потребность не только в результате, но и в процессе учебного труда. В каждой перспективе заключены не только возникшие на ее основе потребности и мотивы, но и объективно заданная необходимость. В структуре мотивации, таким образом, существует две формы побуждений, которые могут находиться в различных соотношениях. Одна из них — это побуждение, возникшее на основе интереса к процессу деятельности и ее результату, а вторая — побуждение, возникшее на

основе объективно заданной необходимости в виде обязанности, долга, приказа или собственного волевого действия.

Эти две формы побуждений могут иногда вступить, как справедливо отмечает С.Л. Рубинштейн, «в жесточайший конфликт, становясь личностно значимым, т. е. значимым для данной личности, порождает в человеке динамические тенденции иногда большой действенной силы — тенденции долженствования, однородные по своему динамическому эффекту с тенденциями влечений, соотношения, между которыми может, однако, складываться по-разному» [23].

Как показывают наши исследования, учащийся (студент), слушатель нередко приступает к выполнению того или иного учебного задания, не имея отчетливо выраженного интереса к процессуальной его стороне, а в силу необходимости, долга под воздействием собственного волевого усилия и добивается в итоге деятельности эмоционального притягательного результата [2].

Однако сам процесс учебной деятельности, особенно по заучиванию концептуального материала, не вызывает у него положительных эмоций. Другое дело, когда в самом процессе учебного труда имеют место элементы творчества, тогда необходимость, долженствование постепенно перерастает в интерес, влечение, а положительные эмоции, вызванные самим процессом творческого труда, будут сочетаться с эмоционально притягательным результатом, накладывая отпечаток на общее эмоциональное состояние студента.

Источником необходимости выступают в данном случае социальные требования, нормы поведения, определяемые приказами и распоряжениями преподавателей, руководителей, директоров. Подчиняясь некоторой необходимости, учащийся (студент) как бы интегрирует свою мотивационную систему, приводя ее в нечто целостное, единое. Как отмечает В.Н. Мясищев, «воспитание отношений к труду вместе с тем предполагает синтез потребности и сознание необходимости. Задача этого синтеза является целью трудового воспитания» [18].

Таким образом, влечение и необходимость — это два противоречивых, но диалектически взаимосвязанных компонента мотивации. Мотивация, кото-

рая полностью соответствует по содержанию потенциальным возможностям личности студента, обладает свойством объединять в себе имеющиеся динамические возможности мотивации и деятельности. В такой деятельности студент проявляет наибольшую усидчивость, упорство, настойчивость, высокую работоспособность и преодолевает быструю истощаемость побуждений. У него формируется более глубокий интерес, более устойчивая направленность.

В самом процессе формирования профессиональной направленности учащегося (студента) большое влияние оказывает коллектив учебной группы, курса, факультета.

Через коллектив у учащегося (студента) определяется свое место в жизни: в коллективе у него формируются доминирующие отношения к профессии, к другим студентам, к различным ценностям. В коллективе учащийся (студент) проходит своеобразную школу социальной жизни, в нем он реализует важнейшие социальные функции и роли. В ученическом коллективе формируются основные социальные ориентации, составляющие основу профессиональной направленности. Чем сплоченнее коллектив, тем сильнее он оказывает положительное влияние на каждого учащегося (студента).

Как показали результаты исследований групп одного курса, что между названными коллективами одного курса много общего. В то же время был обнаружен разный уровень групповой сплоченности, педагогической направленности, хотя личностные характеристики при их комплектовании были примерно одинаковы. Как уже отмечалось, одним из критериев оценки педагогической направленности студентов может быть оценка по объективному результату учебной деятельности, хотя мы понимаем, что объективный результат может не совпадать с намерением и успехами некоторых студентов. Объективный результат будет достоверен, если рассматривать не по одной, а по совокупности таких данных, как успеваемость, дисциплина, социальная активность, намерения, идеалы и т. п. Поэтому каждый психолог, групповой руководитель практики, методист, преподаватель должен использовать в своей работе со студентами по формированию у них устой-

чивой педагогической направленности, обдумыванию, теоретически и практически обоснованную систему профорientации, психолого-педагогического просвещения, которое охватывало бы положительные и отрицательные, моральные и материальные их формы. Формирование педагогической направленности должно проводиться дифференцированно с учетом эффективности учебной деятельности и поведения студентов, а также затраченных ими усилий и индивидуальных особенностей (особенностей темперамента, склонности и заносчивости при похвале и т. п.).

Необходимо ориентировать студентов не только на перспективу, но и на промежуточные цели, например, на качественное прохождение педагогической практики. В действиях, которые даются учащемуся (студенту) с трудом, необходимо чаще использовать поощрения, так как надежда на моральное признание только тогда оказывает мобилизирующее действие и способствует формированию устойчивых мотивов, направленности, когда учащийся (студент) уверен, что при успешной учебе, сознательном соблюдении установленных норм поведения, он обязательно будет замечен. Если же успешная учебно-воспитательная деятельность часто остается незамеченной, то надежда на поощрение теряет свое целенаправленное воздействие и нередко приводит к потере интереса к профессиональному обучению и к профессии. У учащегося (студента) теряется чувство ответственности за эффективность профессионального обучения, утрачивается устойчивость мотивации.

Огромное влияние оказывает на формирование профессиональной направленности учащихся, студентов личность преподавателей, декана факультета. Молодые учащиеся и студенты весьма щепетильны в своих претензиях к поведению и облику, прежде всего руководителей коллектива: декана и заместителя декана факультета, а также преподавателей. Руководители факультета и преподаватели влияют на учащегося (студента) своей жизненной позицией, направленностью, взглядами, привычками, суждениями, своим поведением и образом жизни. Для учащихся (студентов) не без-

различно, как они себя ведут в официальной обстановке, на собраниях, перед факультетом, насколько адекватно применяет положительные и отрицательные санкции к своим подчиненным и каков он в неофициальных отношениях. Студенты и учащиеся среди других качеств, за которые можно уважать и любить своего преподавателя, подражать ему, ставят на первое место справедливость, интеллигентность, порядочность, влюбленность в свою профессию.

К.Д. Ушинский отмечает, что «влияние личности воспитателя на молодую душу, составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений...», «никакими нормами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаниями времени занятия невозможно искусственно заменить влияние человеческой личности. Это плодотворный луч солнца для молодой души, которую ничем заменить невозможно» [24]. Немаловажное значение на формирование направленности личности в учебном коллективе имеет характер нравственно-психологического общения студентов, учащихся младших курсов со своими старшими коллегами. Среди старшекурсников немало тех, кто проявляет заботу и внимание в судьбе молодых студентов. Но, к сожалению, не каждый учащийся (студент-старшекурсник) может стать примером для молодых. Иногда старшекурсники иронически относятся к намерениям учащихся (студентов) младших курсов, допускают случаи унижения личности, проповедуя философию «житейского потребительства». И если учащийся (студент) не находит поддержки своих благих намерений у куратора группы, декана факультета, то он вступает в конфликтную ситуацию, а иногда сам становится «жертвой» обывательской психологии.

Таким образом, утверждает А.Т. Ростунов, формирование педагогической направленности учащегося (студента) процесс двухсторонний. С одной стороны — это научно-обоснованное воздействие на мотивационную структуру личности, с другой стороны — личность повседневно формируется, находясь в определенной системе педагогического труда, в системе студен-

ческих коллективов и жизненных обстоятельств. Одним из важнейших психологических принципов управления формированием педагогической направленности личности учащегося (студента) является оптимистичность морально-нравственной, административно-дисциплинарной и профессиональной регламентации поведения будущего специалиста [22].

Исследования показывают, что чрезмерная регламентация жизненного уклада учащегося (студента) в процессе обучения приводит к снижению творческой инициативы и ограничению в удовлетворении познавательных и других важных для современного специалиста личностных потребностей. Вместе с тем, чрезмерный демократизм, стихийность в регуляции поведения студентов, неизбежно приводит к негативистским тенденциям, противоречивости в мировоззрении и импульсивности в потребностях, эгоистическим тенденциям в поведении, безответственности.

Стиль управления формированием педагогической направленности личности учащегося (студента) не остается неизменным на протяжении профессионального обучения, а развивается вместе с развитием студенческого коллектива и каждой личностью будущего специалиста.

В результате проведенных исследований по выявлению интересов, склонностей, установок, мотивов, потребностей в педагогической профессии студентов 4–5 курсов трех педагогических вузов Республики Беларусь, нами были определены уровни педагогической направленности данных вузов (таблица 8).

Таблица 8 — Уровни педагогической направленности студентов педагогических университетов

Уровни педагогической направленности	Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины	Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка	Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
1. Низкий уровень	39 %	40 %	41 %
2. Средний уровень	29 %	28 %	26 %
3. Достаточный уровень	24 %	25 %	27 %
4. Высокий уровень	8 %	7 %	6 %

Анализ экспериментального материала, качественная и количественная интерпретация полученных результатов позволяют сделать вывод о том,

что существующая система работы по формированию направленности студентов на педагогические профессии требует пересмотра, обновления целей и задач, выбора адекватных методов, форм, средств, а также определения совместной работы: школы, педагогических колледжей, вузов по формированию педагогической направленности и отбору контингента в педагогические вузы (таблица 9).

Таблица 9 —Профессиональные качества

Профессиональные качества педагога	Кол-во студентов принявшие участие в %	Ранжирование по степени значимости
Любовь и уважение к учащимся (студентам)	64	1
Знание своего предмета	62	2
Умение организовать класс, группу	60	3
Способность понимать учащихся (студентов) и помогать им в различных ситуациях	58	4
Внимательность к тому, что происходит в классе, группе и с каждым учащимся (студентом)	57	5
Умение общаться с учащимися (студентами) и доступно излагать учебный материал	56	6
Сердечность, доброжелательность, сочувствие (сопереживание)	44	7
Любовь к профессии	40	8
Доброта, индивидуальный подход к учащимся (студентам), профессионализм	38	9
Знание психологии учащихся (студентов), эрудиция	37	10
Тактичность, интерес к жизни учащихся (студентов), их проблемам (небезразличие к ним), терпение, искренность, культурный и образовательный уровень преподавателя, строгость, требовательность.	34	11
Коммуникабельность, пунктуальность, настойчивость в достижении цели, не делить учащихся (студентов) на способных и неспособных	25	12
Воспринимать обучаемого как личность, быть старшим другом , аккуратность, сдержанность, самообладание	20	13

Окончание таблицы 9

Профессиональные качества педагога	Кол-во студентов принявшие участие в %	Ранжирование по степени значимости
<p>Иметь жизненный опыт, чтобы использовать его при изучении различных тем, талант, мастерство, всестороннее развитие личности преподавателя, целеустремленность, чувство юмора, человечность, умение выслушать, уравновешенность, рассудительность, умение и желание учить (научить) своему предмету, ум (разум), знания каждого студента, любовь к предмету, давать возможность студентам высказывать свои мысли, моральные и этические качества преподавателя, не дистанцироваться от студентов, четкая дикция, профессиональные навыки и умения, умение признавать ошибки, отвечать за ошибки, формировать обучаемых как личность, смотреть на вещи их глазами (встать на их место), оптимизм, фантазия, умение договариваться (идти на компромисс), распределение внимания, смелость, прекрасная речь, ответственность, уверенность, умение обобщать, систематизировать и т. п. учебный материал (т. е. владеть приемами мыслительной деятельности или мыслительными операциями), достоинство, решительность, самосовершенствование, научность изложения (знаний преподавателя), педагогическая находчивость (умение выйти из любой педагогической ситуации), быть во всем примером, образцом, быть не только преподавателем, но и воспитателем, умение прощать ученикам их ошибки, умение пошутить</p>	10	14

В проведении учебно-воспитательной работы на старших курсах должна проявляться определенная гибкость, изменяться педагогическая тактика. Если профессорско-преподавательский состав продолжает относиться к учащимся (студентам) старших курсов, как и к первокурсникам, не проявляет способности оперативно и гибко скорректировать воспитательные воздействия, сообразуясь с уровнем зрелости старшекурсников, то это нередко приводит к отчуждению, проявлению негативизма, к стремлению выйти из-под контроля, потере интереса к педагогической профессии, снижению устойчивости педагогической направленности у значительной части студентов, слушателей.

В работе по формированию педагогической направленности нельзя переключать сознание студентов в идеальную область мотивации, так как это влечет к появлению нереальных притязаний, формирует чувство острой неудовлетворенности. Рассказывая о педагогических специальностях, об их общественной значимости и творческой сущности с первых дней пребывания студентов, слушателей в университете, всегда необходимо акцентировать их внимание на трудностях и большой ответственности, которая ложится на плечи педагога, формировать устойчивую педагогическую направленность.

Таким образом, формирование устойчивой педагогической направленности личности будущих педагогов, процесс диалектически противоречивый. Важнейшее значение здесь имеет положительное разрешение противоречий между сложившимися до поступления в вуз недостаточно адекватными представлениями о педагогических профессиях и восприятием регламентированного уклада жизни, между желанием стать педагогом и необходимостью преодоления трудностей профессионального обучения и будущей педагогической деятельности в учреждениях образования.

5.3 Профессиональная пригодность

Профессиональная пригодность в литературе квалифицируется как наличие природных задатков и способностей, необходимых для успешного формирования требуемого профессией динамического соединения качеств личности, обеспечивающий высокий уровень обучения и труда.

Профессиональная пригодность педагога — результат длительного процесса формирования его личности: в семье, детском саду, учреждениях образования (школе, внешкольных учреждениях, педагогических колледжах, высших учебных заведениях). Профессиональная пригодность проявляется в том, что будущий педагог успешно осваивает комплекс знаний, навыков и умений по специальности в вузе, во время психолого-педагогической практики, когда творчески выполняет свои должностные функции, проявляя при этом самостоятельность, смелость и инициативу, испытывая чувство морального удовлетворения не только от результатов, но и от самого процесса своей деятельности, от индивидуального стиля (таблица 10).

Таблица 10 — Требования к педагогической профессии, к психологическим характеристикам личности.

Три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности		
Пригодность	Готовность	Включаемость
<ul style="list-style-type: none"> ● отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек-человек» (тугоухость, косноязычие и др.); ● норма интеллектуального развития; эмпатийность; сценичность эмоций; нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ отрефлексированная направленность на профессию типа «человек — человек»; ○ мировоззренческая зрелость человека; ○ широкая и системная профессионально-предметная компетентность; ○ коммуникативная, дидактическая потребность; потребность в аффилиации. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ легкость, адекватность установление контакта с собеседником; ■ умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее; ■ получение удовольствия от общения; ■ умение воспринимать и интерпретировать реакцию учащихся в группе.

Таблица 11 — Характер соответствия

Пригодность	Готовность	Включаемость
есть	есть	есть
полное соответствие		
есть	есть	есть
неполное, но легкоустраняемое в результате практики соответствие		
есть	нет	есть
неполное соответствие, устраняемое в результате трудоемкой работы по самовоспитанию		
есть	нет	нет
нет соответствия, но оно может быть сформулировано в результате длительного учения, тренингов и так далее		
нет	нет	нет
нет соответствия профессиональной деятельности – непригодный к педагогической деятельности человек		

Изучение формирования целостной личности учащегося (студента), слушателя посредством личности преподавателя в изменившихся условиях социума — одна из главных общепсихологических проблем. Психологическая сущность целостной личности проявляется в ее активности, выраженной в определенных модификациях установки, системный характер которой «дает возможность раскрыть основные закономерности активности преподавателя как объекта и субъекта в целом»[6, 22].

Личностью может быть только тот, кто неуклонно, несмотря на трудности и препятствия, идет своим путем.

Высокие требования, предъявляемые к повышению общеобразовательного и воспитательного уровня подрастающего поколения, совершенствование всей образовательной системы привело к значительному возрастанию роли педагогических кадров в обучении и воспитании, в формировании у них необходимых качеств личности. Психологическое видение учащегося, создание полноценного образа будущей профессии педагога — важнейшее профессиональное качество педагога, которое должно вырабатываться в период обучения в педагогическом университете, системе повышения квалификации и переподготовки кадров и предполагать систему воздействий на обучаемых в целях их всестороннего развития как активных членов общества.

При многообразии форм воздействия (педагогической, интеллектуальной, моральной, другой) объективно существует реальный механизм таких воздействий — психологический. Через психику человека можно влиять на его поведение, взгляды, интересы, образ жизни, образ профессии. Такое влияние оказывает воздействие, если преподаватель — это личность. Поэтому актуальная проблема общеобразовательной школы, управлений образования и высших педагогических учебных заведений состоит в том, чтобы достаточная теоретическая подготовленность в педагогических вузах начинающих преподавателей, была закреплена во время педагогической практики. Профессиональная активность некоторых молодых педагогов невысокая. Без интереса они включаются в воспитательную работу, труднее перестраиваются на работу по изучению психологических аспектов личности учащихся (студентов), особенностей межличностных отношений в классном коллективе, не находят контакта с учащимися (студентами), далеки от правильного решения психолого-педагогических и конфликтных ситуаций, не интересуются проблемами и жизнью учащихся (студентов), теряют к ним душевную теплоту. Профессионального мастерства такие преподаватели, как правило, редко достигают. Они не умеют проводить занятия с учетом закономерностей восприятия, внимания и мышления. По профессиональному несоответствию немало педагогов переориентируются на специальности, не связанные с деятельностью в учреждениях образования и увольняются, не приступив к работе. Только глубоко мотивированный, в большей или меньшей мере с осознанным стремлением к педагогической деятельности, студент, слушатель может сам сформироваться как личность и в достаточной мере сформировать в будущем личность учащегося (студента).

Мы сегодня говорим о формировании личности учащегося (студента) в процессе обучения и воспитания. Если молодой преподаватель приходит в вуз не по призванию, сам не обладает важными личностными качествами, педагогическими способностями, необходимыми психическими свойствами нервной системы, то не будет в наличии творческого подхода, душевности, взаимопонимания учащихся (студентов). Ни один студент 1 курса не назвал своими мотивами выбора профессии книги, кинофильмы, профориентационную работу.

Среди студентов 2 курса математического факультета 10 % выбрали данную профессию благодаря традициям родителей, 12 % — по рекомендации родственников, 40 % — из-за желания освоить компьютер и углубить знания по математике, 5 % — из-за желания стать в будущем учителем, как их любимый идеальный учитель математики, 22 % студентов подтвердили, что изначально хотели стать педагогами из-за коммуникабельности, общительности и знания предмета педагогами, но работать в школе не хотят из-за низкой заработной платы и утраченного авторитета учителя.

Среди слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрно-технического университета 20 % выбрали данную профессию случайно, 15 % мечтали с детства, 41 % — понравилось преподавание в высших и средних специальных учебных заведениях за период работы, а другие по рекомендации.

Установление оптимального соотношения фундаментальной и рецептурной частей представляет наиболее ответственную задачу профессиональной подготовки современных специалистов.

Профессиональная подготовка студентов педагогических высших учебных заведений, слушателей осуществляется высококвалифицированными специалистами соответствующих преподаваемых наук. Вместе с тем, включение в педагогическую деятельность вузов студентов, слушателей, которых не интересовали психолого-педагогические профессии до поступления, связаны с проблемой, которая затрагивает не только личности этих людей, но и оказывает влияние на эффективность профессиональной обученности будущих педагогов, что 70 % абитуриентов поступили по разным причинам в педагогические вузы, но только не из-за желания быть педагогом. Это отрицательно влияет на результативность учебно-воспитательной деятельности вузов. У значительной части обучающихся зафиксирован сдвиг мотивации в отрицательную сторону. Причем он заметно увеличивается на 2 и 3 курсах. На 1 курсе (2 семестр) потеряли интерес к учебе и профессии педагога 7,9 % студентов; на 2 курсе (4 семестр) — 15,2 %, на 3 — 24,8 %, на 5 — 26,8 %.

Сдвиги мотивации приводят, как правило, к невысокой познавательной активности, неуспеваемости, нарушению уставных норм поведения (недисциплинированности).

Актуальной проблемой остается то, что нередко студенты педагогических высших учебных заведений заканчивают обучение с неадекватными психологическими качествами и нежеланием работать в школе (46 % студентов 5 курса).

Психологический анализ деятельности этой группы педагогов показал, что процесс адаптации их к условиям практической педагогической деятельности протекает болезненно. Они безразличны и безучастны к формированию личности обучаемого.

В данном случае невысокая профессиональная пригодность данной группы педагогов объясняется неполным соответствием их личностных качеств требованиям педагогической деятельности. Выявление профессионально важных личностных качеств должно проводиться в процессе обучения в старших классах средних школ, гимназий, лицеев и давать целевое направление в высшие педагогические учебные заведения управлением образования тем школьникам, которые обладают профессионально важными личностными качествами и педагогическими способностями. В вузах ввести на старших курсах спецкурсы и тренинги по формированию педагогических способностей и профессионально важных личностных качеств будущих педагогов по психологии.

Профессиональная ориентация, психологический отбор и профессиональная подготовка будущих педагогов, как отмечалось, должны опираться на данные психологического анализа школьников и студентов, с учетом перспектив развития педагогических профессий, диагностики способностей и успешности деятельности. Результаты этого анализа могут явиться основой для профессионального описания педагогических специальностей, прогнозирования успешности деятельности, разработки моделей педагогической деятельности и подготовки педагогических кадров, а также рекомендаций по ускорению их адаптации и становления личности будущего педагога.

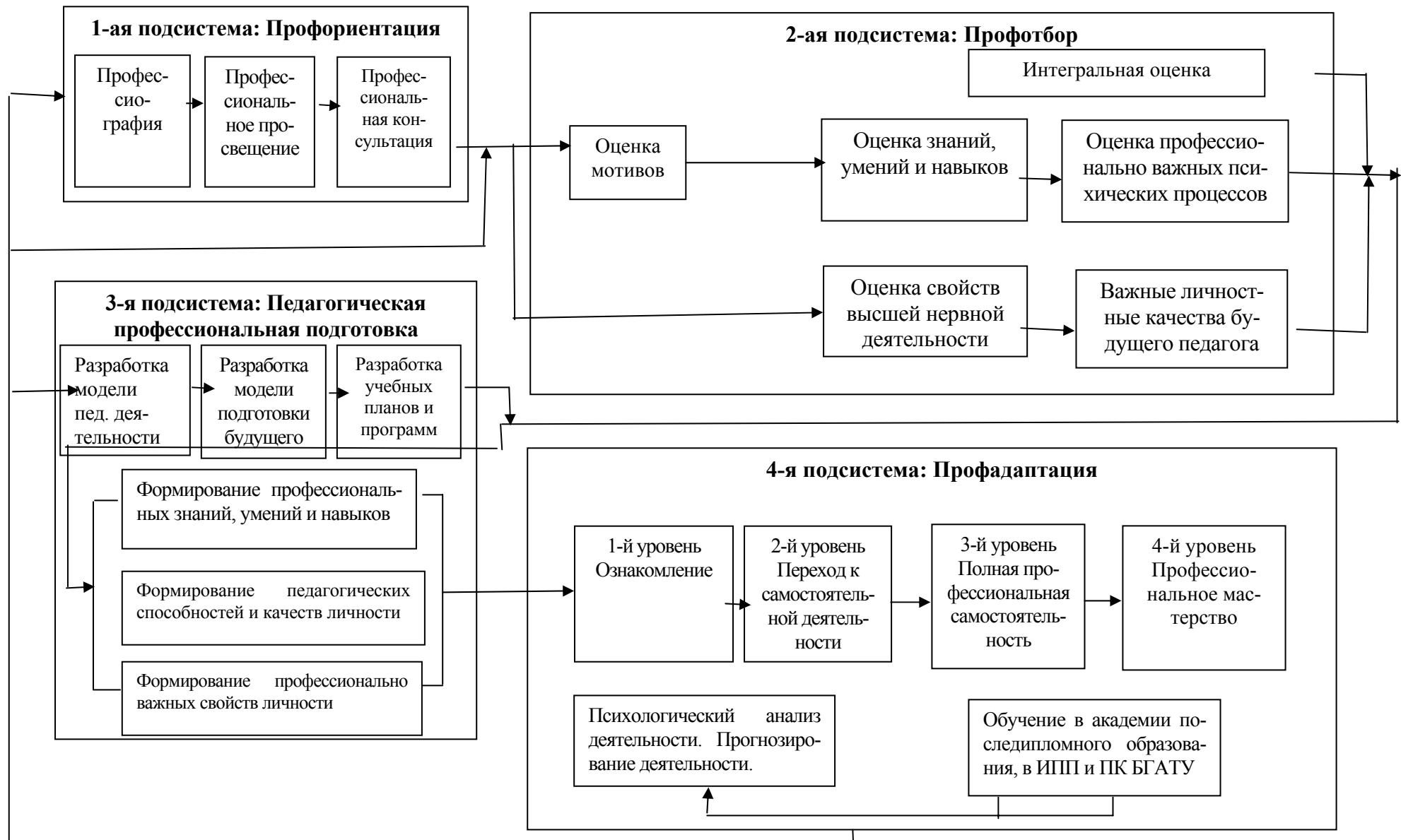
На сегодняшний день, исходя из психологического анализа студентов Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, интересы к педагогической деятельности выявлены у 24 % студентов 2 курса, у 30 % студентов 3 курса, у 20 % студентов 5 курса, а педагогические способности у 22 % студентов 2 курса, у 40 % студентов 3 курса, у 21 % студентов 5 курса и у 39 % молодых специалистов, слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета.

В результате психологического анализа студентов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, интерес к профессии выявлен у 25 % студентов 2 курса, 29 % студентов 3 курса, 25 % студентов 4 курса, 22 % студентов 5 курса, а педагогические способности — у 20 % студентов 2 курса, 39 % студентов 3 курса, 24 % студентов 4 курса, 23 % студентов 5 курса. Выборка составляла 80–100 студентов на каждом курсе и 150 молодых специалистов. Разница между интересами, склонностями и способностями у студентов разных педагогических вузов незначительная [9]

Решить вышеизложенные проблемы можно путем формирования профессиональной направленности личности будущего педагога как объекта и субъекта педагогической деятельности, можно совместной работой семьи, школы, внешкольных учебных заведений, управлений образования, подготовительных отделений, средних специальных и высших учебных заведений, системы повышения квалификации и переподготовки кадров при поддержке Министерства сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь, чтобы впоследствии через личность молодого преподавателя сформировать личность учащегося (студента) в процессе обучения и воспитания, стремящегося к субъект-субъективному сотрудничеству со студентами.

Мы предлагаем следующую модель оценки профпригодности преподавателя (рисунок 8).

Рисунок 8— Схема формирования профессиональной пригодности личности будущего специалиста [9]



Первая подсистема включает подготовку к педагогическому обучению, ориентацию школьников, молодежи, слушателей на педагогические профессии. Профессиональная ориентация является входной и достаточно отдаленной от конечной цели подсистемой. Она преследует две цели. Во-первых, обеспечить распределение школьников во время педагогической профориентации по педагогическим специальностям таким образом, чтобы каждый ученик в своем классе своей школе был лучшим исполнителем своей работы, поручений, обладал организаторскими способностями, моральными качествами носителем высокой идейности и патриотизма, культуры, обладал твердостью характера, крепкой волей, активной жизненной позицией, нравственно-духовными ценностями и ценностными ориентациями, независимостью в суждениях, самостоятельностью собственной личности, инициативностью и целеустремленностью. Труд будущего педагога должен доставлять ему творческое удовлетворение, и в нем он смог бы проявлять и развивать свои способности. Во-вторых, психологически подготавливать школьников и молодежь к профессиональному педагогическому обучению и деятельности, поручая профориентационную работу с будущими педагогами вести преподавателям и воспитателям, которые являются личностями и своим примером смогут оказать влияние на формирование образа профессии личности будущего педагога в психической регуляции педагогической деятельности.

В системе первой подсистемы мы предлагаем три функционально связанные между собой подсистемы: **профессиографию, профессиональное просвещение и профессиональную консультацию.**

Профессиография, как подсистема более низкого ранга, функционально связана с четвертой подсистемой, которая включает профессиональную адаптацию и овладение профессиональным мастерством. Разработка профессиограмм каждой конкретной специальности осуществляется на основе данных психологического анализа деятельности лучших педагогов-личностей, мастеров педагогического дела. Профессиональная консультация, являющаяся конечной под-

системой профориентации, функционально связана со второй подсистемой — профотбором.

Системный подход в проведении ориентации на педагогические профессии предполагает формирование личности школьников и, главным образом, не только мировоззрения и педагогических интересов, лежащих в основе мотивации, но и нужных качеств личности, общих и специальных способностей, профессионально важных психических процессов, эмоционально-волевой устойчивости, самостоятельности, инициативности, целеустремленности, ценностных ориентации, высокой идейности и т. д. Это значит поэтапный комплекс взаимосвязанных методов формирования профессионально важных качеств у старшеклассников еще в процессе школьной подготовки, обуславливается процессом педагогического профессионального образования. Некоторые из этих качеств не всегда удастся сформировать и развить до желаемого уровня. Системный подход предполагает определенную степень централизации управления профессиональной ориентацией на педагогические профессии школьников, молодежи как в отдельных звеньях, так и подсистемах в целом, с соблюдением последовательности и преемственности. Это совместная работа семьи, школы, управления образования, вузов. Такой контингент школьников у нас есть. Как показал психологический анализ, во время педагогической практики студентов 5 курса математического факультета в школах Московского района г. Минска среди школьников в некоторых классах есть до 50 % юношей и девушек, интересующихся не только математикой, но и педагогикой, многие школьники имеют педагогические способности.

Вторая подсистема — профессиональный отбор. Профессиональный отбор — это процесс выбора претендентов с такими личностными свойствами, которые наилучшим образом соответствовали бы требованиям будущей профессии (специальности) педагогической и от которых можно ожидать максимальной профессиональной пригодности. Наши вузы не практикуют профессиональный отбор, но мы считаем, что в педагогических и медицинских учебных заведениях он является обязательным. От этого зависит формирование

личности педагога, установление наибольшего соответствия между индивидуальными особенностями личности педагога-профессионала и спецификой, качественным образом предназначенной ему педагогической деятельности, является целью психологического прогнозирования профессиональной пригодности. Объективная необходимость такого прогнозирования, осуществляемая процедурами профотбора, вытекает из того, что между людьми имеются устойчивые и существенные различия физических и психических свойств, которые оказались сформированными социально-культурной средой [6].

Выбор педагогической профессии осуществляется стихийно, без направляющего воздействия соответствующих центральных органов, без совместной работы школы, семьи, вуза, что далеко не все абитуриенты, успешно сдавшие экзамены, выбрали профессию педагога обдуманно. Решение о поступлении в высшее педагогическое учебное заведение нередко возникает непосредственно перед вступительными экзаменами под влиянием различных обстоятельств и мотивов выбора профессии.

По нашему мнению, необходимо установить порядок приема. Во-первых, совместно со школами, управлениями образования проводить отбор претендентов не только по оценкам, но и психологический отбор способных к педагогической деятельности школьников, молодых специалистов для повышения квалификации и переподготовки кадров ИПК АПК БГАТУ.

Во-вторых, через переподготовку и отбор по способностям к педагогической деятельности в каждом районе организовать педклассы, а при областных вузах и БГПУ — педагогические лицеи.

В-третьих, прием производить не только по знаниям специальных предметов, но и посредством специально разработанных тестов, определяющих качества личности будущего педагога, специальные педагогические способности, эмоционально-волевую сферу и некоторые познавательные психические процессы, которые тяжело поддаются компенсаторной способности.

В-четвертых, перед приемом в высшее педагогическое учебное заведение необходимо проводить тестирование слуха как при поступлении в музыкальные учреждения [6].

Перейти от количества принимаемых абитуриентов в педагогические вузы к качеству: делать качественный отбор. Тогда мы будем иметь достойную смену нашим лучшим педагогическим кадрам, и уменьшится текучесть молодых специалистов, а молодое поколение педагогов, обладающих личностными качествами, смогут формировать личности школьников, учащихся (студентов).

Существуют мнения иного порядка, где противники профотбора считают, что выбор претендентов, личностные свойства и качества которых отвечают требованиям профессионального педагогического обучения, якобы порождают социальное неравенство и несправедливость в допуске к профессиям умственного труда. Такое соображение вряд ли можно считать обоснованным, так как в нашей стране два–три поколения людей поставлены в одинаковые условия обучения и воспитания. Известная осторожность в постановке педагогического профессионального отбора проявляется также и в связи с реальным наличием у людей компенсаторных способностей, позволяющих им выполнять сложные профессиональные задачи. Вместе с тем, способность заменять одни функции, необходимые для выполнения профессиональных задач другими, обеспечивает максимум среднюю успешность деятельности при положительном отношении к труду. Нам нужен не средний педагог, а педагогическая личность, чтобы сформировать необходимую нынешнему обществу личность учащегося (студента) в процессе обучения и воспитания.

В состав **второй подсистемы** входят четыре функционально связанные между собой подсистемы, каждая из них предназначена для выявления и оценки профессионально важных качеств в структуре личности претендента будущей личности учителя — это направленности ведущих мотивов, знаний, навыков и умений, психических процессов, свойств высшей нервной деятельности, проявляющихся в свойствах темперамента.

В ходе наших исследований, путем экспертной оценки качества личности (3–5 курсы БГПУ) студенты 3 курса математического факультета больше всех обладают профессиональными умениями, интеллектуальными — 50 %, организаторскими качествами — 35 %, отношением к людям — 28 % и психолого-педагогическими — 38 %. Что касается студентов 5 курса, психолого-педагогическая активность и отношение к людям снижены, профессиональные умения ниже на 15–20 %, желание работать в школе у 20 %, педагогические интересы и способности — 18 %.

Для решения проблемы профессионального отбора на научной основе требуется, опираясь на данные психологического анализа педагогической деятельности и профессиограммы конкретной педагогической специальности, разработать адекватные педагогические приемы выявления качеств личности у старшеклассников, необходимых будущему педагогу. Методические рекомендации должны обеспечить адекватную оценку профессионально важных качеств личности для обучения и профессиональной деятельности личности будущего педагога.

Третья подсистема — профессиональная подготовка. Наши исследования показывают, что обязательным условием научно обоснованного построения подсистемы профессиональной подготовки — определяющего этапа формирования профессиональной пригодности будущих педагогов — является прогнозирование развития педагогических профессий на ближайшую перспективу (10–12 лет). В состав этой подсистемы органически входит пять подсистем более низкого ранга, раскрывающих психологическую сущность настоящей и прогнозирующей деятельности, на основе которой строится модель деятельности и модель подготовки педагогических кадров, разрабатываются учебный план и программы, осуществляется формирование необходимых для современного специалиста знаний, навыков, умений и профессионально важных качеств личности.

Прогрессивными методами прогнозирования деятельности специалистов, по нашим данным, является метод экспертной оценки в сочетании с формами процедуры профессиографии, а также метод экстраполяции.

Метод экстраполяции менее прогностичный и применяется тогда, когда использование экспертов для оценки и прогнозирования деятельности личности педагога оказывается невозможным. Модель деятельности в нашем понимании может быть положена в основу подготовки личности педагога-специалиста. Разработка модели личности будущего педагога, который сможет достойно влиять на формирование личности учащегося (студента) в процессе обучения и воспитания, куда органически входят модель деятельности и модель подготовки, позволит шире посмотреть на проблему профессиональной подготовки педагога. Модель личности педагога может быть использована как для оценки степени адекватности существующей системы подготовки педагогических кадров данной специальности, так и для прогноза тех изменений в области их деятельности, которые могут возникнуть в ближайшей перспективе с тем, чтобы учесть эти изменения при определении содержания обучения, разработке и корректировке учебных планов и программ, спецкурсов по формированию личностных качеств и способностей.

В подсистеме профессиональной подготовки специалиста отчетливо прослеживается ее фундаментальная часть, включающая основополагающие знания по специальности и рецептурная часть, которая выполняет функцию конкретного обеспечения практической деятельности, связи теории с практикой, значимости педагогической практики, формирования важных качеств личности будущего педагога и их педагогических способностей, знаний, навыков и умений.

Четвертая подсистема «Профадаптация» зависит от того, как совместно — семья, школа, управление образования, вузы, администрация — работают в трех подсистемах и смогут ознакомить будущего педагога на рабочем месте, развить его самостоятельность, профмастерство и любовь к делу.

I Данная система является конечной. Профадаптация включает следующие уровни.

1-й уровень — ознакомление, т. е. оценочное суждение о работе учреждений образования, о степени усвоения учащимися (студентами) знаний, навыков и умений, установленных программой;

2-й уровень — переход к самостоятельной деятельности;

3-й уровень — полная профессиональная самостоятельная деятельность; профессиональная деятельность преподавателя — это вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в психолого-педагогическом воздействии на учащихся (студентов) с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира, и вместе с тем, в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности. Бывшему студенту, слушателю необходимо реализовать самостоятельно свои возможности и достигнуть определенных результатов преподавательской деятельности;

4-й уровень — профессиональное мастерство. Это высокий уровень деятельности в ходе выполнения преподавателем своих обязанностей. Он проявляется в точных, безошибочных движениях и действиях специалиста, в творческом использовании и применении им своей подготовленности прежде всего в сложных ситуациях. Внутренней основой профессионального мастерства является система знаний, умений, качеств, отвечающая профессии, ее целям и задачам.

II Психологический анализ деятельности. Прогнозирование деятельности, т. е. осмысленность, широта, прочность, гибкость, глубина, готовность к правильному использованию профессиональных знаний.

III Обучение в академии последипломного образования, Институт подготовки и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного университета является последним в нашей четвертой подсистеме. Оно предполагает обучение каждые 3–5 лет.

Комплексное изучение личности будущего педагога во всех звеньях системы и ее воспитание позволяет подойти на научной основе к решению всей проблемы и профессиональной направленности будущих педагогов.

Исследования проводились на достаточно презентативной выборке, материалы имеют достаточную достоверность. Исследования проводились в сельских и городских школах, УПК с педагогическими профилями, в педагогических колледжах Брестской области, в школах г. Минска, в Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины, Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина, Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка, Институте подготовки и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного университета, чтобы существенно изучить и выяснить причины и условия формирования направленности личности учащихся и студентов, слушателей на педагогические профессии, а также причины нежелания студентов педагогических вузов работать после окончания вуза в школе.

В ходе эксперимента были изучены основные и резервные профессиональные намерения, их мотивы, познавательные и профессиональные интересы, ценностные ориентации, представления и идеалы, склонности и установки, готовности школьников и студентов к выбору педагогических профессий, что в целом характеризует направленность личности.

Было выяснено, что для 65 % старшеклассников обучение и профориентация на педагогические профессии в школе, УПК, лицее, педагогических гимназиях по педагогическим профилям и для 53 % студентов педагогическая практика является одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на выбор профессии, на формирование профессиональных намерений.

Мотивы выбора специальности не всегда достаточно вербализованы старшеклассниками и студентами педвузов, которые чаще всего руководствуются возможностью получить знания и первичные практические навыки.

Одна из причин нежелания студентов работать по полученной специальности — расхождение ожиданий с реальной действительностью, низкие заработные платы, заниженный авторитет преподавателя, у большинства младших школьников формируется интерес, а следовательно и направленность на педа-

гогические профессии выше, чем у подростков и старшеклассников; у студентов старших курсов снижается интерес, а следовательно и направленность на педагогические профессии из-за социальных условий, слабой профориентационной работы в школе и вузе, а также уменьшение часов педагогической практики, отсутствие спецсеминаров и тренингов в вузах по развитию личностных качеств будущих педагогов и их способностей.

Учитывая, что направленность личности является определяющей ее профессиональный выбор, мы пришли к убеждению, что: во-первых, в системе формирования профессиональной направленности должны работать высококвалифицированные специалисты, любящие и глубоко знающие педагогическую деятельность, поскольку без этого невозможно побудить к ней у школьников и студентов интерес; во-вторых, большое место в формировании направленности личности должно отводиться семье. Только родители, близкие, глубоко убежденные в необходимости этого труда, проявляющие интерес к нему как таковому, могут способствовать формированию интереса (15 % студентов Белорусского государственного педагогического университета обучаются по традиции своих родителей, родственников и после окончания вуза они идут работать в учреждения образования); в-третьих, большое значение в формировании педагогической направленности имеют условия, в которых осуществляется подготовка к труду в школе, учебно-производственном комбинате, педагогических колледжах и вузах; в-четвертых, велико влияния общественной среды, так как от материального благосостояния педагогов республики, успешной работы учреждений образования, авторитета и государственного признания педагогического труда, организации труда, отношения семьи и педагога, организация досуга зависит формирование направленности личности на педагогические профессии. Для формирования направленности необходимо формировать прежде всего потребности, интересы, склонности, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение, установки; в-пятых, изменить подход к педагогической и психологической практике в учреждениях образования, увеличить количество часов, отводимых на ее проведение и повысить качество; в-шестых, формировать чувство долга, чувство

необходимости продолжать дело отцов и дедов, чувство ответственности за полученное образование и чувство сопричастности.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — Москва, 1968. — 464 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психологических функций / Л.С. Выготский. — Москва, 1960.
3. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. — Москва, 1968. — 260 с.
4. Джига, Н.Д. Личностные качества будущего учителя / Н.Д. Джига. — Минск : БГАФК, 2003. — С. 73.
5. Джига, Н.Д. Психология личности педагога. Самостоятельная управляемая работа студентов / Н.Д. Джига. — Москва : БГПУ. — С. 106–114.
6. Джига, Н.Д. Формирование направленности личности школьников и студентов на педагогические профессии: монография / Н.Д. Джига. — Минск : Митсо, 2005. — 204 с.
7. Джига, Н.Д. Формирование направленности личности школьников на профессии сельскохозяйственного производства : автореф. дис. канд. психол. наук. / Н.Д. Джига. — Минск, 1996.
8. Джига, Н.Д. Формирование педагогической направленности личности школьника и студента / Н.Д. Джига. — Минск : БГПУ, 2002. — С. 41–46.
9. Джига, Н.Д. Формирование профессиональной пригодности будущих педагогов как система / Н.Д. Джига // Весци. — №3. — 2002.— С. 58–66.
10. Иващенко, Ф.И. Психологические проблемы межличностного взаимодействия воспитателя с учащимися : Материалы Респ. науч.-практ. конф. , посвящ. 80-летию БГПУ / Ф.И. Иващенко. — Минск, 2003. — С. 12–15.
11. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса. / Я.Л. Коломинский. — Минск, 1997.
12. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. — Москва, 1980. — 191 с.

- 13.Кремень, М.А. Психология управления. Конспект лекций / М.А. Кремень. — Минск, 2005.
- 14.Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. — Москва, 1967.
- 15.Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1975. — С. 31–45.
- 16.Макаренко, А.С. Сочинения : в 7 т. Т. 5 / А.С. Макаренко. — Москва, 1995. — 320 с.
- 17.Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин. — Вып. 5. — Т. 59. — Пермь, 1968. — 233 с.
- 18.Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. — Ленинград, 1960. — 426 с.
- 19.Психология и проблемы человекопознания / сост. : Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева. — Москва, 1996. — 384 с.
- 20.Психология как объективная наука / сост. : П.Я. Гальперин ; под ред. А.И. Подольского. — Москва, 1998. — 480 с.
- 21.Роджерс, К. Вопросы, которые я бы задал себе, если бы был учителем / К. Роджерс // Хрестоматия по психологии. — Москва, 1995. — С. 276–284.
- 22.Ростунов, А.Т. Формирование профпригодности / А.Т. Ростунов. — Москва, 1998.
- 23.Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — Москва, 1957. — 328 с.
- 24.Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Пед. сочинения. — Т. 5. — Москва, 1990.
- 25.Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — Москва, 1989. — 554 с.

ГЛАВА 6 ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

6.1 Объект-субъективное сотрудничество преподавателя, учащегося (студента)

Современное общество ставит новые задачи образованию. Образование — это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человечества в пространстве культуры и во времени истории.

По мнению авторов (Б.Г. Ананьев, М.А. Кремень, В.И. Слободчиков) [1,3,11] сущность и цель утверждающегося нового образования — это действительное развитие общих родовых способностей человека, обретение им универсальных способов деятельности и мышления. Суть профессиональной деятельности педагога в контексте этой парадигмы образования составляет социально-педагогическое и психологическое проектирование образовательных процессов, обеспечивающих становление личности. Полноценная реализация этой функции возможна только объектом профессиональной деятельности. В связи с этим в словаре С.И. Ожегова субъект определяется как познающий и действующий человек, существо, противостоящее миру, как носитель каких-либо свойств. В психологическом словаре большой акцент делается на внутренние детерминации активности личности. Так, понятие субъект означает «существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т. е. на основе образа предметного мира. Субъект — это человек, познающий и преобразующий мир». Именно в этом значении, как показал анализ литературы Б.Г. Ананьева, М.А. Кремень, В.И. Слободчикова [1, 3, 11] и употребляется в психолого-педагогических исследованиях термин «субъект деятельности».

Впервые в таком контексте исследовал категорию «субъект» Б.Г. Ананьев. Он отмечал, что человек — субъект, прежде всего основных социальных деятельностей — труда, общения, познания [1].

По мнению авторов, сущностными характеристиками субъекта деятельности, которые отличают его от простого исполнителя, является способ-

ность к самостоятельному целеполаганию и предвосхищению последствий своих действий, свобода выбора и ответственность за принятое решение.

Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т. д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Или, иначе говоря, стать субъектом можно, будучи компетентным, в содержании и процессе осуществления деятельности. Однако парадокс состоит в том, что субъектность не только следствие наращиваемого профессионального потенциала, но и условие его наращивания. Сформировавшиеся смысловые установки, позитивное Я, в нашем контексте «Я-педагог», побуждают человека, «требуют» от него постоянного самосовершенствования и саморазвития профессиональной деятельности. Только в позиции субъекта человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

Только позиция субъекта обеспечивает ему непрерывность и устойчивость профессионального роста.

По определению В.И. Слободчикова, субъект профессиональной педагогической деятельности — это педагог–профессионал. Он отличается от учителя-предметника тем, что ориентирован на работу со студентами, с человеческой субъективностью, а не с учебным материалом. Практически умеет работать с процессами образования и развития, владеет способами собственных оригинальных методик педагогической и антропологической работы. В отличие от исполнителя он свободен и инициативен при разработке стратегии и тактики своей профессиональной деятельности [11].

Субъективность педагога проявляется в его способности к построению, проектированию своей деятельности, ее изучению и развитию. Им специально простраивается образовательный процесс, разрабатывается его содержание и форма с учетом личностного взаимодействия преподавателя и студента. Этот процесс включает в себя не только обучение как прямое непосредственное взаимодействие преподавателя, направленное на усвоение студентом

знаний, умений, навыков, но и учение, как особое проектирование деятельности учащегося (студента) как субъекта, которая должна быть направлена не только на познание внешнего мира, но и самого себя в условиях самоорганизации, самореализации.

Ведущей задачей профессиональной подготовки молодых педагогов, студентов, слушателей педпрофиля в вузе следует считать формирование и развитие личности педагога-антропотехника, т. е. педагога, способного работать со студенческой субъективностью, проектировать образовательные процессы, обеспечивающие развитие индивидуальности студента. Эффективное решение этой задачи возможно только при условии, если в содержании профессиональной подготовки будет включена, в первую очередь, культура педагогического мышления, основанного на глубоком теоретическом осмыслении как педагогической, так и социальной действительности, осознание закономерностей и принципов педагогического процесса, на предвидении результатов деятельности. Только в этом случае будущий профессионал окажется способен к проектированию и моделированию образовательных процессов, выстраивая субъект-субъектное сотрудничество со студентами.

Между тем изучение опыта использования психолого-педагогических дисциплин в профессиональной подготовке обнаружило отсутствие активных методов развития их профессионального мышления. Фактически, по-прежнему, подразумевается, что усвоение психологических знаний само по себе приведет к становлению профессиональной компетентности выпускников вуза и колледжа.

Важной характеристикой преподавателя как субъекта деятельности является и то, что он в отличие от специалиста-предметника, который в своей профессиональной деятельности не выходит за рамки своего статуса, так как статус — это характеристика предметно-регламентируемых отношений, в которых человеку однозначно предписаны, заданы в готовом виде его место, способы взаимодействия, система взглядов и оценок, встает по отношению к своей деятельности в определенную профессиональную позицию. Мы

считаем, что позиция преподавателя как субъекта и объекта деятельности — это комплекс представлений педагога о себе как о профессионале, устойчивые системы отношения к себе, к учащемуся, к коллегам, определяющие его поведение. Профессиональная позиция включает в себя осознание преподавателем норм, правил, модели своей деятельности (требование к педагогической деятельности, общению, личности) как эталонов для оценивания своих качеств. Именно здесь на основании общей образованности складывается профессиональное кредо преподавателя, из которого он исходит в своей профессиональной деятельности. Другими словами можно сказать, что профессиональная позиция по существу есть индивидуальное самоопределение личности в контексте профессиональной деятельности и выстраивании на этой основе профессиональной концепции «Я-педагог». Согласно Э. Бернсу «Я-концепция» представляет собой диалектическую совокупность свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность. Позитивная «Я-концепция» создает позитивное отношение к себе, самоуважение, самовосприятие, ощущение собственной ценности. Только в случае позитивной «Я-концепции» преподаватель будет стремиться к саморегуляции, самоактуализации в педагогической деятельности. Чувствуя себя стойко и уверенно, он будет доброжелателен и справедлив ко всем своим студентам, будет способен осуществлять педагогическую деятельность не в форме действий, направленных на подавление личности и самостоятельности студента, а на создание оптимальных условий для творческой самостоятельности студентов и учащихся [2].

Анализ психолого-педагогической литературы показал существование общего представления о педагогической деятельности как социально важного явления, особого вида общественно полезной деятельности взрослых людей, направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни.

В народном сознании всегда жила мысль о высокой общественной миссии педагога. Деятельность преподавателя, в какой бы форме она не протекала, — это сложный по функциональной структуре и психологическому содер-

жанию труд, требующий от человека проявлений всех свойств и характеристик его личности.

К.Д. Ушинский утверждал: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к миру воспитанника, так как влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [4].

Однако при рассмотрении психологической структуры деятельности преподавателя, мы увидели существование различных подходов к пониманию сущности данного понятия, а, следовательно, и требования к личности преподавателя — субъекту педагогической деятельности. А.И. Щербаков выделяет в качестве систематизирующих педагогической деятельности такие функции, как **информационная, мобилизационная, развивающая, ориентационная**. Выбор функций, которые преподаватель призван выполнять, в процессе реализации стоящих перед ним педагогических задач А.И. Щербаков аргументирует следующим образом: «основной целью обучения является вооружение студентов или учащихся знаниями по иностранному языку. Поэтому на первый план в деятельности преподавателя выступает **информационная функция**. Источники знаний весьма многообразны, однако **информационно-логическая** деятельность учащихся и психологическая переработка получаемой студентами информации осуществляется под непосредственным влиянием преподавателя. В связи с этим можно выделить **мобилизационную функцию**. Однако труд преподавателя не сводится только к этим двум аспектам. Преподаватель ставит своей задачей всестороннее развитие индивидуальных способностей учащихся. Эта функция названа **развивающей**. К содержанию **ориентационной функции** преподавателя относится побуждение интереса учащихся (студентов) к изучению основ науки и психолого-педагогической практики, к труду, формированию социальной и общественно значимой профессиональной ориентации с уче-

том требования общества, склонностей и возможностей каждого студента, воспитание общественно-активной личности» [12].

Рассмотренные функции в педагогической деятельности преподавателя являются основными, специфически педагогическими, так как они непосредственно обеспечивают достижение успеха в решении единой педагогической задачи образования и воспитания студента.

На основании этих функций он определяет требования к личности преподавателя. Это фундаментальное, широкое, активное знание предмета преподавания, умение мобилизовать все физические и умственные силы студента на решение различного рода учебных задач, формировать и укреплять умения и навыки как учебного, так и производственного труда, глубокое знание психологических особенностей студентов [12].

Не трудно заметить, что структура деятельности преподавателя, предложенная А.И. Щербаковым рассчитана на субъект-объектные отношения педагога и студента. Она предлагает считать преподавателя «центральной фигурой педагогического процесса» в том смысле, что в нем, исключительно в нем, сконцентрировано все содержание учебно-воспитательной работы, от него исходит и им все кончается, он единственный источник знаний, мыслей, убеждений для студента.

Главная задача преподавателя сводится к передаче знаний, формированию умений и навыков студентов и учащихся — объектов своего труда. Н.В. Кузьмина в основу анализа структуры педагогической деятельности положила, как и А.И. Щербаков, функциональный подход. Но такие функции, как конструктивная, организационная, коммуникативная, гностическая, которые А.И. Щербаков определил как специфически педагогическими, общетрудовыми, но и, по мнению Н.В. Кузьминой, они являются основными в профессиональной деятельности преподавателя. Н.В. Кузьмина выделяет педагогическую деятельность как процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач, подчиняющихся общей конечной цели — формированию творческой личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания, поведения [5].

Данный автор связывает конструктивную функцию с умением отбирать и строить учебно-воспитательный материал и проектировать развитие личности учащихся, студентов. Организаторская функция представляет собой деятельность преподавателя, направленную на организацию: собственного поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности на занятиях и вне их); обратной связи с учащимися и студентами; деятельности учащихся, студентов, их действий и поступков.

Коммуникативная функция — это совместная деятельность преподавателя и студентов, построение межличностных взаимодействий (восприятие и понимание людьми друг друга) и отношений в процессе педагогической деятельности, процесс педагогического общения.

Гностическая функция — умение преподавателя анализировать и адекватно оценивать свою деятельность, развивать самосознание, проявляющееся в самопознании, самооценки и саморегулировании поведения, стремление к личному росту, самовыражению, саморегуляции.

Проектировочная функция связана с необходимостью преподавателя, планировать деятельность свою и студентов на долгий срок.

Мы считаем, что для того, чтобы успешно реализовывать выше указанные функции, преподаватель должен обладать рядом педагогических способностей. Педагогическими способностями называют ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности преподавателя, являющиеся условиями успешного выполнения педагогической деятельности. В структуре педагогических способностей Н.В. Кузьмина выделяет два ряда признаков:

- специфическую чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой студент выступает в роли объект-субъекта педагогического воздействия;
- специфическую чувствительность педагога к студенту как субъекту общения, понимания и труда, поскольку главным средством воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. учащегося, студента)

и способы их организации в условиях получения искомого конечного результата [6].

Эти признаки образуют, по ее мнению, 2 уровня способностей.

1. Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объект-субъекту педагогического воздействия, т. е. студенту в связи с самим собой (педагогом). В свою очередь перцептивно-рефлексивные способности включают 3 вида чувствительности:

- ✓ чувство объекта;
- ✓ чувство меры и такта;
- ✓ чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции.

2. Второй уровень составляют проективные педагогические способности. Это особая чувствительность к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на студента в целях формирования у него искомым качеств, т. е. достижения искомым конечных результатов.

Гностические способности — специфическая чувствительность педагога к способам изучения студента в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Коммуникативные способности — это чувствительность педагога к способам установления и развития педагогически целесообразного взаимоотношения на основе завоевания у них авторитета и доверия. Из анализа структуры педагогической деятельности предлагаемой Н. В. Кузьминой видно, что учение встает на более высокую ступень в понимании преподавателя: является не только субъектом взаимодействия, но и субъектом самовоспитания, самообразования, саморазвития. От преподавателя требуется не только фундаментальное знание своего предмета и методик его преподавания, но и высоких требований к личности преподавателя [5].

Эту точку зрения Н.В. Кузьминой разделяет и А.К. Митина, отмечая, что педагогическая деятельность и личность преподавателя находятся во взаимообуславливающем взаимодействии: личность влияет на эффективность, зрелость педагогической деятельности, а она, в свою очередь, способствует развитию профессионально значимых личностных качеств. Показателем зрелости педагогической деятельности является формирование ее компонентов (педагогических задач, средств и способов педагогического воздействия, оценки и контроля педагогической деятельности) которая обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств. Но, с другой стороны, в процессе педагогической деятельности и общения, формируются личностные качества преподавателя [5, 10].

Так, в ходе постановки педагогом педагогических задач и их иерархизация, определение по степени важности, перестройки на занятиях в зависимости от конкретных условий и ситуаций у педагога развивается профессионально важное качество, как педагогическое целеполагание. В процессе овладения педагогом системой средств и способов решения задач, у него формируется педагогическое мышление. Самоанализ преподавателя, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, развивает профессионально-значимое качество — педагогическую рефлексию. В процессе организации оптимального педагогического общения у преподавателя формируется педагогический такт как качество, характеризующее меру педагогического воздействия основанного на отношении к личности студента, как главной ценности [5, 10].

Педагогический такт помогает преподавателю строить свое общение со студентами, так как оно всегда в той или иной мере противоречивое, а зачастую и конфликтное. Такт помогает строить общение на отношениях доверия, открытости и понимания, так как результатом эффективного общения является достижение взаимопонимания. Это не только постижение точки зрения партнера по общению, но и ориентация в особенностях темперамента, харак-

тера, состояния, с тем, чтобы уметь «настраиваться» на собеседника, понимать «рисунок» его поведения [9].

Взаимопонимания в общении можно добиться, если у преподавателя есть следующие качества:

- умение видеть и слышать учащегося (студента), т. е. быть внимательным к поведению, словам, жестам, интонациям, замечать перемены во всем облике, не пропускать «мимо ушей» то, что он говорит;
- умение понимать учащегося (студента), способность «читать» по поведению партнера его мысли и чувства, предугадывать его намерения, быть проницательным;
- умение грамотно проявлять свои чувства, уметь быть понятым учащимся (студентом);
- умение наблюдать, выделять главное в действиях учащегося (студента) обнаруживать мотивы его поведения;
- умение видеть свои (преподавателя) сильные и слабые стороны.

Только при таких условиях мы можем говорить о преподавателе как об объекте и субъекте педагогической деятельности.

Личность преподавателя характеризуется педагогической направленно-устойчивой доминирующей системой мотивов, убеждений, склонностей, интересов.

Педагогическая направленность, педагогическое мышление, рефлексия, педагогическое целеположение, педагогический такт — все это является центральным уровнем структурно-иерархической модели личности преподавателя.

Формирование устойчивой педагогической направленности является одним из важнейших факторов прогнозирования педагогической деятельности преподавателя как объекта и субъекта ее деятельности.

Наши исследования показали, что слушатели повышения квалификации по педагогическому профилю, которые проработали более двух-трех лет в вузе или колледже агропромышленного комплекса и занимаются второй год в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров агро-

промышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета имеют наиболее высокие показатели по интересам, склонностям и способностям к педагогическим профессиям, у 50 % сформирована педагогическая направленность.

Обобщая взгляды Н.В. Кузьминой и Л.М. Митиной, А.К. Маркова утверждает, что педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность — три основные стороны труда преподавателя. «Личность преподавателя является стержневым фактором педагогического труда, определяющим его позицию в педагогической деятельности к педагогическому общению. В ходе труда учителя три его стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой. Несколько упрощая, можно сказать, что педагогическая деятельность — это «технология» труда учителя, педагогическое общение — климат и атмосфера этого труда, а личность — ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя» [6, 7, 10].

Соотношение рассмотренных сторон А.К. Маркова представляет таким образом:

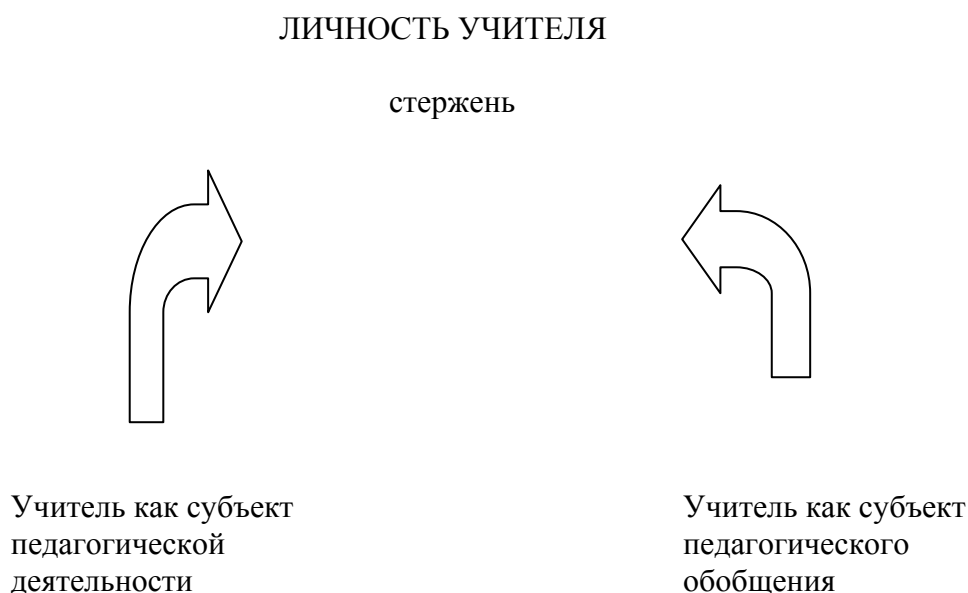


Рисунок 9 — Учитель как субъект педагогического труда

Итак, педагогическая деятельность рассматривается А.К. Марковой как одна из сторон труда учителя. «Педагогическая деятельность — это профессио-

нальная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся и студентов решаются задачи их обучения и воспитания» [8].

Основываясь на разрабатываемую Леонтьевым А.Н. психологическую структуру деятельности, А.К. Маркова так структурирует деятельность преподавателя:

- ❖ постановка педагогических целей и задач;
- ❖ выбор и применение средств воздействия на студентов в период информированности обучения;
- ❖ контроль и оценка преподавателем своих собственных педагогических воздействий (педагогический самоанализ).

Осуществление педагогом педагогической деятельности в изложенном выше понимании означает владение им педагогической технологией как «предварительным проектированием учебно-воспитательного процесса с учетом перспектив развития и деятельности самих студентов и последующим контролем, прежде всего под углом зрения достижения этих задач» [8].

А.К. Маркова подробно рассматривает педагогические умения педагога, объективно необходимые для овладения педагогической деятельностью, профессиональные позиции преподавателя, являющиеся важной характеристикой его деятельности.

Изучив различные взгляды на структуру педагогической деятельности, можно сделать выводы: современная гуманистическая педагогика и психология рассматривают учащегося и студента в педагогической системе как самоценность, которая не может выступать для кого-то объектом деятельности. Целью образования является создание условий для развития личности учащегося (студента), условий для решения этой личностью трех задач на каждом возрастном этапе своей жизни (самопознания, самоопределения, саморегуляции).

В структуре педагогической деятельности важным компонентом выступает общение преподавателя и студента, как двух равноправных субъектов, т. е. речь идет о педагогике сотрудничества.

Психологи большое внимание уделяют личности педагога, так как решение современных задач может осуществлять только педагог, умеющий работать со студенческой субъективностью, а это под силу только тем, кто обладает вышеперечисленными требованиями к личности педагога.

Преподаватель, его личностные и профессиональные качества, во многом определяют не только успешность педагогического процесса, но и пути развития личности студента. Только личность может воспитать личность. Работа педагога требует не только высокого профессионализма, но и психолого-педагогической компетентности студентов. Однако, как показывает практика, у большинства молодых преподавателей и студентов, получающих педагогическое образование, установка на формирование у студентов знаний явно превосходит установку на слежение за развитием личности и коллектива учащихся (студентов). Такой неоправданно узкий подход к педагогической работе чреват самыми тяжелыми педагогическими потерями: возникают острые конфликтные ситуации, у студентов падает интерес к учебе и работе, стрессы становятся неизбежным явлением в вузе. Привычные субъект-объектные взаимоотношения, когда преподаватель является субъектом педагогического процесса, а студент — объектом обучения и воспитания, необходимо заменить на субъект-субъектные отношения, где взаимоуважение и взаимопонимание будут являться основными принципами межличностного общения. Современный вуз и колледж ждет преподавателя, сочетающего в себе:

- 1) дидактическое мастерство с мастерством педагогического такта;
- 2) академическое знание предмета со способностью понять личность студента, спрогнозировать дальнейшее развитие личности;
- 3) для этого современному преподавателю надо хорошо овладеть психологической теорией личности и коллектива и — самое главное — практическими психологическими навыками и умениями, в том числе специальными психологическими приемами изучения личности и коллектива и воздействия на них [8].

Когда в условиях практической работы возникает конкретная задача углубленного познания личности (коллектива), то нужна более подробная и тщательная технология, т. е. программа изучения личности. Таким образом, конечным продуктом изучения личности и коллектива должна стать рабочая программа исследования. Рабочая программа — основа, общий контур исследования, в рамках которого происходят сначала получение и накопление определенного фактического материала, а затем его анализ и интерпретация.

Мы считаем, что программа должна состоять из двух частей: методологической и процедурной.

Методологическая часть включает в себя:

- а) определение сущности объекта изучения (в нашем случае — сущности личности педагога и коллектива);
- б) определение рабочих характеристик — предварительное описание личности и коллектива в понятиях, доступных наблюдению и измерению;
- в) выдвижение рабочей гипотезы относительно оценки деятельности личности преподавателя или коллектива;
- г) характеристику задач изучения.

В процедурную часть программы входит:

- составление принципиального плана исследования;
- описание методов и техники сбора данных;
- описание способов анализа данных по гипотезам.

Составление и реализация рабочих планов и программ изучения личности и коллектива — полная ориентировочная основа действий преподавателя в условиях непосредственно практической работы. Для овладения ими студент сначала получает общие знания по проблемам личности и коллектива, а также уже готовую схему для упражнений. В дальнейшем в новых условиях (педпрактика, написание курсовых и дипломных работ, проведение исследования и т. п.) студент, слушатель готовит ориентировочную основу самостоятельно. Для этого необходимо использовать все три уровня усвоения психологических знаний:

- уровень понимания тех знаний, которые излагаются лектором или в учебнике;
- уровень применения полученных знаний на практике — имеются в виду знания, полученные в готовом виде от преподавателя или из учебника и примененные на практике;
- уровень конструирования новых знаний (т. е. составление и реализация рабочей программы изучения объекта в новых условиях, выдвижение гипотез).

Еще одним, наиболее важным и выразительным аспектом педагогической деятельности является анализ урока. Это незаменимое звено в обмене педагогическим опытом, в руководстве учебно-воспитательным процессом, в аттестации преподавателей. Для преподавателей вуза и колледжа АПК, проходящих переподготовку в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса Белорусского государственного аграрного технического университета по профилю педагог, впервые вышедших на педагогическую практику, очень важно научиться правильно и тщательно анализировать урок, так как способ анализа опыта коллег, освоенный преподавателем, обязательно становится вместе с тем и способом профессионального самоанализа, педагогической рефлексии. Психологическое содержание урока — наиболее важный и наиболее трудный аспект анализа, ведь осмысление психологических реальностей решающим образом определяет процесс становления педагогического мастерства. Именно поэтому необходимо выделить специальный психологический анализ урока, в котором исследование психологической обоснованности и целесообразности действий педагога выступает на первый план.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с.
2. Бернс, Э. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Бернс; пер. с англ. — Москва : Прамед.— 992 с.

3. Кремень, М.А. Психология управления : учеб. пособие / М.А. Кремень. — Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь. 2001. — 209 с.
4. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. — Москва : Изд. Ун-та Рос. Акад. Образования, 2002. — 591 с.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — Москва : Высш. школа, 1990.— 119 с.
6. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. — Томск, 1976. — 315 с.
7. Маркова, А.К. Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя / А.К. Маркова // Школа и производство. — №12. — Москва : Наука, 1988. — С. 6–9.
8. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова.— Москва : МГУ, 1993.
9. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. — №8 — 1990. —С. 82.
10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — Москва : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1998. — 206 с.
11. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков. — Москва : Школа-Пресс, 1995.
12. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. — Москва : Посвещение, 1987. — 266 с.

6.2 Учащиеся (студенты), коллектив как объекты и субъекты педагогической деятельности

Для организации педагогического процесса преподавателю необходимо устанавливать определенные взаимосвязи с учащимися (студентами). При этом педагогу необходимо ориентироваться на каждого, кто выступает в коллективе, в социальном качестве, в виде личности. Понятием личность наделяют конкретного человека, представителя определенной социальной группы, наделенного особенностями, развивающимися на базе задатков. В личности можно выделить три основных структурных компонента и представить личность как единство:

- 1) социальных образований, черт и качеств, воспитанных во взаимодействии с другими людьми;
- 2) индивидуально-психологических особенностей и свойств;
- 3) биологических структур.

Личность — явление социальное, ее социальность заключается в том, что она есть продукт общения людей.

Учащийся (студент), являясь представителем учебной группы как социальной группы, вступает во взаимоотношения с этой группой и в то же время является носителем индивидуальных черт и качеств. Вступая во взаимоотношения с группой и преподавателем, учащийся (студент) как объект педагогической деятельности является носителем определенной социальной роли. Социальная роль — это шаблон поведения, который ожидается от человека в конкретной ситуации. Роль учащегося (студента) предполагает наличие у него навыков и умений учебной деятельности, определенных способов поведения в социальной группе, т. е. группе, а также наличие у него определенных прав и обязанностей.

Но, являясь личностью, которой в обязательном порядке присущи индивидуальные черты и качества учащийся (студент) выступает как индивидуальность. Индивидуальность — это своеобразное сочетание особенностей, отличающее одного человека от другого.

Наряду с социальными ролями, присутствуют межличностные роли, которые зависят от индивидуальных особенностей членов социальных групп. В зависимости от того, как играют межличностные роли, формируется соответствующие межличностные отношения и социальные образования. Одни учащиеся, студенты становятся «звездами» в группе, т. е. приобретают популярность, авторитет, признание и уважение. Другие оказываются «отвергнутыми», к ним не тянутся. Нередко на них даже не обращают внимания. Между этими полярностями помещаются середнячки. Часть из них в разной степени тяготеет к звездам, часть к отвергнутым. Как видно, за каждым закрепляется определенный статус.

Личность и социальный статус тесно взаимосвязаны, однако социальный статус, например статус учащегося (студента) определяет ценность личности во мнении других. Социальный статус создает им уважение, признание, репутацию. Все это оказывает влияние на формирование у учащегося (студента) его личной определенности, складывании «Я-концепции».

Важность «Я-концепции» состоит в том, что на ее основе формируется чувство собственного достоинства личности. Многие из того, что учащийся (студент) делает или отказывается делать, зависит от уровня его собственного достоинства. Тот, учащийся (студент), кто сам считает себя очень талантливым и способным, не стремится к очень высоким целям и не проявляет огорчения, когда ему не удается что-нибудь сделать. Учащийся (студент), который думает о себе как о никчемном, ничего не стоящем человеке, часто неохотно прилагает усилия, чтобы что-то улучшить в своей жизни и учебе. С другой стороны, те учащиеся (студенты), которые высоко себя оценивают, часто склонны прилагать большие усилия в учебе. Учащийся (студент) с низким уровнем собственного достоинства может быть отягощен комплексом неполноценности, что следует учитывать как особенности поведения, вызванные устойчивым представлением о своей физической, психологической или моральной ущербности.

Устанавливая отношения с учащимися (студентами) преподаватель ориентируется на них как на объекты учебной деятельности. Но, для более эффективного педагогического взаимодействия, педагогу необходимо проявлять субъективный подход к учащимся (студентам), т. е. учитывать те индивидуальные особенности, которые присущи каждому в группе. В тоже время, следует помнить, что наряду с социальными структурами личности (социальный статус, «Я-концепция», чувство собственного достоинства) существуют и внутренние структуры, которые также должны быть предметом изучения со стороны педагога. В первую очередь это касается мотивационной сферы, поскольку она пронизывает все структурные образования личности. Система мотивации включает в себя различные виды побуждений: потребности, интересы, идеалы, установки. Главными здесь выступают потребности [2].

Потребности — это психологические состояния, переживаемые человеком в виде нужды в чем-либо. Человеку присуще многообразие потребностей. Различают материальные и духовные потребности. К материальным относят потребность в пище, сне, одежде и т. д., к духовным — потребность в познании, труде, общении, творчестве. В процессе целенаправленного воздействия педагога вполне можно повлиять на всю систему потребностей учащихся, а через потребности на их интересы, идеалы, установки.

Установка — это психологическое состояние личности как субъекта деятельности, определяющее готовность и конкретные особенности его поведения в отчет на воздействие внешней среды. Установка направляет всю деятельность человека, мобилизуя необходимые для этого его психические силы, содержит в себе как бы алгоритм предстоящего действия личности и тем самым предопределяет будущее поведение человека. Знание закономерностей проявления установки может помочь педагогу, с одной стороны, оценить намерения учащегося (студента), с другой — воздействовать на всю его систему мотивации. Факт подсознательного формирования установочных побуждений нацеливает педагога на необходимость не только убеждающих доказательств, но и различного рода тренировочных упражнений, связанных

с воспитанием определенных психических функций (восприятия, памяти, мышления, речи).

Во всем многообразии внутренних психологических структур необходимо выделить наиболее важные — характер и темперамент. **Характер** — это совокупность устойчивых психологических свойств, определяющих линию поведения человека, его отношение к делу (учебе), вещам, другим людям (одноклассникам) и самому себе. Воздействие преподавателя на характер учащегося (студента) при объект-субъективных отношениях выражается, в первую очередь, в упорядочении его вполне определенных отношений и воздействий на эти отношения. При этом необходимо учитывать следующую дихотомию характерологических отношений: принципиальность—беспринципность, тактичность—бестактность, организованность—неорганизованность, трудолюбие—лень, уверенность—неуверенность, переоценка своих сил—недооценка своих сил, аккуратность—неряшливость. Преподаватель, вычленяя черты характера своих учащихся (студентов), может сделать немало полезных для себя выводов, а также определить стратегию взаимоотношений с каждым. Определенному типу характера часто соответствует определенный тип темперамента. Согласно учению И.П. Павлова, темперамент зависит от особенностей высшей нервной деятельности человека, основных нервных процессов — возбуждения и торможения — и от их соотношений. Соотношение этих процессов результируется в том или ином темпераменте:

Таблица 12

Особенности нервных процессов			Тип темперамента
сила	уравновешенность	подвижность	
сильный	неуравновешенный	подвижный	холерик
сильный	уравновешенный	подвижный	сангвиник
сильный	уравновешенный	инертный	флегматик
слабый	неуравновешенный	тормозной (эмоциональный)	меланхолик

Оценка своих учащихся (студентов) по свойствам темперамента дает в руки преподавателю надежную методiku изучения их и повышения эффективности педагогического процесса. При этом необходимо опираться на по-

ложительные черты темперамента и преодолевать отрицательные. Так, на порывистость холерика необходимо реагировать тактично и сдержано, а инертности флегматика лучше всего противостоять активностью; эмоциональность и печаль меланхолика можно нейтрализовать неподдельной оптимистичностью. Все это нацеливает педагога на субъективный подход к учащимся (студентами) который и предполагает учет всех индивидуально-психологических особенностей учащихся (студентов).

Необходимость этого также диктуется и тем, что все люди, в том числе и учащиеся (студенты) обладают, в силу наследственной предрасположенности, определенным набором общих и специальных способностей.

Способности — это психофизиологические свойства личности, от которых зависит динамика приобретения знаний, навыков и умений, успешность выполнения определенной (учебной) деятельности. При равных внешних условиях разные учащиеся (студенты) будут овладевать знаниями, умениями и навыками разными темпами. Там, где одни «схватывают все на лету», другие тратят много сил. Одни — отличники, другие — едва дотягивают до уровня середнячка. Есть отдельные виды деятельности, в которых успеха может достигнуть только человек с определенным набором качеств. Петь могут все, но хорошо петь — только люди с музыкальными данными. Многие играют в футбол, но мастерами становятся единицы. Педагогам нужно выявлять способности каждого учащегося (студента) и оказывать необходимое содействие их для более полного развития, так как это может повлиять на всю последующую судьбу их обучаемых. Этот факт доказывает о важности и необходимости субъективного видения педагогического процесса, и формирования субъект-субъектных отношений в нем.

На современном этапе возникает необходимость пересмотра концептуальных подходов к образованию, в частности к формированию отношений между преподавателем и учащимися (студентами). В педагогическом процессе выделяются различные варианты взаимодействия участников, но далеко не все варианты оказывают положительное влияние на результат деятель-

ности. Таблица 12 показывает такое влияние на результат гуманистического, авторитарного, либерального стилей взаимодействия педагогов и учащихся (студентов) [2].

Таблица 13

Стиль отношений	Влияние на результат деятельности
Гуманистический	Формируются личностные качества, постигаются моральные ценности. Активизируется познавательная деятельность учащихся (студентов) и положительная мотивация поведения. Реализуются идеи педагогики сотрудничества: опора на положительное в человеке; создание «мажорного» настроения, творческий подход к делу. Осуществляется самоутверждение учащихся (студентов), желание реализовать собственные возможности, быть объективным.
Авторитарный	Отсутствие творческой атмосферы, учащиеся (студенты) не раскрывают свои потенции; отсутствует здоровый микроклимат, возможны конфликтные ситуации. Мнение педагога превалирует над мнением учащихся (студентов) подавляет инициативу.
Либеральный	Не формируется здоровое общественное мнение. Объективная оценка в подходе к вопросам жизнедеятельности учащихся, студентов отсутствует. Порождается безответственность, уклонение от участия в общественной работе. Отсутствует объективная оценка поступков, действий [2].

Очевидным становится потребность ориентирования педагогов на овладение профессиональными умениями и навыками, которые помогали бы преподавателям познавать и моделировать учебный процесс и творчески решать учебные задачи, развивать умения когнитивно-моделирующие и конструктивные.

Формирование субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе позволяет найти более оптимальные способы решения педагогических задач. В процессе обучения и воспитания учащиеся (студенты) на основе субъект-субъектных отношений с педагогом приобретают коммуникативные умения: умения слушать оппонента, проявлять такт, преодолевать разногласия, обоснованно, аргументировано преподносить свою точку зрения, избегать категоричности. Также у учащихся (студентов) формируются

личностные качества: активность, самооценка, самоуважение, индивидуальная ответственность. При этом соединяются две стороны социальной жизни личности: деловое сотрудничество и социальное творчество. Педагоги и учащиеся (студенты) в решении общих учебно-воспитательных задач вместе осмысливают план их решения, оценивают результаты, анализируют достигнутое, намечают пути улучшения жизнедеятельности. При этом активизируется творчество и индивидуальность каждого. Субъект-субъектный подход формирует как индивидуальное творчество, так и коллективное. Это является основным условием интеллектуального, эстетического, нравственного, духовного развития личности, — условием, способствующим осознанию личностью себя в качестве творца своей жизни. Такая личность способна к социальному взаимодействию, к преобразованию себя, семьи, общества. Поэтому педагогу важно в процессе выстраивания субъект-субъектных отношений способствовать становлению личности, способной жить в настоящем, заботясь о будущем [6].

Являясь субъектом педагогического процесса, педагог выстраивает взаимоотношения с группой учащихся (студентов), выступающих в качестве объекта педагогического процесса. В коллективе как социальном организме возможны различные позиции:

- 1) социальная активность;
- 2) социальная пассивность;
- 3) псевдосоциальная активность;
- 4) антисоциальная активность.

Мотивы действий учащихся (студентов), занимающих перечисленные позиции, различны. В каждой группе обычно имеются свои традиции, тон и стиль отношений, законы жизни, которые определяют социальную позицию того или иного учащегося (студента). Коллектив обладает определенным единством, своим лицом, живет своей жизнью. Единство это во многом зависит от субъект-субъектного отношения, от умения педагога осуществлять

свою деятельность и индивидуальных особенностей, опоры на положительное в человеке, сочетания уважения и требовательности к личности.

Формирование субъект-субъектных отношений невозможно без психологического искусства педагога, потому что он должен войти в доверие к учащимся (студентам), уметь жить их чувствами, быть другом и наставником. Таким путем педагог получает возможность не только теоретически, но и практически оказывать воздействие на воспитанника в данное время, в данном месте.

Таким образом, педагогическая деятельность выступает как:

1. Общественное условие развития личности.
2. Общественное содержание, которым овладевает личность.
3. Общественно-организационный процесс присвоения личностью общечеловеческих моральных ценностей.
4. Превращение общественно заданных путей развития личности в ее собственную деятельность.
5. Переход общественного содержания бытия индивида в его внутреннюю психологическую сущность.
6. Фактор саморазвития личности.
7. Средство индивидуализации общественного бытия индивида.
8. Регулятор внутренней тенденции личности к преобразованию себя и окружающего мира.

Эти взаимосвязанные характеристики указывают на объективную многомерность, многосторонность педагогической деятельности, которая в той или иной степени присутствует во всей предметной, духовной и социально-культурной сфере, в которой живет индивид. Педагогическое мышление, построенное по субъект-субъектному принципу, имеет важное значение для повышения эффективности работы педагогических систем.

Психологическая грамотность преподавателя и его профессиональное самосовершенствование невозможно без хорошей подготовки в области, так сказать, индивидуальной психологии. Это значит, что преподавателю необходимо уметь «читать душу» студента: понимать его желания, чувства, мотивы.

вы поступков, особенности темперамента и характера, волевых чувств и способностей. Но и этого недостаточно. Мало знать строение студенческой психики и представлять, чем тот или иной может отличаться от однокурсников. Педагогу необходимо научиться сочувствовать ему, переживать его эмоции как свои, уметь как бы перевоплощаться в своего учащегося (студента). «Педагогическое видение» предполагает способность преподавателя улавливать те незримые нити симпатий и антипатий, дружбы и неприязни, эмоционального притяжения и отталкивания, которые пронизывают коллектив и создают в нем неповторимый эмоциональный климат. Такую способность можно определить как социально-психологическую наблюдательность, способствующую педагогическому прогнозированию, а, следовательно, и субъект-субъективному сотрудничеству.

Каждый преподаватель создает в группе свой вариант структуры межличностных взаимоотношений, которые он затем сам невольно поддерживает. Причем на структуру межличностных взаимоотношений влияет множество факторов: стиль взаимодействия педагога, характер выполняемой деятельности, возрастные особенности. Так, при положительном стиле взаимодействия педагог больше интересуется внутренним миром студентов, стремится улучшить условия развития их личности, в то время как преподаватели отрицательного стиля либо вообще не могут понять те значения, которые обучаемые придают своим отношениям с одноклассниками, либо считают что подобные «тонкости» не входят в круг их служебных обязанностей.

Внутригрупповые взаимоотношения переструктурируются в соответствии с теми видами деятельности, которые выполняют учащиеся (студенты) и которые требуют специфических способностей и подготовки. Так, психологическая структура взаимоотношений в группе может видоизменяться в связи с теми или иными учебными предметными циклами: гуманитарными, математическими и др.

В каждом новом виде деятельности возникает своеобразный вариант относительно устойчивой структуры. Перед каждым преподавателем предстоит

своя, им же невольно вызванная и им же поддерживаемая модификация структуры взаимоотношений, которая воспроизводится именно на его занятиях.

Таким образом, создавая структуру группы, педагогу необходимо учитывать уже сложившиеся личные взаимоотношения в коллективе, в конечном счете зависящие от организации совместной деятельности.

Важным в педагогическом процессе является умение преподавателя наладить контакт с обучаемым. Степень уважения и доверия студента прямо пропорциональна степени уважения и внимательности преподавателя к нему.

Существует несколько стилей взаимодействия коллективом: активно положительный, пассивно положительный (при общей эмоциональной направленности преподаватель демонстрирует сдержанность и холодноватость в общении), ситуативный (при общем положительном отношении к обучаемым внешне проявляют себя то как «либералы», то как «диктаторы»), активно-отрицательный, пассивно-отрицательный (формализм, сухость или излишний либерализм, за которым скрывается безразличие к детям) Учащиеся (студенты) чутко реагируют на отношение к ним педагога. В свою очередь педагог прямо и косвенно способен существенно влиять не только на отношение к себе со стороны студентов, но и на отношения между студентами [7].

Кроме того, эффективность личностного влияния педагога зависит и от того, ролевого или личностного плана деятельности придерживается педагог. При ролевой ориентации деятельности преподавателя педагогическое воздействие направлено на преобразование познавательной сферы студентов. Критериями успешной деятельности преподавателей в этом случае служит соответствие достижений студентов заданным эталонам. При личностной ориентации деятельности преподавателя в большей степени затрагивается мотивационно-смысловая сфера учащегося (студента), а научное знание, объем и содержание которого предусмотрено программой вуза, выступает средством преобразования этой сферы.

Выделяется также целенаправленное и нецеленаправленное влияние педагога.

Целенаправленное влияние результат специально организованного педагогом воздействия. Оно носит осознанный, преднамеренный, запланированный характер. Кроме такого влияния, педагог, общаясь со студентами, всем своим поведением, общением с ними, внешним видом, манерой держаться, неосознанно влияет на них. Это нецеленаправленное влияние и оно носит непреднамеренный характер [1].

Роль и функция педагога определяет некоторые аспекты влияния его личности на учащихся (студентов). Педагог, прежде всего, выступает перед учащимися (студентами) как представитель науки, которую преподает. От педагога, его подготовки и культуры в целом зависит, в каком наборе знаний, методов анализа научных фактов, в каких связях и отношениях он предстанет перед учащимися (студентами). Педагог выступает в процессе обучения как посредник между теоретическим знанием и практикой, жизнью, окружающим миром. Педагог является для учащихся (студентов) своеобразным социальным эталоном. И здесь большое значение приобретает такая особенность личности педагога, как нравственное сознание и моральная практика. Эта грань, сторона духовной жизни человека воплощена в различных видах его деятельности и часто действует на неосознаваемом уровне, проявляясь в «мелочах»: в манере поведения, общении с учащимися (студентами), коллегами, выраженной во взгляде, интонации и т. д.

Влияние личности педагога объясняется живыми, эмоциональными связями, которые возникают между ним и учащимися (студентами). Динамику возникновения и развития личностного влияния можно рассматривать в нескольких аспектах: социально-психологическом, познавательном-педагогическом, конструирующе-педагогическом.

Первый аспект показывает, что в основе личностного влияния учителя лежит доверие учащихся (студентов) к нему как педагогу-профессионалу и человеку. Второй аспект обращает внимание на педагога как познающего субъекта, т. е. педагог сам вначале приобретает знания, а затем передает их

учащимся (студентам). Поэтому для последних познание опосредованно деятельностью педагога и в известном смысле вторично.

Третий аспект показывает, что педагог передает учащимся (студентам) «через себя» и «от себя», т. е. воздействует на них как личность. Это материальные отношения, в которые включены педагог и учащиеся (студенты) (материальная группа, внешний вид преподавателя, его психическое и физическое состояние и т. д.) и духовные отношения, которые проявляются на уровне мировоззрения, мировосприятия и мироощущения педагога.

Таким образом, успешность педагогического процесса зависит от многих факторов, среди которых — индивидуальные особенности участников педагогического процесса учащихся (студентов) и преподавателя, особенности стиля педагогического отношения к педагогическому процессу, а также характер межличностных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, структура группы и характер взаимоотношений между учащимися (студентами).

Успешность педагогической деятельности зависит и от наличия у педагогов необходимых профессиональных умений и навыков, соблюдая принципы целеполагания, преемственности, учета возрастных особенностей социально-психологической наблюдательности, позволяющей изучать учащихся (студентов) как субъектов педагогического процесса.

Наблюдения, проводимые по критериям, предложенными Е.А. Панько [4], отмечаются коммуникативными качествами, демонстрируемые педагогом в процессе взаимодействия с учащимися (студентами) на занятиях и повседневной жизни. Наблюдение проводилось в старших группах педколледжа № 2.

В результате наблюдения было выявлено следующее: у преподавателя Ольги Владимировны С. коммуникативные качества и умения в соответствии с оценочной шкалой очень высоко развиты на 41 % и высоко развиты на 59 %, т. е. из 17 оценочных параметров по 7 параметрам получена оценка «очень высоко», по 10 параметрам оценка «высоко».

У преподавателя Светланы Михайловны К. коммуникативные умения развиты достаточно на 47 %, имеют место 24 %, отсутствуют 17 %. Высоко развиты лишь 12 % умений и навыков.

В результате сравнительного анализа наблюдаемых коммуникативных качеств можно сделать вывод о том, что у Ольги Владимировны С. уровень развития коммуникативных качеств выше, чем у Светланы Михайловны К.

Цветовой тест отношений. Цветовой тест отношений (ЦТО) [7] является методикой, предназначенной для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и отражающий как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений. Теоретической основой ЦТО являются концепции отношений В.Н. Мясищева, идеи Б.Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и представления А.Н. Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности. Согласно данным теоретическим положениям, отношения личности, регулирующие сложнейшие процессы ее общения и деятельности, имеет чувственную, наглядно-образную психическую природу, одно из проявлений которой — цвет.

Каждый цвет обладает своим характерологическим содержанием, отличным от содержания других цветов, причем разные личностные характеристики, приписываемые определенному цвету, как правило, складываются в ясную и осмысленную картину.

Личностные характеристики цветов, входящие в ЦТО.

1. **Синий** — честный, справедливый, невозмутимый, добросовестный, добрый, спокойный.

2. **Зеленый** — черствый, самостоятельный, невозмутимый.

3. **Красный** — отзывчивый, решительный, энергичный, напряженный, суетливый, дружелюбный, уверенный, общительный, раздражительный, сильный, обаятельный, деятельный.

4. **Желтый** — разговорчивый, безответственный, открытый, общительный, напряженный, энергичный.

5. **Фиолетовый** — несправедливый, неискренний, эгоистичный, самостоятельный.

6. **Коричневый** — уступчивый, зависимый, спокойный, добросовестный, расслабленный.

7. **Черный** — непривлекательный, молчаливый, упрямый, замкнутый, эгоистичный, независимый, враждебный, нелюдимый.

8. **Серый** — нерешительный, вялый, расслабленный, неуверенный, несамостоятельный, слабый, пассивный.

Таким образом, каждый из цветов ЦТО обладает собственным, определенным эмоционально-личностным значением.

Для проведения ЦТО использовался набор стандартных цветных карточек из теста М. Люшера, включающих основные цвета спектра: синий, желтый, красный. Зеленый, два смешанных тона — фиолетовый, коричневый и два ахроматических цвета — черный, серый. Карточки, размером 3×3 см предъявлялись при естественном освещении на белом фоне.

ЦТО используется для диагностики эмоционального отношения учащихся (студентов) к преподавателю. Диагностика проводится индивидуально с каждым учащимся (студентом). Испытуемому дается следующая инструкция: «Подбери, пожалуйста, подходящий, похожий на преподавателя цвет»

Диагностическая процедура проводится следующим образом.

Перед испытуемыми в случайном порядке раскладываются цвета. Затем задается инструкция подобрать подходящий преподавателю цвет, при этом разъясняется, что цвет должен подбираться в соответствии с характером преподавателя, а не по его внешнему виду (например, цвету одежды).

После завершения ассоциативной процедуры цвета ранжируются испытуемым в порядке предпочтения, «начиная с самого красивого, приятного для глаза» до самого некрасивого, неприятного.

Интерпретация результатов основывается на сопоставлении цветов, ассоциируемых с определенным человеком (преподавателем), с их местом (рангом) в раскладке по предпочтению. Если с некоторым лицом ассоциируются

цвета, занимающие первые места в раскладке по предпочтению, значит, к данному лицу испытуемый относится положительно, эмоционально принимает его, удовлетворен соответствующим отношением. И, наоборот, если с ним ассоциируются цвета, занимающие последние места в раскладке по предпочтению, значит, испытуемый относится негативно. Эмоционально его отвергает.

Ранговые градации цвета следующие:

1–2 — символизирует предпочтение, полное принятие, симпатию;

3–4 — позитивное отношение;

5–6 — нейтральное отношение;

7–8 — отвержение, неприятие, антипатию.

По результатам исследования выявлено, что к Ольге Владимировне С. 10 студентов или 45 % демонстрируют полное принятие и 12 студентов или 55 % — позитивное отношение.

К Светлане Михайловне К. 6 студентов или 27 % демонстрируют позитивное отношение, 10 студентов или 45 % демонстрируют нейтральное отношение, 6 студентов или 28 % демонстрируют полное неприятие преподавателя.

Сравнительный анализ результатов цветового теста отношений показывает, что Ольга Владимировна пользуется большей популярностью среди своих студентов, чем Светлана Михайловна. Таким образом, можно сказать, что Ольге Владимировне удастся более успешно организовать свое субъект-субъективное взаимодействие со студентами, чем Светлане Михайловне.

Предлагаем изучение педагогического отношения.

Для того, чтобы изучить отношение преподавателей к учащимся (студентам) и педагогической деятельности вообще, а также чтобы получить более расширенную информацию, было проведено исследование с помощью теста-опросника педагогического отношения [7].

Этот тест-опросник — модификация опросника родительского отношения Варги–Столина. Он ориентирован на выявление педагогического отношения педагога к учащимся (студентам). Это отношение представляет собой систему разнообразных чувств по отношению к учащимся (студентам), поведен-

ческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера, личности учащегося (студента) и его поступков.

Структура опросника включает пять шкал.

1. «Принятие отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение. Содержание одного полюса шкалы: педагогу нравятся его учащиеся (студенты) такими, какими они есть, педагог уважает индивидуальность своих учащихся (студентов), симпатизирует им, одобряет их интересы и планы. На другом полюсе шкалы: педагог воспринимает учащихся (студентов) плохими, неприспособленными, неудачливыми. Ему кажется, что они не добьются успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей мере преподаватель испытывает к ним злость, досаду, раздражение и обиду, не доверяет им и не уважает их.

2. «Кооперация». Шкала отражает социально желательный образ педагогического отношения. Содержание включает следующее: преподаватель заинтересован в делах и планах учащихся (студентов), старается во всем помочь им. Педагог высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности учащихся (студентов), гордится ими, поощряет инициативу и самостоятельность, старается учитывать их точку зрения.

3. «Симбиоз». Шкала отражает межличностную дистанцию в общении с учащимся (студентом). При высоких баллах по этой шкале можно считать, что преподаватель стремится к симбиотическим отношениям с учащимися (студентами). Содержательно эта тенденция описывается так: педагог ощущает себя с учащимися (студентами) единым целым, стремится удовлетворить все потребности учащихся (студентов), оградить их от трудностей и неприятностей в жизни, постоянно ощущает тревогу за них, так как они кажутся ему еще не совсем взрослыми.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» — отражает форму и направление контроля за поведением учащихся (студентов). При высоком балле по этой шкале в педагогическом отношении этого преподавателя четко просматриваются авторитаризмы.

5. «Маленький неудачник» — отражает особенность восприятия и понимания учащегося (студента) педагогом. При высоких баллах по этой шкале в педагогическом отношении воспитателя имеются тенденции инфантилизировать учащихся (студентов), приписать им личную и социальную несамостоятельность. Педагог видит своих учащихся (студентов) более младшими по сравнению с реальным возрастом, интересы и увлечения, мысли и чувства кажутся ему несерьезными. Взрослый не доверяет учащимся (студентам), досаждает на их несамостоятельность, поэтому старается строго контролировать их действия и оградить от трудностей жизни.

Процедура тестирования заключается в следующем. Педагогу предлагается опросный лист, в котором содержатся утверждения об учащихся (студентах). Инструкция звучит так: «Ознакомьтесь, пожалуйста, со следующими утверждениями. Если вы согласны с ними, то в бланке ответов против номера поставьте знак «+», если не согласны — знак «-». Отвечая, помните о следующих правилах:

1. Опросник составлен так, что особого времени на обдумывание не требуется. Давайте первый ответ, который придет вам в голову (как правило, он оказывается наиболее естественным);
2. Возможно некоторые утверждения вам трудно будет отнести к себе, в таком случае постарайтесь дать наилучший предположительный ответ».

Помните, что «плохих» ответов быть не может. Не пытайтесь произвести ответами благоприятное впечатление. Свободно выражайте собственное мнение.

Бланк ответов обрабатывается в соответствии с ключом, в котором указаны номера ответов, соответствующие определенной шкале.

По результатам исследования было выявлено следующее.

Преподаватель Ольга Владимировна в своем отношении к учащимся (студентам) демонстрирует полное принятие их, стремление к симбиозу с ними, а также стремление к кооперации. Преподаватель Светлана Михайловна в своем отношении к учащимся (студентам) проявляет принятие, но невысокое стремление к симбиозу и кооперации, а также авторитаризм.

По результатам изучения теоретического материала по теме и проведенного практического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Эффективность педагогической деятельности тесно связана с уровнем педагогических навыков и умений преподавателя.

2. Успешность взаимодействия преподавателя и учащихся зависит от педагогического отношения преподавателя к педагогической деятельности вообще и к учащимся (студентам) в частности.

3. Для повышения эффективности педагогического процесса необходимо формирование субъект-субъектных отношений, которые предполагают со стороны преподавателя полное принятие учащихся (студентов), также учет в педагогической деятельности индивидуальных их особенностей, высокое развитие коммуникативных качеств преподавателя, которые способствуют созданию атмосферы сотрудничества, сотворчества.

Литература

1. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология / И.Ф. Демидова. — Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003.
2. Кремень, М.А. Психология управления / М.А. Кремень, В.Е. Морозов. — Минск, 2001.
3. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Ленинград : «Знание», 1985.
4. Панько, Е.А. Психология личности и деятельности педагога / Е.А. Панько. — Минск, 2001.
5. Савченко, Е.А. Формирование субъект-субъектных отношений в педагогической деятельности / Е.А. Савченко // Высшая школа. — № 1, 99.
6. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000.
7. Харин, С.С. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей / С.С. Харин, О.Г. Ксенда. — Минск, 1995.

6.3 Субъект-субъективное сотрудничество преподавателя, учащегося (студента)

Суть профессиональной деятельности педагога в контексте новой парадигмы образования составляет социально-педагогическое и психологическое проектирование образовательных процессов, обеспечивающих становление личности учащегося (студента). Полноценная реализация этой функции возможна только объектом профессиональной деятельности.

Именно личность (ее ценностные ориентации, смыслы, идеалы) определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится преподаватель, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. Поэтому личность является центральным фактором в труде преподавателя.

Субъект — это познающий и действующий человек, существо, противостоящее миру, как носитель каких-либо свойств. Субъект — существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т. е. на основе образа предметного мира. Субъект — это человек, познающий и преобразующий мир. Именно в этом значении и употребляется в психолого-педагогических исследованиях термин «субъект деятельности». Человек — субъект основных социальных деятельностей — труда, общения, познания.

Характеристикой субъекта деятельности, отличающей его от простого исполнителя является способность к самостоятельному целеполаганию и предвосхищению последствий своих действий, свобода выбора и ответственность за принятое решение.

Стать субъектом определенной деятельности — значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и преобразованию, т. е. быть компетентным в содержании и процессе ее осуществления. Но субъектность — это не только следствие наращиваемого профессионального потенциала, но и условие его наращивания.

Сформировавшиеся смысловые установки, позитивное понимание себя, в контексте «Я-педагог», побуждают человека и требуют от него постоянного

самосовершенствования и саморазвития профессиональной деятельности. Позиция субъекта обеспечивает человеку непрерывность и устойчивость профессионального роста.

Субъект профессиональной педагогической деятельности — это педагог-профессионал. Он отличается тем, что ориентирован на работу со студентами, с человеческой субъективностью, а не с учебным материалом. Практически умеет работать с процессами образования и развития, владеет способами собственных оригинальных методик педагогической и антропологической работы. В отличие от исполнителя он свободен и инициативен при разработке стратегии и тактики своей профессиональной деятельности.

Субъективность педагога проявляется в его способности к построению, проектированию своей деятельности, ее изучению и развитию. Им специально выстраивается образовательный процесс, разрабатывается его содержание и форма с учетом личностного взаимодействия преподавателя и студента. Этот процесс включает в себя не только обучение как прямое непосредственное взаимодействие преподавателя, направленное на усвоение студентом знаний, умений, навыков, но и учение, как особое проектирование деятельности студента как субъекта, которая должна быть направлена не только на познание внешнего мира, но и самого себя в условиях самоорганизации, самореализации.

В структуре педагогических способностей ученые выделяют два ряда признаков:

- специфическую чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой студент выступает в роли объект-субъекта педагогического воздействия;
- специфическую чувствительность педагога к студенту как субъекту общения, понимания и труда, поскольку главным средством воспитания являются виды деятельности формирующейся личности учащегося (студента) и способы их организации в условиях получения искомого конечного результата.

Эти признаки, образуют 2 уровня способностей.

Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объект-субъекту педагогического воздействия, т. е. студенту в связи с самим собой (педагогом). Эти способности включают три вида чувствительности: чувство объекта; чувство меры и такта; чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции.

Второй уровень составляют проективные педагогические способности: дидактические, гностические, коммуникативные и др.

Выявлено, что способы эмоционального реагирования преподавателя (судя по его речевым реакциям) могут быть:

- а) по содержанию — оценочными (объективная или несправедливая оценка учащегося (студента), защитными (проникновение в мотивы учащегося (студента), прощение и оправдание его), регулируемыми (мобилизующими учащегося (студента) или запрещение, указание);
- б) по эффективности и по отношению к цели педагогической деятельности — конструктивными (реально способствующими достижению цели), псевдоконструктивными (создающими видимость участия педагога в решении проблемы), деструктивными (являющимися препятствием для выхода из эмоциогенной ситуации);
- в) по характеру активности — наступательными (оценка учащегося (студента) и себя, выявление позиции другого), уступающими (предоставление инициативы другому, поддержание другого), рационализирующими (выявление положительных качеств и затруднений у себя и другого);
- г) по функции — мобилизующими (рекомендации учащемуся (студенту), себе), успокаивающими (участие, примирение), провоцирующими (разоблачение другого, упрямство); а также внешне направленными, самонаправленными, ненаправленными (обращенными к проблеме, ко всем).

Оптимальные конструктивные реакции преподавателя чаще содержали мобилизующие и наступательные признаки, были защитными по содержа-

нию и успокаивающими по функции, сопровождались анализом ситуации, намечали пути решения проблемы. Деструктивные реакции преподавателя включали оценочные суждения, сопровождались уступающими и провоцирующими реакциями, самоустранением преподавателя от решения проблем.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (студент);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
- надежность, т. е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель–действие–результат–новая цель — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- 1) формулирование целей обучения;
- 2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;

- 3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
- 4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
- 5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподавателя) к управляемому объекту (студенту) поступают сигналы управления, от объекта к регулятору (преподавателю) идут сигналы обратной связи, несущие сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом, например, могут быть такие: студент не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т. д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций — обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Роль преподавателя изменяется радикальным образом. Возрастает роль учащегося (студента), который не только начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, но и получает возможность достигнуть значимых результатов в этой деятельности, осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний, открыть то, чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести учащегося (студента).

Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников. Это становится особенно важным в современных условиях, условиях кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

Преподаватель, его личностные и профессиональные качества, во многом определяют не только успешность педагогического процесса, но и пути развития личности студента. Только личность может воспитать личность. Ра-

бота педагога требует не только высокого профессионализма, но и психолого-педагогической компетентности у студентов.

Привычные субъект-объектные взаимоотношения, когда преподаватель является субъектом педагогического процесса, а студент — объектом обучения и воспитания, необходимо заменить на субъект-субъектные отношения, где взаимоуважение и взаимопонимание будут являться основными принципами межличностного общения.

Современному преподавателю надо хорошо овладеть психологической теорией личности и коллектива и — самое главное — практическими психологическими навыками и умениями, в том числе специальными психологическими приемами изучения личности и коллектива и воздействия на них.

В связи с вышеперечисленным особую роль в наши дни в педагогическом общении, в том, обречено оно на неудачи или, наоборот, на успех, играет личность педагога. В последнее время роль преподавателя как источника информации снижается из года в год, а влияние личности наоборот возрастает. Поэтому в структуре личности преподавателя наибольшее значения приобретают его ценностные ориентации: являются ли учащиеся (студенты), с которыми он имеет дело, ценностью для него (их интересы, склонности, личная судьба), является ли для него ценностью наука, которую он преподает.

Содержание обучения это часть социального опыта (социальной культуры), которую должен усвоить обучаемый. Содержание в процессе обучения имеет несколько функций. Во-первых, это предмет учебной деятельности, в котором сосредоточены научные термины, понятия и другая информация. Во-вторых, для преподавателя и для учащихся (студентов) — это объект учебной деятельности. Преподаватель его «обрабатывает» и транслирует (передает) учащимся (студентам) так, чтобы они его усвоили. Для них — это объект, который необходимо переработать, усвоить и присвоить как элемент социальной культуры. В-третьих, для преподавателя содержание представляет собой и средство обучения, воспитания и развития учащихся (студентов). Через содер-

жание обучения он воздействует на их умы, чувства, нравственную и иную культуру.

Обучающий в функции преподавателя выступает как субъект процесса обучения. Он определяет и цель учебного процесса, и содержание учебного материала, и структуру занятия, и методы учебной деятельности. Конечно, все это он делает на основе целей и содержания обучения, которые определяются обществом в виде «социального заказа». Он сам организует учебную работу обучаемых, создавая для этого благоприятные условия. Таким образом, преподаватель руководит процессом обучения.

Учащийся (студент) — лицо заинтересованное в учении. Он проявляет свою активность. В этом смысле и он, и преподаватель стремятся к сотрудничеству. Мы изучили сущность субъект-субъективных отношений между преподавателем и учащимся (студентом)

Целью данного исследования является уяснение сущности и содержания субъект-субъективных отношений педагога и учащегося (студента). Задачами исследования являются:

- 1) проанализировать сущность процесса обучения;
- 2) рассмотреть обучающего и обучаемого как субъектов процесса обучения;
- 3) проанализировать субъективные отношения педагога с учащимся (студентом);
- 4) рассмотреть использование оценивания и отметки преподавателем в учебной деятельности;
- 5) проанализировать объективность оценок как психолого-педагогическую проблему.

Процесс обучения — это центральное явление изучаемое психологией и составляющее ее предмет. В нем в единый узел связаны «действующие лица» процесса — преподаватель и студент, их цели, а также содержание, формы, методы средства и другие атрибуты учебной деятельности.

Обучение представляет собой искусственно организованную познавательную деятельность, обеспечивающую ускорение индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира.

Методологической основой процесса обучения в современной психологии является научная теория познания. Процесс познания идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Усваивая знания, обучаемые познают объективный мир. С этой точки зрения усвоение знаний является разновидностью познания. А это значит, что закономерности познания имеют для учебного процесса методологическое значение.

Как и процесс научного познания, процесс обучения сложен и противоречив. Его движущими силами являются противоречия — источники развития и совершенствования, которые могут быть внешними и внутренними. Первые — это те, что возникают вне личности, хотя касаются ее развития, вторые — это возникающие внутри процесса обучения, связанные с его участниками. Они происходят между постоянно возрастающими требованиями общества к образованию, которые диктуются социально-экономическим прогрессом, и возможностями процесса обучения в данных условиях — это важнейший источник совершенствования самого учебного процесса, содержания образования, форм и методов обучения, а также между познавательными задачами, которые выдвигаются процессом обучения, и уровнем знаний, умений, умственного развития обучаемых (между знанием и незнанием) [4].

Существует ряд условий, при которых возникающие противоречия становятся движущими силами учебного процесса:

- а) раскрытие значимости знаний как для обучаемого, так и для общества в целом;
- б) определение преподавателями познавательного уровня, интеллекта обучаемых;
- в) умелая организация познавательной деятельности учащихся (студентов);
- г) концентрация внимания на главном.

Процесс обучения имеет свою логику движения: от незнания — к знанию, от знания неполного — к знанию полному.

Естественнонаучной основой процесса обучения является учение о высшей нервной деятельности человека. Для психологии и дидактики особое

значение имеет учение о пластичности нервной системы, динамическом стереотипе, сигнальных системах, задатках и способностях человека. Учение о типах нервной деятельности дает педагогу возможность индивидуализировать процесс обучения, а знание закономерностей движения основных нервных процессов (возбуждения и торможения) — правильно организовать его.

Процесс обучения выполняет три основные функции: образовательную, воспитательную и развивающую.

Образовательная функция основная, определяющая. Главное назначение обучения — вооружение знаниями, формирование специальных и общенаучных умений и навыков. С философской точки зрения знание — это результат познания действительности, представленный в виде фактов, выводов, закономерностей, идей, теорий, которыми располагает наука. Знания непрерывно обновляются, их объем быстро растет. Они должны удовлетворять требованиям полноты, систематичности, осознанности, действенности.

Воспитательная функция предполагает формирование мировоззрения обучаемых, их духовных, нравственных, трудовых, эстетических представлений, а также убеждений, принципов, взглядов и т. п.

Развивающая функция обеспечивает процесс совершенствования личности, развивает ее восприятие, мышление, волевою, эмоциональную и мотивационную сферы.

Эти функции взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе комплексного планирования и решения задач образования, воспитания и развития личности обучаемого с использованием разнообразных форм, средств и методов обучения.

Процесс обучения имеет определенную структуру, которая состоит из следующих элементов: цель, содержание, обучаемый (учащийся, студент), обучающий (преподаватель) и принципы, методы, средства, формы обучения.

Цель обучения — это социальный заказ, т. е. тот или иной объем и соответствующее качество знаний, которым должен овладеть учащийся (сту-

дент). В процессе обучения есть цель преподавателя и цель учащегося (студента). Они не одинаковы и имеют свою специфику.

Содержание обучения — это часть социального опыта (социальной культуры), которую должен усвоить обучаемый. Содержание в процессе обучения имеет несколько функций. Во-первых, это предмет учебной деятельности, в котором сосредоточены научные термины, понятия и другая информация. Во-вторых, для преподавателя и для учащихся (студентов) — это объект учебной деятельности. Преподаватель его «обрабатывает» и транслирует (передает) учащимся (студентам) так, чтобы они его усвоили. Для них — это объект, который необходимо переработать, усвоить и присвоить как элемент социальной культуры. В-третьих, для преподавателя содержание представляет собой и средство обучения, воспитания и развития учащихся (студентов). Через содержание обучения он воздействует на их умы, чувства, нравственную и иную культуру (рисунок 9).

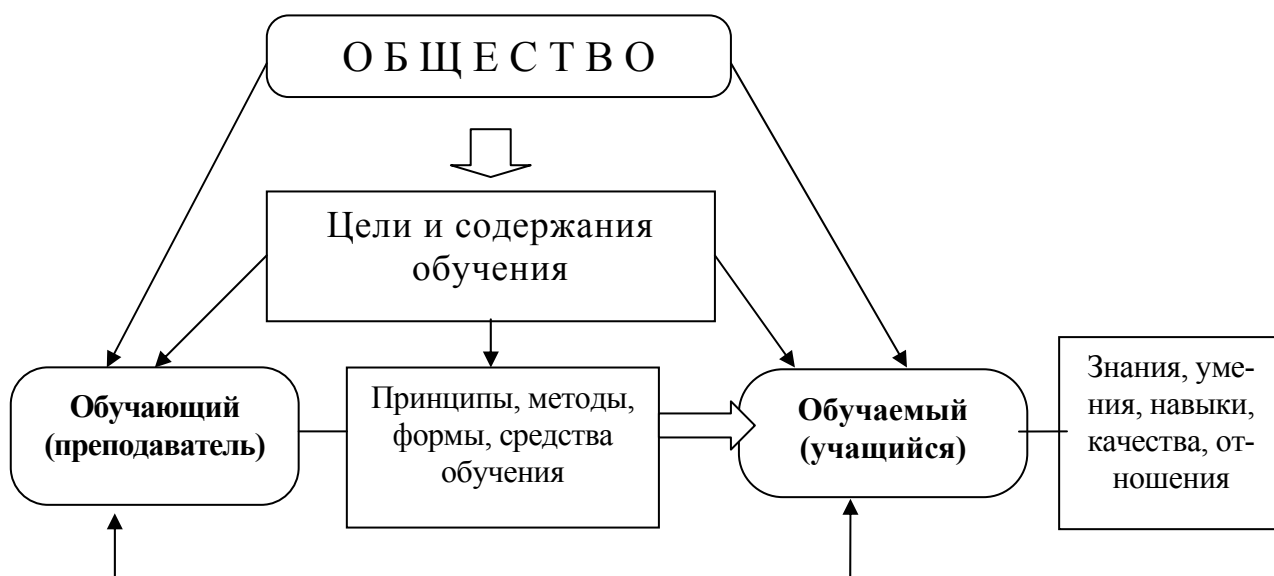


Рисунок 10 — Структура процесса обучения

Обучающий в функции преподавателя выступает как субъект процесса обучения. Он определяет и цель учебного процесса, и содержание учебного материала, и структуру занятия, и методы учебной деятельности. Конечно, все это он делает на основе целей и содержания обучения, которые опреде-

ляются обществом в виде «социального заказа». Он сам организует учебную работу обучаемых, создавая для этого благоприятные условия. Таким образом, преподаватель руководит процессом обучения.

Учащийся (студент) — лицо заинтересованное в учении. Он проявляет свою активность. В этом смысле и он, и преподаватель стремятся к сотрудничеству.

Такова структура процесса обучения. Взаимодействие ее элементов и составляет данный процесс.

Процесс обучения характеризуется многими закономерностями, наиболее важные из которых следующие [2].

1. Процесс обучения обусловлен потребностями общества в образованных и всесторонне развитых людях, которые продолжают развитие общества и государства.

2. Процесс обучения является основной частью комплексного учебно-воспитательного процесса учебного заведения.

3. Процесс обучения является единым и закономерным, т. е. его образовательная, воспитательная и развивающая функции неразрывно связаны и представляют собой единое целое.

4. Процесс обучения зависит от реальных учебных и возрастных особенностей обучаемых.

5. Процесс обучения закономерно зависит от материальных условий учебного заведения (учебных помещений, оборудования, финансирования и др.).

6. Закономерной является и руководящая роль преподавателя при сознательной активности познавательной деятельности обучаемых.

Таким образом, специфика процесса обучения состоит в следующих моментах:

- обучение протекает под руководством педагога;
- источником знаний являются не только излагаемый преподавателем материал, но и книги, средства массовой информации (кино, радио и телепере-

дачи, газеты, журналы), информация, полученная от других людей в процессе общения, собственный опыт обучаемых и т. д.;

- обучающиеся изучают объективный мир в познанном, обобщенном и систематизированном виде, воспринимают знания, выраженные в словесно-понятийной форме, а чувственное восприятие играет вспомогательную роль;
- практика является средством совершенствования знаний и источником новых знаний;
- в единстве с обучением и на его основе формируется научное мировоззрение и нравственные принципы обучающихся;
- в процессе обучения развиваются умственные способности обучаемых;
- теория познания определяет сущность обучения, его воспитательный характер [4].

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие преподавателя на учащихся (студентов), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего мотивация, цели и способы их достижения.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются научные знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. К таким знаниям относятся как теоретические, так и эмпирические знания. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учащимся (студентом) при организованном преподавателем наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на учебной практике) за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности.

Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и другие средства.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, иллюстрация, совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося.

Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт учащегося (студента) во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных задач, выполнения учебно-контрольных действий.

Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется сопоставлением качеств учащегося (студента) в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека [3].

Какие же компоненты определяют структуру деятельности педагога?

В настоящее время она изучается многими исследователями, причем точки их зрения различны. Рассмотрим одну из наиболее популярных версий о структуре педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т. д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, осознанно (целенаправленно) или стихийно, интуитивно создаваемых преподавателем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий опреде-

ляет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

В предложенной исследователями трактовке педагогической деятельности все педагогические функции разделяются на две группы — целеполагающие и организационно-структурные [2].

В первую группу входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся (студентов)) и информационная функции. Эта группа психологических функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека. И здесь возникает важная психологическая проблема профессиональной подготовки педагога в плане обеспечения его возможности определять (диагностировать) актуальный уровень развития лежащих в основе этих функций способностей и целенаправленно формировать те из них, проявление которых недостаточно выявлено при реализации целеполагающих функций.

Обобщение результатов исследования второй группы функций организационно-структурных позволяет отметить общее содержание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций.

Так, конструктивная функция обеспечивает [2]:

- а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися (студентами);
- б) проектирование деятельности учащихся (студентов), в которой информация может быть усвоена;
- в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися (студентами).

Организаторская функция реализуется через организацию:

- информации, в процессе ее подготовки и сообщения учащимся;
- различных видов деятельности учащихся (студентов);
- собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися (студентами).

Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений [2]:

- 1) с учащимися (студентами);
- 2) с другими преподавателями и администрацией учебного заведения.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:

- содержания и способов воздействия на других людей;
- возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;
- особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Очевидно, что все эти четыре педагогические функции предполагают высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых (экспрессивных) и коммуникативных способностей человека, что должно быть объектом осознания самого преподавателя. Наряду с коммуникативной функцией большой интерес для преподавателя представляет исследовательская (гностическая) функция. Она основывается на способности человека адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и на реалистичности собственной оценки (самооценки). Сам преподаватель может быть объектом исследовательской функции, например, при психологическом анализе собственного занятия, собственной педагогической деятельности, отношений с коллективом, учащимися (студентами). Успешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе в значительной мере определяется рефлексивностью человека, уровнем развития его рефлексивного мышления. Объектами исследования могут быть практически все другие компоненты, факторы педагогического процесса, среди которых основное место занимает учащийся (студент).

Изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности преподавателя: самостоятельная познавательная задача, условие успешности организации такой деятельности. При этом исследовательская функция успешно осуществляется, если преподаватель обладает потребностью к самообразова-

нию и совершенствованию своего педагогического мастерства и определенными исследовательскими навыками. Естественно, гностическая (исследовательская) функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Все гностические действия человека, например перцептивные, мнемические, мыслительные, включаются в реализацию исследовательской функции преподавателя. Более того, в динамичных условиях занятия реализация этой функции требует хорошо осознанного владения всеми методами педагогической психологии: наблюдением, беседой, экспериментом, анкетированием, социо- и референтометрией и другие.

Рассматривая структуру деятельности преподавателя, можно увидеть, что она как бы «внеличностна», в то же время у каждого конкретного педагога она проявляется своеобразно.

В психологической литературе к индивидуально-типологическим свойствам личности педагога относятся фасилитация и ингибиция.

Фасилитация («способствовать», «облегчать», «помогать») — это возрастающая продуктивность деятельности людей в зависимости от присутствия других людей.

Ингибиция — торможение продуктивности деятельности из-за присутствия других людей.

Предполагается, что учащиеся (студенты) своим присутствием стимулируют деятельность преподавателя. Иногда происходит и обратное: из-за присутствия других людей продуктивность снижается. Так, например, может произойти, когда преподаватель добивается высоких результатов в своей деятельности, если он находится с учащимися (студентами) один. Присутствие на занятиях посторонних людей может отрицательно повлиять и на самого преподавателя, и на учащихся (студентов).

К профессионально значимым качествам Юсупов И. М. относит [5]:

1. деловитость (предприимчивость, способность искать новые решения, организаторские способности, умение распределять обязанности в коллективе);

2. доминантность (умение вести за собой, смело брать ответственность за других, сплачивать коллектив, разумно пользоваться данной над группой властью);
3. рационализм (отсутствие импульсивности во взаимодействии с учащимися (студентами), умение принимать решения хладнокровно, быть сдержанным, не поддаваться эмоциям, рассудочно, трезво оценивать обстановку);
4. гибкость (умение приспосабливаться к быстро меняющимся обстоятельствам, быстро принимать новое, откликаться на прогрессивные идеи);
5. неконформность (наличие собственного мнения, умение не поддаваться влиянию группы и администрации, твердо стоять на своих нравственных позициях);
6. эмпатия (сопереживание, сочувствие, чуткость, отзывчивость, психологическая проницательность, умение поставить себя на место учащегося (студента), душевность, способность прочувствовать другого человека);
7. целеустремленность (энергичность в достижении поставленных целей, настойчивость, упорство, способность зажечь других, наличие в жизни высокой цели);
8. коммуникативность (общительность, способность быстро и доброжелательно устанавливать контакты, находить общий язык с учащимися (студентами) и педагогами, открытость, разговорчивость);
9. экспрессия (образная речь, умение красиво говорить, эмоциональность, артистичность, художественность, богатая мимика);
10. направленность на людей (склонность к взаимодействию с другими, стремление к взаимопониманию, ориентированность на людей, открытость контактам).

При анализе особенностей профессиональной деятельности педагога обращает на себя внимание факт вторичной профессионализации, характеризующейся качественным и производительным выполнением деятельности.

Стабилизация может привести к профессиональной стагнации личности, конформизму, апатии. Это происходит из-за неудовлетворенности результатами и профессионально-личностной дезадаптации при кризисе (на-

пример, когда преподаватель переезжает на другое место жительства или переходит из одной профессиональной сферы в другую). Личность как бы перерастает рамки профессии.

В исследовании Г.Г. Гореловой обнаружилось любопытные «интеллектуальные» кризисы преподавателей: каждый пятый педагог из числа сменивших места проживания переживал «биографический кризис» как нереализованность. Опустошенность испытывается педагогом в ситуации, когда в субъективной картине его жизненного пути слабо прослеживаются актуальные связи и будущее предстает неопределенным [1].

Чтобы это в условиях кризиса переживалось быстрее и с меньшими личностными потерями, необходимы внутренние предпосылки роста — проявление потребности в самоактуализации. Она способствует «выживаемости» в трудных для личности кризисных ситуациях и помогает их преодолеть.

Специфическая направленность педагога — продолжение себя в других. Главная цель его профессии — поиск экзистенциальных вопросов, обращенных к самому себе и другим. Г.Г. Горелова пишет: «...Уровень развития личности в данной профессии оценивается не по отношению к самому себе как простое самоусовершенствование, а с точки зрения того, как и что он усовершенствует в других. Самоактуализация важна не как интенция, а как побочный результат педагогической деятельности» [1].

Индивидуально-типологические особенности преподавателей характеризует характер профессионального чтения. Чем шире круг проблем, которые рассматриваются педагогом в качестве профессионально значимых, тем больше его запросы в соответствующей информации. Профессиональное чтение имеет свою специфику: преподаватель интересуется практическим применением полученной информации, осознавая и ее теоретическую важность.

В своем исследовании мы выявили следующую закономерность, свойственную педагогической деятельности, — консервацию возраста.

Психологический возраст педагога связан с самооценкой, имеющей отношение к реализации. Чем полнее преподаватель себя реализует, тем выше

этот возраст. Удовлетворенная в настоящем потребность в работе создает установку на удовлетворение этой же потребности в будущем, что вообще влияет на перспективу продолжения педагогической деятельности.

В ходе проведенного нами психологического исследования, мы пришли к выводу, что педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности преподавателя. Общение с учащимися (студентами) в педагогических целях играет важную роль в социализации учащихся (студентов), в их личностном развитии.

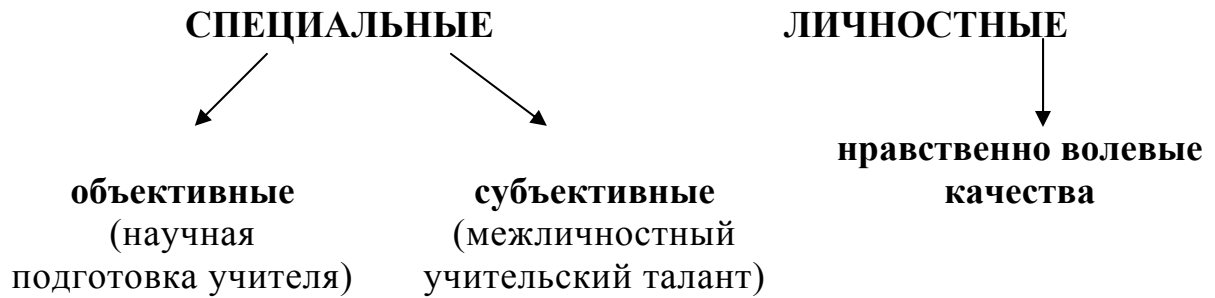
Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися (студентами) на занятиях или вне их (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции, направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися (студентами) внутри студенческого коллектива. Педагогическое общение — многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися (студентами), порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Профессионально-педагогическое общение — это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых.

В педагогическом общении реализуются коммуникативная (обмен информации между обучающимися), интерактивная (организация взаимодействия) и перцептивная (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны. Акцентирование выделенных характеристик позволяет говорить, что педагогическое общение должно быть не тяжелым долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия и субъект-субъективного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) (рисунок 10).

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СВОЙСТВА УЧИТЕЛЯ



УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА



СПОСОБНОСТИ



Рисунок 11 — Субъект-субъективное сотрудничество

Литература

1. Горелова, Г.Г. Профессионально-личностная адаптация в условиях кризиса : автореф. дис. д-ра психол. наук / Г.Г. Горелова. — Москва, 2002.
2. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. — Москва, 1998.
3. Филонов, Л.В. Методика контактного взаимодействия и проявления личности / Л.В. Филонов. — Пущино, 1983.
4. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — Москва, 1983.
5. Юсупов, И.М. Психология эмпатии : дис. д-ра психол. наук / И.М. Юсупов. — Санкт-Петербург, 1995.

ГЛАВА 7

КОНТРОЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАК ФОРМА РУКОВОДСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

7.1 Функции, формы и виды контроля

В современной концепции образования целесообразно трактовать контроль и самоконтроль как совместную деятельность учащихся (студентов), администрации колледжа, вуза и работников системы управления образованием по определению степени эффективности процесса обучения и познания, достижения поставленных целей в установленные сроки. Тем не менее, для каждой из указанных сторон различные функции контроля могут выступать в роли ведущих или второстепенных, в зависимости от обстоятельств.

Определяя наиболее значимые функции контроля, представляется оптимальным рассматривать их одновременно с нескольких позиций.

1. С позиции учащегося (студента), для которого контроль и самоконтроль призваны сформировать необходимые навыки рефлексии и выполнять, прежде всего, мотивационно-стимулирующую, коррекционную и обучающую функции.

2. С позиции преподавателя, для которого на первый план выходят такие функции контроля как диагностическая, коррекционная, оценочно-воспитательная и организующая.

3. С позиции руководителей системы образования, для которых контроль является механизмом мониторинга эффективности образовательного и воспитательного процессов.

Использование адекватных форм текущего, промежуточного и итогового контроля и самоконтроля может значительно повлиять на выбор и использование эффективных методов и технологий обучения, обеспечить перераспределение ролей преподавателя и учащихся (студентов) в процессе познания, усилить степень автономии учащихся (студентов), сделав их более самостоятельными и ответст-

венными за результаты учебного труда. Эффективный контроль — это часть хорошего обучения, инструмент системы управления качеством образования.

Приведем пример контроля преподавателя по иностранному языку.

Новые задачи непрерывного языкового образования предполагают:

- выделение уровней владения родным и иностранным языками на всех этапах обучения языкам в колледже, вузе;
- конкретизацию коммуникативных навыков и умений, отвечающих выделенным уровням в контексте реальных потребностей и возможностей общения на родном и иностранном языке учащихся, студента данного возраста (включая собственно коммуникативные, учебно-коммуникативные, информационно-коммуникативные, чисто академические, социальные и т. д.);
- выделение заданий и тех видов деятельности, где данные навыки могут быть наиболее эффективно использованы и продемонстрированы;
- определение общих подходов к отбору содержания и организации контроля комплексных коммуникативных умений в устной и письменной речи на родном и иностранном языке в процессе изучения и контроля усвоения материала различных гуманитарных дисциплин;
- использование адекватных форм и технологий текущего и итогового контроля с учетом психофизиологических и интеллектуальных особенностей учащихся и студентов вуза и колледжа, направленных на контроль различных составляющих коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной);
- разработку единых параметров оценивания коммуникативных умений и навыков на родном и иностранном языках с учетом специфики этапа обучения, уровня коммуникативных умений и навыков, характера задания;
- разработку эффективных шкал оценивания продуктивных умений в устной и письменной речи, единых для родного и иностранного языка;
- постепенный переход от одноуровневых (в начальной школе) к многоуровневым (в средней и старшей школе, колледже или вузе) заданиям в рамках контроля коммуникативных умений на родном и иностранном языках;

- внедрение современных технологий самоконтроля и самооценки;
- продумывание системы использования творческих форм контроля «открытого типа» наряду с объективизированными контрольно-тестовыми заданиями;
- применение комплексного междисциплинарного контроля, в том числе и с использованием творческих заданий проектного характера (индивидуальных и коллективных);
- самоконтроль и взаимоконтроль;
- рефлексию собственной учебной деятельности и совместное решение проблемных задач.

Все сказанное выше можно представить в виде таблицы 13.

Таблица 14 — Виды, формы, функции контроля

Виды контроля	Возможные формы организации контроля	Задачи контроля (с позиции учащегося (студента), преподавателя и администрации)	Характер заданий
Начальный	Устный, письменный, индивидуальный, групповой, парный, фронтальный.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ определить реальный уровень коммуникативных умений на родном и (или) иностранном языке, мотивации по предмету; уровень способностей и общеучебных умений; ▪ познакомиться с новыми требованиями и условиями обучения. 	Тесты и собеседование, заранее подготовленные творческие задания на родном и (или) на иностранном языке.
Текущий	Индивидуальные, фронтальные, парные и групповые формы работы на уроке (в устной или письменной форме). Домашние задания. Проектные формы работы. Скрытый контроль с использованием игр. Самоконтроль. Взаимоконтроль.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ реально оценивать свои результаты и намечать перспективы работы; ▪ создавать мотивацию успеха; ▪ корректировать формирование различных коммуникативных, информационных, учебных и социальных навыков и умений у учащихся (студентов); ▪ обеспечивать ротацию и повторение ранее изученного материала в новых ситуациях; ▪ развивать навыки рефлексии и самооценки; ▪ мониторинг процесса обучения и воспитания. 	Различные задания на формирование и развитие языковых, речевых и социокультурных умений в устной и письменной речи в рамках изучаемых тем и ситуаций общения.

Окончание таблицы 14

Виды контроля	Возможные формы организации контроля	Задачи контроля (с позиции учащегося (студента), преподавателя и администрации)	Характер заданий
Промежуточный	Фронтальные, индивидуальные, парные формы работы. Самоконтроль и взаимоконтроль.	<p>Определить:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ динамику в развитии комплекса коммуникативных, учебных, социальных умений у всей группы и отдельных учащихся; ▪ пробелы в усвоении ранее пройденного материала; ▪ уровень комплексных коммуникативных и общеучебных умений; ▪ систему работы колледжа; ▪ по формированию интегративных умений (коммуникативных, информационных, социокультурных и т. д.). 	Текстовые задания и контрольные работы, собеседования, творческие виды контроля с использованием коммуникативных и общеучебных умений в устной и письменной речи.
Итоговый	Фронтальные, индивидуальные, парные.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ соотнести достигнутые результаты с поставленными целями и задачами; ▪ наметить перспективы дальнейшей работы. 	Письменные тесты и устные собеседования, представление и защита проектов.

7.2 Использование оценивания и отметки преподавателем в учебной деятельности. Объективность оценок как психолого-педагогическая проблема

Целью оценочной деятельности преподавателя является контроль успеваемости учащихся (студентов) и формирование у них адекватной самооценки. Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащихся (студентов). Итогом акта оценивания преподавателем результатов учебной деятельности учащегося (студента) является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражения отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, отметкой.

Следует отметить, что уже к 1917 г. в учебных заведениях существовала пятибалльная цифровая система отметок. Она возникла во второй половине 19 века и стала не только средством оценки знаний, но и инструментом наказания учащихся, отчуждения их от учителей, породила не мало негативных сторон во взаимоотношениях самих подростков, юношей. И неудивительно, что передовые и прогрессивные учителя подвергали критике эту систему оценивания [15].

После Октябрьской революции были упразднены все прежние типы школ. В 1918 г. создается единая трудовая школа, в которой труд выступает и как учебный предмет, и как метод учебно-воспитательной работы. В мае 1918 г. было принято решение «Об отмене оценок». Были отменены и экзамены. Вместо балльных отметок вводится своего рода зачет всей группе, бригаде, выполнявшей задание. Бригада отчитывалась не только перед учителем, но и перед всей учебной группой (классом). Учащиеся коллективно обсуждали отчет бригады. Широко практиковались выставки работ учащихся, отражавшие результаты их учебной деятельности. На выставках были и натуральные предметы, и модели, всевозможные таблицы, диаграммы, чертежи, рисунки, которые давали наглядное представление о том, чего достиг-

ли ребята, выполнив задание, закончив тему. Перевод из младшей группы в старшую проводили на основании отзыва педагогического совета школы об успехах учащихся. Практиковалась также коллективная аттестация учебной группой своих товарищей. Обсуждение было взыскательное, принципиальное; при плохой аттестации кого-либо из товарищей требовали даже оставления на повторный год [15].

В этом подходе наблюдаются демократические начала в учете и оценке знаний учащихся, характерные для 20-х годов. Между тем обнаружилось и изъяны в таком способе учета. При групповой оценке не всегда были ясны учебные успехи каждого отдельного ученика, хотя, как известно, индивидуальные различия здесь никак отрицать нельзя. Родители не имели представления, в чем и в какой мере силен или слаб их ребенок, обучающийся в школе. У многих детей пропадал стимул к усердным занятиям, так как за общими средними (усредненными) показателями как бы маскировались усилия или, лучше сказать, личный вклад каждого.

Учителя стихийно (и особенно под влиянием прежних традиций) стали использовать свои отметки, чаще всего трехбалльные. В связи с этим в сентябре 1935 г. восстанавливают пятибалльную дифференцированную словесную систему оценок и отметок знаний, умений и навыков учащихся: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо» и «очень плохо» (до этого использовались и некоторые другие отметки, например, «очень хорошо» (ох.), «хорошо» (хор.), «удовлетворительно» (уд.) «неудовлетворительно» (неуд.)). В виду смысловой неопределенности отметка «удовлетворительно» потом была переименована на «посредственно». И уже в 1944 г. во всех типах школ вводится вместо словесных цифровая пятибалльная система отметок: «5» — отлично, «4» — хорошо, «3» — посредственно, «2» — плохо, «1» — очень плохо.

В настоящее время дополнением к пятибалльной системе служит «десятибалльная» (своего рода «дополнения» к обычной пятибалльной шкале в виде знаков «плюс», «минус»). Реально получается две градации «пятерки» (десять, девять), три градации четверки (восемь, семь, шесть) и три градации

тройки (пять, четыре, три) (один из вариантов версии «десятибалльной системы»). Однако, во многих высших учебных заведениях Республики Беларусь, несмотря на десятибалльную систему, функционирует неформальная «шестибалльная система» оценивания. Как правило, оценки «один», «два», «три» и «десять» не выставляются.

Научно-исследовательские учреждения РАО предложили новые оценочные шкалы, которые проходят экспериментальную проверку в различных регионах стран СНГ. Некоторые регионы склонны принять двенадцатибалльную систему оценок, в которой кроме названных десяти баллов существует два экстремальных: балл «1» — «спасайте» — свидетельствует о том, что учащийся требует немедленной индивидуальной помощи или особенного внимания, вплоть до помещения в специальное учебное учреждение; высший балл «12» — экстремальный максимум («ура»), свидетельствующий о появлении способного и чрезвычайно одаренного учащегося, которого следует обучать индивидуально по специальной программе или же в учебном заведении с углубленным изучением предметов.

Несмотря на преимущества десяти- и двенадцатибалльной шкал оценок, они, учитывая инертность школьной системы, вряд ли будут внедрены в широкую практику в ближайшее время. Поэтому педагоги ищут способы повышения стимулирующей роли пятибалльной шкалы. Можно выделить несколько таких способов [9].

Первый способ выставления оценок со знаками «плюс» и «минус».

Существующие правила ведения классных журналов не позволяют учителям использовать оценки с дополнительными обозначениями. В этих условиях педагог идет на компромисс: в классном журнале выставляет привычные оценки без плюсов и минусов, а в своей записной книжке — уточненные.

Второй способ состоит в том, что цифровая балльная оценка дополняется словесной. Этот способ не имеет инструктивного запрета, но используется педагогами редко и без желания, поскольку требует дополнительных затрат времени в условиях его дефицита на уроке.

Иногда учитель прибегает к **третьему способу** — выставлению оценки в дневнике, которое сопровождается записью, адресованной родителям. При этом используется опора на мотив ответственности учащегося перед семьей. В этом не было бы ничего необычного, если бы не одно обстоятельство. Если просмотреть записи в дневниках, то можно убедиться, что они преимущественно имеют негативный характер. Но отрицательная стимуляция разрушает мотив. Известно, что в пятых-шестых классах роль мотива ответственности постоянно снижается, но снижается она, как показали исследования, не для всех обучаемых, а только для тех, в дневниках которых преобладают замечания.

Четвертый способ заключается в опоре на коммуникативный мотив. Каждому, оказывается, не безразлично, как к нему относятся товарищи, что они думают. Педагог должен это использовать. Но, опять же, не злоупотребляя негативным стимулированием, приводящим к разрушению мотива, в до-революционных гимназиях существовало правило: хвалить учащегося перед классом можно, а ругать, высказывать неодобрение нельзя. Неплохо было бы и современным педагогам вспомнить это правило.

Пятый способ заключается в усилении коммуникативного воздействия. Для этого необходимо приучать учащихся к сопереживанию успехов и неудач товарищей по классу.

Шестой способ — использование экранов успеваемости.

В классной комнате вывешивается экран, на котором выставляются все оценки всех обучаемых. Этот способ имеет недостатки: может способствовать воспитанию зазнайства у отличников и безразличия у отстающих, если надлежащим образом не нацелить обучаемых на правильное восприятие информации.

Седьмой способ — организация соревнования с самим собой: в конце каждой недели обучаемый получает словесную оценку «лучше» или «хуже».

Если успеваемость за прошедшую неделю снижается, то учащийся проигрывает в соревновании, даже если он при этом и остается отличником.

И, наоборот, слабый выигрывает, когда начинает работать лучше. В соревновании «с самим собой» все обучаемые находятся в одинаковых условиях — неуспевающий может победить в нем, если получит на одну неудовлетворительную оценку меньше, чем за прошлую неделю. А отличник проиграет, когда вместо привычной пятерки получит лишь четверку. Как видим, это соревнование не по успеваемости, а по изменению успеваемости.

Каковы же общие правила оценивания и выставления оценок? Оценка и отметка выполняют многообразные функции. В зависимости от ситуации та или иная оценка или отметка будут эффективно «работать» или на пользу, или во вред решению учебно-воспитательных задач. Здесь многое зависит от того, насколько учитель осторожно и корректно пользуется таким сильным инструментом в учебном процессе, как отметка. Далее мы остановимся на правилах оценивания знаний, умений и навыков учащихся, уровня их развития и выставления отметок в классном журнале, дневнике ученика и ведомости успеваемости класса, которые сложились опытным путем. Некоторые из них регулируются официальными инструкциями органов образования.

В подготовительном и 1-м классе отметки вообще не выставляются. Учитель ограничивается словесными оценками успехов или неудач ребенка. Не рекомендуется сравнивать одного ученика с другим, особенно если это разные по успеваемости ученики (слабый и сильный). Педагогически оправдано сравнение нынешних показателей ученика с предыдущими.

При устном опросе сначала следует сформулировать вопрос для всего класса, сделать небольшую паузу и потом уже назвать фамилию (имя) ученика, которому предлагается ответить. Нельзя «выезжать» только на сильных учащихся, надо в равной мере спрашивать всяких средних и слабых.

Замечено, что в ситуации дефицита времени подростки и старшеклассники начинают хитрить в отношении подготовки домашних заданий: если уже кого-то недавно спрашивать, то он перестает готовить задания, будучи уверенным, что очередь до него не скоро дойдет, так как неопрошенных учащихся еще много. В такой ситуации учителю полезно прибегать к выяв-

лению факта подготовки ученика к каждому уроку, к взаимоконтролю учащихся, а также к фронтальному опросу. Причем, если учитель начинает спрашивать по алфавиту, то школьники быстро улавливают этот порядок и соответственно к нему приноравливаются.

При индивидуальном опросе следует поощрять учащихся, которые дополняют и исправляют ответ товарища. Заслуживает внимания прием, используемый учителями на уроке: учащиеся сами формулируют вопросы и задают их опрашиваемому товарищу. В случае его затруднения первый сам и отвечает. Ученик, задающий вопросы, поощряется. Каждую отметку, которую учитель выставляет в журнал, необходимо прокомментировать доказательно, убедительно. Некоторые учителя предлагают это сделать самим учащимся до выставления отметки, а затем учитель соглашается или уточняет этот комментарий, а потом выставляет отметку.

Среди педагогов нет общего мнения об «авансировании» отметок. Иначе говоря, они по-разному относятся к вопросу о том, можно ли завышать отметку ученику в какой-то ситуации? Одни учителя это не допускают, другие — наоборот, часто практикуют. На наш взгляд, такое авансирование возможно для тех учащихся, которым конкретный учебный предмет дается с трудом, а ученик, упорно занимаясь, не отвечает выше, чем на «6». И для того, чтобы поддержать такого ученика, вселить уверенность в его будущий успех, поддержать волевое его усилие в порядке поощрения поставить ему «7». Такое завышение отметки мы допускаем.

Некоторые учителя ставят отметку с отсрочкой времени. Например, ученик сам понимает, что в данном случае он ответил ниже своих возможностей и ему не хочется иметь невысокий балл в журнале. Чувствуя такую ситуацию, учитель предлагает ученику подготовиться основательно по теме и ответить по ней в следующий раз на высокий балл, иначе говоря, выставление отметки отсрочивается — доволен ученик, но и учителю не хуже.

Некоторые учителя вообще не ставят неудовлетворительных отметок. Они просто не засчитывают ученику неусвоенную тему. Они не травмируют

школьника, не ставят его в незащищенное положение перед сверстниками и родителями, морально побуждая ученика к усвоению каждой темы на высоком уровне. Учителя используют прием передачи учеником невысокой отметки на более высокую. Этот прием также стимулирует ученика к упорному занятию.

Молодые учителя иногда отметку используют как средство наказания учащихся. Бывают случаи, когда большой группе ребят, отказавшихся отвечать, на одном уроке выставляют более десяти «двоек». Это «ЧП» и для учащихся, и для учителя. Для последнего это даже тревожный сигнал. Если ученики не знают опрашиваемый материал, учителю придется вновь вернуться к теме, не усвоенной учащимися, проводить индивидуальные и групповые консультации, подсказать ребятам популярную литературу для самостоятельного пополнения знаний. Если же это бойкот, то необходимо выяснить причину такого отношения учащихся к уроку, найти компромиссное решение этого спорного момента. Но конфликт придется преодолеть не «двойками» в знак наказания ребят, а иными путями.

Отметка — не кнут против учащихся, а знак качества уровня их знаний и развития.

Выведение итоговых отметок. Для аттестации учащихся за четверть, полугодие, год необходимо накопить побольше отметок на каждого ученика. Это нетрудно сделать в классе с малой наполняемостью учащихся, а также по предметам с большим числом недельных часов и если там предусмотрены письменные работы. Сложнее сделать это в переполненном классе, в котором 30 и более учеников, а также по предметам с малым количеством недельных часов. В последнем случае выручают и письменные миниконтрольные работы, и поурочные баллы.

Итоговые отметки не следует рассматривать как среднее арифметическое суммы отметок, полученных за полугодие. Итоговая отметка должна отражать реальные успехи ученика ко времени аттестации.

Такой же системы выставления отметок придерживаются и преподаватели средних специальных учебных заведений, а также преподаватели вузов во время практических и лабораторных занятий. На сегодняшний день данная система является актуальной для вузов и колледжей агропромышленного комплекса.

Преподаватель, вынося оценку, должен каждый раз обосновать ее, руководствуясь логикой и существенными критериями. Опытные преподаватели знают об этом и постоянно обращаются к такому обоснованию, что и предохраняет их от конфликтов с обучаемыми. Причины субъективизма преподавателей в оценивании знаний могут быть разные. В одном из экспериментов преподавателям предложили для оценки «личные дела» учащихся (студентов). Нужно было установить уровень интеллекта учащегося (студента), отношение его родителей к учебному заведению, а также планы учащегося (студента) на будущее. Секрет был в том, что всем экспертам давалось одно и то же «личное дело», только фотографии к нему прилагались разные — привлекательные и не очень. Оказалось, что «привлекательным» учащимся (студентам) при прочих равных условиях преподаватели приписывают более высокий уровень односторонников и почти всегда выставляют завышенные оценки.

Интересно и то, что преподаватели, как оказалось, непроизвольно обращаются к тем обучаемым, которые сидят за первыми столами, и склонны выставлять им более высокие баллы. Много зависит от субъективных склонностей преподавателя. Оказалось, например, что преподаватели с хорошим почерком отдают предпочтение «каллиграфистам», т. е. учащимся (студентам) с красивым почерком. Преподаватели, чувствительные к правильному произношению, часто несправедливо наказывают обучаемых с дефектом речи [9].

Еще одной причиной необъективной педагогической оценки является недостаточная разработанность критериев оценивания.

Именно педагогический субъективизм является главной причиной, по которой нынешние учащиеся (студенты) отдают предпочтение компьютерным и тестовым формам контроля с минимальным участием преподавателя.

Педагог должен сознательно стремиться к объективной и реальной оценке выполненной учащимися (студентами) работы. Кроме того, необходимо каждый раз объяснять учащимся (студентам), какая, почему и за что выставляется оценка.

Подведем итоги проделанной работы и рекомендуем учитывать следующее.

1. Процесс обучения — это центральное явление изучаемое психологией и составляющее ее предмет. В нем в единый узел связаны «действующие лица» процесса — преподаватель и учащийся (студент), их цели, а также содержание, формы, методы средства и другие атрибуты учебной деятельности.

2. Процесс обучения имеет определенную структуру, она состоит из следующих элементов: цель, содержание, информированность, прогнозирование: обучаемый (студент), обучающий (преподаватель) и принципы, методы, средства, формы обучения.

3. Цель обучения — это социальный заказ, т. е. тот или иной объем и соответствующее качество знаний, которым должен овладеть учащийся (студент). В процессе обучения есть цель преподавателя и цель учащегося (студента). Они не одинаковы и имеют свою специфику. Заказ же уточняется с учетом типов вузов и колледжей.

4. Содержание обучения — это часть социального опыта (социальной культуры), которую должен усвоить обучаемый. Содержание в процессе обучения имеет несколько функций. Во-первых, это предмет учебной деятельности, в котором сосредоточены научные термины, понятия и другая информация. Во-вторых, для преподавателя и для учащихся (студентов) — это объект учебной деятельности. Преподаватель его «обрабатывает» и транслирует (передает) учащимся (студентам) так, чтобы они его усвоили. Для учащихся (студентов) — это объект, который необходимо переработать, усвоить и присвоить как элемент социальной культуры. В-третьих, для преподавателя содержание представляет собой и средство обучения, воспитания и развития

учащихся (студентов). Через содержание обучения он воздействует на их умы, чувства, нравственную и иную культуру.

5. Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие преподавателя на учащегося (студента), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

6. Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего мотивация, цели и способы их достижения, решение учебных задач.

7. Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

8. Обобщение результатов исследования функций — организационно-структурных позволяет отметить общее содержание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций.

9. Очевидно, что все эти четыре педагогические функции предполагают высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых (экспрессивных) и коммуникативных способностей человека, что должно быть объектом осознания самого преподавателя. Наряду с коммуникативной функцией большой интерес для преподавателя представляет исследовательская (гностическая) функция. Она основывается на способности человека адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и на реалистичности собственной оценки (самооценки). Сам преподаватель может быть объектом исследовательской функции, например, при психологическом анализе собственного урока, собственной педагогической деятельности, отношений с коллективом, учащимися (студентами). Успешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе в значительной мере определяется рефлексивностью человека, уровнем развития его рефлексивного мышления. Объектами исследования могут быть практически все другие компонен-

ты, факторы педагогического процесса, среди которых основное место занимает учащийся (студент).

10. Изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности преподавателя: это и самостоятельная познавательная задача, и условие успешности организации такой деятельности. При этом исследовательская функция успешно осуществляется, если преподаватель обладает потребностью к самообразованию и совершенствованию своего педагогического мастерства и определенными исследовательскими навыками. Естественно, гностическая (исследовательская) функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Все гностические действия человека, например, перцептивные, мнемические, мыслительные, включаются в реализацию исследовательской функции преподавателя. Более того, в динамичных условиях занятий реализация этой функции требует хорошо осознанного владения всеми методами педагогической психологии: наблюдением, беседой, экспериментом, анкетированием, социо- и референтометрией и другие.

11. Рассматривая структуру деятельности преподавателя, можно увидеть, что она как бы «внеличностна», в то же время у каждого конкретного педагога она проявляется своеобразно.

12. Предполагается, что учащиеся (студенты) своим присутствием стимулируют деятельность преподавателя. Иногда происходит и обратное: из-за присутствия других людей продуктивность снижается. Так, например, может произойти, когда преподаватель добивается высоких результатов в своей деятельности, если он находится со студентами один. Присутствие на занятиях посторонних людей может отрицательно повлиять и на самого преподавателя, и на учащихся (студентов).

13. В ходе проводимых нами психологических исследований мы пришли к выводу, что педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности преподавателя. Общение с воспитанниками-подростками, юношами в педагогических целях играет важную роль в социализации учащегося (студента), в его личностном развитии.

14. Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися (студентами) на занятиях или вне их (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися (студентами) внутри студенческого коллектива. Педагогическое общение — многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия педагогов и студентов, их субъект-субъективное сотрудничество.

15. Профессионально-педагогическое общение — это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых.

16. В педагогическом общении реализуются коммуникативный (обмен информации между обучающимися), интерактивная (организация взаимодействия) и перцептивная (восприятие) друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания сторон. Акцентирование выделенных характеристик позволяет говорить, что педагогическое общение должно быть не тяжелым долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия.

17. Целью оценочной деятельности преподавателя является контроль успеваемости учащихся (студентов) и формирование у них адекватной самооценки. Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащихся (студентов). Итогом акта оценивания преподавателем результатов учебной деятельности учащегося (студента) является оценка, которая в зави-

симости от уровня и способа отражения отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, отметкой.

18. Причины субъективизма преподавателей в оценивании знаний могут быть разные.

19. Причиной необъективной педагогической оценки является недостаточная разработанность критериев оценивания.

20. Именно педагогический субъективизм является главной причиной, по которой нынешние учащиеся (студенты) отдают предпочтение компьютерным и тестовым формам контроля с минимальным участием педагогов.

21. Преподаватель должен сознательно стремиться к объективной и реальной оценке выполненной учащимися (студентами) работы. Кроме того, необходимо каждый раз объяснять учащимся (студентам), какая, почему и за что выставляется оценка.

Другими словами, объектом мышления является любая задача, а различными бывают мера новизны и сложность задачи и, соответственно, способы их решения.

Решению задачи всегда предшествует возникновение проблемной ситуации достаточно осознанного чувства чего-то недостающего и необходимого. Необходимость найти это недостающее «нечто» и порождает постановку цели.

Задача — это цель, заданная в определенных условиях. Таким образом, проблемная ситуация как бы предшествует задаче и порождает ее, а решение задачи — это достижение цели, что должно привести к снятию проблемной ситуации.

Введение в состав процесса решения задач понятия проблемной ситуации психологически важно, так как именно она порождает заинтересованность субъекта, его стремление решить задачу. Основные классы проблемных ситуаций различаются в зависимости от того, какой компонент усваи-

ваемого действия (закономерности предмета, способ или условие действия) выступает в качестве неизвестного.

Проблемная ситуация может возникнуть, если учащиеся (студенты) воспринимают необычные явления, для объяснения которых нет достаточных знаний. Опытные преподаватели используют для создания проблемных ситуаций прием столкновения различных точек зрения при работе над учебным материалом — при изучении причин исторических событий и физических явлений, при характеристике героев литературных произведений, при нахождении наилучшего решения математических задач и т. д.

Проблемную ситуацию можно создать путем наглядного показа учащимся (студентам) недостаточности уже имеющихся у них знаний для решения того или иного вопроса. Это может быть постановка перед учащимися (студентами) практических задач.

Важно, чтобы проблемная ситуация была «принята» учащимися (студентами). О «принятии» проблемной ситуации могут свидетельствовать такие реакции учащихся (студентов), как эмоциональный отклик на эту ситуацию в форме удивления, недоумения, постановки вопросов со стороны учащихся (студентов).

Следует обратить внимание и на то, что при одних и тех же условиях для одних учащихся (студентов) возникает проблемная ситуация, а для других — нет. Это зависит от уровня их знаний и от разрыва между известным и неизвестным. При полном отсутствии знаний в определенной области проблемная ситуация не возникает. Диапазон разрыва между известным и неизвестным зависит от интеллектуальных возможностей учащихся: чем эти возможности ниже, тем меньше должны быть «порции» неизвестного, и наоборот, чем больше интеллектуальные возможности учащегося (студента), тем больше может быть число неизвестных элементов.

В результате анализа проблемной ситуации возникает проблема (задача). Возникновение задачи означает, что решающему ее удалось хотя бы предварительно и приблизительно выделить известное и неизвестное (искомое).

Прежде чем рассмотреть процесс решения задачи, необходимо хотя бы в общих чертах познакомиться с характером самих задач, подлежащих решению.

По логической структуре задачи могут быть:

- а) интерполяционными, в которых данные и цель определены в явной (эксплицитной) форме, а поиск ответа детерминирован условиями задачи (решение может идти как движением от данных к цели, так и наоборот или, наконец, в обоих направлениях одновременно);
- б) экстраполяционными, в которых есть данные, но не определена цель, или наоборот — проблемная ситуация содержит определенную цель, но не определены данные (решающему предоставляется большая свобода действия);
- в) «предзадачами», в которых не определены ни цель, ни данные проблемной ситуации (это ситуация, порождающая чувство, обычно предшествующее внезапному открытию).

По целям мыслительной деятельности задачи можно подразделить на задачи распознавания, конструирования, объяснения, доказательства [1].

Для определения важнейших характеристик математических способностей ряд советских психологов (П.Я. Гальперин, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская и др.) выделяют и широко используют в экспериментальных целях учебные задачи с несформулированным вопросом, с неполным и избыточным составом условий, с взаимопроникающими элементами, задачи игрового типа, в которых контролируемая часть условий косвенно направляется противником-соперником. Задачи этого вида являются предметом специальной научной области — теории игр. Ее достижения в последние годы широко используются, так как любую научную задачу можно рассматривать как «игру с природой».

Поиск решения. В самом процессе решения задачи некоторые психологи склонны выделять две основные фазы:

- 1) поиск идеи (принципа решения);
- 2) выполнение решения.

Применительно к экспериментальным задачам типа головоломок это верно. Что касается большинства жизненных и научных задач, то нетрудно обнаружить, что поиск способа (принципа, идеи) их рационального решения продолжается без конца. При этом такой поиск нельзя свести ни к односторонней детерминации его извне — от предмета задачи, ни изнутри — от субъекта решения.

Виды поиска решения задач получили более полное и четкое описание в инженерно-психологических исследованиях при создании новых и совершенствовании имеющихся машинных программ. Назовем их в возрастающей по сложности (а соответственно и совершенству) последовательности, а затем рассмотрим несколько подробнее:

- 1) поиск посредством систематических проб;
- 2) случайный поиск;
- 3) выборочный поиск;
- 4) избирательный (селективный) поиск.

Поиск посредством систематических проб представляет собой перебор всех возможных «ходов» на каждом этапе решения.

Случайный поиск — метод логически немотивированных проб различных вариантов, чаще всего применяется в игровых ситуациях; в машинных программах применяется с использованием ряда математически разработанных методов.

Выборочный поиск основан на том, что очередной ход выбирается на основе результатов предшествующего, это так называемый метод проб и ошибок.

Избирательный (селективный) поиск представляет собой в широком смысле эвристический способ решения, т. е. способ решения человеком новых, необычных, творческих задач. Одним из важнейших признаков самоорганизующейся эвристической программы является такая ее иерархия, в которой «программа обучения» должна сама вырабатывать некоторую исполнительную, осуществляющую решение данной задачи программу. Основное на-

значение «программы обучения» — изучение проблемной ситуации в целом, «среды» задачи. Программа обучения призвана вводить в исполнительную программу те наборы преобразований, которые отвечают выявленной структуре задачи, оценить результаты этих преобразований и затем усовершенствовать их. Эти правила или способы оценки и усовершенствования называют эвристиками. Оценка возможных «ходов» в соответствии с эвристическими критериями и выбор лучшего из них — важнейшие характеристики, отличающие эвристический поиск решения от поиска методом проб и ошибок.

Контролирующие оценки своих действий являются неотъемлемым условием успешного продвижения в решении творческих задач и составляют существенную характеристику мышления как саморегулируемого процесса.

Изложенное описание способов поиска творческих решений не является исчерпывающим. В изложении допущено упрощение, могущее привести к выводу о том, что процесс творческого, эвристического решения можно представить в виде «жесткого» алгоритма (предписания). А это, к сожалению, пока сделать невозможно: для этого нет достаточных данных. Даже самые совершенные машинные программы не моделируют исчерпывающе человеческого сознания, со всеми присущими ему субъективными, личностными характеристиками (чувствами, интересами, установками и т. п.). Произведенный анализ типов задач и способов поиска решения позволяет сделать по крайней мере два вывода.

1. Во-первых, нет оснований абсолютизировать и тем более противопоставлять алгоритмические и эвристические способы решения. Это скорее лишь два диалектически взаимосвязанных компонента решения.

2. Во-вторых, творческому подходу к поиску решения можно и нужно учить. Анализ типологии задач и видов поиска решений направлен именно на это. В практической деятельности преподавателя этот анализ, естественно, должен быть богато оснащен конкретными, составленными на материале соответствующего предмета наборами задач. Интуиция, гипотезы, планы и стратегии в творческом решении задач. В широком философском смысле интуи-

цию определяют как непосредственное, самоочевидное знание или решение. Психологически более точным будет определение интуиции как неосознанного (а точнее, даже как не могущего до конца быть осознанным) знания. Интуитивное знание всегда противоположно логическим аналитическим процессам, называемым дискурсивными. В трактовке известного психолога Ж. Пиаже интуитивное мышление представляется как наглядное, дологическое (дооперациональное) мышление. Некоторые психологи склонны делать акцент на невозможности перевода интуитивных процессов в речевую форму.

Из всего многообразия точек зрения на природу и меру произвольности интуиции хочется выделить точку зрения Б.М. Теплова [19]. Он рассматривает интуитивные решения как выражение высокого уровня знаний и мастерства, как высший уровень свернутости сложных мыслительных процессов. Этого определения придерживаются и многие другие исследователи. Гипотезы, являющиеся важной составной частью решения, в одних случаях могут быть логически обоснованными, в других — интуитивными. В последнем случае гипотеза подвергается логической верификации (проверке ее истинности или ложности). Рождение (или выдвижение) гипотез и их верификация выражают психологический механизм поиска решения, характеризуют движение мысли. В процессах возникновения («генерирования») гипотез появление догадок прежде всего и наиболее ярко характеризует творческие возможности личности, а в преобразованиях гипотез — и другие существенно важные характеристики (опыт, мотивация, направленность, гибкость ума и др.). Гипотезы при решении задач в конце концов переходят в план решения.

План решения более или менее известных задач может возникать как завершающий момент гипотезы. В новых оригинальных задачах планы решений могут многократно меняться вместе со сменой гипотез, т. е. планы входят составной частью в поиск решения, направляемого в процессе творческого мышления определенной стратегией.

Стратегия решения — это общий план того, как действовать, как искать единственно правильное, а чаще — оптимальное (наиболее целесообразное в

определенных условиях) решение. Практически мы часто идем путем сужения сферы поиска: ставятся альтернативные вопросы, вначале более общие, в дальнейшем все более узкие и частные. Например, вам поручено кураторство. Для того чтобы наладить дисциплину и порядок в группе, необходимо определить — как это лучше сделать. Для этого нужно последовательно продумать: а) как строить отношения — через жесткие требования или путем налаживания доверительных отношений; б) приняв второй вариант, решить — как действовать: на весь коллектив группы непосредственно или опираясь на актив; в) на какую группу учащихся (студентов) конкретно можно и нужно опереться прежде всего; г) с решения каких вопросов следует начать работу и т. д.

При решении задач игрового типа обычно идут путем пересбора уже известных вариантов с учетом определенной, насущной потребностью развития отечественного высшего профессионального образования [6].

Психолого-педагогическая оценка бывает нескольких видов, которые можно разделить на классы: предметные и персональные, материальные и моральные, результативные и процессуальные, количественные и качественные. **Предметные** оценки касаются того, что делает или что уже сделал учащийся (студент). В данном случае педагогической оценке подлежат содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект. **Персональные** педагогические оценки, напротив, относятся к субъекту деятельности, а не к ее атрибутам, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание и т. п. В случае предметных оценок учащийся (студент) стимулируется к совершенствованию учения и к личностному росту через оценку того, что он делает, а в случае субъективных — через оценивание того, как он это делает и какие свойства при этом проявляет.

Материальные педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования учащихся (студентов) за успехи в учебной и воспитательной работе. В качестве материальных стимулов могут выступать

деньги, привлекательные для учащихся (студентов) вещи и многое другое, что служит или может выступать в качестве средства удовлетворения материальных потребностей учащихся (студентов). **Моральная** педагогическая оценка содержит в себе похвалу или порицание, характеризующие действия учащихся (студентов) с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. **Результативные** педагогические оценки относятся к конечному результату деятельности, акцентируют внимание в основном на нем, не принимая в расчет или пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, каким образом это было достигнуто. **Процессуальные** педагогические оценки, напротив, относятся к процессу, а не к конечному результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата. **Количественные** педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, сделанных упражнений и т. п. **Качественные** педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

Наряду с видами педагогических оценок выделяются способы стимулирования учебных и воспитательных успехов учащихся (студентов). Главные из них это внимание, одобрение, выражение признания, оценка, поддержка, награда, повышение социальной роли, престижа и статуса человека. Рассмотрим каждый из перечисленных способов стимулирования в отдельности.

Доброжелательное **внимание** к человеку всегда считалось одной из действенных форм его поощрения. Человеку приятно, когда он вызывает к себе повышенный интерес со стороны окружающих людей, особенно значимых для него, когда он пользуется вниманием. Такое внимание означает, что его ценят, выделяют среди окружающих людей. И, напротив, когда на человека не обращают внимание, когда его как бы не замечают, то это вызывает у него неприятное чувство. Педагог, обращающий особое, доброжелательное

внимание на учащегося (студента), проявляющий к нему искренний, неподдельный интерес, тем самым как бы поощряет его, привлекая к нему внимание и окружающих людей. Учащиеся (студенты) в свою очередь ценят внимание к себе со стороны взрослых, особенно преподавателей или воспитателей, стараются добиться его, прибегая к разного рода приемам, чтобы во что бы то ни стало стать объектом повышенного внимания. Иногда с этой целью учащиеся (студенты) преднамеренно делают что-то необычное, совершают определенные поступки и даже проступки исключительно ради того, чтобы привлечь к себе внимание. Оно представляет собой простейший и доступный способ педагогического стимулирования, который часто сочетается с другими, рассматриваемыми ниже. Нередко внимание сопровождается одобрением, что в свою очередь усиливает его стимулирующую роль.

Одобрение выступает как позитивная оценка того, что сделал или намеревается сделать учащийся (студент). Когда говорят об одобрении, то имеют в виду вербальную или же невербальную позитивную оценку действий и поступков человека. Вербальная оценка включает словесные высказывания, содержащие соответствующие оценочные суждения, а невербальная — жесты, мимику и пантомимику, выполняющие аналогичную оценочную роль. Часто вербальные и невербальные способы выражения одобрения сочетаются друг с другом.

Признание представляет собой выделение тех или иных достоинств у оцениваемого лица и их высокую оценку. В отличие от внимания, которое не связано с осознанием того, чем конкретно оно вызвано, или одобрения, в котором также особо не подчеркивается предмет оценки, признание определяет его и дает понять оцениваемому лицу, за что конкретно его ценят. Признание вместе с тем выступает как выделение и оценка тех достоинств, по которым оцениваемое лицо отличается от других, в том числе и того, кто его характеризует.

Оценка включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качест-

венную оценку его действий или результатов деятельности. Такими являются, например, отметки. Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи учащегося (студента). Абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знаний или поведения учащегося (студента), а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных учащихся (студентов).

Поддержка как способ стимулирования проявляется в том, что преподаватель одобряет конкретные действия учащегося (студента), стимулирует его на повторение или успешное завершение этих действий. Поддержка может быть предложена в форме сочувствия, морально подкрепляющего учащегося (студента), или содействия, т. е. выполнения преподавателем таких практических действий, которые способствуют активизации деятельности учащегося (студента). Чаще всего поддержка как средство стимулирования проявляется тогда, когда учащийся (студент) нуждается в помощи со стороны.

Награда понимается и воспринимается как способ материальной поддержки или оценки действий учащегося (студента). Награда становится стимулом деятельности тогда, когда она заслужена.

Следующие способы поощрения — **усиления социальной роли, престижа и статуса** — являются социально-психологическими средствами стимулирования действий учащихся (студентов). Они связаны с повышением авторитета их в глазах окружающих его значимых людей. Роли, которые в жизни исполняют учащиеся (студенты), обладают различной ценностью и привлекательностью для них. Например, роль лидера обычно высоко ценится среди учащихся (студентов), а роль изгоя, которого никто не любит, не уважает и над которым все смеются, является одной из наименее привлекательных. Отведение учащемуся (студенту) более значимой роли среди сверстников и взрослых является действенным средством стимулирования, особенно в подростковом возрасте, когда учащиеся (студенты) претендуют на взрослость, независимость и самостоятельность.

Под престижем понимается степень уважения, признания, которым пользуется учащийся (студент) среди значимых для него людей. С помощью ряда психолого-педагогических приемов можно искусственно повышать или понижать престиж учащегося (студента) и тем самым поощрять или наказывать его. Статусом называется действительное положение учащегося (студента) в системе межличностных отношений (социометрический статус, например). Он может быть изменен с помощью описанных выше приемов.

Все остальные способы стимулирования представляют собой оценки, даваемые поведению, поступкам, намерениям, действиям, манере поведения, результатам деятельности учащихся (студентов). Традиционные отметки выступают как один из этих способов, причем далеко не достаточный для того, чтобы обеспечить разностороннюю и полноценную мотивацию учения и воспитания учащихся (студентов). Понятие «педагогическая оценка» по своему объему и содержанию гораздо шире просто «оценки» или «отметки», поэтому на практике нельзя ограничиваться только двумя последними способами стимулирования.

Под эффективностью педагогической оценки понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании учащихся (студентов). Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у учащегося (студента) стремление к самосовершенствованию, к приобретению знаний, умений и навыков, к выработке у себя ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения. Мотивация к интеллектуальному и личностно-поведенческому развитию у учащегося (студента) может быть внешней и внутренней. Под внешней мотивацией к учебно-воспитательной деятельности понимаются стимулы, побуждающие, направляющие и поддерживающие ее активность внешне, т. е. такие стимулы, которые исходят из окружающей учащегося (студента) среды и вынуждают его вести себя определенным образом. Если действие такого рода стимулов прекращается, то активность учения и общения учащихся (студентов), преследующая учебно-воспитательные цели, резко снижается или вообще сходит на нет. Внутренние

стимулы в отличие от внешних сами по себе способны порождать, направлять и поддерживать такого рода активность. Для того, чтобы отличить такие стимулы от внешних побудителей поведения, их называют мотивами, полагая, что мотив это собственный, независимый от случайных внешних обстоятельств, внутренний источник активности, наличия которого достаточно, чтобы всегда и везде человек вел себя определенным образом.

Внутренняя мотивация учебно-воспитательной деятельности считается более сильной, чем внешняя ее стимуляция, поэтому под более эффективной педагогической оценкой обычно понимают такую, которая создает и поддерживает у учащегося (студента) внутреннюю мотивацию учения и воспитания. Наилучшей, однако, является такая психолого-педагогическая ситуация, которая, порождая внутреннюю мотивацию, одновременно поддерживает ее соответствующей внешней стимуляцией, т. е. когда стремление учащегося (студента) к психологическому самосовершенствованию подкрепляется созданием благоприятных для этого внешних условий.

Представления об эффективности педагогической оценки имеют индивидуальный и социально-специфический характер. Индивидуальный характер представлений и действия педагогической оценки проявляется в том, что ее эффективность зависит от индивидуальных особенностей учащегося (студента), от его актуальных потребностей. Действенной будет та педагогическая оценка, которая соотносится с тем, что более всего интересует учащегося (студента). Если, например, этот интерес состоит в получении одобрения со стороны конкретного лица, то на него в первую очередь и должна ориентироваться педагогическая оценка. Для того, чтобы на практике определить индивидуальный характер оценки, необходимо хорошо знать систему интересов и потребностей учащегося (студента), их ситуативную иерархию, динамику изменения со временем. Необходимо как можно точнее приспособить систему стимулов к интересам и потребностям учащегося (студента).

Когда говорят о социально-специфическом характере педагогической оценки, имеют в виду два обстоятельства. Во-первых, то, что в условиях раз-

личных культур в системе обучения и воспитания отдается предпочтение разным видам педагогических оценок. В одном случае, например, в современных обществах североамериканского и западноевропейского типа, наиболее действенными являются материальные стимулы; в условиях азиатских культур исламского направления — морально-религиозные стимулы; в некоторых других странах, например, в Японии, — социально-психологические стимулы (кроме традиционных материальных). Это же относится и к развиваемым у учащихся (студентов) мотивам учения и воспитания. Во-вторых, социально-специфический характер педагогической оценки проявляется в том, что такая оценка может быть различной по своей эффективности в зависимости от социальной ситуации, в которой она дается. Различные педагогические оценки, предлагаемые в разных ситуациях, могут обладать неодинаковой валентностью (ценностью, значимостью для учащегося (студента)) и с разной степенью вероятности вести к удовлетворению актуальных для него потребностей. Та педагогическая оценка, которая обладает в данной ситуации наибольшей валентностью и обеспечивает наивысшую вероятность достижения успеха, является предпочтительной в этой ситуации.

Следует помнить, что персональная значимость педагогической оценки со временем может меняться. Это происходит, по крайней мере, по двум причинам. Прежде всего, потому, что от ситуации к ситуации изменяется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения. Кроме того, с возрастом происходят существенные личностные изменения учащихся (студентов), и те оценки, которые раньше были значимыми для них, теряют свою стимулирующую роль, а вместо них на первое место выходят другие, которые более соответствуют возрастным интересам учащегося (студента). Наконец, существуют индивидуальные различия между учащимися (студентами), в силу которых то, что является стимулом для одного учащегося (студента), может не быть им для другого.

Сказанное позволяет сформулировать следующие способы повышения персональной значимости педагогической оценки.

1. Систематическое изучение и учет индивидуальных интересов и потребностей учащегося (студента).
2. Актуализация тех потребностей и интересов, которые соответствуют имеющимся в распоряжении педагога стимулам.
3. Варьирование характера педагогических оценок с целью избегания привыкания к ним учащегося (студента).
4. Применение педагогических оценок, которые дают учащемуся (студенту) значимые для него люди — те, кого он уважает и кому доверяет, в чьих руках находятся средства, способные удовлетворить наиболее важные интересы учащегося (студента).

Литература

1. Горюнова, Т.А. Путь к профессии учителя / Т.А. Горюнова, И.Ш. Королева. — Москва : Знание, 1981. — 127 с.
2. Ильин, Е.П. Одаренность, способности, качества — синонимы или разные понятия? / Е.П. Ильин // Теория и практика физического воспитания. — № 9. — 1981. — С. 48–51.
3. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина.— Ленинград, 1967. — 182 с.
4. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — Москва, 1980.— 273 с.
5. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Макаренко, А.С. Сочинения : в 7-ми т., т. V. — Москва, 1958, — 558 с.
6. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобская.— Москва, 1981, — 119 с.
7. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. — Москва, 1984. — 112 с.

8. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. — Москва, 1983. — 128 с.
9. Психология прогностических умений и способностей : метод. рекомендации к спецкурсу / сост. Л.А. Регуш.— Ленинград, 1984. — 55 с.
10. Психология прогностических умений и способностей : программы педагогических институтов. — Москва, 1983.— 11 с.
11. Регуш, Л.А. Прогнозирование как познавательная способность / Л.А. Регуш ; под ред. А.И. Раева // Проблемы развития познавательных способностей. — Ленинград, 1983. — С. 33–45.
12. Регуш, Л.А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л.А. Регуш // Психологический журнал. — Т. 2. — № 5. — 1981. — С. 106–115.
13. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — Москва, 1976. — 414 с.
14. Сепетлиев, Д. Статистические методы в научных медицинских исследованиях / Д. Сепетлиев. — Москва, 1968. — 419 с.
15. Степанова, Е.И. Мышление / Е.И. Степанов // Развитие психофизиологических функций взрослых людей. — Москва, 1972. — с. 189–206.
16. Теплов, Б.М. Психология / Б.М. Теплов. — Москва : Наука, 1952. — 227 с.
17. Шадриков, В.Д. Проблема профессиональных способностей / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. — Т. 3. — № 5. — 1982. — с. 13–27
18. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя / А.И. Щербаков. — Ленинград, 1967. — 226 с.
19. Эсаулов, А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике / А.Ф. Эсаулов. — Ленинград, 1979. — 199 с.

ГЛАВА 8

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТ- СУБЪЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ (СТУДЕНТОВ)

Методика, как следует из ее названия, используется для определения личностной направленности.

С помощью методики выявляются следующие направленности.

1. Направленность на себя (Я) — ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) — стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) — заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Методика состоит из 27 пунктов-суждений, но каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Испытуемый должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения, или же наименее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» — 0, оставшийся невыбранным — 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

Инструкция: «Опросник состоит из 27 пунктов. Но каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. В случае, если несколько вариантов ответов покажутся равноценными, отберите из них только один, который все-таки в наибольшей степени отвечает Вашему мнению.

Букву, которой обозначен выбранный ответ (А, Б, В) напишите на листе для ответов рядом с номером соответствующего пункта (1–27) под рубрикой «больше всего».

Затем из ответов выберите тот, который наименее всего близок к Вашему мнению. Букву, которой обозначен этот ответ, также напишите на листе для ответов под рубрикой «меньше всего».

Старайтесь быть максимально правдивым. Нет «хороших» или «плохих» ответов, поэтому не старайтесь угадать, какой ответ является для Вас лучшим».

Текстовый материал № 1

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

- А. Одобрения моей работы;
- Б. Сознания того, что работа сделана хорошо;
- В. Сознания того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

- А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;
- Б. Известным игроком;
- В. Выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

- А. Проявляет интерес к учащимся (студентом) и к каждому имеет индивидуальный подход;

- Б. Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся (студенты) с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
- В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

4. Мне нравится, когда люди:

- А. Радуются выполненной работе;
- Б. С удовольствием работают в коллективе;
- В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:

- А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого предоставляется возможность;
- Б. Были верны и преданы мне;
- В. Были умными и интересными людьми.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:

- А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;
- Б. На кого всегда можно положиться;
- В. Кто может многого достичь в жизни.

7. Больше всего я не люблю:

- А. Когда у меня что-то не получается;
- Б. Когда портятся отношения с товарищами;
- В. Когда меня критикуют.

8. По-моему, хуже всего, когда педагог:

- А. Не скрывает, что некоторые учащиеся (студенты) ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;

- Б. Вызывает дух соперничества в коллективе;
- В. Недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.

9. В детстве мне больше всего нравилось:

- А. Проводить время с друзьями;
- Б. Ощущение выполненных дел;
- В. Когда меня за что-нибудь хвалили.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:

- А. Добился успеха в жизни;
- Б. По-настоящему увлечен своим делом;
- В. Отличается дружелюбием и индивидуальными способностями.

11. В первую очередь школа должна:

- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;
- Б. Развивать индивидуальные способности ученика;
- В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.

12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:

- А. Для общения с друзьями;
- Б. Для отдыха и развлечений;
- В. Для своих любимых дел и самообразования.

13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:

- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;
- Б. У меня интересная работа;
- В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.

14. Я люблю, когда:

- А. Другие люди меня ценят;
- Б. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы;
- В. Приятно провожу время с друзьями.

15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:

- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т. п., в котором мне довелось участвовать;
- Б. Написали о моей деятельности;
- В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.

16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:

- А. Имеет ко мне индивидуальный подход;
- Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
- В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже, чем:

- А. Оскорбление личного достоинства;
- Б. Неудача при выполнении важного дела;
- В. Потеря друзей.

18. Больше всего я ценю:

- А. Успех;
- Б. Возможности хорошей совместной работы;
- В. Здравый практичный ум и смекалку.

19. Я люблю людей, которые:

- А. Считают себя хуже других;
- Б. Часто ссорятся и конфликтуют;
- В. Возражают против всего нового.

20. Приятно, когда:

- А. Работаешь над важным для всех делом;
- Б. Имеешь много друзей;
- В. Вызываешь восхищение и всем нравишься.

21. По-моему, руководитель в первую очередь должен быть:

- А. Доступным;
- Б. Авторитетным;
- В. Требовательным.

22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:

- А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
- Б. О жизни знаменитых и интересных людях;
- В. О последних достижениях науки и техники.

**23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы
быть:**

- А. Дирижером;
- Б. Композитором;
- В. Солистом.

24. Мне бы хотелось:

- А. Придумать интересный конкурс;

- Б. Победить в конкурсе;
- В. Организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать;
- Б. Как достичь цели;
- В. Как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:

- А. Другие были им довольны;
- Б. Выполнить свою задачу;
- В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

- А. В общении с друзьями;
- Б. Просматривая развлекательные фильмы;
- В. Занимаюсь своим любимым делом.

Записанные в бланке для ответов (таблица 15) буквы соответствуют той или иной направленности. Это соответствие отражено в ключе. С помощью ключа (таблица 16) определяем, какую из направленностей выбрал испытуемый в каждом из утверждений как наиболее подходящую (2 балла), и как наименее подходящую (0 баллов). Направленности, которая осталась невыбранной, присваивается 1 балл. Для удобства подсчета можно использовать бланк, куда заносятся полученные результаты (таблица 17).

Таблица 15 — Для записей
ответов

№	Больше всего	Меньше всего
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		

Таблица 16 – Бланк для подсчета
баллов

№	Направленность		
	«Я» На себя	«О» общение	«Д» На дело
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
<i>Сумма</i>			

Полученные баллы суммируются, после чего определяется ведущая направленность.

Шкала одиночества

Опросник предложен тремя авторами: Д. Расселом, Л. Пепло, М. Фергюсоном.

Цель: Исследование уровня субъективного ощущения человеком своего одиночества. Выявляемое состояние одиночества может быть связано с тревожностью, социальной изоляцией, депрессией, скукой. Необходимо различать одиночество как состояние вынужденной изоляции и как стремление к одиночеству, потребность в нем.

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений. Рассмотрите последовательно каждое и оцените с точки зрения частоты их проявления применительно к Вашей жизни при помощи четырех вариантов ответов: «часто», «иногда», «редко», «никогда». Выбранный вариант отметьте знаком «+».

Обработка результатов и интерпретация:

Подсчитывается количество каждого из вариантов ответов. Сумма ответов «часто» умножается на три, «иногда» — на два, «редко» — на один и «никогда» — на 0. Полученные результаты складываются. Максимально возможный показатель одиночества — 60 баллов.

Высокую степень одиночества показывают от 40 до 60 баллов, от 20 до 40 баллов — средний уровень одиночества, от 0 до 20 баллов — низкий уровень одиночества.

Таблица 17— Тест-опросник

Утверждения	Часто	Иногда	Редко	Никогда
1.Я несчастлив, занимаясь столькими вещами в одиночку				
2.Мне не с кем поговорить				
3.Для меня невыносимо быть таким одиноким				
4.Мне не хватает общения				
5.Я чувствую, будто никто действительно				
6.Я застою себя в ожидании, что люди позвонят или напишут мне				
7.Нет никого, к кому я мог бы обратиться				
8.Я сейчас больше ни с кем не близок				
9.Те, кто меня окружают, не разделяют мои интересы и идеи				

Окончание таблицы 17

Утверждения	Часто	Иногда	Редко	Никогда
10. Я чувствую себя покинутым				
11. Я не способен раскрепощаться и общаться с теми, кто меня окружает				
12. Я чувствую себя совершенно одиноким				
13. Мои социальные отношения и связи-поверхностны				
14. Я умираю по компании				
15. В действительности никто как следует не знает меня				
16. Я чувствую себя изолированным от других				
17. Я несчастен, будучи таким отверженным				
18. Мне трудно заводить друзей				
19. Я чувствую себя исключенным и изолированным другими				
20. Люди вокруг меня, но не со мной				

Измерение мотивации достижения

Модификация теста-оприсника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предположения М.Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применения для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у них, имеющий две формы — мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Инструкция: «Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

+3	полностью согласен
+2	согласен
+1	скорее согласен, чем не согласен
0	нейтрален
-1	скорее не согласен, чем согласен
-2	несогласен
-3	полностью несогласен

Прочтите утверждения теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени Вашего согласия (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте тот ответ, который первый приходит Вам в голову. Не тратьте время на его обдумывание.

При обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не анализ содержания отдельных ответов. Результаты теста будут использоваться только для научных целей, и дается полная гарантия о неразглашении полученных данных. Если у Вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе.

Тест опросника (форма А)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь
4. Мне больше привлекает дело, в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определить свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50 %, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.
13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50 % риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 500 тыс. рублей и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 300 тыс. рублей и есть гарантия, что не позднее, чем через 5 лет я буду получать более 800 тыс. рублей.
16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.
17. Я предпочитаю работу, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующих для ответа высказывание своего мнения.
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшается, но и существенно не улучшается.
20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.
21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся к трудному, чем к легкому.
22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.
23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращаюсь к кому-нибудь за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.
24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.
25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.
26. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.
27. Я работаю эффективнее под чьим-нибудь руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.
28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.
29. Я работаю продуктивней над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.
30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.
32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Тест опросника (форма Б)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценке, чем опасаясь получения плохой.
2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.
3. Мне больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определить свою роль.
6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.
7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.
8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50 %, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что «пронесло!», чем порадуюсь хорошей оценке.
12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.
14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.
15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.
16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.
17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.
18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.
19. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.
20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.
21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.
22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.
23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.
24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.
26. Мне больше нравится выполнять сложные незнакомые задания, чем то, в успехе которого я уверена.
27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.
28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.
29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того, чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.
30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Процедура подсчета суммарного балла

Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

$$+ \frac{-3 - 2 - 10123}{1234567}$$

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе знаком «-») приписываются баллы соотношения:

$$- \frac{-3 - 2 - 10123}{7654321}$$

Ключ к мужской форме: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ к женской форме: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основании подсчета суммарного балла определяют, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27 % выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27 % — мотивом избежать неудачи.

Измерение мотивации аффиляции.

Модификация теста-опросника мотивации аффиляции (ТМА). Мехрабиана проведена М. Ш. Магомед-Эминовым. ТМА предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффиляции: стремление к принятию (СП) и страха отвержения (СО).

Методика применима для измерения интенсивности двух мотивов (СП) и (СО) у школьников, студентов и взрослых как мужчин, так и женщин.

Тест представляет собой опросник, состоящий из двух шкал: шкалы мотивов (СП) и шкалы мотива (СО).

Инструкция: « Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

+3	полностью согласен
+2	согласен
+1	скорее согласен, чем не согласен
0	нейтрален
-1	скорее не согласен, чем согласен
-2	несогласен
-3	полностью несогласен

Прочтите утверждения текста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке ответов против номерка утверждения поставьте цифру, соответствующую выбранному Вашему ответу. Не тратьте время на обдумывание ответов. Давайте тот ответ, который первый пришел Вам в голову.

Каждое последующее утверждение читайте после того, как Вы уже оценили предыдущее. Ни в коем случае ничего не пропускайте. При обработке производится подсчет определенных баллов, а не содержательный анализ ответов на отдельные пункты теста результаты теста будут использованы только для научных целей и дается полная гарантия их неразглашения.

В тесте нет «хороших» и «плохих» ответов. Не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно и искренне выражайте свое собственное мнение. Если у Вас возникли какие-нибудь вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест.

Теперь приступайте к работе.

Тест опросника для шкалы (СП).

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться один.
3. Если бы я должен был выбирать, то предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, чем общительным и дружелюбным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.
5. Я говорю людям о своих переживаниях скорее часто и охотно, чем делаю это редко и лишь по особым случаям.

6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании.
7. Мне нравится заводить как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят превыше дружбы.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я скорее стараюсь перекинуться с ним хотя бы парой слов, чем пройти поздоровавшись.
13. Независимость и свободу от привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверяю слишком открытому проявлению дружеских чувств.
17. У меня очень много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем неважно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.
20. Открытые эмоциональные люди привлекают меня больше, чем серьезные, сосредоточенные.
21. Я скорее прочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами или одному посещать достопримечательности.
23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем когда обсуждаю ее с другими.

24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать только на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.
25. Даже в коллективе мне трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.
26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.
27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.
28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.
29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать своих чувств, чем пытаюсь с кем-нибудь поделиться.
30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в веселой компании.

Тест опросника для шкалы (СО)

1. Я стесняюсь, идти в малознакомое общество.
2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не уйду первым.
3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал бы противоречить мне при посторонних людях.
4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.
5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми.
6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.
7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них не согласен.
8. Если я попрошу кого-то пойти со мной, и он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.
9. Я осторожен в высказывании своих мнений, пока хорошо не узнаю человека.
10. Если во время разговора я что-то не понял, то лучше я это пропущу, чем прерву говорящего и попрошу повторить.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.
12. Мне трудно говорить людям «нет».
13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не так, как надо.
14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.
15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.
16. Я редко стесняюсь обращаться к людям за помощью.
17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.
18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.
19. Всякий раз, когда я иду в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.
20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.
21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
22. Временами я уверен, что никому не нужен.
23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выразился в мой адрес.
24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.
25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны.
26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.
27. Когда я должен за чем-либо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.
28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неуверенно.
29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.
30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.
31. Оказавшись в незнакомой компании, я предпочитаю активно включиться в беседу, чем держаться в стороне.

32. Я стесняюсь попросить, чтобы вернули мою книгу или какую-то другую вещь, занятую у меня на время.

Процедура подсчета суммарного балла

По каждой из шкал подсчитывается суммарный балл. Используется следующая процедура. Ответам испытуемого на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

$$+ \frac{-3 - 2 - 10 + 1 + 2 + 3}{1234567}$$

Ответам испытуемого обратные пункты опросника (отмеченные знаком «-» в ключе) приписываются баллы на основе соотношения:

$$- \frac{-3 - 2 - 10 + 1 + 2 + 3}{7654321}$$

Ключ к шкале СП: +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, -17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

Ключ к шкале СО: +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

На основе двух индексов СП и СО выделяются четыре типа мотивов. Для этого суммарные баллы всей выборки испытуемых ранжируются как по шкале для СП, так и по шкале для СО. Далее выделяются 4 подгруппы испытуемых: высокий–низкий (СП выше медианы, а СО ниже медианы), низкий–низкий (СП выше медианы, СО выше медианы), низкий–высокий (СП ниже медианы, СО выше медианы).

Испытуемым группы «высокий–низкий» характерен мотив «стремление к принятию», а испытуемым группы «низкий–высокий» — мотив «страх отвержения». У испытуемых двух других групп интенсивность этих мотивов прибли-

зительно одинакова. При этом у одной из них («высокий–высокий») интенсивность обоих мотивов высокая, а у другой — низкая.

Тестовый материал № 2

1. Я могу долго работать не уставая.
2. Я всегда выполняю свои обещания, не считаясь с тем, удобно мне это или нет.
3. Обычно руки и ноги у меня теплые.
4. У меня редко болит голова.
5. Я уверен в своих силах.
6. Ожидание меня нервирует.
7. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
8. Обычно я чувствую себя вполне счастливым.
9. Я не могу сосредоточиться на чем-либо одном.
10. В детстве я всегда немедленно и безропотно выполнял все то, что мне поручили.
11. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.
12. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
13. Я думаю, что я не более нервный, чем большинство других людей.
14. Я не слишком застенчив.
15. Жизнь для меня почти всегда связана с большим напряжением.
16. Иногда бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
17. Я краснею не чаще, чем другие.
18. Я часто расстраиваюсь из-за поступков.
19. Я редко замечаю у себя сердцебиение или отдышку.
20. Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.
21. Я не могу уснуть, если меня что-то тревожит.
22. Обычно я спокоен и меня не легко расстроить.
23. Меня часто мучают ночные кошмары.
24. Я склонен принимать все слишком всерьез.

25. Когда я нервничаю, у меня усиливается потливость.
26. У меня беспокойный и прерывистый сон.
27. В играх я предпочитаю скорее выигрывать, чем проигрывать.
28. Я более чувствителен, чем большинство других людей.
29. Бывает, что нескромные шутки и остроты вызывают у меня смех.
30. Я хотел бы быть также доволен своей жизнью, как, вероятно, довольны другие.
31. Мой желудок сильно беспокоит меня.
32. Я постоянно озабочен своими материальными и служебными делами.
33. Я настороженно отношусь к некоторым людям, хотя знаю, что они не могут причинить мне вреда.
34. Мне порой кажется, что перо мной нагромождены такие трудности, которых мне не преодолеть.
35. Я легко прихожу в замешательство.
36. Временами я становлюсь настолько возбужденным, что это мешает мне заснуть.
37. Я предпочитаю уклоняться от конфликтов и затруднительных положений.
38. У меня бывают приступы тошноты и рвоты.
39. Я никогда не опаздывал на свидания или работу.
40. Временами я определенно чувствую себя бесполезным.
41. Иногда мне хочется выругаться.
42. Почти всегда я испытываю тревогу в связи с чем –либо или кем-либо.
43. Мне беспокоят возможные неудачи.
44. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.
45. Меня нередко охватывают отчаяние.
46. Я человек нервный и легко возбудимый.
47. Я часто замечаю, что мои руки дрожат, когда я пытаюсь что-нибудь сделать.
48. Я почти всегда испытываю чувство голода.
49. Мне не хватает уверенности в себе.
50. Я легко потею даже в прохладные дни.

51. Я часто мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.
52. У меня очень редко болит живот.
53. Я считаю, что мне очень трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
54. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я не могу долго усидеть на одном месте.
55. Я всегда отвечаю, что не могу долго усидеть на одном месте.
56. Я легко расстраиваюсь.
57. Практически я никогда не краснею.
58. У меня гораздо меньше различных опасений и страхов, чем у моих друзей и знакомых.
59. Бывает, что я откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.
60. Обычно я работаю с большим напряжением.

В один балл оцениваются ответы «да» на высказывание: 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 60 и ответы «нет» на высказывания: 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58.

Количество полученных баллов суммируется. Уровень лжи определяется: «да» — 2, 10, 55; «нет» — 16, 20, 27, 29, 41, 51, 59.

Тест-опросник уровня субъективного контроля

(В. В. Бажин, Е. А. Голыкина, Л. М. Эткинд)

Опросник уровня субъективного контроля (УСК) построен в соответствии с разработанной В. А. Ядовым иерархической модели регуляции социального поведения личности. Опросник состоит из 7 шкал:

шкала I_0 — интернальность общая;

шкала I_D — интернальность в области достижения;

шкала I_N — интернальность в области неудач;

шкала И_С — интернальность в семейных отношениях;
шкала И_П — интернальность в производственных отношениях;
шкала И_М — интернальность в межличностных отношениях;
шкала И_З — интернальность в отношении здоровья и болезни.

Кроме того, опросник содержит 44 пункта, измеряет локус контроля личности в различных сферах жизнедеятельности.

Испытуемому предлагается ответить на каждый пункт опросника, используя (отмечая на бланке) одну из градаций 7-балльной шкалы:

Полностью									Полностью
не согласен	-3	-2	-1	0	1	2	3		согласен

Опросник УСК

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не захотели приспособиться к друг другу.
3. Болезнь — дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства — родители и благосостояние — влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.

10. Мои отметки в школе чаще зависели от случайных обстоятельств (например, настроения учителя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг к другу, то, как бы они не старались наладить семейную жизнь, они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случаи или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается, это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявлял достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая и везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом самих себя.
43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Ключ для обработки вопросника

Обработку заполненных ответов следует проводить по приведенным ниже ключам, суммируя ответы на пункты в столбцах « + » со своим знаком и ответы в столбцах « – » с обратным знаком.

Ключ к шкале И₀

«+»	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44
«-»	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

Ключ к шкале И_Д

«+»	12, 15, 27, 32, 36, 37
«-»	1, 5, 6, 14, 26, 43

Ключ к шкале И_П

«+»	19, 22, 25, 42
«-»	1, 9, 10, 30

Ключ к шкале И_Н

«+»	2, 4, 20, 31, 42, 44
«-»	7, 24, 33, 38, 40, 41

Ключ к шкале И_М

«+»	4, 27
«-»	6, 38

Ключ к шкале И_С

«+»	2, 16, 20, 32, 37
«-»	7, 14, 26, 28, 41

Ключ к шкале И_З

«+»	13, 34
«-»	3, 23

Перевод в стенов

После получения «сырых» баллов по шкалам, следует перевести их в 10-балльную систему стандартных оценок — стенов. В этой системе средняя по нормативной выборке принимается за 5, 5 стенов, а половина стандартного отклонения приравнивается к одному стенов. Таким образом, показатель нормального распределения могут быть преобразованы в стандартные оценки, не зависящие от размерности.

Шкала общей интернальности:

От -132 до -14	1	От 33 до 44	6
От -13 до -3	2	От 45 до 56	7
От -2 до 9	3	От 57 до 68	8
От 10 до 21	4	От 69 до 79	9
От 22 до 32	5	От 80 до 132	10

Шкала интернальности в области достижений:

От -36 до -11	1	От 6 до 9	6
От -10 до -7	2	От 10 до 14	7
От -6 до -3	3	От 15 до 18	8
От -2 до 1	4	От 19 до 22	9
От 2 до 5	5	От 23 до 36	10

Шкала интернальности в области неудач:

От -36 до -8	1	От 8 до 11	6
От -7 до -4	2	От 12 до 15	7
От -3 до 0	3	От 16 до 19	8
От 1 до 4	4	От 20 до 23	9
От 5 до 7	5	От 24 до 36	10

Шкала интернальности в семейных отношениях:

От -30 до -12	1	От 4 до 6	6
От -11 до -8	2	От 7 до 10	7
От -7 до -5	3	От 11 до 13	8
От -4 до -1	4	От 14 до 17	9
От 0 до 3	5	От 18 до 30	10

Шкала интернальности в производственных отношениях:

От -30 до -5	1	От 12 до 15	6
От -4 до -1	2	От 16 до 19	7
От 0 до 3	3	От 20 до 23	8
От 4 до 7	4	От 24 до 27	9
От 8 до 11	5	От 28 до 30	10

Шкала интернальности в области межличностных отношений:

От -12 до -7	1	От 2 до 4	6
От -6 до -5	2	От 5 до 6	7
От -4 до -3	3	От 7 до 8	8
От -2 до -1	4	От 9 до 10	9
От 0 до 1	5	От 11 до 12	10

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезней:

От -12 до -6	1	От 3 до 4	6
От -5 до -4	2	От 5 до 6	7
От -3 до -2	3	От 7 до 8	8
От -1 до 0	4	От 9 до 10	9
От 1 до 2	5	От 11 до 12	10

Построение профиля УСК

На профиле УСК прямая линия, проходящая через 5,5 стенов, соответствует норме. Отклонения вверх по отдельным шкалам свидетельствуют об интернальном типе контроля над соответствующими ситуациями, отклонения вниз — об экстернальном типе контроля. Таким образом, может быть оценен как общий тип контроля, так и соотношение показателей по отдельным шкалам между собой (таблица 19).

Таблица 18 — Тест-опросник уровня субъективного контроля (группа 11 агр, 12 зв)

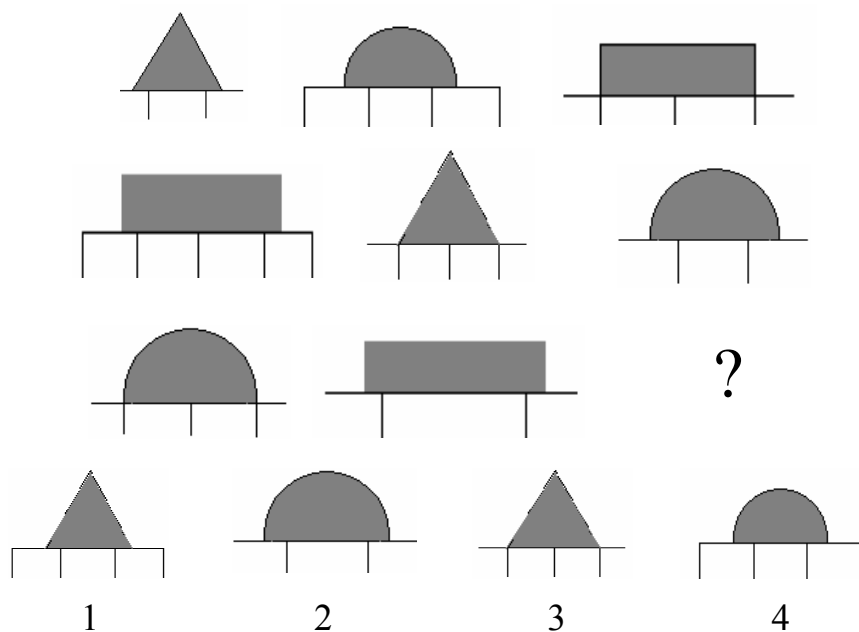
№ п/п	Ф.И.О.	И _о	И _д	И _н	И _с	И _п	И _м	И _з
1.	Васильева С. В.	1	2	1	6	3	1	4
2.	Кришталь З. Ю.	3	4	4	3	3	6	6
3.	Пятерко Л. И.	8	9	7	6	6	8	9
4.	Демчук О. В.	6	8	7	7	5	9	7
5.	Володин А. В.	5	7	6	5	2	6	6
6.	Манцевич В. В.	4	3	4	5	5	2	8
7.	Богдан А. И.	4	7	4	8	2	5	5
8.	Василевская В. В.	4	6	5	6	3	5	6
9.	Жук Н. П.	7	8	6	8	5	8	7
10.	Маслов С. И.	2	3	1	1	3	5	7
11.	Костян С. В.	5	6	5	7	5	7	7
12.	Пирожникова Т. В.	5	5	3	9	3	6	7
13.	Немшон А. А.	6	9	7	10	3	4	5
14.	Танюкевич С. А.	10	10	10	10	6	9	9
15.	Вилькевич А. С.	7	7	9	9	6	8	6
16.	Лукьяненко Е. Ю.	2	3	4	3	3	6	6

**Тест субъект-субъективные отношения.
Методика 3. Тест Айзенка**

Для оценки уровня общего интеллектуального развития взрослых рекомендуется использовать 4-й и 5-й субтесты текста Айзенка.

Четвертый субтест

1. Выберите нужную фигуру из четырех пронумерованных.



2. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

ВАМ (...) АМИДА

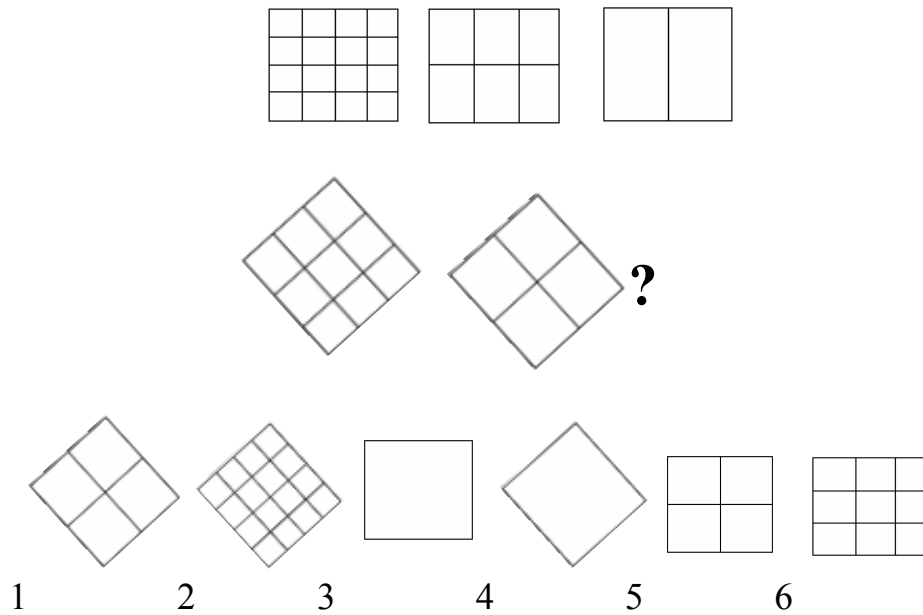
3. Исключите лишнее слово.

НОЗИБ
ФЕЛЕТОН
АБРЕЗ
ГРИТ

4. Вставьте пропущенное слово.

СОРГО (ГОРА) САФРА
ВОБЛА (....) ПЬЕСА

5. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных.



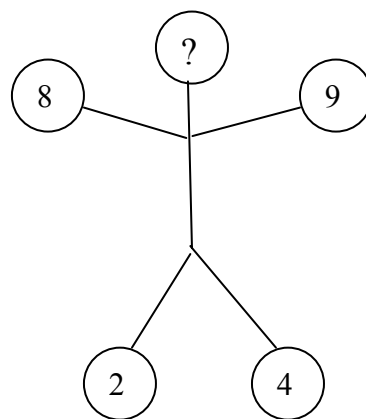
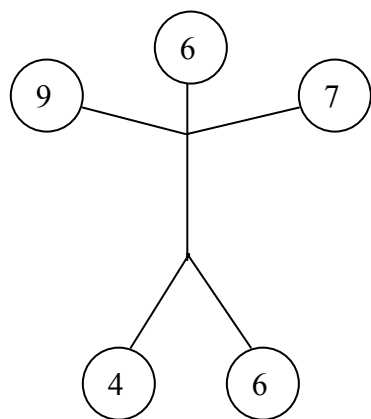
6. Вставьте пропущенное число.

$$\begin{array}{r} 112 \ (190) \ 17 \\ 268 \ (\dots) \ 107 \end{array}$$

7. Вставьте пропущенные числа.

5	10	10	17	?
8	7	13	14	?

8. Вставьте пропущенное число.



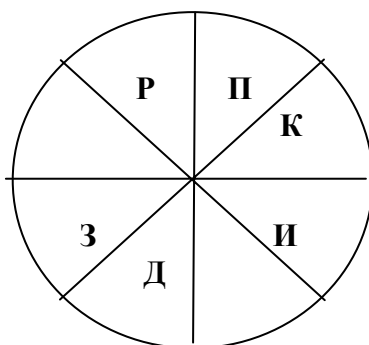
9. Вставьте пропущенное число.

6 9 ? 24 36

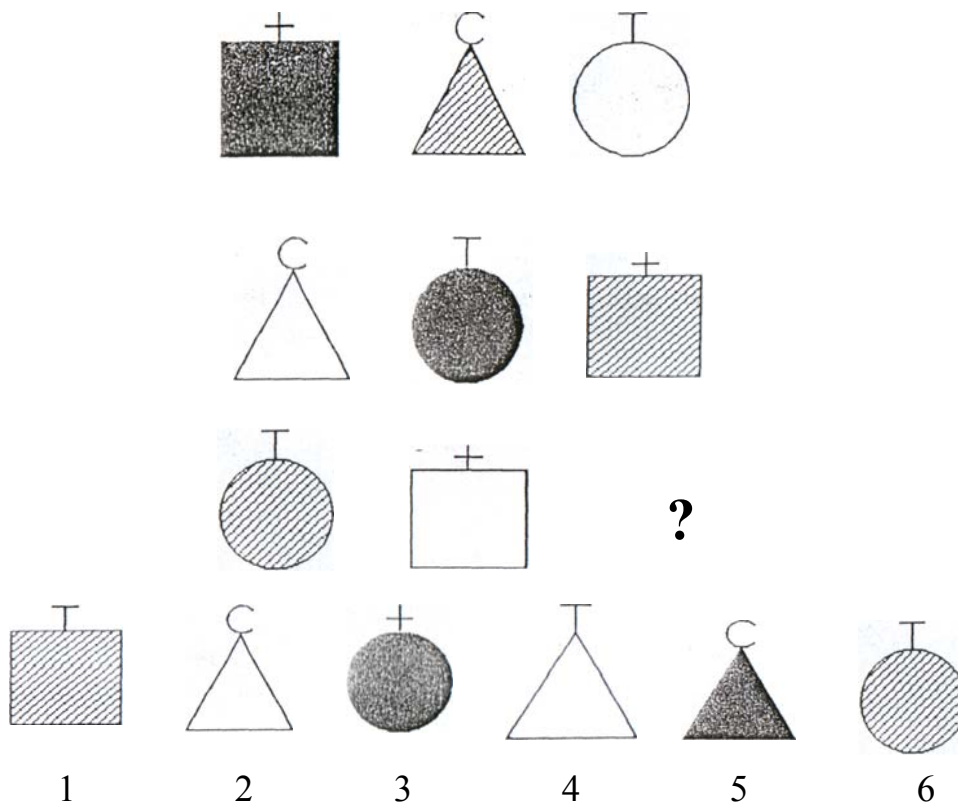
10. Исключите лишнее слово.

ЗГЛА
ААМГУБ
НАМГЕРПЕТ
АППРУИС

11. Вставьте недостающие буквы.



12. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных.



13. Вставьте пропущенную букву.

Т П Л Ж ?

14. Вставьте пропущенное число.

4 1 2
2 6 3
3 2 ?

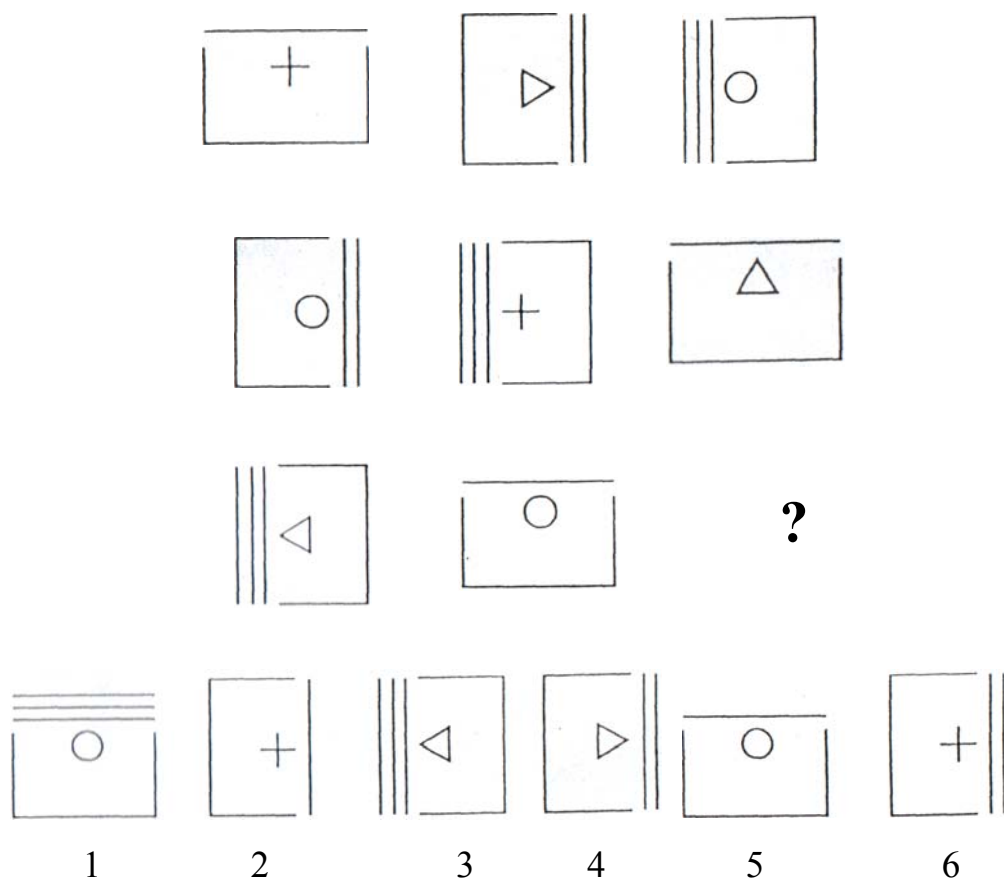
15. Вставьте пропущенное число.

16 (96) 12
10 () 15

16. Вставьте недостающее число.

2 5 26 ?

17. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных.



18. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок.

СОБАКА (...) КОЖА

19. Вставьте пропущенную букву.

А Г Ж
Ж К О
О С ?

20. Исключите лишнее слово.

РОНТ
СУЛТ
ЛОРКЕС
КОУРС

21. Вставьте пропущенное слово.

РОСТ (ОРЕЛ) ЛЕСС
НЕБО (...) ТОГА

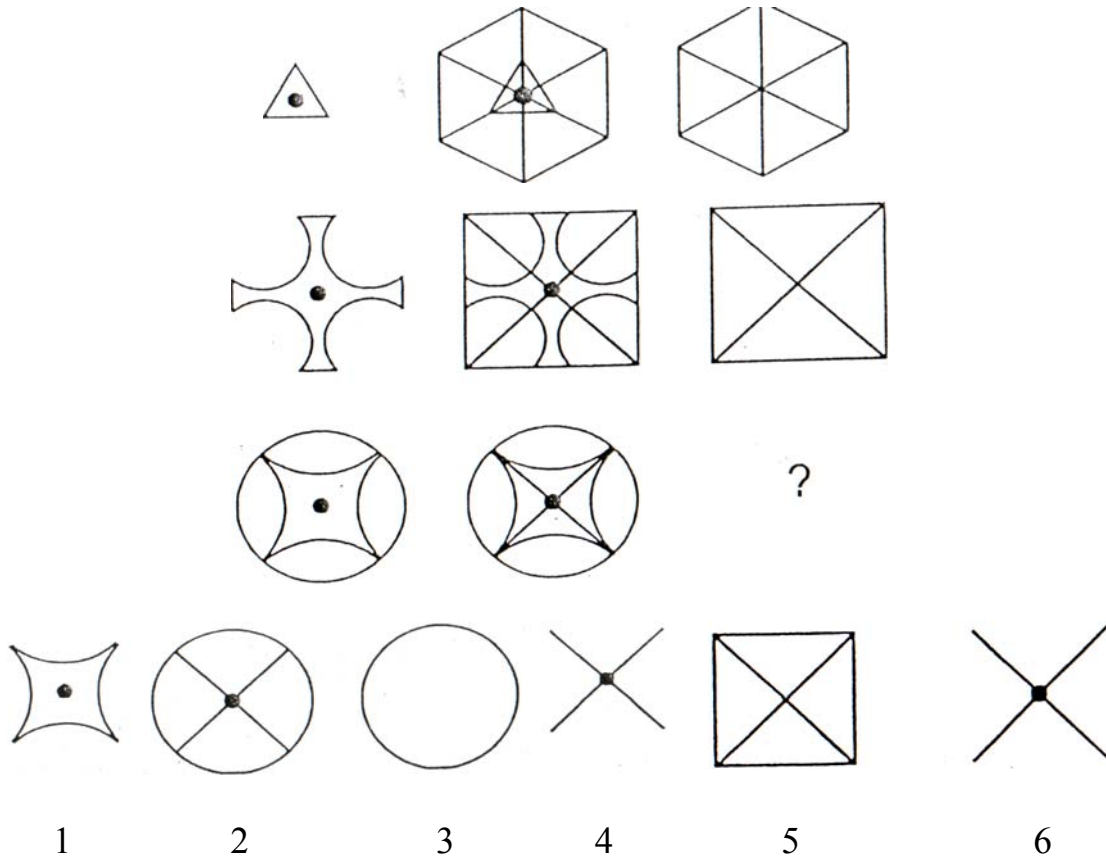
22. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

КОНТР (...) ИВ

23. Вставьте пропущенное число.

65 35 17 ?

24. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных.



25. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

У (...) ОВА

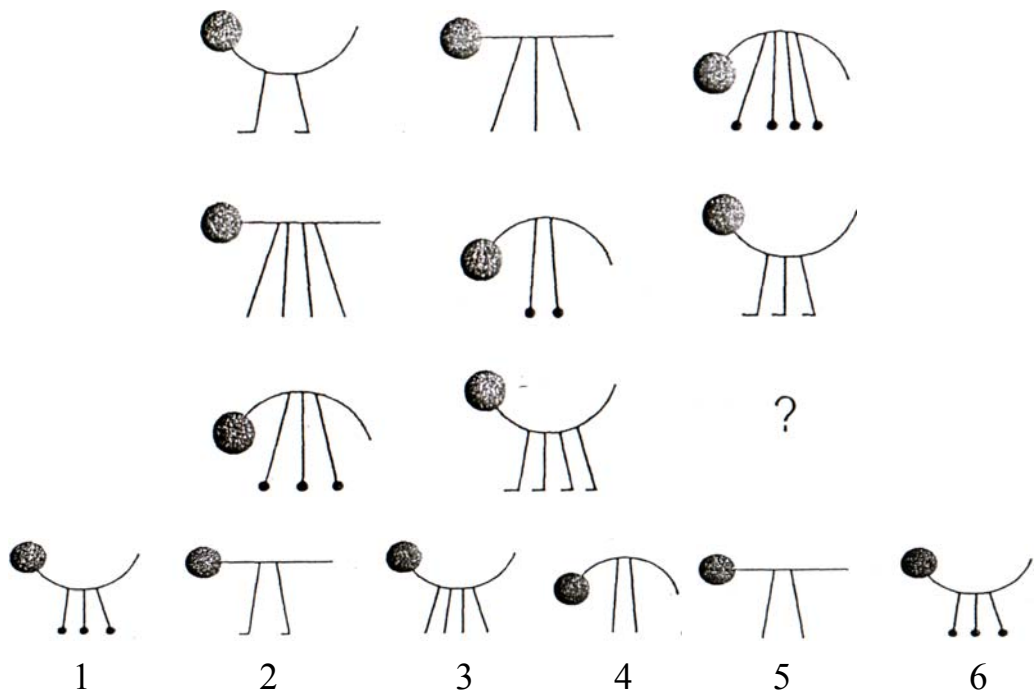
26. Вставьте пропущенное число.

41 (28) 27
83 () 65

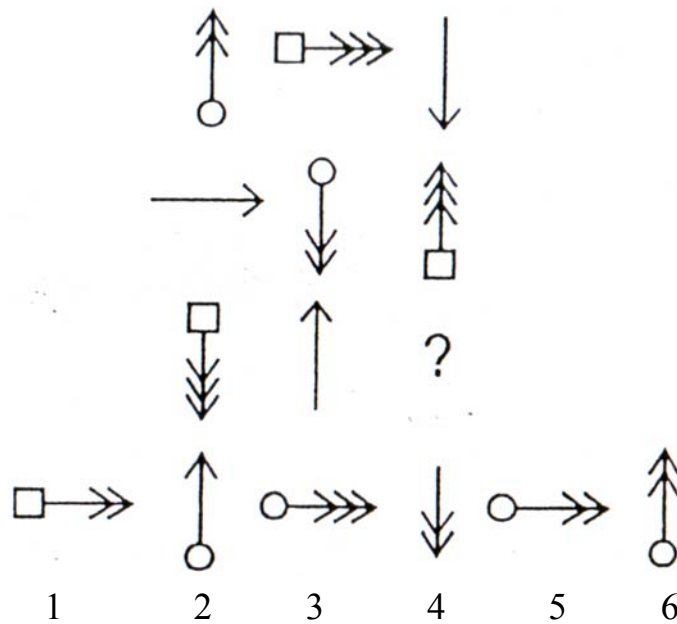
27. Вставьте пропущенное слово.

ШКВАЛ (КЛОК) ОСОКА
ОЛОВО (.....) СЕТКА

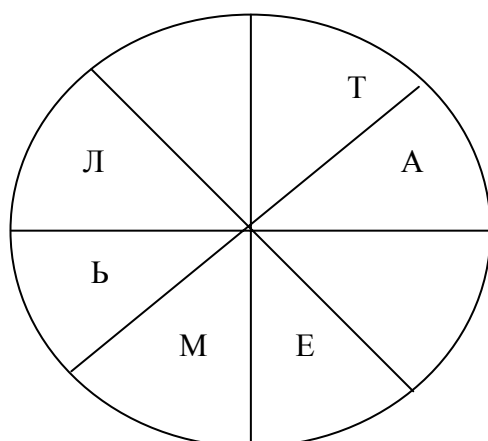
28. Выберите фигуру из шести пронумерованных.



29. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных.

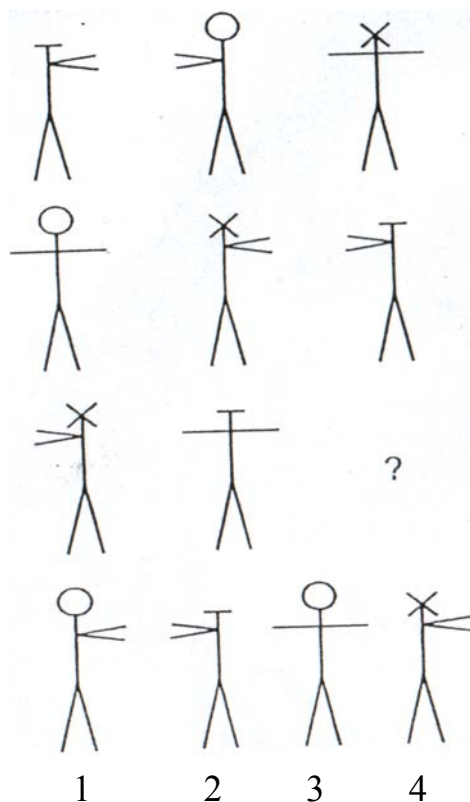


30. Вставьте пропущенные буквы.



Пятый субтест

1. Выберите нужную фигурку из четырех пронумерованных.



2. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

СВИР (...) НИК

Формы контроля

Задание 1

Выпишите основные понятия по изученной теме.

Задание 2

1. Какими основными качествами личности должен обладать педагог (по Е. А. Климову)?

2. Какие качества личности требуются педагогу в современных условиях для успешности педагогической деятельности (по Р. С. Немову)?

Задание 3

Перечислите педагогические способности преподавателя.

Литература

1. Бернс, Р. «Я»-концепция и воспитание / Р. Бернс. — Москва, 1986.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — Москва, 1991.
3. Кан-Калик, В.А. Учитель о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. — Москва, 1987. — с. 155–176.
4. Кремень, М.А. Управление коллективом / М.А. Кремень. — Минск, 2000. — с. 92–98.
5. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Ленинград, 1989. — с.14–17;
6. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. — Москва, 1993.
7. Кузьмина, Н.В. Одаренные дети / Н.В. Кузьмина. — Москва, 1992. С. 236–254.
8. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Хрестоматия по педагогической психологии. — Москва, 1995.

ВЫВОДЫ

Важной психологической задачей учреждений образования на современном этапе развития нашего общества является формирование направленности личности преподавателя и студента на педагогические профессии, как объекта и субъекта педагогической деятельности.

Формирование направленности личности — управляемый процесс и осуществляется с позиций современной семьи, школы, педагогических колледжей и вузов, общественности.

1. Эффективность данного процесса зависит от состояния работы по управлению системой формирования профессиональной направленности, квалификации и личностных качеств людей, участвующих в этом процессе. Она зависит также от наличия развитой мотивации деятельности на всех этапах профессионального самоопределения (при выборе профессии, в процессе профессионального обучения и деятельности, при оценке профессиональной перспективы), а также от постоянной связи и сотрудничества между школой, родителями, педагогическими колледжами и вузами, представителями общественности.

2. В формировании профессиональной направленности личности преподавателя на педагогические профессии решающую роль играет формирование образа профессии педагога, который становится устойчивым благодаря двухпрофильности и многопрофильности профессионального обучения и приобретает направленность на создание условий психологической подготовки к учебной и профессиональной деятельности.

Под психологическим образом понимается идеальное субъективное отражение реальной действительности. Будучи сформированным, он определяет специфику и цель предстоящей деятельности, впитывает прошлый профессиональный опыт человека.

3. Формирование направленности личности учащегося (студента), слушателя на педагогические профессии в процессе профессионального самооп-

ределения является сложным многоуровневым процессом, находящим свое выражение в общей психологической готовности к педагогической деятельности, в готовности осуществить адекватный профессиональный выбор соответственно своим склонностям и интересам.

4. Зарождающиеся и развивающиеся потребности в процессе обучения в школе, лицее, педагогической гимназии, УПК, педагогическом колледже и вузе способствуют формированию ведущих профессиональных мотивов и установок от элементарных форм более сложным, что приводит, в конечном счете, к решению о профессиональном выборе на завершающем этапе школьной и вузовской подготовки.

В системе формирования направленности преподавателя как объекта и субъекта педагогической деятельности конечный успех работы зависит от:

- а) деятельности высококвалифицированных специалистов, любящих и преданных педагогической профессии, побуждающих у учащихся (студентов), слушателей к ней живой интерес;
- б) позиции личности, глубоко убежденной в необходимости стать педагогом, проявляющих интерес к нему, как таковому, способствующих формированию интереса у учащихся (студентов);
- в) условий, в которых осуществляется подготовка учащихся (студентов), слушателей педагогических факультетов к педагогическому труду в учреждениях образования.

5. Поставленная на должный уровень профориентационная работа, выявление потребностей, интересов, склонностей, ценностных ориентации путем психодиагностики, профконсультации и профотбор в учреждениях образования, профессиональное педагогическое образование в педагогических колледжах и вузах при тесном взаимодействии всех заинтересованных общественных и государственных структур, носящие целенаправленный характер, сможет оказывать действенное влияние на процесс развития преподавателя как объекта и субъекта педагогической деятельности.

6. Существующая система работы по формированию направленности учащихся (студентов), слушателей на педагогические профессии требует пересмотра, обновления целей и задач, выбор адекватных методов, форм, средств, а также определение совместной работы семьи, школы, педагогических колледжей, вузов по формированию педагогической направленности и отбору контингента школьников в педагогические вузы, на педагогические факультеты Института повышения квалификации и переподготовки кадров агропромышленного комплекса.

Поиск путей повышения эффективности субъект-субъективного сотрудничества личности учащихся (студентов), слушателей на педагогические профессии и преподавателя — это важнейшая психолого-педагогическая задача школы, семьи, педагогических колледжей и педагогических вузов. Для того чтобы сделать учащегося (студента) личностью, а нашей Республике Беларусь нужны именно личности, соответствующие требованиям времени — сам педагог должен быть личностью и владеть организаторскими умениями, профессиональной компетентностью, профессиональными знаниями, умениями, навыками, самокритичностью, интеллектуальными качествами, благородным отношением к людям, любовью к детям и т. д.

Анализ направленности на субъект-субъективное сотрудничество дает возможность понять, какова ее роль в созидании целостности психики и ее функционировании. В подавляющем большинстве случаев педагогическая направленность — это не одномоментное психическое образование. Она иногда сохраняется на протяжении всей жизни индивида, хотя и несколько варьируя из-за изменившихся условий, или того, что работа мысли углубила содержание и перестроила некоторые ее аспекты. Смысл самой педагогической направленности на объект-субъектное и субъект-субъектное сотрудничество в общем изменен. Таким же остается и основной признак: ее нельзя рассматривать вне и помимо других психических функций и свойств, но она низводится к ним. Направленность интегрирует и видоизменяет их так, чтобы они вошли в то целое, которое она представляет.

Одаренный, творческий человек — это всегда индивидуальность, состоявшаяся личность. Формирование индивидуальности личности педагога способствует воспитанию личности учащегося (студента). Чем больше среди преподавателей, кураторов, мастеров производственного обучения окажется творчески-одаренных личностей, тем вероятнее, что они научат и воспитают учащихся (студентов), обладающих множеством разных и одновременно полезных личностных качеств.

РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Создание условий для стимуляции осознания общественной и личной значимости педагогического труда путем общего и педагогического воспитания и профориентации в школе, семье, УПК, педколледже, педвузе, вузах АПК, использование последовательно усложняющихся общественных поручений, включающих общественную пропаганду педагогических знаний и профессий, проведение бесед, лекций, дискуссий, экскурсий в школах, педагогических гимназиях, педколледжах, педагогических вузах, ознакомление с перспективами развития педагогического образования, его привлекательными сторонами и трудностями, а также требованиями, которые предъявляются к педагогу и их личностным качествам.

2. Развитие потребностей в педагогическом труде путем систематического выполнения школьниками, студентами, слушателями педагогических заданий, привлечение их к работе вожатыми, помощниками преподавателя по проверке домашних заданий, самостоятельной работы и работе с отстающими, к общественно значимым формам педагогической деятельности, продуманного стимулирования индивидуальных проявлений активности и творчества в педагогическом труде.

3. Формирование интереса и склонности к педагогическому труду путем ознакомления с конкретными видами педагогической деятельности, возможность творчества, рационализации, научной деятельности.

4. Творческая и педагогическая подготовка учащихся педколледжей и педучилищ, студентов педагогических университетов, слушателей Института подготовки и переподготовки кадров агропромышленного комплекса, накопление личного опыта работы в учреждениях образования, во время психолого-педагогической практики становятся возможной и надежной основой расширения запаса знаний, навыков, умений принимать решения в различных, в том числе и экстремальных условиях, является важным фактором саморегуляции и организации педагогической деятельности, информированности и прогнозирования обучения, что способствует формированию преподавателя как объекта и субъекта педагогической деятельности.

5. При формировании направленности школьников и студентов, слушателей на педагогические профессии следует осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход путем двухпрофильности и многопрофильности обучения в школе, педколледже, вузе, учитывая интересы, склонности учащихся (студентов) и запасной вариант получения профессии, а также подготовку к жизни и труду.

6. Тесный контакт преподавателя, куратора группы, школьного психолога и родителей для проведения психодиагностики личностных качеств учащихся (студентов), слушателей, выявление претендентов на педагогические профессии, а также направленной профориентированной работы по формированию образа профессии будущего педагога поможет в формировании направленности на педагогические профессии.

7. Специально созданные психолого-педагогические спецкурсы, тренинги, спецсеминары по выявлению, формированию и развитию личностных качеств будущего педагога, педагогических способностей учащихся (студентов) с выдачей им научно-обоснованных рекомендаций, основывающихся на материалах психодиагностики; педагогические тренинги, разбор психолого-педагогических ситуаций — важнейший этап в формировании педагогической направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич, К.М. О профессиональной пригодности операторов и способах их определения / К.М. Гуревич, В.Ф. Матвеев // Вопросы профессиональной пригодности состава энергосистем. — Москва : Знание, 1960. — С. 16–23.
2. Гуревич, К.М. Проблемы дифференциальной психологии / К.М. Гуревич. — Москва : Воронеж : Модэк, 1998. — 384 с.
3. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. — Москва : Наука, 1972. — 272 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. — Москва : Педагогика, 1986. — 240 с.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — Москва : Интор, 1996. — 544 с.
6. Данилкж, А.Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании : дис. канд. пед. наук / А.Я. Данилкж. — Ростов-на-Дону, 1997.
7. Данилкж, А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А.Я. Данилкж // Педагогика. — № 2. — 1992. — С. 8–12.
8. Декларация Мехико по политике в области культуры // Культуры : диалог народов мира. — № 3. — 1984. — С. 77–86.
9. Демков, М.И. Педагогические правила и законы : Антология педагогической мысли России второй половины IX нач. XXв / М.И. Демков — Москва : Педагогика, 1990. — С. 447–451.
10. Джамгаров, Т.Т. Сравнительный анализ некоторых статистических алгоритмов для определения профпригодности / Т.Т. Джамгаров, Ю.Н. Демьяненко // Материалы III Всесоюзного съезда психологов СССР. — Т. 3. — Москва, 1968. — С. 185–187.;
11. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск : БГУ, 1976. — 173 с.
12. Дьяченко, М.И. Отношение учащихся 4-8 классов к выбору профессии / М.И. Дьяченко // Школа и производство. — 1968. — С. 58–59.

13. Житомирский, С.В. Наука в твоей профессии / С.В. Житомирский. — Москва : Знание, 1977. — 65 с.
14. Заборщикова, М.М. Самообразование молодого учителя как условие самосовершенствования его профессиональной деятельности : дис. канд. пед. наук / М.М. Заборщикова. — Ленинград, 1988. — 179 с.
15. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.П. Загвязинский — Москва : Педагогика, 1987. — 159 с.
16. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. — Москва, 2001.
17. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : дис. д-ра психол. наук / И.М. Юсупов. — Санкт-Петербург, 1995.

Учебное издание

Джиги Надежда Дмитриевна,
Джиги Олег Васильевич

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методическое пособие

Ответственный за выпуск *Н.Д. Джига*
Редактор *М.А. Макрецкая*
Корректурa, компьютерная верстка *М.А. Макрецкая*

Издано в редакции авторов

Подписано в печать 10.10.2007 г. Формат 60×84¹/₁₆
Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 10,23
Уч.-изд. л. 8,0. Тираж 120 экз. Заказ 541.

Издатель и полиграфическое исполнение

Белорусский государственный аграрный технический университет
ЛИ № 02330/0131734 от 10.02.2006. ЛП № 02330/0131656 от 02.02.2006.
220023, г. Минск, пр. Независимости, 99, к. 2

