

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т.И. Руднева

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Учебное пособие

Рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по программам дополнительных квалификаций «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 12 января 2005 года № 4.

Самара
Издательство «Универс групп»
2008

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Самарского государственного университета*

УДК 370
ББК 74
Р 833

Рецензенты:

А.Л. Бугаева, д-р пед.наук,

Г.Н. Волков, д-р пед.наук, проф., действительный член РАО

Руднева, Т.И.

Р 833 Педагогика профессионализма [Текст] : учеб. пособие /
Т.И. Руднева. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2008. –
216 с.

ISBN 978-5-467-00154-8

В учебном пособии рассматривается круг вопросов, представляющих основы профессионально-педагогической деятельности. Исследования последних лет дают большой экспериментальный материал для осмысления сути педагогической профессии: описана структура деятельности, определены профессионально значимые качества личности. Органичной частью пособия, представляющего введение в педагогику профессионализма, является характеристика менеджера образования. Основу теоретических размышлений и практических выводов составляют результаты лонгитюдного исследования, проведенного автором в Самарском государственном университете и в системе повышения квалификации работников образования.

Пособие предназначено для организаторов учебно-воспитательного процесса в педагогической системе, учителей и студентов факультетов педагогического профиля, аспирантов и преподавателей вузов.

УДК 370
ББК 74

ISBN 978-5-467-00154-8

© Руднева Т.И., 2008
© Самарский государственный
университет, 2008

Введение

В современных условиях российской действительности при всем разнообразии жизни каждого отдельного педагогического сообщества проходит преодоление всего негативного, что было в прошлом, и нынешнего переходного состояния, с одной стороны, а также наращивание потенциала современного социально-образовательного учреждения – с другой.

В ходе этого процесса педагогическая система утрачивает черты социального института тоталитарного режима и приобретает черты учреждения, главной задачей которого является подготовка молодого человека к адаптации в условиях становления социума, основанного на началах плюрализма, свободы выбора и личной ответственности каждого.

Сегодня нельзя ограничиваться сообщением лишь элементов знания или предоставлением образовательных средств. Нужна основательная подготовка к жизни, усвоение средств, необходимых для адаптации к современной сложной цивилизации.

Школа и вуз чутко реагируют на все культурные процессы в обществе и одновременно учитывают тенденции складывающейся перспективы. На сегодняшний день и ближайшее будущее подготовка к социализации означает наделение обучаемого такими знаниями и навыками, которые обеспечат ему достойную жизнь в обществе с многоукладной экономикой и рыночным механизмом ее регулирования, демократическим строем, социальным партнерством, в обществе политического и идеологического плюрализма, гарантированных прав и свобод ответственной личности. Методический арсенал педагога становится фактором и условием её развития.

Специфика и творческий характер педагогической деятельности предъявляют довольно жесткие требования к представителям этой профессии. Современный уровень педагогической подготовки предполагает сформированную потребность в

осознанной, разумной, квалифицированной организации в самой широкой социально-профессиональной сфере, развитие вкуса к поиску, разнообразию в выборе содержания, форм и методов обучения и воспитания при осознании социально-профессиональных целей своей деятельности.

Совершенствование системы педагогической подготовки является государственной проблемой. Качество ее решения определяется комплексным подходом, содержательным компонентом которого является совокупность общенаучных и специальных знаний преподавателя, умений и навыков, интеллектуальных, физических, волевых, психических и моральных качеств, что позволяет выполнять профессиональные обязанности.

Анализ деятельности вузов страны по совершенствованию системы педагогического образования выявляет ряд противоречий: несоответствие уровня современной подготовки учителей в вузе социальным, экономическим и нравственным запросам общества; недооценка потребностей региона в существующих программах педагогической подготовки; отсутствие базовой педагогической подготовки преподавателей вуза.

Сегодня педагогу приходится непрерывно овладевать профессиональными технологиями, знакомиться с достижениями отечественной и зарубежной педагогической науки. Являясь предметником, профессионалом в области специальных знаний, он выполняет методические задачи, организуя учебный процесс в соответствии с педагогической целесообразностью применения новых технологий. Строя собственные системы обучения и апробируя их, он становится исследователем, прогнозирующим педагогических успех.

У каждой книги, пособия, научной работы есть своя предстартовая история. У этой книги она также есть. Все начиналось в семидесятые годы, когда происходило становление Самарского университета: создавались учебные отделы, кафедры, приглашались преподаватели из разных городов. Их всех должна была объединить идея воспитания специалиста уни-

верситетского класса. Одновременно ставился вопрос о практическом назначении первых выпускников.

Сам статус университета предполагает универсальное образование, о котором мечтали великие педагоги: Я.А. Коменский, создавший уникальную форму обучения и страждущий о школах «мастерских» с мудрыми наставниками; К.Д. Ушинский, верящий, что к душе ребенка может прикасаться только нравственно чистый человек.

Отличительной чертой университетов становилась специфика подготовки кадров: широкий научный кругозор и глубокие знания по выбранной специальности на базе разносторонней научно-исследовательской работы. В практическом выражении это выглядело так: школа и вуз укреплялись высококвалифицированными преподавателями.

«Наш век так явно отличается испорченностью воспитания и невоспитанностью в одно и то же время. Он так и не приобрел славы высокообразованного, чего так ждал. Испорченное воспитание и одновременно невоспитанность, если они не просто следствие отдельных особых извращений в воспитании, а результат распространенных и даже высоко почитаемых в стране воспитательных навыков, представляют собой верный показатель крайней точки развращенности, до какой может опуститься дело воспитания в стране, где господствуют ложные о нем представления» [32,83]. Это написано выдающимся швейцарским педагогом-демократом И.Г. Песталоцци в 1805 году. С нашей точки зрения, ложные представления о сути педагогической профессии также вредны, хотя имеют хождение в силу многозначности ее функциональной ответственности и большой доли субъективизма со стороны тех, кто оценивает результаты педагогического труда.

Педагогическую профессию от других отличает то, что ее носитель должен обладать повышенным чувством долга и ответственности. Труд педагога – постоянный поиск способов решения педагогических задач в бесконечном многообразии

индивидуальных случаев, требующих каждый раз нового решения.

Нашу книгу можно было бы назвать введением в педагогику профессионализма, которое должно помочь строить свой собственный педагогический опыт. Но если познакомиться с логикой интеграции в педагогической деятельности тех основ, что создают базу для профессионального роста, то будет легче понять и почувствовать свою состоятельность в работе, а организаторам образования, надеемся, удастся приблизиться к высокой планке объективности в оценке труда преподавателя.

ГЛАВА I

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

*Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.*

*До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины.*

Б. Пастернак

§1. Учитель – педагог – творец

Что должен осознавать человек, выбравший для себя педагогическую профессию? Что помогает учителю правильно сориентироваться в экстремальных педагогических ситуациях? Какова природа творческой деятельности? Чем характеризуется педагогическое творчество? В чем сходство творчества педагога и актера? Только ли это сходство определяет своеобразие педагогической деятельности? Какова специфика педагогического профессионализма?

Много, очень много преподавателей школы и вузов, стремящихся к достижению образовательных и воспитательных целей, проявляют огромную энергию, работоспособность, талант. Для каждого профессионального педагога важно правильно и глубоко понять социальные цели, проникнуться ими. Но сердцевину, суть педагогического труда составляет процесс перевода целевых установок на язык педагогики, т.е. соотношение частных целей с конкретными условиями и средствами воспитания и обучения. И этот перевод оказывается довольно сложным делом, поскольку речь идет о судьбе человека, о личности как предмете обучения и воспитания.

Горькие ошибки и издержки массовой школы говорят о том, что каждый учитель, стремясь к успешной реализации цели обучения, должен прежде обладать развитым педагогическим и методическим мышлением, чтобы ориентироваться в разно-

образных педагогических ситуациях, овладевать техникой педагогического труда. «Если внимательно вдуматься в нашу работу, – писал В.А. Сухомлинский, – то самой главной сферой соприкосновения теории и практики является в ней проектирование человека» [41, 186].

Проектирование человека предполагает профессиональный перевод цели или «идеи смысла» обучения и воспитания в «идею формы» – средства, методы и приемы. Учитель как никто иной в мире профессий не имеет права копировать и воспроизводить опыт других: цель воплощается в конкретном материале (математика, физика, языки...), учитывается уровень подготовленности и ближайшие резервные возможности личности и ученического коллектива.

Учителю нет нужды в буквальном смысле переоткрывать истины науки и человеческого опыта, которые он преподает, но педагогически осмысливать эти истины, варианты их изучения, способы контактов с учениками ему каждый раз приходится заново. И в этом смысле учителю свойственен свой стиль и почерк. Каждый раз он имеет дело с новыми обстоятельствами и развивающейся природой ребенка, поэтому встает перед необходимостью мыслить и действовать оригинально, избегая шаблона и прямого повторения пройденного. Нельзя безнаказанно повторять самого себя.

*Цель творчества – самоотдача,
А не шумиха, не успех
Позорно, ничего не знача,
Быть притчей на устах у всех.*

Кропотливый аналитический труд созидает учителя-творца. Постоянная нацеленность на поиск оптимальных для данной ситуации решений и определяет творческий характер педагогической деятельности, а самого учителя подвигает к педагогическому мастерству, назначение которого, по мнению Б. Пастернака, – самоотдача. Вопрос в том, что отдавать? Знания? Опыт? Энергию? Тогда учитель должен быть истинно образованным, высоким профессионалом, глубоко чувствительным к проблемам детства.

Ежедневно учителю приходится решать новые задачи, которые составляют разряд творческих: во-первых, решение их в большинстве случаев не может быть выведено из имеющихся посылок, а предполагает образование новых способов действия или своеобразное использование уже имеющихся. Значит, овладение мастерством обучения и воспитания предполагает наличие навыков и умений решать педагогические задачи в самых неожиданных обстоятельствах. Поскольку педагогическая деятельность – совместная, то творчество преподавателя обуславливает творчество ученика. Подлинное воспитание и обучение – всегда созидание нового, проектирование личности через пробуждение его внутренних сил. Правомерно психолог Я.А. Пономарев утверждает, что творчество является механизмом продуктивного преобразования личности.

Творчество педагога, по утверждению Н.В. Кузьминой [18,227], составляет поиск новых решений педагогической задачи. А творчество учащихся заключается в овладении системой знаний, в их систематизации и классификации, обобщении и переносе, применении на практике и в извлечении новых знаний в процессе взаимодействия с объектами познания и действительности.

Творческая деятельность педагога по своей природе игровая: организовать сотворчество, активизировать учеников через построение проблемной ситуации, вовлекающей всех в познавательную игру. Игровая природа педагогического труда сближает его с актерским и режиссерским творчеством. В педагогическом творчестве, как и в актерском и режиссерском, всегда присутствует объективная новизна мыслей, отношений, оценок и чувств, возникающих в ходе учебного и воспитательного проектирования.

Педагог-мастер проявляет самостоятельность в оценке педагогических ситуаций, в выборе и сочетании форм, средств и методов, в предвидении хода событий. И все эти компоненты педагогического мастерства носят творческий характер. Значит, без творчества не может быть педагога-мастера, оно является условием и следствием овладения педагогическим мастерством. Попытаемся уточнить понятия, раскрывающие

смысл педагогического профессионализма, педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство – это синтез теоретических знаний и высокоразвитых практических умений (высокое практическое искусство), которые реализуются через создание новых ценностей (через творчество) и открытие неизвестных педагогических закономерностей.

Правомерно В.И. Загвязинский [7,15] отмечает, что в педагогической деятельности своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов и правил) и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы. Поэтому преобразование и новизна – две самые существенные характеристики творчества.

Предметом педагогического творчества является развивающийся человек, а его инструментом – личность педагога-творца. И, наконец, результат предстает в знаниях, умениях, способностях, чувствах, идеалах ученика. Поэтому педагогическое творчество – самое гуманное творчество. Только в педагогическом и актерском творчестве так гармонично сливаются личность и инструмент деятельности. Педагогическое творчество, составляющее основу педагогического мастерства, дает почву благоприятного созревания педагогического таланта.

Педагогическое творчество – это процесс выбора, поиска и определения педагогически целесообразных способов продвижения личности на новый этап развития.

Педагогическое творчество своеобразно. Во-первых, оно спрессовано по времени (иногда приходится принимать сиюминутные решения), а результат может быть отсроченным, что может влиять на удовлетворенность учителя своим трудом; во-вторых, педагогическое творчество должно всегда приносить положительные результаты, а негатив допустим только в мысленных прикидках; в-третьих, творческий процесс всегда двусторонний, так как партнером по сотворчеству, основным партнером, является ученик, неповторимый и специфичный своей индивидуальностью. И наконец, педагогическое творчество в большинстве случаев осуществляется в публичной обстанов-

ке, что предполагает умение учителя управлять своими психическими состояниями.

Многие исследователи психологии творчества отмечают особую роль интуиции в педагогической деятельности, как предвосхищения результатов действия. Интуиция представляет собой способность угадывать истину, открывать новое, минуя промежуточные логические рассуждения. В педагогическом творчестве сосуществуют различные типы интуиции: интеллектуальная, означающая целостный охват задачи или педагогической ситуации без применения развернутых аналитических средств (у обучаемых, соответственно, она проявляется в качестве разумной догадки); эстетическая, выводящая на новые источники формирования эстетических вкусов учеников; этическая, проявляющаяся в виде педагогического такта.

В современной психолого-педагогической литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения учителем бесчисленного ряда учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах. Эти обстоятельства задают своеобразие педагогической деятельности. Действительно, профессия учителя интегрирует в себе функции разных профессий, а значит, и многообразие функциональных задач (планирование, организация, общение, анализ и др.). Объектом труда учителя является растущая личность, поэтому инструмент воздействия на нее должен быть тончайшим, в большинстве ситуаций — духовным. Вот почему второй класс задач педагогические задачи приоритетен в работе учителя. Педагогическая задача предполагает переход ученика из одного состояния в другое (приобщение к знаниям, формирование умелости...), результатом которого должны быть психические новообразования личности (мотивы, направленность, поведение).

Если первый класс задач регламентирован структурой педагогической системы (классно-урочная система, внеклассная работа, работа с родителями), то высокий уровень решения педагогических задач невозможен без творческого подхода к делу.

Учитель, стремясь к оптимальным решениям, берет методические пособия и выбирает, с его точки зрения, наибо-

лее удачные, проигрывая их в классе. Творчески работающий учитель обычно изменяет предлагаемые варианты в соответствии с реальными условиями или создает свой вариант с собственно творческими процедурами. В основе творческого решения педагогической задачи лежит точное знание того, как будут мыслить и чувствовать себя ученики, каков будет результат контактов с педагогом. Технология творческой лаборатории учителя базируется на единстве логического и эмоционального.

Своевременно поставить вопрос: каковы предпосылки эффективного решения педагогических задач?

Это, прежде всего, внутреннее состояние учителя, его эмоциональная ориентация.

Самой природе учительского труда свойственен самоконтроль, внутренний самоанализ, взгляд на себя самого со стороны. Критический анализ активизирует духовные ресурсы, позволяет своевременно перестраиваться с наименьшей затратой нервной энергии. Но самоконтроль должен быть ориентирован на психику ребенка, отличающуюся от психики взрослого тем, что мир воспринимается растущим иначе: взрослый видит то, что знает, а ученик видит то, что есть. Поэтому творческий учитель стремится к самопознанию; критично оценивая себя, он принимает свежесть детского восприятия, обогащая свой опыт. Только тогда становится способным подняться до ученика.

Природная динамика профессионального роста предполагает постоянное самовоспитание учителя в духе педагогического оптимизма: оптимизм является источником продуктивной работы. Нельзя забывать, что характер труда учителя отражается на эмоциональном настрое учеников.

*И должен ни единой долькой
Не отступаться от лица,
Но быть живым, живым и только,
Живым и только — до конца.*

Суть педагогического оптимизма — в вере в учеников, в их эмоциональную восприимчивость, нравственность, самостоятельность мышления.

Следующая предпосылка успешного решения педагогических задач вытекает из существенного сходства деятельности учителя и актера: творческое самочувствие, душевный настрой. К.С. Станиславский в книге «Работа актера над собой» учит искусству душевного настроя, искусству переживания, правильных чувствований. Самочувствие учителя влияет на атмосферу урока. Вот почему перед встречей с учениками важно привести нервы в порядок – «принять духовный душ». И этому будут способствовать педагогическая зоркость (видение всех и каждого ученика) и сверхзадача урока.

У каждого творчески работающего учителя есть своя ведущая идея, которой подчиняются все приемы и методы, формирующие у школьников интерес к учебе, развивающие их оценочную деятельность, навыки саморегуляции и самоконтроля. И тому, «кто, присматривая за вверенными ему детьми, не в силах подойти к себе критически, угрожает большая опасность, на которую я желаю обратить внимание, тем более, что профессиональная гигиена души недостаточно известна». Это слова известного педагога-гуманиста Я. Корчака [15,257], утверждавшего, что воспитание человека – «это не милая забава, а работа, в которую нужно вложить усилия бессонных ночей, капитал тяжких переживаний и множество размышлений».

Что же составляет специфику педагогического профессионализма? Под профессионализмом понимается способность выполнять определенную деятельность с тем или иным качеством. Любая деятельность имеет свою специфику, соотносясь с требованиями той системы, в которой трудится данный специалист. Поэтому в характеристике педагогического профессионализма следует идти от своеобразия учебно-воспитательной системы.

Педагогический профессионализм представляет высокий уровень решения задач, отражающих специфику педагогической системы.

Значит, подготовка учителя-профессионала должна быть направлена на формирование предпосылок успешного решения профессиональных задач. Такими предпосылками являются способности. Как происходит становление профессио-

нала? Технологию рождения поэта в далекие от нас века дал французский поэт Кено:

*Возьмите слово за основу
И на огонь поставьте слово.
Возьмите мудрости щепоть,
Наивности большой ломоть,
Немного звезд, немного перца,
Кусок трепещущего сердца
И на комфорке мастерства
Прокипятите раз и два,
И много-много раз все это.
Теперь пишите! Но сперва
Родитесь все-таки поэтом.*

Технология рождения учителя-профессионала обусловлена, во-первых, природными данными. И это хорошо представляют молодые учителя, компенсирующие недостатки методической подготовки в вузе психическими особенностями своей личности.

Психолого-педагогическое исследование, произведенное в ЛГПИ им. Герцена [44,7], показало, что в шкале важнейших характеристик «идеального» учителя общительность, живость, энергичность, эмоциональная чувствительность, артистичность занимают первое место.

Во-вторых, становление педагога-профессионала обусловлено спецификой педагогической системы. Структуру педагогической системы (это школа, вуз) представляет устойчивая взаимосвязь элементов. Обратимся к ее рассмотрению.

§2. Педагогическая система – учитель

Педагогическая система своей замкнутостью и нормативностью подвигает к творчеству или препятствуют ему? Какие компоненты входят в структуру педагогической системы? Что является стратегией, а что тактикой педагогической деятельности? Возможен знак тождества между воспитанием и отношениями? Как влияет педагогическая направленность личности на характер решения педагогических задач?

Практика школы показала, что директивно-дидактические цели воспитательного процесса себя не оправдывают. Возникла необходимость сместить акценты в формах и методах обучения, выделив в качестве главного личностный подход к ребенку. Слова поэта Игоря Северянина до сих пор остаются пророческими: «Дни розни партийной для нас безотрадны». С трудом осознается, что «образование для страны первично судьбы», а его цели должны не только отражать запросы времени, но и учитывать детскую природу. Без детской философии воспитания и образования школа получает тот результат, о котором предупреждал философ Н. Розанов: «Кого не поразит, что так много учась, при столь усовершенствованной дидактике, методике и педагогике, мы имеем плод скорее отрицательный, чем положительный».

Удовлетворяя общественные нужды, педагогическая система создается под конкретные цели. Цель системы – цементирующий компонент, накладывающий отпечаток и на все остальные. Целевая установка, прежде всего, определяет стратегию педагогической деятельности. История школы «пережила» педагогику формирования личности ребенка воздействием на нее, педагогику способностей со специальными школами. И только педагогика собственно воспитания возродила идею заражения ребенка целесообразными видами отношений с окружающим миром, указав ориентиры к достижению главной цели педагогической системы – развития общей одаренности ребенка. Второй компонент системы – содержание воспитания, образования и обучения определенного уровня сложности, ограниченного рамками заданного времени, формирующее в ребенке осознанную сопричастность к окружающему миру. В итоге личность, ее оценка складывается из отношения к обществу, труду, знаниям, искусству, к другим людям и к самому себе.

Воспитание представляет собой процесс включения ребенка в различные виды отношений. Ведь «сердце человека все соткано из человеческих отношений к другим людям: то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какое отношение к людям, к

другому человеку он способен устанавливать» (С.Л. Рубинштейн).

Следующий компонент системы – средства коммуникации, различные виды деятельности учеников и учителей, формы организации обучения и воспитания, методы включения субъекта деятельности в активную работу. Что же мешает активности ребенка на уроке? Прежде всего авторитаризм и невнимательность к его потребностям. Л.Н.Толстой предупреждал, что если еще в школе не научить творить, то ребенок будет копировать других». В активной деятельности, «спровоцированной» разнообразием приемов и форм работы на уроке, наиболее успешно происходит присвоение чужого опыта, а успешное сотрудничество ученика и учителя способствует рефлексии мышления. Познавательная потребность предполагает включение в учебный процесс активных форм и методов обучения, соответствующих высокому порогу детской впечатлительности и любознательности.

Педагог – важнейший компонент системы. Уровень психолого-педагогической подготовки, методической и научной, а также психофизические возможности и нравственные ориентиры отражаются в результатах учебно-воспитательного процесса. Интерес к педагогическому процессу, педагогическая направленность, общие и специальные способности являются предпосылками педагогического мастерства. Принимая ребенка, ученик выступает как субъект обучения и воспитания, учитель направляет свой технологический поиск на создание ситуации успеха и комфорта для каждого ученика.

Педагог, как артист, работает на основе определенного материала. Это учебные планы, программы, учебники. В большинстве случаев ученики и учителя не выбирают друг друга, поэтому успех деятельности зависит как от того, каким образом сложатся отношения между ними, так и от умелости преподавателя в области переконструирования научной информации в учебную.

Пятикомпонентная педагогическая система (цель, содержание информации, средства коммуникаций, ученик, учитель) обнаруживает родственность педагогической деятельности с

самыми высокими искусствами, но еще не вскрывает всей ее сложности.

Смешно, но удивительно точно трактует своим поэтическим словом метаморфозы личностных изменений учителя под влиянием общения с детьми Джон Орл, поэт Северной Америки:

*Всегда со всем на свете жил
Я в мире и гармонии.
И с ярким солнцем я дружил,
И с необъятным морем.
Как восторгался я всегда
Любым наземным жителям!
Да, вот таким я был,
Пока не стал учителем.
Бумага, я привык считать,
Дана нам для искусства,
Но факт, что можно ей... пулять,
развевя эти чувства
Я верил: в детях спит Рембрант.
Твердил о том родителям.
Да! Так я полагал,
Пока не стал учителем.
Я верил: голос мой, как гром.
Что обуздать смогу толпу,
Что добротой и умом
К сердцам найду тропу.
Иль этих черт я не имел?
Иль детям не постичь их?
Но был задорен я и смел,
Пока не стал учителем.
Я грамотно всегда писал,
Знал времена и лица,
Пока же я преподавал,
Сей опыт испарился.
«Ашипка счас, лаская взор,
Мне служит исцелителем».
И так писал с тех самых пор,*

*Как стал я быть учителем.
Да, я теперь совсем не тот,
Каким я был когда-то.
И мною можно вымыть пол.
Характер стал, как вата.
От философии моей
Свихнулся бы мыслитель.
Не личность я, не супермен...
Короче, я – учитель!
Но, дети, возвращаясь в класс,
Не смейтесь надо мною.
«Мешок костей встречает нас!
Как! Все еще живой он?»*

Устойчивые виды деятельности учителя, составляющие функциональные обязанности, одновременно становятся наиболее динамичными при отборе и композиции информации, в изобретениях организационных форм и методов, в моделировании отношений. Успех перевода функциональных обязанностей в педагогические задачи во многом зависит от направленности учителя в деятельности. Эта направленность синтетична, она содержит педагогическую (интерес к ребенку, потребность передавать знания, положительное отношение к работе), научную (поиск новых методов и форм обучения и воспитания), специальную (создание своих моделей успешного обучения предмету), общественную (координация всех усилий в создании единого воспитательного поля). Все это составляет педагогическую культуру, культуру учительского мышления, выражающуюся в умении проектировать и осуществлять учебный процесс применительно к данным условиям с учетом целей и законов, принципов обучения и воспитания, внося при этом свое видение проблем, свои оригинальные способы решения поставленных задач.

Решая одни и те же типы педагогических задач, учителя достигают разных результатов. В качестве их решения проявляется педагогическое мастерство. Педагог-мастер прежде всего стремится и решает стратегические, коренные, перспективные задачи, выступая как организатор учебно-воспитатель-

ного процесса. Непрофессиональный же педагог в первую очередь решает тактические задачи, текущие, выполняя роль информатора.

Чисто внешними показателями педагогического мастерства могут быть результаты обучения и воспитания, целесообразность действий педагога в конкретных педагогических ситуациях. Внутренняя сторона педагогического мастерства, объясняющая результаты труда учителя, заключается в знаниях, умениях, навыках, в наличии профессионально важных качеств личности, в интересе к работе. Поэтому следует обратиться к рассмотрению структуры деятельности учителя, являющейся отражением уровня функционирования педагогической системы.

§3. Психологическая структура педагогической деятельности

Почему структура педагогической деятельности пятикомпонентна? Как связаны ошибки начинающих учителей с качеством базовой подготовки к профессиональной деятельности? Отчего зависит успех проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической деятельности? Можно ли в учебном заведении, готовясь стать учителем, моделировать свою будущую работу с установкой на ее успешность?

На значительном количестве экспериментальных исследований, проведенных в Ленинградском университете под руководством профессора Н.В. Кузьминой были определены основные компоненты структуры деятельности педагога: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Все названные компоненты формируются у будущего учителя в процессе обучения в вузе. Одни из них более значительны, другие отстают в своем становлении. Так базу для проектировочной и успешной конструктивной деятельности дает подготовка по специальным дисциплинам; общественные и психолого-педагогические дисциплины, а также педагогическая практика дают базу для становления организаторского и коммуникативного компонента; гностический компонент связан не только с опытом, стажем педаго-

гической работы, общей подготовкой к работе, но и с личными качествами.

Косвенными показателями недостаточной сформированности названных компонентов могут быть внешние наблюдаемые ошибки учителей. Так, обращаясь к конструктивной деятельности, они стремятся отобрать информацию к уроку, не продумывая способы ее подачи. Планируя виды своей работы на уроке, меньше внимания обращают на конструирование познавательной деятельности учеников. В итоге отобранная учебная информация не диагностирует возможные умственные затруднения учеников.

Организаторская деятельность учителя также имеет свои недостатки: начинающий учитель неудачно распределяет учебное время, затрудняется в композиционной перестройке урока, неумело сочетает формы работы с детьми.

Проектировочная деятельность, в результате которой учитель трансформирует государственные цели и задачи в учебные, включает в себя такие виды работы, как планирование содержания образования на весь период обучения и определение последовательности усвоения информации.

Конструктивная деятельность, в ходе которой учитель находит более адекватные способы реализации целей обучения и воспитания, направлена на композиционное построение предметного материала и воспитание у детей интеллектуального вкуса. Структура знаний педагога имеет большое значение в процессе включения учеников в учебное сотрудничество. На материале многих исследований доказано, что школьные учителя и ученики, преподаватели вузов и студенты делают одни и те же ошибки, а способы решения задач учителями адекватны способам решения задач учениками. Итак, несовершенные способы конструктивной деятельности педагогов формируют столь же несовершенные способы познавательной деятельности учеников.

Успех организаторской деятельности зависит от двойного психологического эффекта: от организации коллектива учеников и от организации самого себя. Для многих молодых преподавателей характерен высокий уровень развития организа-

торских умений, за счет чего идет компенсация недостаточной сформированности проектировочных и конструктивных умений. Учеными установлено [6], что динамика развития организаторских умений зависит от возраста: быстрее стареют двигательные функции организма, а ограничение общей подвижности затрудняет контакты с учениками.

Коммуникативная деятельность является результатом выполнения своего профессионального долга, ответственности, требовательности по отношению к себе и к другим. Этот вид деятельности направлен на установление системы отношений на разных иерархических ступенях: учитель – ученик, учитель – коллеги, учитель – родители, учитель – администрация. Динамичность взаимоотношений выражается в том, что с течением времени их характер меняется, складывается определенный стиль общения. Следует отметить, что для успеха обучения это имеет большое значение, особенно важно начинающему педагогу искусно строить модель первых встреч с учениками. Психологи отмечают в педагогической практике силу действия закона первого запечатления – импринтинга, определяющего количество обучаемых (около 24%), у которых впечатление о преподавателе после первой встречи с ним остается постоянным.

Правильно определить отношение учеников к учителю можно по способности входить в проблемы воспитанников, чувствовать их по внешним проявлениям и своим поведением в общении задавать чувство меры эмоциональных и социальных сторон общения. Прав был Руссо, «что в жестах, звуках голоса проявляются оттенки настроения, и надо полагать, что первые жесты были продиктованы потребностями, а первые звуки голоса исторгнуты страстями». Эмоционально окрашенное личностное отношение находит выражение в модели общения с учеником. К сожалению, практика школы свидетельствует о том, что не для многих учителей свойственно умение перевоплощаться, меняться, оставаясь при этом самим собой. Перевоплощение или легкая перестройка стереотипов поведения дает возможность переключить внимание от Я-учителя к Я-образа во время той или иной педагогической ситуа-

ции, от жизненного динамичного стереотипа учителя к динамичному стереотипу роли в конкретных педагогических обстоятельствах [10,20].

Психологами рассматриваются типичные модели поведения учителя на уроке, свидетельствующие о возможных драматических последствиях как в жизни ученика, так и учителя.

Модель «Монблан» характерна для учителя, увлеченного знаниями до ситуации возвышения над учениками, что влечет за собой пассивность класса и отсутствие психологического контакта с ним.

Модель «Китайская стена» создает образ учителя, проявляющего (возможно, в форме иронии) превосходство над учениками и создающего значительную дистанцию между субъектами общения.

Модель «Локатор» свидетельствует о том, что учитель строит избирательные отношения (отдает предпочтение заинтересованным в его предмете либо слабым ученикам), нарушая ритм коммуникаций.

Модель «Тетерев» создает психологический вакуум, так как учитель, решая дидактические задачи, не слышит партнеров по общению, центрируясь только на себе.

Модель «Робот» представляет учителя, действующего жестко по запланированному плану, не проявляющего гибкости в реальных учебных условиях, которые требуют изменений в связи с возникшими обстоятельствами.

Модель «Гамлет» характерна для учителя, постоянно сомневающегося в целесообразности выбранных им средств и методов решения педагогических задач, отчего теряется содержательная сторона общения.

Модель «Приятель» предполагает дружеское общение, сохранение положительных взаимоотношений, постоянное их развитие, сотрудничество, что требует систематического изучения детей и ученического коллектива. Гностическая деятельность является стержнем всех других компонентов деятельности. Она связана с опытом работы, стажем, возрастом, подготовкой к педагогической деятельности, личными качествами. Гностическая деятельность предъявляет к работе учителя несколько тре-

бований: знать возрастные особенности детей, а также индивидуально-типологические; владеть содержанием и способами воздействия на всех участников учебного процесса; анализировать особенности (достоинства и недостатки) собственной деятельности, опыта коллег. Гностическая деятельность дает базу для совершенствования всех остальных компонентов. Этот вид деятельности связан со взглядами учителя-предметника на эталон обученности, на результаты обучения, выраженные в действиях учеников. Для перевода результатов обучения на язык действий необходимо построить четкую систему целей, внутри которой обозначены их последовательные уровни (такие системы получили название педагогических таксономий). Аналитическая работа учителя постоянно направлена на характеристику различных областей деятельности учеников, прежде всего целей, которые она охватывает [12,30].

Познавательная (когнитивная) деятельность включает в себя цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которых создается новое.

Эмоционально-ценностная (аффективная) деятельность содержит цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от интереса и готовности реагировать до усвоения ценностных ориентаций (интересы и склонности, переживания тех или иных чувств, отношения). Психомоторная область включает цели, связанные с формированием двигательной, манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации (это навыки письма, речевые навыки, физические и трудовые).

Таким образом гностическая деятельность, предполагающая постановку и анализ целей обучения и воспитания, позволяет концентрировать усилия на главном, вносить ясность и гласность в совместную работу учеников и учителя, создавать эталоны оценки результатов обучения.

Исследование деятельности учителей разного уровня мастерства показало, что в оценке педагогического труда в качестве параметров следует выделять функциональные компоненты и их показатели.

Модель успешной педагогической деятельности

Психологическая структура деятельности учителя		Личностные качества
Компоненты деятельности	Умения	
I. ПРОЕКТИ- РОВОЧНЫЙ	1. Умеет принять различные критерии отбора содержания информации. 2. Умеет планировать учебный материал на длительный срок с учетом особенностей детей. 3. Умеет прогнозировать трудности учеников в усвоении информации.	Педагогическая целеустремленность
II. КОНСТРУКТИВНЫЙ	1. Умеет методически и педагогически целесообразно выбрать и композиционно выстроить информацию на урок. 2. Умеет продумать виды деятельности учеников по выполнению целевых установок. 3. Умеет конструировать виды собственной деятельности и поведения.	Педагогическое воображение
III. ОРГАНИЗАТОРСКИЙ	1. Умеет организовать информацию в процессе его сообщения ученикам. 2. Умеет включить учеников в различные виды деятельности. 3. Умеет организовать свою деятельность и поведение в процессе взаимодействия с учениками.	Педагогическая интуиция
IV. КОММУНИКАТИВНЫЙ	1. Умеет установить отношения сотрудничества с учениками. 2. Умеет строить деловые контакты с коллегами. 3. Умеет привлекать родителей к решению воспитательных задач.	Педагогический такт
V. ГНОСТИЧЕСКИЙ	1. Изучает возрастные и индивидуально-типологические особенности учеников. 2. Изучает особенность деятельности коллег. 3. Умеет анализировать результаты деятельности учеников, коллег, собственной деятельности. 4. Занимается самообразованием.	Педагогическая культура

§4. Педагог-мастер

Сопоставимы ли понятия «мастерство» и «алгоритмы» в педагогической деятельности? Каковы цели иерархических ступеней педагогического профессионализма? Существует ли зависимость между результатами педагогической деятельности и психотипом учителя?

Особенность педагогической деятельности заключается в том, что путь к мастерству возможен только через поиски самого себя, своего стиля деятельности, через раскрытие самобытности своей натуры. Можно ли, а если да, то каким образом, узнать все свои возможности, дающие ощущение профессиональной легкости и уверенности?

Смелый и беспощадный ко лжи и лицемерию французский поэт Франсуа Вийон создал в XV веке эти поэтические строчки:

*Я знаю, как на мед садятся мухи,
Я знаю смерть, что рыщет все губя,
Я знаю книги, истины и слухи,
Я знаю все, но только не себя.*

Вероятно, узнать все трудно, но можно для себя многое открыть, если внимательно анализировать результаты решения педагогических задач, которые учитель ставит как перед собой, так и перед учениками. И тогда могут возникнуть вопросы, требующие своего разрешения с позиций педагогической науки. Один из них: «Почему учителя, осуществляя пять видов деятельности, заданных в соответствии с требованиями педагогической системы, находятся на разных этапах ее успешности?»

В зависимости от результатов труда ученые-педагоги выделяют пять уровней мастерства. Каждый новый уровень включает предыдущий, но характеризуется качественными изменениями в структуре знаний и умений педагога. В основе того или иного уровня деятельности лежит свой алгоритм действий [19,90].

Обратимся к иерархическим ступеням педагогического профессионализма:

I уровень – высший:

системно-моделирующая деятельность.

Педагог моделирует систему такой деятельности, которая не только дает знания, но и формирует у учеников социально значимые черты личности.

II уровень – высокий:

системно-моделирующие знания.

Педагог моделирует систему такой деятельности, которая формирует систему знаний по предмету.

III уровень – средний:

локально-моделирующая деятельность.

Педагог передает знания, трансформируя их под учеников, по отдельным вопросам моделирует систему знаний.

IV уровень – промежуточный:

адаптивная деятельность.

Педагог, передавая информацию, трансформирует ее применительно к особенностям учеников.

V уровень – низкий:

репродуктивная деятельность.

Педагог умеет пересказать другим то, что знает сам, и так, как знает сам.

Как видим, высший уровень мастерства предполагает наиболее полное самовыражение личности. Благодаря опыту, постоянной работе над собой, отточенной педагогической технике, знаниям педагогической технологии учителям разного уровня деятельности доступны те общедидактические приемы, которым они были обучены в вузе и в ходе педагогической практики. Но индивидуальные различия каждый раз определяют особый способ подготовки, своеобразие механизма принятия решений. Так складывается профессиональный почерк учителя, обусловленный доминирующей профессионально-психологической чертой характера учителя. Стиль учителя может быть плодородной почвой для выращивания педагогического мастерства.

По результатам психологических исследований установлено, что наиболее универсальным типом учителя является организаторский тип. Такой педагог умеет наилучшим образом

организовать живое конкретное дело, успешно помогает самовыражению учащихся, их развитию [16]. Учителя интеллектуального типа отличаются научным складом мышления, самостоятельностью оценок, глубокой эрудированностью. Волевой тип учителей является господствующим в современной школе. Настойчивость, высокая требовательность к себе и другим, четкость и организованность помогают им быстро продвигаться к поставленным целям, но и могут провоцировать конфликты.

В искусстве педагогического самовыражения и перевоплощения значительных успехов достигают учителя эмоционального типа. Этот тип учителей отличается повышенной способностью чувствовать ученика, сопереживать ему, воспринимать его эмоциональную жизнь. Многие учителя данного типа обладают повышенным артистизмом, умением внешне и внутренне воплощать художественный образ, в нужный момент мобилизовывать вдохновение, подключая мимику, пантомимику, тембр и интонации голоса.

Пропаганда передового опыта иногда рождает нецелесообразные установки в адрес учителя работать под кого-то. Стиль почти невозможно перенять, его можно только выработать расширением кругозора и совершенствованием педагогической культуры, воспитанием чувств, осознанием наиболее сильных своих сторон, приобщаясь к педагогическому творчеству.

Из анализа уровней педагогического мастерства видим, что творчество учителя ориентировано на ученика, творчество в итоге рождает алгоритмы успешного обучения. Педагогическое творчество предполагает свободную ориентировку во всех видах деятельности. Это тот уровень, когда многие компоненты автоматизируются, а учитель получает возможность сосредоточиться на главных звеньях творческого выбора решения (на оценке возможностей учебного материала, уровне подготовленности класса, отборе средств и методов). К.Д. Ушинский отмечал, что «всякая метода исчезает в личности педагога, и тогда из этой личности появляется всякий раз совершенно тот прием, который нужен в данном случае».

Педагог-мастер, педагог, системно-моделирующий деятельность учеников, синтезирует в себе высокий уровень педагогической культуры и искусство творческого самовыражения, являясь художником с обостренным слухом и зрением. Он часто фиксирует то, что проходит мимо других бесследно. И чем больше учитель-художник замечает, чем глубже чувствует, тем точнее он может анализировать. Искусство видеть ограждает от поверхностных решений. Творческое видение и творческое самовыражение сближает деятельность учителя и актера. Для творческого самовыражения очень важно ощущать себя в педагогическом пространстве. Это ощущение дает педагогическая направленность. В связи с этим следует обратить внимание на то как от ступеньки к ступеньке в лестнице педагогического мастерства направленность становится более сосредоточенной на проектировании личности ученика: на первом уровне учитель формирует не только систему знаний, но и черты личности ученика. Не ущемляя детского самолюбия педагог-мастер создает такую систему работы, которая ориентирована на уровень учебных возможностей ученика, а виды заданий отличаются не объемом, а типом их конструкции.

В практике школы сложился стереотип дифференциации учеников на три группы (сильные, средние, слабые). Педагог-мастера строят учебный процесс, исходя из усложненной типологии учебных групп. Обратимся к ней.

Типология ученических групп

1. Высшие учебные возможности. Ученики быстро усваивают учебный материал, свободно и с интересом выполняют задания, проявляют навыки самоорганизации, что устраняет необходимость систематического контроля.

2. Высокие учебные возможности. Ученики быстро усваивают учебный материал, проявляют высокий темп работы, но, не обладая высокой работоспособностью, требуют периодического контроля.

3. Средние учебные возможности. Ученики воспринимают учебный материал, но низкая работоспособность, отсутствие тщательности в работе, невысокий уровень умствен-

ной самостоятельности предполагают постоянную поддержку учителя.

4. Низкие учебные возможности. Ученик слабо воспринимает учебный материал. Низкий уровень обученности и низкая работоспособность задают медленный темп усвоения. Отсутствие навыков умственной самостоятельности предполагает систематическую планомерную работу ученика под контролем учителя.

5. Низжайшие учебные возможности. Эту группу представляют ученики с низким уровнем обученности и низким уровнем работоспособности, с несформированными основами знаний по предмету.

В работе с разными учениками учителю приходится принимать неоднозначные решения. Педагогические ситуации требуют от учителя мобилизации внимания, всего арсенала педагогических средств, которые становятся предметом его постоянного размышления. Как правило, восторгаясь методической находкой, учителя замечают, что у их коллеги есть педагогические способности. Но многие ли из тех, кто поступает в педагогический вуз или университет, осознают их наличие? Ставит вуз перед студентом задачу развития педагогических способностей? В то же время наличие таких способностей подвигает учителя к высокому уровню мастерства. Но, к сожалению, нет прямой зависимости между успешностью в деятельности и наличием способностей к ней. Еще необходимо желание учить детей и систематическая работа над собой. Это как и в актерской профессии: работать по наитию, лишь бы были способности, нельзя, удовлетворения не получит не только зритель, но и сам актер. К.С. Станиславский настаивал, что «способности без работы – сырой, невыделанный материал» [40,123].

Конечно, в практике встречаются учителя с неразвитыми педагогическими способностями. Таких учителей окрестили беспородными, мало привлекательными для учеников. Но любовь к своей науке и желание ее преподавать ставят перед учителем задачу развития в себе педагогических способностей.

ГЛАВА II

МЕНЕДЖЕР ОБРАЗОВАНИЯ

*Он для тебя вода и воздух,
Он — прежний лютик луговой,
Конной черемух белогроздных
До облак взмывший головой.
Не выставляй ему оценок.
Растроганности грош цена.
Грозой пади в объятья веток,
Дождем обдай его до дна.*

Б. Пастернак

§1. Психология менеджера

Каковы качества преуспевающего менеджера? Что является главным в работе с коллективом? Как создать в коллективе ощущение высокой цели? Что представляет собой лидер, преобразующий действительность?

Творческий характер труда учителя предъявляет особые требования к организации школьного образования. Согласитесь: нередко возникают такие ситуации, когда молодой учитель не производит хорошего впечатления методикой своих первых уроков, но, принятый школьным коллективом, администрацией, не только сам убеждается в правильном выборе педагогической профессии, но и удивляет коллег высоким уровнем педагогических способностей. Прав был античный мудрец Софокл, заметивший, что «много есть чудес на свете, человек — их всех чудесней». Нет предела человеческим возможностям и способностям, каждый в состоянии найти у себя талант, развить его.

Мудрость управленческой политики отличается уважением к труду учителя, пониманием самобытности личности и умением строить профессиональную перспективу тех, за кого несешь ответственность. Важно побуждать подчиненных быть самими собой, не подминать их под себя, стремясь к широкому спектру мнений. Обнаруживая гибкость, уступчивость в

мыслях и поступках, администратор не должен переступать ту грань, за которой – нарушение этики.

Менеджер (от английского «управлять») – профессиональный управляющий, занимающийся административной и финансовой деятельностью, требующей знаний, интуиции, фантазии, упорства, выдержки, готовности принимать решения.

Президент Американской ассоциации методов управления Томас Хортон на вопрос: «Какими качествами, по-вашему, должен обладать преуспевающий менеджер?» – ответил: «Прежде всего он должен досконально знать то дело, которым занимается, быть специалистом. У него должны быть качества и администратора, и лидера» [13,56].

Менеджеру образования необходимо быть коммуникабельным и обладать воображением стратега. Интеллектуальные горизонты должны быть широкими, моральные стандарты высокими. В педагогической системе, центром которой он является, работать с учителями следует таким образом, чтобы они прониклись пониманием нужности дела, которым заняты. В то же время предпринимательская философия помогает менеджеру подвергать оценке развитие образования, в зависимости от ситуации изменять перспективную стратегию, постоянно анализируя развитие внешней среды.

Сегодня развитие педагогической системы предполагает выбор нужного направления роста из существующих альтернатив и сосредоточение усилий всех заинтересованных в образовательной перспективе в нужное русло.

К сожалению, современный менеджер часто видит себя в роли судьи, который говорит «да» либо «нет» по поводу возникающих идей.

*Вы верны лучшим образцам,
Конечно, ищущий обрыцет.
Но... бросьте лодкою бряцать:
В траве терзается образчик.*

Согласитесь, новая идея всегда непрактична, тут есть опасность свернуть к проверенным образцам (прав Б. Пастернак). Быть узкорациональным часто означает занимать негативную позицию.

Всегда проще сформулировать негативный довод, чем выдвинуть конструктивный. Рациональный процесс можно описать следующим образом: анализировать, планировать, сообщать, специфицировать, проверять. В неформальных процессах управления большей частью приходится взаимодействовать, испытывать, пробовать, модифицировать, смотреть, доверять.

Хорошее видение создается из интуиции и логического анализа, но не менее важным является способность вызывать вдохновение у участников педагогического процесса. Творчество не может процветать в критической и враждебной атмосфере. Необходима такая кадровая политика, которая заставляет людей быть ответственными и в то же время дает свободу для проявления творчества.

Доминантным обращением к менеджерам образования могло бы быть: «Учитесь мыслить широко!» Латеральное мышление (мышление вширь) тесно связано с интуицией, творчеством и юмором. Самой первой задачей латерального мышления является ломка стереотипов, разрыв старых схем [13,79]. Многовековая традиция вертикального мышления затрудняет путь обучения более эффективному латеральному мышлению. В управленческой практике часто приходится решать совершенно нестандартные задачи, принимать безотлагательные решения. Вертикальное мышление отбирает информацию, а латеральное генерирует ее. Для первого важна правильность, для второго – изобилие информации. Вертикальное мышление выбирает подход, отбрасывая другие; мышление вширь не отбирает, а выискивает новые подходы. Вертикальное мышление идет в заданном направлении, мышление вширь – чтобы выработать направление. Мыслящий вертикально скажет: «Я знаю, что я ищу». Мыслящий латерально ответит: «А я ищу сам не знаю что, и не узнаю, пока не найду».

§2. Личный имидж

В чем суть самостимулирующего влияния на людей? Каково содержание новаторского стиля мышления?

Духовная высота менеджера образования выступает в благородстве его целей, заряд которых оказывает на других самостимулирующее влияние. Патриотическое чувство составляет источник и модели поведения организатора образования. Заимствования западного опыта не должны стирать нравственный опыт России конца XIX – начала XX века. Правилom, а не исключением была такая деятельность, как попечение детских приютов, ремесленных училищ фабрикантами Бахрушиным, Баевым, Рахмановым. Знаменитый народный университет – дар Москве от золотопромышленника генерала Шанявского. Этим предпринимателям была свойственна ориентация не на противопоставление себя другим, а на завоевание у них достойной репутации.

На результаты организаторской деятельности накладывает отрицательный отпечаток, по объяснению Д. Дьюи, «ожелание выдвинуться». Чем неординарнее окружение и значительнее профессиональные успехи, тем больше возможностей продвигаться вперед. Достойны уважения те, кто дает трезвую самооценку, соотнося свои личностно-деловые качества с поставленными целями.

Новаторский стиль мышления предполагает риск в принятии решений. Тогда средства начинают оправдывать цель. Данный подход приводит к извращению смысла общечеловеческих гуманистических ценностей. Об этом свидетельствуют многие факты: ограничивались права человека на инакомыслие; абсолютизация «коллективизма» провоцировала принижение значения частных интересов; двойка ученику не за ответ на уроке, а за поведение губит интерес к знаниям. Утрата нравственной ответственности за свои решения неотвратимо ведет к выбору, а потому и использованию негодных средств для достижения цели. Нравственная объяснимость поступков является предпосылкой перспективных решений.

Поведение каждого человека выступает как стимулятор поведения других. Поэтому важно избирать те модели поведения, которые не разъединяют людей, а создают полигамию социума. Живую среду, из нас самих состоящих, представляет общение.

Общение разнообразно по своим формам проявления. В социальной психологии имеется градация его на интерактивное, коммуникативное и перцептивное. Интерактивное – это общение, осуществляемое при совместных действиях. Мы часто испытываем его на себе, находясь в сдавленном состоянии в общественном транспорте. Коммуникативное общение выступает в виде информационного обмена. Перцептивное общение безмолвно, это восприятие внешних характеристик друг друга, жестов и поз.

Ориентация в видах общения позволяет подстраховаться от преувеличения одной из форм общения и недооценки другой. Так, недостаточно часто «эксплуатируется» перцептивная форма общения. Имидж без выразительного языка взглядов и языка жестов малоэффективен. Завоевание внимания, удержание людской привязанности возможны только через общение. Оно является сутью любой модели поведения. Непрерывный самоконтроль и самооценка своего поведения в свете реакций на других людей – важный показатель владения технологией общения.

Критерии выбора моделей поведения в совокупности образуют тот модуль требований, использование которого предопределяет стратегию общения. Утверждению личного имиджа в общении способствует соблюдение ряда нормативных поведенческих правил [47,76].

1. Благоговение перед личностью. У П.А. Вяземского есть высказывание о том, что о некоторых сердцах можно сказать, что они свойства непромокаемого, а потому слезы ближних не пробивают их, скользя по ним. Сдержанное отношение к людским страданиям, суженный диапазон сочувствия им – не лучшие личностные качества для общения.

2. Нравственная объяснимость поступков. Бюрократическое отношение к людям не имеет никакого оправдания. Вот о

чем нельзя забывать, общаясь с людьми. Все наши поступки должны быть нравственно объяснимы и оправданы с позиций норм морали.

3. Терпимость к человеческим недостаткам. Под недостатками подразумеваются природные, возрастные и социально обусловленные характеристики людей, которые, помимо их желания, создают им сложности в общении. Социально-экономические трудности провоцируют массовую психогению в виде такого устойчивого состояния, как социальный невроз. У людей, оказавшихся в столь непростой общественной ситуации, не хватает психологических регуляторов контроля за своим поведением. Поэтому освоение ими знаний и умений по гигиене общения, трудовой и личной гигиене, составляющих разумный образ жизни, очень актуально.

4. Жесткий самоконтроль. У Л.Н. Толстого есть высказывание о том, что жизнь без нравственного усилия – это сон. Человек удачно или неудачно пытается взять под свой нравственный контроль собственные чувства и мыслежелания. И этому способствует или препятствует мера нравственного закаливания. Полезно обратиться к советам П.Ф. Каптерева по «нравственному закаливанию»: «Нравственное закаливание также есть плюс по отношению к духовному воспитанию. Под нравственным закаливанием нужно понимать не закаливание в тесном нравственном смысле, только в области нравственных чувствований, но закаливание в широком смысле душевной деятельности вообще. Под ним нужно разумеать развитие значительной душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных, более или менее значительных удовольствий для достижения поставленной цели» (Избранные педагогические сочинения. – М., 1982, с.148). По мнению П.Ф. Каптерева, система нравственного закаливания складывается из двух сторон: страдательной и деятельной. Воспитание воли, сопротивляемость неприятностям – область душевного закаливания. Физическая и душевная энергия, способность работать долго и напряженно при полном сосредоточении внимания – все это свойства высокоразвитой воли. Благородство целей и достоинство

методов в сочетании с умелым соблюдением названных правил способствуют утверждению личной репутации.

5. Тактика общения. Это искусство выбора вариантов и маневров его претворения в жизнь. Важно уметь произвести впечатление и риторическими приемами, и мимикой, и аргументацией. Тактическая гибкость в этой связи имеет чрезвычайную важность. Делается это как во имя личного имиджа, так и образовательной структуры, руководителем которой является менеджер образования.

6. Постулаты общения. Исходным будет необходимость обладать несколькими вариантами поведения в однотипной ситуации и уметь ими оперативно пользоваться. В жизни неизбежны противостояния точек зрения, но они не должны перерасти в личную неприязнь. Умение ладить с людьми – наука и искусство. Не допустить конфликт легче, чем его погасить. Но как сказать подчиненному о недостатках в его работе? Такой вопрос не возникнет, если подчиненные будут знать, что руководитель проявляет интерес к их анализу итогов своей работы, поощряет инициативу при разработке деловых предложений. Наилучший путь избежания конфликтов – научиться видеть человека в другом.

7. Механизмы взаимопритяжения. Это комфорт общения, духовная совместимость. Привыкание, эмоциональная расположенность, симпатии, вера в конкретного человека, уважение – основные механизмы людского взаимопритяжения. Существует эффект эмоциональной идентификации или психологического заражения (эмоциональное состояние сопереживания и единый дух реагирования). Но этот механизм и опасен, так как человек в состоянии психологического заражения теряет свою индивидуальность, интеллектуальную самостоятельность, легко поддаваясь управлению. Все это надо иметь в виду, обращаясь к данному механизму взаимодействия людей.

И так, все названное имеет непосредственное отношение к личному имиджу. Не научившись общаться, нельзя прочно удерживать интерес людей к себе и вызвать к себе симпатию.

§3. Диагностика и самодиагностика

Что представляет собой личный инструментарий менеджера образования? Почему необходимо грамотно оценивать свои возможности? Какие методики могут приблизить к пониманию своих достоинств и недостатков?

Обретение привлекательного имиджа — не самоцель для делового человека. Обладание им составляет весьма существенную его личностную и профессиональную характеристику, имеет глубокий практический смысл. Кто вызывает расположение людей, обладает предпочтительными шансами в общении с ними, в увлечении их интересами своего дела. Поэтому важно правильно и грамотно оценивать свои возможности.

Во всем мире занимаются поиском методик, способных приблизить нас к пониманию сути профессионализма в деятельности. Но само понятие «профессионализм» представляется сложным интегративным образованием, а значит, уникальной методики быть и не может. Чтобы приблизиться к раскрытию сути менеджерского профессионализма, обратимся к ряду тестов, которые должны сработать как своеобразный экран, на котором отвечающий проецирует характерные для него мыслительные процессы, потребности, состояния, в итоге определяющие качество принимаемых управленческих решений.

Многим не удается достичь в жизни достойных успехов, так как они не научились ставить перед собой цели, мобилизовывать свои способности, знания, опыт. Анализ биографий выдающихся людей говорит о том, что в раскрытии самих себя решающую роль сыграли не обстоятельства, в которые они попадали, а умение подчинить свои силы достижению целей.

Тест 1. Предлагается семь характеристик, на основе которых определяется личностный потенциал, заключающийся в умении самоорганизовать себя во имя конкретных целей.

Правила пользования тестом. В каждом из пунктов найдите то определение ваших качеств, которое, на ваш взгляд, более вам подходит. После суммирования цифр оценка вашего уровня самоорганизации может быть: отличной (25–28); очень

хорошей (21–24); хорошей (17–20); средней (13–16); плохой (12 и меньше).

Инициатива – ищет дополнительные задания, очень искренний (4 очка). Находчив, смекалист при выполнении задания (3). Выполняет необходимый объем работ без указаний (2). Безынициативный, ждет указаний (1)

Отношение к другим – позитивное начало, дружелюбное отношение к людям (4). Приятный в общении, вежливый (3). Иногда с ним трудно работать (2). Сварливый и некоммуникабельный (1).

Лидерство – сильный, внушает уверенность и доверие (4). Умело отдает эффективные приказы (3). Ведущий (2). Ведомый (1).

Ответственность – проявляет ответственность при выполнении поручений (4). Соглашается с поручениями, хотя и не без протеста (3). Неохотно соглашается с поручениями (2). Уклоняется от любых поручений (1).

Организаторские способности – очень способный в убеждении людей и выстраивании фактов в логическом порядке (4). Способный организатор (3). Средние организаторские способности (2). Плохой организатор (1).

Решительность – быстрый и точный (4). Основательный и осторожный, осмотрительный (3). Быстрый, но часто делает ошибки (2). Сомневающийся и боязливый (1).

Упорство – целеустремленный, его нелегко обескуражить трудностями (4). Предпринимает постоянные усилия (3). Средний уровень упорства и решимости (2). Почти никакого упорства (1).

Тест 2. Название этого теста – «Если вам наступили на ногу?»

С помощью ответа на вопросы можно диагностировать, какой инструментарий общения вам наиболее присущ.

Правила пользования тестом: выбирайте по одному ответу на каждый вопрос:

а) – 4 очка; б) – 2 очка; в) – 0 очков.

1. В общественном транспорте начался спор на повышенных тонах. Ваша реакция?

а) не принимаю участия; б) кратко высказываюсь в защиту стороны, которую считаю правой; в) активно вмешиваюсь, чем «вызываю огонь на себя».

2. Выступаете ли на собраниях с критикой руководства?

а) нет; б) только если имею для этого всякие основания; в) критикую по любому поводу не только начальство, но и тех, кто его защищает.

3. Часто ли спорите с друзьями?

а) только если это люди необидчивые; б) лишь по принципиальным вопросам; в) споры – моя стихия.

4. Очереди раздражают. Как вы реагируете, если кто-то пойдет в обход?

а) возмущаюсь в душе, но молчу (себе дороже); б) делаю замечание; в) прохожу вперед и начинаю наблюдать за порядком.

5. Вам подали недосоленное блюдо. Ваша реакция?

а) не буду поднимать бучу из-за пустяков; б) молча возьму солонку; в) не удержусь от едких замечаний и, быть может, демонстративно откажусь от еды.

6. Если на улице, в транспорте вам наступили на ногу?

а) с возмущением посмотрю на обидчика; б) сухо сделаю замечание; в) выскажусь, не стесняясь в выражениях.

7. Если кто-то из близких купил вещь, которая вам не понравилась?

а) промолчу; б) ограничусь коротким тактичным комментарием; в) устрою скандал.

8. Не повезло в лотерее. Как вы к этому отнесетесь?

а) постараюсь казаться равнодушным, но в душе дам себе слово никогда больше не участвовать в ней; б) не скрою досады, но отнесусь к происшедшему с юмором, пообещав взять реванш; в) проигрыш надолго испортит настроение.

От 22 до 32 очков. Вы тактичны и миролюбивы, ловко уходите от споров и конфликтов, избегаете критических ситуаций на работе и дома. Изречение «Платон мне друг, но истина дороже!» никогда не была вашим девизом. Может быть, поэтому вас иногда называют приспособленцем. Наберитесь

смелости, если обстоятельства требуют высказаться принципиально, невзирая на лица.

От 12 до 20 очков. Вы слывете человеком конфликтным. Но на самом деле конфликтуете лишь, если нет иного выхода и другие средства исчерпаны. Вы твердо отстаиваете свое мнение, не думая о том, как это отразится на вашем служебном положении или приятельских отношениях. При этом не выходите за рамки конкретности, не унижаетесь до оскорблений. Все это вызывает к вам уважение.

До 10 очков. Споры и конфликты – это воздух, без которого вы не можете жить. Любите критиковать других, но, если слышите замечания в свой адрес, можете «съесть живым». Ваша критика – ради критики, а не для пользы дела. Очень трудно приходится тем, кто рядом с вами – на работе и дома. Ваша несдержанность и грубость отталкивают людей. Не поэтому ли у вас нет настоящих друзей? Словом, постарайтесь перебороть свой вздорный характер.

Как видите, тесты несложные и даже немного наивные, хотя при серьезном отношении к их результатам есть над чем подумать. Благодаря такой информации можно более технологично строить свое общение. Психологическая информация помогает в выборе инструмента прикосновения к людям. Чтобы лучше разобраться в практической полезности ее данных, сначала снимем показания психологического характера с самих себя.

Тест 3. Его название – «Каков мой возрастной потенциал?»

Тест приводится в книге В.М. Шепеля «Секреты личного обаяния».

Правила пользования тестом таковы: поставьте себе 4 очка, если вы абсолютно согласны с утверждением, 3 – если частично согласны, 2 – если не согласны, 1 – если абсолютно не согласны.

1. У меня сильно развита интуиция, я всегда чувствую, что чувствуют или думают другие.

2. Я легко могу заплакать.

3. Я легко и часто смеюсь.

4. У меня хорошее чувство юмора.

5. У меня есть хотя бы один близкий человек, с которым я могу поделиться мечтой или страхами.

6. Людям нравится мое общество.

7. Мне нравятся люди, особенно не похожие на меня.

8. Я прикасаюсь к другим, могу их обнять.

9. Я люблю детей.

10. Я люблю животных.

11. Я люблю петь и плясать.

12. Я занимаюсь спортом или физкультурой для удовольствия.

13. Мне нравится решать задачи.

14. Я всегда думаю о новых или лучших способах делать самые разные дела.

15. Мне всегда интересно, почему что-то произошло или почему это работает.

16. Мне нравятся новые идеи, особенно когда эти идеи предстоит реализовать мне.

17. Меня интересуют самые разные предметы.

18. Меня стимулируют перемены их риск.

19. Я считаю свою работу интересной, приносящей радость и важной.

20. Я расцениваю свою работу как игру.

21. Я могу себя выразить в творчестве.

22. У меня часто бывают фантазии, и я люблю помечтать.

23. Я знаю, как получить удовольствие.

24. Я надеюсь на лучшее и смело смотрю в будущее.

25. Я часто ощущаю себя счастливым и довольным жизнью.

75-100 очков. Вы сохранили много стимулов к нормальной жизни. Вы открыты, оптимистичны, доброжелательны, может быть, немного эксцентричны, общительны. Ваш энтузиазм заразителен, и людям нравится быть в вашем обществе. Эти качества не только поддерживают иммунную систему, но и помогают вам легко выбраться из болезни. Вы наверняка выглядите моложе своих лет и уж точно ощущаете себя моложе.

50-75 очков. Да, вы принесли в жертву некоторые свои черты по дороге к зрелости. Вы «средний» взрослый. И вопрос не в том, знаете ли вы или нет, как получить от жизни удоволь-

ствие, вопросов том, как найти время, энергию, мотивацию, чтобы сделать это. Ответственность и стрессы уменьшили вашу способность радоваться, а это может привести к более серьезным последствиям. Вы склонны к таким симптомам стресса, как головные боли, боли в спине, нарушение сна и частые болезни. Но вы можете получить удовольствие и улучшить свое здоровье, возвратив естественное стремление к радости. Не откладывайте удовольствия до решения очередных проблем, экономии каких-то средств, нужных для серьезного дела. Радость надо испытать сегодня же.

25-49 очков. Пришло время переоценить свою жизнь и поискать в себе естественные черты, позволяющие вам быть открытым и непосредственным.

Узнав из тестов о таких своих возможностях, как склонность к экстрасенсорике или подвластность своему настроению, вы можете внести коррективы в стиль своего общения. Другим может импонировать бодрость вашего духа, ваш жизненный оптимизм. Следует помнить, что душевное состояние проявляется в мимике, делающей ваши присмы более эффективными. Для релаксации следует полюбоваться желтым и голубым цветами, стимулирующими хорошее настроение. Оранжевый цвет помогает переключить эмоции. Если настроение плохое, следует полюбоваться картинами, в которых преобладают оранжево-зеленые оттенки. Прилив жизненных сил можно почувствовать уже через несколько минут.

Чтобы удовлетворить свое любопытство по отношению к самому себе, обратитесь к следующему тесту.

Тест 4. Наука нумерология, берущая начало в древности, гласит, что сущность человека заложена в датах рождения. Каждый числовой код имеет свою характеристику. Попробуйте вычислить то, что вам дано природой. Пояснение дается на примере даты рождения – 11.07.1953.

1. Складываем цифры дня и месяца рождения – $1+1+7=9$.

2. Складываем цифры года рождения – $1+9+5+3=18$.

3. Складываем полученные числа и получаем первое рабочее число: $9+18=27$.

4. Складываем цифры первого рабочего числа и получаем второе рабочее число: $2+7=9$.

5. Из первого рабочего числа вычитаем удвоенную первую цифру дня рождения, так получается третье рабочее число: $27-(1+1)=25$.

6. И последнее, четвертое рабочее число получаем из суммы цифр третьего рабочего числа: $2+5=7$.

Теперь выпишите два ряда цифр.

Первый состоит из цифр даты рождения: 11.07.53.

Второй – из рабочих чисел: 27.9.25.7.

Ну а теперь нам остается составить таблицу, в каждый пронумерованный квадрат которой следует вписать цифры из двух наших рядов чисел. В нашем примере получится следующее:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	22	3	–	55	–	777	–	9

Итак, что же нам дано природой?

Квадрат единиц (собственная энергия).

Отсутствие единиц – энергия черпается из других источников, зачастую сверх меры.

1 – утонченный эгоист; 11 – склонный к эгоизму; 111 – хороший, уступчивый характер; 1111 – волевой, и сильный характер; 11111 – похоже, вы – диктатор.

Квадрат двоек (энергия от природы, биоэнергия).

Отсутствие двоек означает склонность к «вампиризму», канал биоэнергии открыт для интенсивной «подпитки». Эти люди любят старые вещи и неплохо относятся к окружающим, тем самым пытаются пожить от других.

2 – повышенная чувствительность к атмосферным явлениям, желательно заняться спортом; 22 – биоэнергии достаточно; 222 – склонность к экстрасенсорике; 2222 – этих людей очень любит противоположный пол; 22222 – человек может развить недюжинную силу, но если не заниматься физически, энергия может перейти в другую форму.

Квадрат троек (энергия от космоса).

Отсутствие троек означает, что вы любите поболтать и в меру аккуратны.

3 – человек настроения (хочу – делаю, хочу – нет); 33 – склонность к точным наукам; 333 – замечательные физики, математики, химики; 3333 – интуиция может стать смыслом жизни.

Квадрат четверок (здоровье).

Отсутствие четверок означает болезненное состояние.

4 – склонность к заболеваниям в старости; 44 – здоровье нормальное и даже – повышенный темперамент; 444 – организм будет стойким к болезням физическим, но может оказаться слабой психикой; 4444 – отличное здоровье.

Квадрат пятерок (интуиция).

Отсутствие пятерок означает, что вами в жизни будет сделано много ошибок. Все, что вам дается, вы «пробиваете головой».

5 – ошибки будут, но реже; 55 – хорошая интуиция, быть бы вам следователем или юристом; 555 – эти люди знают, что делают; 5555 – ясновидцы, все, что совершается вокруг, им ясно (и не пытайтесь их переубедить).

Квадрат шестерок (заземленность).

Нет шестерки, нет и склонности к труду физическому.

6 – заземленный человек, физический труд необходим, но можно подумать и об учебе; 66 – любовь к физическому труду; 666 – знак тревожный, ибо ваш партнер должен быть с большим количеством двоек; 6666 – этот человек много трудился в своих предыдущих земных превращениях. Если есть еще и девятки – подумайте об учебе.

Квадрат семерок (талант).

Нет семерок – вам тяжело жить.

7 – жить немного легче, но талант неярко выражен; 77 – человек музыкальный, имеет хороший художественный вкус, неплохо рисует, «везунчик», но ходит «по лезвию бритвы», наделен и хорошим и плохим; 777 – вам предстоит столкнуться с серьезными трудностями; 7777 – знак тревоги, неплохо помнить об осмотрительности.

Квадрат восьмерок (обязательность).

Отсутствие восьмерок означает, что человек не спешит отдавать долги.

8 – чувство ответственности развито; 88 – есть желание помогать другим; 888 – знак служения народу, большой ответственности; 8888 – есть способности, но нужна помощь.

Квадрат девяток (ум).

При отсутствии девяток умственные способности могут дать о себе знать во второй половине жизни, после накопления опыта.

9 – лентяй; 99 – от рождения дана умная голова, но неохотно учится; 999 – умный от природы, ему все дается; 9999 – редкостный ум, но мешает грубость и немилосердие.

С психологической точки зрения сложность представляет задача вхождения в образ, являющийся отображением сути профессиональной деятельности и особенностей личности.

Как любая технология, технология построения собственного образа может быть представлена несколькими стадиями. Обозначим их.

1 стадия – имитационный образ. Это рисуемый в собственном воображении образ, подпитываемый личными наблюдениями, советами специалистов, литературными источниками. Мысленно он неоднократно проигрывается, обдумываются условия, которые нужны для его построения. Последующая их апробация в собственном воображении. Воплощение имитационного образа на бумаге, перед зеркалом. Анализ его плюсов и минусов. Соответствующая коррекция эскиза-образа.

2 стадия – ролевой образ. Личность овладевает образом в силу то ли профессиональных интересов (например, артист, который разыгрывает роль), то ли своей заинтересованности быть в соответствующей форме в конкретной ситуации. На этой стадии осуществляется практическое освоение образа, приобретает опыт «нахождения» в образе – человек пробует жить в образе.

3 стадия – жизненный образ. Вырабатывается стереотип поведения в созданном образе, полная вживаемость в него. В итоге люди воспринимают образ как реальную личность. Так стираются грани между той личностью, которая вошла в образ, и той, которая находится в нем перед людьми. Происходит слияние личности с образом.

Это не простое действо. Кроме желания играть какие-то роли надо иметь развитую рефлексию и эмпатию. Прежде всего уметь посмотреть на себя со стороны: «Легко ли со мной?».

Предлагаем еще один тест для самодиагностики [47, 289].

Тест 5. Следует на каждый вопрос ответить «да» или «нет».

1. Рассматриваете ли вы фирменные этикетки на одежде других людей?

2. Станете ли переодеваться, чтобы сбегать в ближайший к дому магазин?

3. Нормально ли вы себя чувствуете, если общаетесь с людьми беднее вас?

4. Стараетесь ли вы на торжественном обеде выбирать только знакомые блюда, не зная, что и как надо есть?

5. Стыдитесь ли вы своего друга, если он одет грязно и неопрятно?

6. Вы выбрасываете удобную одежду, если она выглядит поношенной?

7. Бывает ли вам стыдно за свой внешний вид?

8. У вас есть парадная одежда?

9. Случалось ли вам стыдиться своего происхождения?

10. Хотите ли вы получить хорошее образование?

11. Готовы ли вы потратить последние деньги, чтобы роскошно отдохнуть?

12. Случается ли вам, отвечая по телефону, придавать своему голосу высокомерные нотки?

13. Нравится ли вам знакомиться со знаменитыми или богатыми личностями?

14. Хотите ли вы, чтобы у вас был личный шофер?

15. Говорите ли вы когда-нибудь неправду о своем происхождении, родителях или богатстве?

Каждый положительный ответ – 1 очко, отрицательный – 0, только в 3-м вопросе ответ «нет» – 1 очко.

От 8 до 15 очков. Ваше отношение к людям зависит от их положения. И даже оценивая себя, вы все время завышаете стандарты, поэтому постоянно находитесь в напряжении.

От 3 до 7 очков. В вас таится некоторый снобизм, но вы умело держите его под контролем.

2 очка и меньше. В любом окружении вы чувствуете себя хорошо. Легко общаетесь с теми, кто стоит гораздо выше по социальной лестнице, потому что не придаете этому большого значения.

Итак, самопознание выступает одним из исходных условий подготовки к созданию себе достойного имиджа. Психолог К. Роджерс разработал гипотезу самоутверждения. Смысл ее заключается в том, что самоутверждение есть не что иное, как процесс снятия одной за другой масок. Снимаемые маски – это то, что он есть. Обнаружение незнакомых аспектов своего Я – это то, что может стать духовной основой в процессе профессионального и должностного становления. Чем значительнее в этом успехи, тем выше индекс собственного самоуважения, что является общей самооценкой личности. Тесты помогают самопознанию. Но чтобы самотестирование не было сведено к игровому любопытству, следует использовать полученные результаты в целях не только самопознания, но и для определения путей работы над собой.

ГЛАВА III

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА

*Откуда это? Что за притча,
Что пепел рухнувших планет
Родит скрипичные каприччо?
Талантов много, духу нет.*

Б.Пастернак

§1. Компоненты педагогических способностей

Что предопределяет успешность в работе учителя? Какова главная закономерность педагогической деятельности? Сочетание каких способностей дает значимые педагогические результаты? Что составляет структуру педагогических способностей? Можно ли диагностировать уровень сформированности педагогических способностей? С какими чертами характера тесно связаны способности к педагогической деятельности?

Иногда приходится слышать, что данный специалист просто талант в своей профессии. А где истоки этой талантливости? Гете утверждал: «Подлинный талант обладает врожденным пониманием форм, пропорций и красок, так что при некотором руководстве начинает быстро и правильно изображать все это» [50,463]. Значит, успешность в деятельности предопределяется природной одаренностью, задатками. Их развитие и проявление возможно только в деятельности.

Психолог Б.М. Теплов выделяет три признака понятия «способности»: «Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические способности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные свойства, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [43,16].

Итак, врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе становления способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Можно утверждать, что способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условиями успешного осуществления данной деятельности и динамики овладения знаниями, умениями, навыками.

В области педагогической деятельности прослеживается интересная закономерность: способности не только проявляются, но и создаются в этой деятельности. И здесь следует говорить о том, что способности не могут развиваться независимо от склонностей человека к данной работе. При наличии склонности недостающие способности компенсируются другими, тесно связанными с основными, а потому не исключается возможность успешного выполнения профессиональных обязанностей. Каждая способность изменяется, приобретая качественно иной характер в зависимости от степени развития других способностей. Своеобразное сочетание способностей, ведущих к успеху в деятельности, представляет одаренность. Общая одаренность позволяет лучше и быстрее приспособиться ко всяким новым условиям жизни. Специальная одаренность свидетельствует о приспособляемости к конкретной профессии.

Если профессия учителя, как мы определили выше, является многофункциональной, то она требует как общей, так и специальной одаренности, т.е. высокого уровня развития общих и специальных способностей.

Вероятно, о талантливых людях, достигших профессиональных высот, говорят, что у них есть призвание к работе. Им удастся успешно сочетать общую и специальную одаренность.

Общая одаренность педагога проявляется в особенностях речи, мышления, в чертах характера, в мировоззрении в целом, в его увлечениях специальными видами деятельности.

Следует согласиться с утверждением психолога Б.М. Теплова, что всякая способность существует не сама по себе, а только в конкретной деятельности человека. Но и общая одаренность должна рассматриваться в соотношении со специальной деятельностью. Результаты комплексных исследований особенностей труда учителя подтверждается, что педагогические способности – специальные. Можно привести массу примеров, когда учитель – хороший предметник (обладает общими способностями) – не справляется с педагогическими задачами, зато с ними успешно справляется учитель с посредственной подготовкой по предмету. Значит, глубина и разносторонность знаний педагога не всегда прямопропорциональна продуктивности деятельности. Происходит компенсация за счет специальных педагогических способностей.

Заметим, что опытность или стаж работы учителем еще не предполагает высокого уровня педагогического мастерства. Овладению мастерством также способствуют педагогические способности. Но этому процессу, конечно, помогает и глубокая педагогическая направленность.

Вспомним, что структура педагогической системы (школа, вуз, училище) накладывает отпечаток на профессиограмму, а значит требует от ее носителя определенных способностей. Педагогическая деятельность предполагает сформированность конструктивных (проектирование, композиционное построение), организаторских (организация деятельности детей), коммуникативных (моделирование отношений) и гностических (исследование объекта, процесса и результатов деятельности) способностей.

Проектировочно-конструктивная деятельность направлена на решение дидактических задач и требует узко специальных способностей: доступно объяснять, выделять основную мысль в предлагаемой информации, преобразуя ее в учебную. Для учителей с ярко выраженными дидактическими способностями характерны такие качества ума, как последовательность, ясность, критичность, наблюдательность, творчество. Итак, первый блок педагогических способностей представляют дидактические способности.

Организаторская деятельность предполагает сформированность способности ставить цель и организовывать ее выполнение, улавливая настроение детей и управляя им. Это блок организаторских способностей.

Блок коммуникативных способностей обеспечивает успешность коммуникативной деятельности. Способность выбирать верный тон, сопереживать, способность быстро находить общий язык с разными людьми в любых обстоятельствах предъявляют к качествам речи следующие требования: убедительность, внушительность, логическая стройность.

В решении задач учитель опирается на весь названный комплекс, базу которого составляют способности, формирующие основу гностической деятельности. Это блок перцептивных способностей: способность заметить психические особенности других, объективно оценить, проанализировать поведение и поступки. Блок экспрессивных способностей может быть инструментом воздействия на воспитанников, так как включает умение сдерживать себя, способность убедительно и логично отстаивать свою позицию, воздействуя примером и показом, способность заражать своим оптимистическим настроением.

Студент и начинающий учитель должны задуматься над вопросом о своей педагогической состоятельности. Можно диагностировать свой профессиональный выбор по предлагаемой методике.

Карта педагогических способностей

Блоки способностей	Оценочная характеристика				
	5	4	3	2	1
1. Дидактические					
2. Организаторские					
3. Коммуникативные					
4. Перцептивные					
5. Экспрессивные					

Критерии оценок описываются следующим образом:

«5» – способность ярко выражена;

«4» – способность проявляется постоянно, но не так сильно;

«3» – способность проявляется ситуативно;

«2» – способность редко и слабо выражена;

«1» – способность совсем не проявляется.

Высокий уровень развития педагогических способностей – благодатная почва для творчества. В отличие от других профессий, также предполагающих творческий процесс, педагогическое творчество публично, и в этом оно сближается с актерским искусством. Актер воздействует на зрителя в условных обстоятельствах спектакля. Учитель воздействует на умы и сердца учеников всеми психофизическими способами, чтобы затронуть мысль, чувство, воображение, внимание, память. Как актерские способности стимулируют педагогическое творчество?

На основании исследований и солидного педагогического опыта выделяются сценическое обаяние, сценический темперамент, способность к перевоплощению, заразительность и убедительность, сценически яркие внешние данные [10,15].

Обаяние – это очарование, притягательная сила. Такое толкование дается в словаре С.И. Ожегова. Это психофизическое качество заставляет зрителя (слушателя) интуитивно заинтересоваться личностью, ее характером и своеобразием.

Жизненное и сценическое обаяние не идентичны. Обаятельная в жизни личность может потерять прелесть своего очарования в условиях публичности. Обаяние учителя может проявляться в его уме (интеллектуальное обаяние), в доброте (обаяние доброты), в его духовности, искренности, в юморе (комическое обаяние). Обаяние в арсенале педагогических средств учителя-мастера способно решать многие сложнейшие педагогические задачи.

Во время урока учитель берет все внимание учеников, завораживая искренностью чувств и наполненностью эмоций. Через эмоции (заразительность) он обращается к сознанию учеников. Убедительность, как профессионально значимое

свойство, позволяет воздействовать на класс логикой и целенаправленностью рассуждений и поступков педагога.

Принимая решение, учитель часто попадает в ситуацию выбора, тогда приходится принимать на себя чьи-то нравственные ориентиры, меняться под воздействием целей и воспитательных задач, перевоплощаться. Но при этом учитель всегда остается самим собой. Легкость переключения от Я-учителя к Я-образа зависит от такого свойства личности, как подвижность. Мера проявления этого свойства хорошо прослеживается во время урока с непредвиденными ситуациями, ломающими всю структуру занятия. Благодаря подвижности учитель способен изменить задуманный режиссерский план урока. Неподвижность, напротив, закрепощает творческую природу учителя. Высокий уровень самоконтроля, излишний рационализм может также мешать естественности поведения, блокировать воображение.

Пригодность к учительской профессии напрямую не определяется жизненным темпераментом, основными характеристиками которого являются впечатлительность, эмоциональная возбудимость, импульсивность. Наличие и соотношение этих свойств может быть показателем «сценичности» или «несценичности» учителя. В течение дня приходится играть несколько уроков-спектаклей, да еще без единой репетиции. Поэтому становится важной способность к интенсивным реакциям. Так что дает успех в деятельности: сильная или слабая нервная система?

Достоинства сильной нервной системы в способности легкой концентрации внимания на объекте, в сосредоточенности, в устойчивости впечатлений. Зато слабая нервная система реагирует на незначительные раздражители. Повышенная чувствительность дает учителю возможность тонко чувствовать детали ситуаций, улавливать тончайшие штрихи в поведении ученика. Повышенная эмоциональная возбудимость, впечатлительность, импульсивность учителя со слабой нервной системой влияют на глубину оценки педагогической ситуации, что может быть более трудоемким процессом для учителя, обладающего сильной нервной системой.

Темперамент учителя находит свое отражение в результатах решения педагогических задач. Меньше всего можно ожидать проявления актерских способностей от меланхолика, зато учитель данного типа способен компенсировать свою эмоциональную неразвитость за счет режиссерских способностей, продуманности всех деталей урока-спектакля через игру учеников, их сотрудничество с учителем в реализации дидактических целей.

Повышенная эмоциональная впечатлительность может мешать холерику осознанно управлять своим поведением. Этот тип темперамента очень близок к актерской деятельности, он способен заражать своей эмоциональностью учеников, препятствуя полной реализации дидактических целей. Холерику необходимо особое внимание обращать на построение урока и временные характеристики каждого его элемента.

Учителя-флегматики способны делать все основательно, но в пределах требуемого, проявляя настойчивость и упорство. Только одобрение со стороны может ускорить темп их работы. В экстремальных ситуациях эти учителя испытывают дискомфорт, поэтому спокойно работать могут в обстановке продуманного и идущего четко по плану урока.

Наиболее подвижен в достижении поставленных задач сангвиник, для которого смена впечатлений необходима. Сангвиник способен ставить творческие задачи, хотя любое препятствие в их достижении может привести к отказу от цели. Поскольку он недостаточно ориентирован на самостоятельную деятельность, то может искать рецепты в работе других коллег и пытаться их переносить на себя.

Итак, задача учителя использовать в работе положительные свойства темперамента, а отрицательные компенсировать за счет педагогической техники (режиссура урока, продуманность видов своей деятельности, разработка приемов включения учеников в решение дидактических задач и др.).

Исследователи отмечают, что успех поиска способов и методов продуктивного обучения во многом определяют режиссерские способности учителя [5]. В структуре этих способностей выделяют следующие блоки: аналитические способнос-

ти, суггестивные, экспрессивные (мы их уже называли в структуре собственно педагогических способностей) и общетворческие. Аналитические способности характеризуются глубиной, критичностью, гибкостью, самостоятельностью, инициативностью мышления. Суггестивные способности выражаются в готовности учителя осуществлять эмоциональное и волевое воздействие на учеников в ходе решения дидактических и воспитательных задач. Если носитель этих способностей является еще и авторитетом для учеников, то результат воздействия приводит к возможности внушения воспитаннику веры в научные истины и предлагаемые нравственные ориентиры. Экспрессивные способности базируются на развитости свойств внешней выразительности учителя: целесообразность принятия решений во многом зависит от мимики учителя, его жестов и пластики, выразительности речи. Основу общетворческих способностей представляет интеллектуальная активность учителя и высокий уровень его саморегуляции.

Таким образом, к системе подготовки учителя (в вузе, училище) должны предъявляться требования, задаваться установки и ориентиры, реализация которых формирует основы педагогического профессионализма. Профессиограмма учителя содержит когнитивный компонент (знания), эмоциональный (направленность), практический (способности) и субъективный (профессионально значимые качества). Профессиограмма – описание, характеристика профессии. Профессия – род трудовой деятельности (занятия) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в ходе специальной подготовки, опыта работы. (Энциклопедия профессионального образования. Т.2. М.: РАО, 1999. С.427).

ПРОФЕССИОГРАММА УЧИТЕЛЯ			
Структурные компоненты			
1	2	3	4
Педагогическая направленность	Знания	Способности	Качества личности

Педагогическая направленность может формироваться еще в школе под влиянием учителей и активной школьной жизни. В основе направленности находятся мотивы выбора педагогической профессии: стремление работать с детьми, учить и воспитывать, интерес к предмету. Очень важно и осознание наличия у себя возможностей успешного овладения профессией.

Научные знания, содержащие систему закономерностей в области специального предмета, блок психолого-педагогических и методических знаний, знаний смежных предметов продолжают на протяжении всего времени обучения в вузе влиять на мотивы, углубляя их либо вызывая переоценку правильности выбора профессии.

Уровень развития педагогических способностей проявляется в период педагогической практики, сигнализируя об их сформированности и при наличии педагогической направленности обращая студента к работе над собой. Педагогические способности тесно связаны с особенностями характера учителя и спецификой педагогической системы.

Уместно обратиться к самодиагностике личностных качеств в структуре профессиограммы. Предлагаемый для этого оценочный лист построен по принципу функциональной группировки личностных качеств.

Оценочный лист

№	Качества личности	Оценка	Качества личности
1.	1. Целеустремленность	5 4 3 2 1	Непоследовательность
	2. Ответственность	5 4 3 2 1	Безответственность
	3. Собранность	5 4 3 2 1	Разбросанность
	4. Организованность	5 4 3 2 1	Неорганизованность
	5. Требовательность	5 4 3 2 1	Безвольность
2.	1. Инициативность	5 4 3 2 1	Пассивность
	2. Решительность	5 4 3 2 1	Неуверенность
	3. Импульсивность	5 4 3 2 1	Заторможенность
3.	1. Общительность	5 4 3 2 1	Замкнутость
	2. Эмоциональность	5 4 3 2 1	Рациональность
	3. Заразительность	5 4 3 2 1	Скованность
	4. Принципиальность	5 4 3 2 1	Беспринципность
	5. Выдержанность	5 4 3 2 1	Несдержанность
	6. Тактичность	5 4 3 2 1	Бестактность
	7. Обаятельность	5 4 3 2 1	Непривлекательность

Первая группа качеств характеризует отношение к работе; вторая – активность в деятельности; третья – коммуникабельность учителя.

Педагог-мастер, зная особенности своей личности и поведения, направляет их на целесообразность решения педагогических задач.

А.С. Макаренко утверждал: «Нет фокусов в педагогике». Но как тогда объяснить, что в ситуациях учебно-воспитательного процесса один учитель достигает нужного результата, а другой нет?

Искусство воспитательной деятельности зависит от меры владения педагогической техникой: так, в ситуации назревающего конфликта учитель с помощью интонаций в голосе, мимической маски, позы может устранить пик кризисных отношений.

Что же следует понимать под педагогической техникой?

§2. Искусство воспитания

Верно ли, что творческому процессу надо учиться? В чем заключается органичность поведения воспитателя? Что мешает сотрудничеству учителя с учеником? Каковы инструменты педагогических отношений?

Мы уже раскрыли понятие педагогического творчества, пришли к выводу о том, что оно само по себе не приходит. Это целая система деятельности, положительный эффект которой не в итогах прямого влияния на личность, не в подчинении поведения ребенка воле учителя. Искусство воспитания проявляется в состоянии ученика.

В основе искусства воспитания заключено несколько правил, выполнение которых не позволяет учителю переступать грань, за которой начинается полоса непрофессиональных решений. Во-первых, в общении с ребенком, в оценке поведения следует начинать только с позитивного, с принятия его таким, каков он есть сегодня, после будут выстраиваться планы и программы развития его как личности. Во-вторых, должен быть разумным режим запретов и разрешений: крайнос-

ти недопустимы (отсутствие запретов может привести к бурсе); необходимо воспитывать установку у детей «не посягать на интересы других» и соблюдать этические нормы. В-третьих, не бояться авансировать детей: получив такой шанс, большинство детей желают его оправдать. В-четвертых, при проявлении отклонений в развитии не следует начинать корректировать их с помощью порицания и устрашения, что вызывает, как правило, агрессивную защитную реакцию. Следует попробовать выразить удивление по поводу возникших отклонений. В-пятых, необходимо создавать ситуации вынужденного высокого уровня поведения, поэтому следует начинать с манер общения как в детском коллективе, так и в педагогическом. Прав был А.П. Чехов, утверждая, что «даже у разбойников и крокодилов дети состоят в ангельском чине. Сами мы можем лезть в какую угодно яму, но их должны окутывать в атмосферу, приличную их чину» (А.П. Чехов, Собрание сочинений. Т.11.М.: Художественная литература, 1963. С.314).

Каждый учитель, поработав немного в школе, пытается выяснить, почему не все намеченное получается. Первыми под удар попадают вузовские преподаватели – они внушили педагогические иллюзии и не показали реального мира во всей его черноте. Затем возникает мысль о радикальном изменении отношения нового поколения к учебе («мы такими не были!»). Следующий виновный – администрация, потом – система образования в целом. Наконец, виновен он сам в том, что не ту профессию выбрал. Во всем перечисленном есть доля истины. У каких бы звезд педагогики ни обучались студенты, те не могут вложить в них собственный опыт. Собственный опыт предстоит приобрести самостоятельно.

По мнению Томаса Гордона, бытует восемь мифов, связанных с «идеальным образом» учителя.

Миф 1. Хороший учитель спокоен, не суетится, всегда в одном настроении. Он всегда сдержан и никогда не показывает сильных эмоций.

Миф 2. Хороший учитель не имеет предубеждений или пристрастий. Для него все дети одинаковы: черные, белые,

азиаты, кавказцы, умные, глупые, мальчики, девочки. Хороший учитель не бывает расистом, националистом, сексистом.

Миф 3. Хороший учитель может и должен скрывать свои настоящие чувства от школьников.

Миф 4. Хороший учитель одинаково расположен ко всем детям. У него нет любимчиков.

Миф 5. Хороший учитель способен обеспечить стимулирующую, свободную, превосходную обстановку в классе при постоянном соблюдении порядка и спокойствия.

Миф 6. Хороший учитель всегда хорош. Он никогда ничего не забывает. У него не бывает перепадов в настроении. Он не оборачивается к ученикам то хорошей, то плохой стороной. Он не делает ошибок.

Миф 7. Хороший учитель может ответить на любой вопрос. Он значительно мудрее школьников.

Миф 8. Хорошие учителя всегда поддерживают друг друга, выступают «единым фронтом» по отношению к ученикам, независимо от личных чувств, ценностей или убеждений.

Хороший учитель – это счастливый учитель, умеющий создавать условия, позволяющие двигаться навстречу ученикам.

Выполнению этих задач способствуют коммуникативные умения учителя и педагогическая техника, умение использовать свои личностные возможности для решения воспитательных задач. Среди коммуникативных умений, пожалуй, основополагающей является эмпатия, сопереживание, умение поставить себя на место другого, эмоционально отзываться на переживания других. Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были его собственными. Наибольший успех в общении имеют люди с развитой эмпатией. Это умение профессионально значимо. Предлагаем проверить имеющиеся у вас эмпатические тенденции.

Для этого, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывайте своим ответам следующие значения: если ответили «не знаю» – 0; «нет, никогда» – 1; «иногда» – 2; «часто» – 3; «почти всегда» – 4; «да, всегда» – 5. Отвечать нужно на все пункты позиции.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям нельзя вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы не без причин.
9. Когда я слушаю грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачиваются слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животного чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть причины.

33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники были так задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают со мной обсуждать свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали. Не ответили ли Вы «не знаю» на некоторые из утверждений (номера: 3, 9, 11, 13, 28, 36)? Не отметили ли пункты 11, 13, 15, 27 ответом «да, всегда»? Если это так, то Вы не пожелали быть откровенным перед собой, а в некоторых случаях старались выглядеть лучше. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали не более трех неискренних ответов.

Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32. Соотнесите результат со шкалой развития эмпатийных тенденций.

82–90 – это очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении как барометр тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно оттого, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Вы плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны, идут за советом. Нередко вы испытываете комплекс вины, боясь причинить людям хлопоты. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время сами вы очень ранимы. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом вы относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально общительны и отзывчивы, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения, хорошо переносите критику в свой адрес, но в оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Вы предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку, постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны и точны в кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличнос-

тных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при чрезмерном излиянии чувств собеседника теряете терпение. Вы предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. У вас нет раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

12-36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишенными смысла. Вы отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же: не слишком жалуют своим вниманием.

11 баллов и ниже – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вы затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком. Особенно трудно общаться с детьми и лицами, которые старше вас. Вы не находите общего языка с окружающими, поэтому вам необходима гимнастика чувств.

В нашей жизни многое меняется: ценности, которые казались незыблемыми, а идеалы верными, порой оказываются ложными. Пересмотр ценностей ведет к изменению мировоззрения, взглядов на жизнь, на веру, на профессиональное кредо. В педагогике также происходят вулканические процессы: где найти точку опоры ученику и учителю?

Не стоит отрицать, лучше подумать, ведь жизнь каждого изначально исполнена смысла. Смысл прост и одновременно сложен: подняться на более высокую ступень развития, стать лучше, совершеннее. Слишком долго понималась цель жизни в изменении общества, а личность противопоставлялась ему.

В то же время ясно, что любое изменение в личности влечет изменения в окружающем мире. Самосовершенствование связано с социальными процессами. «Личность не должна подчиняться массе или сливаться с нею, она должна найти истину бытия в самой себе и выразить ее, таким образом помочь обществу и человечеству в их поисках истины и полноты бытия. Все это и должно быть целью человеческого существования». Это мудрость индийского философа Аурабинде Гхожа. Носителем этой истины является учитель: его органичное поведение, профессиональные установки влияют на мировоззрение учеников, а педагогическая умелость открывает тропинку к их сердцам. М. Горький писал, что «можно много видеть, читать, можно многое вообразить, но чтобы сделать, необходимо уметь, а умение дается только изучением техники».

Органичным является поведение учителя, в котором сочетается техника и технология. Педагогическая техника представляет способность учителя использовать себя самого как инструмент воспитательного воздействия. Педагогическая техника – совокупность средств, помогающих реализовать себя в деятельности. Содержание педагогической техники представляют следующие компоненты: речь, жесты, мимика, движения, внешняя эстетическая выразительность.

Правильная дикция, хорошая артикуляция, внятность речи, ее интонационная выразительность, богатство лексики способны увлечь слушателей. Слова гетовского Фауста пророчески:

*Из души должна струиться речь,
Чтоб прелестью правдивой, неподдельной
Сердца людские тронуть и увлечь.*

А.С. Макаренко, добиваясь точности реакции воспитанника на его указания, работал над речевой выразительностью (произносил реплику «Встань» с пятьюдесятью оттенками в голосе).

Учителю приходится использовать различные воспитательные приемы, поэтому он должен уметь показать огорчение, сочувствие, веселье, разочарование. Обладая богатой мимикой, учитель в отличие от актера играет себя, и это должно быть убедительно. Во время урока жесты должны регулиро-

вать отношения, давать сигнал о включении в работу, подсказывать вид деятельности. Сдержанность и выразительность жестов способны решать педагогические задачи.

Урок, кроме дидактической и логической структуры, имеет и временную, поэтому так значимы движения учителя, ритмичные, легкие, со смысловой нагрузкой, они сокращают время на решение организационных вопросов.

Внешняя выразительность учителя зависит от одежды, которая также предполагает педагогическую значимость. Деловой костюм, его сдержанные тона создают деловой настрой, подтягивают и дисциплинируют как самого учителя, так и учеников. Главное – уместность. И здесь учитель просто обязан подойти к себе критически.

Что рождает конфликты с учениками? Это те препятствия, которые создают неадекватное восприятие друг друга: смысловые барьеры, вызванные негативизмом учеников как установкой воспринимать отрицательно любые требования учителя; асоциальные барьеры, спровоцированные унижением собственного достоинства учащихся, обидой, озлобленностью и др. Причины возникновения барьеров в неумении понять и учесть действительные мотивы поступков учеников, беспринципность учителя, отсутствие доброжелательности в отношении к воспитанникам, злоупотребление морализированием, непоследовательность требований. Причина может заключаться в недостаточно глубоком осмыслении учителем принципа единства обучения и воспитания. Сегодня особенно заметна неоднозначность его понимания.

Идентификация воспитания и обучения прослеживается в подходах к этой проблеме философов Аристотеля, Бекона. Последний предлагал рассматривать воспитание как сложившиеся привычки и подводил к вопросу методов выработки этих привычек. Я.А. Коменский в содержании воспитания выделял добродетели: мудрость, умеренность, мужество, справедливость. Четкое различие между воспитанием и обучением дается в педагогической системе Д. Локка, где в подготовке джентльмена обучению отводилось последнее место, хотя роль наук

в развитии добродетели и мудрости не отрицалась. Ж.-Ж. Руссо была воспринята идея приоритетности воспитания.

Строгое разграничение обучения и воспитания находим у И.Г. Песталоцци. «Нельзя подготовить питомца к жизни в труде, хорошо преподавая катехизи». Как и Д. Локк, он полагал, что воспитание естественным образом предшествует обучению, и осуждал раннее приобщение детей к теоретическому знанию. Концепцией «воспитывающего обучения» И.Ф. Герbart идентифицировал обучение и воспитание. Его идеи интеллектуализма никогда не уступают в педагогической науке и практике. Логически несостоятельным называл воспитывающее обучение немецкий педагог А. Дистервег. Против претензий немецкой педагогики на всеобщность данного подхода к соотношению обучения и воспитания высказывался К.Д. Ушинский.

Однбокость интеллектуализма как педагогическая проблема актуальна и сегодня в вариативной школе, загружающей детей обилием научных знаний. Есть опасение появления социальной прослойки с метким название, данным Бисмарком, – «пролетариат бакалавров». Плоды «воспитывающего обучения» К.Д. Ушинский охарактеризовал как «развитие головы и совершенное бессилие характера, способность все понимать и обо всем мечтать и неспособность что-нибудь делать».

Главные атрибуты воспитывающего обучения в первые годы советской школы выступали в виде гипертрофированного воздействия на сознание людей. А.С. Макаренко увидел причину живучести «воспитывающего обучения» в недостаточно серьезном отношении к воспитательным целям школы.

Многими учеными и практиками ставился вопрос об относительной независимости воспитания в едином процессе образования. Долголетие принципа воспитывающего обучения привело к просветительскому характеру воспитания, крайне опасного по своей природе. Засилье словесного воспитания вызывало крайнюю озабоченность в далекие времена: «Господа, когда же, наконец, мы бросим эту жалкую привычку все решать пустыми словами и жертвовать благосостоянием народа ради всяких химер?» (Песталоцци И.Г. Избранные пед.-соч. – В 2-х томах. Т.1.М., 1991. С.93).

Не могут быть изобретены уникальные методики обучения, если в их основе не отражена сущность воспитания. В едином процессе формирования личности обучение делает то, чего не может делать воспитание, а воспитание, в отличие от возможности приобрести знания, конечным результатом предполагает поведение, привычки, ценностные отношения. Воспитание представляет собой деятельность по приобщению ребенка к социальному опыту во всем его многообразии (знания, эмоции, этические нормы, развитие внутренних возможностей и склонностей).

Источником воспитания является сама личность и общество. Личность вступает в противоречие с обществом, так как в социальной жизни сформирован механизм поддержания стабильности личности – идеология. Каждая социальная группа порождает свою идеологию. Конечно, если идеология учитывает связи личности с другими субъектами, то субъективное сознание может совпадать с общей линией социального развития, но вряд ли может отождествляться. Общественная идеология вырабатывает знание об основных социальных ценностях.

Когда идет речь о технологии воспитания, чаще всего под воспитанием понимают искусство развития личности. Воспитание содержит в себе процесс социализации, но и предполагает активное воздействие самого воспитуемого на опыт, то есть самовоспитание. Правомерно в воспитании акцентировать внимание не только на общественно значимых целях, но и на индивидуальных. Видимо, долгие годы больше внимания отводилось социализации, и если в системе воспитания доминировало общество, то характерным для этого процесса являлось воспроизводство недостаточно творческой личности.

Эволюция представлений о воспитании свидетельствует о глубоких преобразованиях в осознании значимости этого процесса для общества. При первобытном воспитании доминировала социализация, но постепенно возникали институты воспитания, ориентирующие личность на целесообразные способы самореализации, а в итоге давшие разные системы (воспитание масс, воспитание аристократии). Практика классового воспитания выявила противоречивость этого процесса: при-

оритетность личности в» буржуазном» воспитании, идея общности и коллективизма в «пролетарском» воспитании. Марксизм вносит в воспитание черты гуманности, выбирая способ реализации этой цели – жертвенность, поэтому все сосредотачивается на социализации личности, на передаче идеологии. Воспитание не допускало отчуждения личности от общественных интересов, становилось частью идеологической работы.

Суть воспитательного процесса отражается в его динамике: социализация, самовоспитание, профессионально-педагогическое воздействие. Социализация предполагает предоставление возможности вступать в общение с широким кругом лиц и явлений, в среду, реакция которой на поведение становится для ребенка мерой выработки собственных критериев оценки. Это как относительно самостоятельный, так и профессионально управляемый процесс. Гуманный характер социализации выражается в создании оптимальной для развития ребенка среды, за которую несет ответственность семья и школа. Профессиональная деятельность учителя является координатором между процессом социализации и самовоспитания. Здесь следует согласиться с исследователями, утверждающими, что учитель должен иметь три высшие квалификации: по предмету, педагогическую, умение проектировать процессы обучения в соответствии с конечным эффектом.

Норма условий для самовоспитания может быть охарактеризована как вероятность самовыражения: проявление способности личности, своей индивидуальности. Учитель становится посредником между личностью и обществом. Естественен вопрос о средствах сближения личности с обществом. Идея ценностного воспитания может быть оправдана как природой растущего человека, так и культурой народов. Знания, труд, общество, мир, природа, прекрасное – основные жизненные ценности, венцом которых является сам человек. Тогда целью воспитательной деятельности становится приобщение человека к этим ценностям: сопричастность им дает основы духовности.

Пренебрежительное отношение к педагогической профессии, на наш взгляд, может происходить за счет туманности многих педагогических позиций, прикрытых словами должностования. Неуверенность в педагогических постулатах, «темнота» педагогического просвещения формирует как личностное, так и общественное педагогическое сознание. Насколько значимо профессионально организованное воспитание, отметил еще Эразм Роттердамский: «Людьми не рождаются, а воспитываются».

Итак, педагогическая техника представляет собой форму организации поведения учителя, ее компоненты. Организуя отношения с учениками, педагог применяет сложный комплекс приемов и методов. Прежде всего, это общие методы воспитания: методы словесного воздействия, методы выработки навыков и привычек, стимулирования поступков и поведения. В качестве средства используются книги, произведения искусства, слово учителя, фильмы. В зависимости от педагогической ситуации учитель порой интуитивно, что зависит от быстротечности ситуации, применяет педагогические приемы, которые обусловлены целями, задачами воспитательного процесса, возрастными особенностями учеников, уровнем развития коллектива, мастерством самого учителя.

Первая группа приемов содействует улучшению взаимоотношений между воспитателем и воспитанником. Эти приемы корректируют поведение на основе положительных чувств, воодушевляющих ученика (радость, благодарность, вера в свои силы, уважение к учителю), – созидающие приемы. Подавляя отрицательные, они способствуют развитию новых положительных качеств.

Вторая группа приемов помогает исправить поведение, побуждая отрицательные чувства (стыд, неловкость, разочарование, огорчение, сожаление, раскаяние). Тормозящие приемы через преодоление отрицательных качеств подвигают к развитию положительных.

Созидающие приемы

Воля детей развивается постепенно, а чувства бывают сильными, поэтому действия часто носят импульсивный характер. Искренность учителя, доказательность, объяснение причин недопустимости поступка убеждают ученика. Если учитель авторитетен, то прием убеждения производит сильный эффект, внушая ребенку мнение в ненавязчивой форме.

Для закрепления положительной формы поведения, которая может стать эталоном для других, учитель использует поощрение, вызывая чувство удовлетворения, гордости. Поощрение может быть в виде одобрения, похвалы, награды, выражения положительного отношения, удовлетворения интересов и потребностей.

Дети, переживающие кризисные ситуации, нуждаются в открытом проявлении к себе внимания – доброта может быть использована как педагогический прием. Моральное удовлетворение вызывает прием просьбы, если при этом интонация слов скрывает педагогический замысел.

Наблюдения за учеником, беседы с ним и его родителями помогают узнать сокровенные чувства, прием активизации этих чувств через специально создаваемые условия раскрывает лучшие стороны личности ребенка.

Можно достичь желаемого изменения не прямыми указаниями, как надо себя вести, а посредством промежуточного звена (если выполняется поставленное условие, ребенок получает возможность удовлетворить свои интересы и потребности). Этот прием называется опосредованием.

Прием проявления огорчения строится на основе взаимоотношений учителя и учеников. Обнаружив проступок, учитель выражает огорчение словами, интонацией, мимикой. По отношению к робким и замкнутым следует подходить внимательно. Действие, корректирующее поведение ребенка, может вызвать потерю веры в свои силы, всплеск самолюбия, поэтому прием моральной поддержки для укрепления веры в его силы педагогически целесообразен. Суть приема заключается в создании ситуации, в которой ученик может проявить себя

лучшим образом, вызывая удивление окружающих неожиданными успехами.

Поручение ответственного дела может укрепить дисциплину, развить чувство ответственности. Если при этом учитываются интересы и способности воспитанника, то прием дает положительный результат.

Вспомним слова К.Д. Ушинского о том, что «на воспитание личности можно воздействовать только личностью». Прием положительного примера является наглядным убеждением, стимулируя подражательность, копирование чужого положительного поведения.

Тормозящие приемы

А.С. Макаренко часто обращался к косвенному воздействию на ученика через посредство коллектива. С помощью приема параллельного педагогического действия создается такая обстановка, когда осуждение адресуется не конкретному ученику, проступок которого должен быть наказан, а всему коллективу, поставленному в позицию разрешения конфликтной ситуации. Этот прием требует от учителя систематической воспитательной работы по развитию коллектива, его ориентации на ценностные отношения.

Стремясь подчинить волю ученика своей, учитель предъявляет требование, рассчитывая на его категорическое выполнение. Прием приказа должен быть оформлен четкой фразой, повелительным тоном. Приказание следует сочетать с приемами доверия и упражнения, так как частое злоупотребление его применением может привести к потере самостоятельности слабовольными детьми, к озлобленности волевых.

Если проступок случаен и не злостен, целесообразно обратиться к приему ласкового упрека, содержащего элементы внушения. Воспитательное воздействие усиливается от чувства удивления, которое может испытать ученик, а напряженное состояние сменится чувством удовлетворения.

К самооценке поступка обращает ученика прием намека. Его следует использовать, если проступок случаен, незначителен, открытому осуждению не подлежит, но учителя беспо-

коит. Ученику в различных формах преподносится контрастный поступок (на литературных примерах, ссылкой на чей-то негативный опыт).

Выдержка учителя способна вызвать уважение учеников. Шалость, рассчитанная на взрыв учителя, получает неожиданную реакцию – безразличие, которое имеет педагогический смысл: оно направлено на развенчание ожиданий. Прием мнимого безразличия базируется на скорости незакрепленного рефлекса.

При доминировании педагогического оптимизма в структуре профессионально значимых свойств прием мнимого недоверия должен задевать самолюбие ученика, затрагивая только отдельные стороны личности. Эффект приема усиливается, если учитель авторитетен и ученики дорожат его мнением.

Добродушное высмеивание провинившегося без оскорбления личности иногда приносит быстрый положительный результат. Прием иронии может быть использован в виде необычного приказа, как мнимое одобрение, построенное на контрасте, в виде фарса (мистерия у А.С. Макаренко).

Сожаление о своем поступке и намерение его не повторять можно вызвать ситуацией внутреннего переживания с помощью справедливого наказания. Наказание побуждает к выполнению определенных обязанностей. Это может быть наказание-упражнение, наказание-ограничение, наказание-осуждение. Только следует знать, что обилие наказаний является признаком педагогического бессилия учителя, наказание не должно быть возмездием за причиненные учителю неприятности.

С целью предотвращения неприятных последствий поступков, учитель обращается к приему предупреждения, раскрывая неприятные последствия, которые дадут о себе знать, если не будет исправлено поведение. Эффект воздействия этого приема теряется, если обращаются к нему слишком часто.

Межличностные отношения оказывают большое влияние на нравственное развитие. «Все человеческое сердце соткано из отношений», – указывал психолог С.Л. Рубинштейн [35, 362]. Насколько важно для учителя адекватное восприятие

своих учеников говорят портреты учителей, созданные детским воображением: здесь ярко выражено расхождение между портретом реальным («как нас понимают учителя») и портретом идеальным («таким хочу видеть учителя»). Если на первом месте в идеальном портрете стоят такие качества, как доброта, отзывчивость, понимание ученика, то в реальном портрете часто происходит перевертыш (невыдержанный, грубый, злой, несправедливый). Прочитайте книгу А.А. Бодалева «Формирование понятий о другом человеке как личности», может быть лучше начнете понимать не только других, но и себя.

Педагогическое общение имеет определенную структуру. На первом этапе происходит моделирование общения, для которого важно умение «вчувствоваться» в ученика, стать на его точку зрения. Чувствование детей предполагает их изучение, систематическое наблюдение за характером поведения в коллективе. Организация общения – коммуникативная атака – второй этап. Здесь важно продумать систему видов деятельности, которые могут увлечь учеников, заразить пленительностью отношений. Управление общением должно решать сверхзадачу: поддерживать общее настроение класса, психологическую готовность к сотрудничеству. И на последнем этапе предполагается анализ результатов общения. Следует начинать оценку с анализа своего поведения. Есть достаточно много барьерных факторов, ведущих к неадекватности оценки: барьер негативной установки на класс, барьер прошлого негативного опыта общения с детьми, барьер боязни класса, барьер несовпадения установок учителя и детей.

В ходе педагогической практики складывается стиль общения, в котором проявляются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога с учениками.

В структуру стиля общения входят следующие компоненты: особенности коммуникативных возможностей учителя, индивидуальность педагога, сложившийся характер отношений, особенности ученического коллектива. Можно наблюдать в школе два диаметрально противоположных стиля общения. Первый характеризуется увлеченностью совместной деятель-

ностью, что зависит от уровня педагогического профессионализма, направленности личности педагога, и дружеским расположением, в основе которого – педагогическая целесообразность. Другой стиль характеризуется дистанцией, как правило, вызванной авторитарностью учителя, и его крайним проявлением – устрашением детей. Непонимание педагогических задач, отсутствие навыков их решения может выражаться в заигрывании с детьми. Профессиональный опыт в сочетании с профессиональным стилем свидетельствуют о профессиональном почерке.

Как видим, труд учителя предполагает постоянный самоанализ и самообразование. Об этой особенности педагогической деятельности К.Д. Ушинский писал так: «Учитель живет до тех пор, пока учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Конфликт представляет собой предельный случай обострения противоречий между общающимися. Причины противоречий могут быть как объективные, так и субъективные. Благоприятная психологическая атмосфера в детском коллективе возможна, если учитель не только не провоцирует детей на конфликт, но интуитивно предчувствует его вероятность и принимает коррекционные меры. Затяжные конфликты опасны для психологического состояния детей. На его временной характер оказывает влияние способ реагирования учителя на конфликтную ситуацию.

Внимательно прочитайте каждую пару из приведенных ниже утверждений и выберите из них по одному утверждению, которое, по вашему мнению, соответствует особенностям вашего поведения. Запишите число и букву, обозначающую это утверждение.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя решение спорного вопроса.
б) Чем обсуждать то, в чем расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я стараюсь уладить спорный вопрос с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я всегда пытаюсь найти поддержку у другого человека.
б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я стараюсь избежать неприятностей для себя.
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться главного.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
б) Я предпринимаю усилие, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю другому возможность в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать неприятного напряжения.

16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Обычно я пытаюсь убедить другого в преимуществе моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все так, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к другому.
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине моей и другого человека.
б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
б) Иногда предоставляю другим возможность взять на себя решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. а) Я стараюсь убедить другого в своей правоте.
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Обычно я предлагаю среднюю позицию.
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую я стремлюсь избежать споров.
б) Если это сделает человека счастливым и я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Улаживая ситуации, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.

29. а) Я предлагаю среднюю позицию.

б) Думаю, что не стоит волноваться из-за разногласий.

30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Ключ к опроснику

№	Сопернич.	Сотруднич.	Компромисс	Избегание	Приспособл.
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

Данный опросник поможет выявить, насколько Вы склонны к соперничеству или сотрудничеству в конфликте, стремитесь ли Вы к компромиссам и избегаете конфликтов, а может, стараетесь их обострить.

Опросник содержит пять разделов: 1 – соперничество; 2 – сотрудничество; 3 – компромисс; 4 – избегание; 5 – приспособление. Надо подсчитать количество ответов, совпадающих с ключом, затем больший балл определит предпочитаемую форму вашего социального поведения в ситуации конфликта. Позиция соперничества указывает на то, что вы учитываете в конфликте свои узко личные интересы. В позиции сотрудничества происходит объединение личных и коллективных интересов во имя дела. Наименее продуктивна позиция избегания конфликта, что затягивает время на его решение, нервирует и может порождать слухи и сплетни. В позиции приспособления происходит учет интересов других в ущерб себе.

§3. Режиссура школьного урока

*Не потрясения и перевороты
Для новой жизни очищают путь,
А откровенья, бури и щедроты
Души воспламененной чьей-нибудь.*

Б. Пастернак

Как быть интересным для учеников? Каким образом можно создать «поле напряжения»? Каковы правила игры? Когда урок становится для учеников событием? Что следует учитывать при подготовке к уроку?

Многие дидакты сегодня обращают внимание на то, что современная педагогика из дидактической, стремящейся передать знания и обращающейся к памяти, становится педагогикой динамичной, способствующей развитию самостоятельного и творческого мышления, развитию индивидуальности.

К сожалению, так часто можно наблюдать на уроке пассивность, показную готовность учиться или страх. Все это нарушает творческое восприятие, интерес и потребности, которые участвуют в усвоении знаний.

Отчего это происходит? Согласимся, что не всем дано решать задачи в ситуации публичности. Сколько смотрит на вас глаз! Но при достаточной тренировке эта беда может быть устранена. Скорее причина в слабом владении основами педагогического мастерства, которому можно при желании и любви к педагогической профессии научиться. Вспомним А.С. Макаренко, который поначалу и не думал быть учителем, но отец сказал, что так надо, — и он стал, тем более, что не мог обмануть ожидания своих первых учеников. А.С. Макаренко выбатывал в себе мастерство.

Каким становится сегодня урок? Он приближается к природе ребенка. В систему школьного обучения не так давно вошла игра, имитация. Заметим, что педагогика очень была увлечена дидактикой в ущерб развитию эмоциональной сферы учеников. Особое внимание учителя-новаторы уделяют режиссуре урока. Урок, выстроенный по законам режиссерского искусства, содержит в себе определенным образом заданную логику поведения учеников в предлагаемых обстоятельствах. Что значит пережить ребенку в день три урока иностранного языка (в вариативных школах вводится билингвизм)? Здесь и утомляемость, и возможность смешения языковых систем, и большое интеллектуальное напряжение, а в итоге — падение учебной мотивации. Учителя переводят поле урока в поле игры. И вот уже второклассники играют в Незнайку, в Петрушку, в Чебурашку и др. Предлагаемые учителем правила аналогичны правилам играющих детей. Снимается страх перед иноязычной лексикой: есть азарт игры в слова, хочется многое узнать, а для того надо многое и выучить. Происходит целеполагание в учебном процессе: цели деятельности учителя совпадают с целями ученика.

Контакт в игре, как отмечает исследователь этой проблемы В.А.Ильев [10,48], создается с помощью моделирования экстремальной ситуации на протяжении всего урока, что и провоцирует ученика на ответную реакцию, может быть даже не словесную, а внутреннюю. Игровым правилам на равных подчиняются учитель и ученики. Такие уроки двуплановы: с одной стороны выполняются реальные учебные задания, с

другой – ряд моментов урока носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее нормативными обстоятельствами. Провоцируя воображение детей, учитель разжигает аппетит к интеллектуальному поединку открытиями. В обычных уроках ученик ищет кратчайший путь к результату, устраняя все препятствия. Но если в уроке есть экстраординарные ситуации, он добровольно вступает в игру, принимая правила, которые усложняют путь к цели.

В данной модели урока ученик испытывает себя на самостоятельность, что Л.С. Выготский и называет зоной ближайшего развития ребенка. Разумные рамки правил в сочетании со свободой творческой реализации развивают интуицию учеников. Назовем эти правила.

1. Священны смысловые акценты урока.
2. Исключается критика, можно высказывать любую мысль без боязни, что ее признают неточной.
3. Поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более дикой кажется идея, тем лучше.
4. Количество предложенных идей должно быть как можно больше.
5. Разрешается как угодно комбинировать высказанные идеи, а также видоизменять, «улучшать» идеи, выдвинутые другими.

Как видим, такие правила игры предъявляют и к учителю целый ряд требований: уметь задавать неожиданные вопросы; быть готовым к неожиданным ответам; иногда создать видимость информированности и уйти от ответа, допуская провокационные высказывания; читать истинный смысл поступков учеников по движениям, жестам и мимике; сочетать цели и мотивы поведения.

Как учителю выдержать такие нагрузки? И без того труд сложен. Тренировка воли, интерес к работе, вузовская подготовка, общетворческие способности позволяют преодолевать высокие уровни психического напряжения.

Доурочный период начинается с режиссерского замысла: определяются цели и пути их достижения. Воображение позволяет проиграть весь урок-спектакль. Сквозное педагогичес-

кое действие предполагает, что завершение урока не является окончанием педагогического действия, так как начинается последствие (отношение учеников к событиям, предмету, людям), которое становится преддействием очередного урока. Такая логическая цепочка уроков выдвигает на первый план форму общения в учебном познании. Учитель Е.Н. Ильин превращает свой урок в единый спектакль, в котором сливаются литературное, художественное и научное, а главными действующими лицами становятся ученики [9]. Этот учитель употребляет в своих методических пояснениях термин «поле напряжения»: оживление в классе и жадная работа. Что же так стимулирует? Импровизация, скорее соимпровизация. Помню, как на одном из первых своих уроков студент-практикант настолько зазубрил свой поурочный план, что при входе в класс со звонком сказал такую фразу: «Вхожу в класс и говорю: «Здравствуйте, дети!»»

Элемент импровизации всегда должен быть в уроке. Учитель, даже если и не планирует его, то хотя бы предполагает, мысленно обдумывает. Но когда создается естественная ситуация органичного импровизирования, это происходит будто само собой. Есть и аскетический подход к структуре урока, когда учитель утверждает, что ему некогда играть, детей надо учить. Режиссура урока поэтому и предполагает действенный анализ: отбирается информация, спрессовывается под цели, извлекаются яркие события и факты, включающие в работу ученический интеллект и творческое воображение. И весь этот процесс направлен на решение сверхзадачи: стимулировать интеллектуальную активность ученика.

Смысловыми единицами урока могут стать факты, точки зрения, события, парадоксы. Все это повлияет на структурирование учебного предмета: разделы должны быть представлены в виде тематических кусков, которые станут основой композиции урока. Исследователи проблемы режиссуры урока предлагают видеть начало темы, ее середину и финал.



Если исходным событием может быть факт, то основное событие предполагает высказывание каждого ученика об отношении к факту. Начинается коллективный поиск истины, рождается соигра. Центральным событием урока является оценка того, к какой истине пришел коллектив. Осмысление и подведение итогов совместного поиска представляет главное событие урока. Здесь происходит формирование отношения ко всему, что произошло, а состоялось целостное восприятие учебного материала.

Модель качественного урока

I. Дидактический аспект.

- 1) Поставлена и достигнута обучающая цель.
- 2) Соблюдались дидактические принципы (научность, доступность, систематичность, последовательность, наглядность, прочность).
- 3) Активизировалась познавательная деятельность учеников.

Урок
мысли

II. Методический аспект.

- 1) Методы и приемы деятельности учителя соответствовали поставленным задачам.
- 2) Стимулировалась самостоятельная деятельность учеников.
- 3) Сочетались репродуктивные, репродуктивно-преобразующие, продуктивные виды деятельности.

Урок
сотрудни-
чества

III. Организационный аспект.

- 1) Рационально использовалось время.
- 2) Применялись разнообразные формы работы (фронтальные, групповые, индивидуальные и индивидуализированные).
- 3) Учителя отличал высокий уровень самоорганизации.

Урок
ритма

IV. Воспитательный аспект.

- 1) Учитывались воспитательные возможности дидактического материала.
- 2) В организации видов деятельности моделировались эмпатические взаимоотношения между учениками.
- 3) Содержание деятельности вызывало интерес к предмету.

Урок
чувств

V. Психологический аспект.

- 1) Учитывались возрастные и индивидуальные особенности учеников.
- 2) Создавался благоприятный психологический климат.
- 3) Ученики испытывали удовлетворение от интеллектуальной работы.

Урок
падающей
педагогики

На семинарах по педагогике студенты филологического факультета после изучения раздела дидактики «Формы и методы обучения», проаннотировав несколько книг по данной проблеме, пытались создать модель успешно проведенного урока. С результатами в виде модели качественного урока вы уже познакомились. Может в этом есть рациональное зерно?

Труднее всего для начинающего учителя быстро переключать внимание с одного ученика на другого и при этом видеть весь класс. Попробуйте потренироваться. Уровень развития внимания – показатель успешной деятельности учителя. Подвижность внимания определяет легкость переключения. Перед вами должна быть таблица размером приблизительно 35х35, на которой в беспорядке располагаются черные и красные цифры от 1 до 25 (красные цифры в нашем примере выделены жирным шрифтом). Ведите счет красных цифр от 1 до 24 и черных от 25 до 1 попеременно, громко называя каждую цифру и показывая ее на таблице. Время выполнения задания

фиксируйте, отмечайте число ошибок. Чем меньше времени затрачено на задание, тем выше показатель переключения внимания. Число ошибок говорит о трудностях переключения.

Таблица для тренировки

21	8	3	14	13	6	8
12	7	18	17	4	20	1
19	22	24	15	23	11	4
17	5	3	10	19	15	9
16	21	22	13	1	24	12
23	2	10	14	20	25	7
9	5	11	16	18	2	6

Познавательная деятельность – сложное личностное образование, цель которой заключается в развитии самостоятельности и стремления к интеллектуальному росту. Задача учителя заключается в том, чтобы вызвать активность, особое состояние ученика и чуткое отношение к деятельности. Стимулом к обучению выступает интерес. Стратегия формирования учебного успеха заключается в возбуждении умственного аппетита. К условиям развития познавательного интереса следует отнести интеллектуальный уровень семьи, ее психологический климат, самостоятельность ученика. В школе – отметку и самооценку, как показатели меры продвижения, а также характер коллективной деятельности на уроке.

Совместная деятельность влияет на изменение интереса и мотивов. Насколько коллективная деятельность значима для детей, указывал Ж. Пиаже, отмечая источники ряда психических образований: сотрудничество, взаимоконтроль, объективная дискуссия, рефлексия мышления.

Выготский С.Л., Запорожец А.Н., Леонтьев А.А., Лурия А.Р. называют общение одним из необходимых условий присвоения индивидом достижений исторического развития человечества. Вместе с тем Леонтьев А.Н. отмечает значимость содержательного сотрудничества.

Мы уже отмечали, что урок является произведением учителя-актера, учителя-режиссера. При подготовке к уроку и

после его проведения педагог выступает в роли методиста, который должен предусмотреть все задачи, составляющие структуру урока, и все критерии, которыми измеряется его содержательность.

Как видно, искусство обучения всегда актуально и для тех, кто каждый день входит в классы, произносит приветствие, также для тех, кто готовится к встрече со своими будущими учениками. А еще следует принять поэтическое утверждение Ольги Фокиной, что этому искусству можно научиться.

*Я слогом высоким обычно не пользуюсь,
Но нынче скажу, изменяя обычаю:
Не стали бы люди такими колоссами,
Нет, не обрели бы такого величия,
Когда бы над каждым из них – непоседою,
Румяным невеждой, беспамятным олухом
Не бдил с ежедневной неспешной беседою
Всемудрый учитель, всебудящий колокол.
Достойно восторга его все терпение!
За все, что прекрасно, за все, что значительно,
Пора человечеству в Храм Поклонения
Внести на руках Рядового Учителя.*

В уроке учитель делает ставку не только на знания, но и на самообразование, представляющее систематический процесс разрушения самодостаточного образовательного уровня.

Результатом обучения являются уровни бытования знаний: 1 – актуальные, определяемые системой контроля и учета; 2 – дремлющие знания, часть из которых при определенных условиях может снова стать бодрствующими знаниями, а другая в виде знаний-ассоциаций никогда не всплывет; 3 – знания в состоянии сна; 4 – бесследно исчезающие знания. Бодрствующие знания являются величиной переменной: память может работать по волевому принуждению либо в режиме свободы. Последнее связано с проблемным обучением. Почему так много о нем говорится и так трудно оно входит в практику?

С рождения человек сталкивается с утвердительной формой подачи информации (это так). Расстояние между утвердительной и вопросительной формами подачи знаний очень ве-

лико: трудно перевести сознание в регистр вопросительного мышления, тяжел груз утвердительного стереотипа. Между крайними полюсами лежит промежуточный способ подачи знаний – утвердительное сомнение. Такой способ предполагает изложение материала в виде полуфабриката проблем. Сократ утверждал: «Я знаю, что ничего не знаю». Что движет процессом познания? Незнание! Это локомотив, а знание – только состав вагонов. Процесс обучения в школе ориентирован на увеличение суммы знаний по предмету, поэтому можно выделить три наблюдаемые группы учеников: первая пассивно усваивает знания, единицей их мышления является дискретное знание; вторую группу представляют ученики с бурной бессистемной любознательностью и жадой нового, единицей их мышления является незнание; третья группа учеников самостоятельно и стихийно строит процесс обучения как творческий, преодолевая схоластику уроков, единицей их мышления знание и незнание являются одновременно.

Если знание содержит в себе настоящее и прошлое время, то незнание – еще и будущее время, что связано с фантазией и предвидением. Создается идеальное учебное поле, когда знание сочетается с незнанием, с тайной. Единица незнания более емкая и информативно плотная. Существующая педагогика, по утверждению Б.Г. Матюнина («Нетрадиционная педагогика»), большей частью представляет собой разработанную педагогику знания. Диалектическая педагогика состоит из двух частей: педагогика знания, опирающаяся на осознанное действие; педагогика незнания, опирающаяся на осознанное бездействие. Их взаимосвязь представляет гуманистическую педагогику.

Незнание, зафиксированное и описанное с помощью известного знания, направлено на получение нового знания. Это формула расстояния между старыми и новыми знаниями.

Процесс обучения в школе строится с ориентиром на определенный результат в виде личностных образований ученика. Так, установка на внимание, усидчивость и послушание предполагает обучение в виде усвоения учениками заданных образцов (алгоритмов). В режиме такого уровня обучения де-

лагается ставка на память ученика, требующую постоянной активизации с помощью наглядности.

Установка на осмысление, сознательность и активность изменяет содержание деятельности ученика: обучение как освоение нового опыта происходит с опорой на старый либо через его перестройку. Такой уровень организации учебного процесса сопровождается активизацией не только памяти, но и логического мышления.

Анализ, предсказание, поиск характеризуют обучение как систематическое исследование. Требуя выхода за пределы имеющихся знаний и установления причинно-следственных связей, данный уровень обучения сопровождается активизацией воображения и аналитического мышления ученика.

Игра представляет уровень обучения с ролевым участием, что сопровождается сбором основных сведений об изучаемом объекте, вживанием в реально создаваемую игровую ситуацию. Ролевое участие в решении имитируемых проблем стимулирует рефлексию мышления.

Каждый из названных уровней обучения формирует тот или иной вид деятельности ученика. Процесс насыщения информацией через усвоение заданных образцов или освоение нового опыта выводит ученика на репродуктивную или репродуктивно-преобразующую деятельность. Систематическое исследование и игра проецируют продуктивный или творческий уровень деятельности.

Трагедия блокирования интеллекта может быть объяснена традиционно приоритетным репродуктивным характером обучения в школе. В начале восьмидесятых годов в США было установлено, что из общего числа отчисленных около 30% учеников были одаренными и сверходаренными. Скрытие одаренности происходило за счет их маскировки под сверстников, провоцируемой уровнем обучения. Уравнивание детей разных потенциальных возможностей вошло в число причин детского суицида. В педагогической практике были отмечены отрицательные характеристики одаренных детей: упрямство, лень, повышенная конфликтность. Учебный процесс нуждался в качественном изменении.

Учебный процесс, в котором предусмотрены постановка и решение проблем, позволяет вовлечь в работу понятийной мысли компоненты, относящиеся к домыслительным пластам интеллекта, представляющим ассоциативные комплексы. Интеллект, как система, организует всю жизнедеятельность. Концептуальное мышление свидетельствует об интеллектуальной зрелости.



Интеллект содержит в себе две взаимозависимые характеристики – информационную и энергетическую. Первая связана с насыщением информацией, вторая – с ее переработкой. Практика показывает, что в учебном процессе больше внимания уделяется становлению первой характеристики. Но парадоксально, что с увеличением объема информации, якобы развивающей интеллект, снижается качество мотивации: происходит падение интереса к учебной деятельности. Вероятно, несформированность умственных умений затрудняет процесс ее переработки. Рост интеллекта связан, прежде всего, с объемом умственных способностей, развивающих мыслительный аппетит.

Интеллектуальное развитие, как процессуальная характеристика, представляет собой процесс формирования умственных способностей. В учебной деятельности он может быть представлен содержанием (наглядно-образная информация; символическая, как замена образа; ссемантическая в виде понятий и идей; поведенческая – в чувствах, желаниях, в настроении и отношениях), операциями (оценка, сравнение, класси-

фикация, систематизация, гипотезирование), продуктами (единицы, классы, системы, имитация, трансформация). Пересечение названных структур создает поле функционирования умственных способностей.

Проблемный тип обучения способствует становлению инверсионного мышления, позволяющего принимать верные решения в неординарных ситуациях, так как, по мнению Л.Н. Толстого, «не то важно знать, что земля кругла, а как люди дошли до этого». Но постановка проблемных вопросов и создание проблемных ситуаций на уроке требуют соответствующего интеллектуального уровня учителя: закон методического репродуцирования проявляется в уровне деятельности учеников (делают, как учили, а не как требует данная учебная ситуация).

Соответственно меняется и характер обучения: он становится дискуссионным. Коммуникативная сторона обучения преследует несколько целей: во-первых, информативную (процесс передачи знаний); во-вторых, интерактивную (процесс организации взаимодействия); в-третьих, перцептивную (процесс восприятия друг друга и установление на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта). При дискуссионном характере обучения групповая форма работы на уроке становится основной. Ее механизм позволяет вырабатывать коллективную ответственность, предоставляя каждому ученику возможность быть деятелем, ненасильственно включая его в творческое соревнование.

Счастье учителя в учениках, состоявшихся как личности; мудрость учителя в делах учеников, несущих ответственность за свои поступки.

В одной арабской притче повествуется о том, как мудрец выбирал себе жену. Исходил он полмира, видел удивительных красавиц севера, юга, востока и запада. Каждый раз он говорил себе: «Это она!» Но в последнюю минуту останавливал себя вопросом: «Может быть еще не она?» Так и вернулся домой, дав слово жениться на первой же приглянувшейся девушке. Женился и прожил счастливую жизнь. Мудрец попросил учеников пояснить смысл его сказания.

«Нет предела красоте», – ответил первый ученик. Мудрец согласился.

«Надо довольствоваться тем, что имеешь», – ответил второй ученик. Мудрец снова согласился.

«Счастье не в том, чтобы найти, а в том, чтобы искать», – сказал третий ученик.

«Ты прав, – сказал мудрец, – но отныне ты не мой ученик».

«Чем я вызвал такой гнев?» – изумился ученик.

«Мне больше нечему тебя учить. Отныне – ты сам учитель».

ГЛАВА IV

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА

*О, детство! Ковш душевной глубины!
О, всех лесов абorigine,
Корнями вросший в самолюбье,
Мой вдохновитель, мой регент!*
Б. Пастернак

§1. Профессиональная деятельность и профессиональная культура

Что является доминантой противоположности видов деятельности? Какова структура профессионально-педагогической культуры?

Педагогическая деятельность предполагает наличие определенных групп характеристик личности, способствующих ее успешному выполнению. Следует обратиться к проблеме единства личности и деятельности, которая может быть обусловлена объективной закономерностью: личность – субъект деятельности. Уровень развития психических процессов и свойств личности проявляется в результатах труда. Но и сама деятельность предъявляет к деятелю специфические требования: это требования к уровню мышления, к волевой сфере, к различным видам отношений.

Влияние деятельности на человека теоретически доказано и практически обосновано С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, Б.М. Тепловым, Б.Ф. Ломовым и др. Описана типология разных профессий и стиль их деятельности, содержащий как индивидуально-личностный компонент (ориентирующие, координирующие, регулирующие, побуждающие и смысловые функции в деятельности выполняет психика), так и профессионально-обусловленный, раскрывающий предмет, средства, условия деятельности.

Педагогическая деятельность, как одна из специфических, предполагает гармонизацию этих компонентов. Следует согла-

ситься с А.Н. Леонтьевым, утверждающим, что «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая свое строение, свои внутренние переходы и превращение, свое развитие» [21,82]. Конкретные виды деятельности несхожи в силу особенности ее признаков. Они могут быть различны по форме, способам их реализации, физиологическим механизмам, по силе энергетических задач. Но доминантой их противоположности является предмет деятельности или действительный мотив, отвечающий потребностям личности. Педагогическая деятельность предполагает установку на личность ребенка (это есть цель, предмет и основная потребность), т.е. педагогическую направленность. В структуре профессиональной деятельности учителя она является основополагающим образованием и стимулирующим ряд других, прежде всего – исследовательскую деятельность.

Долгое время школьная практика строилась на ассоциации ребенка с «винтиком» маленькой машины «школа». В отличие от сложившегося традиционного мышления сегодня новое педагогическое мышление построено на новаторство и поиск, конкретность при достаточно разнообразных решениях. Это мышление основывается на критическом отношении к действительности и на нахождении средств и методов развития педагогической системы.

С позиции глубокой интеллектуальной компетенции нужно быть готовыми принимать деятельностно-личностное участие в решении профессиональных задач. Университетское образование, оставляя за собой право подготовки к профессиональной педагогической деятельности, наряду с общей культурой (фундаментальность и универсальность знаний) дает культуру профессиональную (нормы профессионального поведения, технологию учебно-воспитательного процесса).

Ядро общей культуры составляют фундаментальное образование и приобретенные нравственно-этические и деловые качества, ориентирующие выпускников на ответственное принятие решений. Структуру профессиональной культуры составляют специально-педагогическая и научно-исследовательская культура (схема №3).

В отличие от педагогического института, университет ориентирует на научно-исследовательскую и педагогическую культуру одновременно. Таким образом, профессионализм будет показателем уровня овладения общей и профессиональной культурой. Это не константный показатель, динамика его определяется спецификой труда учителя, творческой направленностью, осознанием значимости непрерывного пополнения арсенала педагогической и научно-исследовательской культуры, синтез которых стимулирует к созданию новых систем построения учебно-воспитательного процесса.



Профессионально-педагогическая деятельность многогранна. Высокие показатели по отдельным качествам, считавшимся желательными для педагогической работы, в целом не обеспечивают успеха. Так, успешные и неуспешные учителя, одинаково имеющие желательные качества для профессии, дают разный результат в самостоятельной работе. Исследователь, отметивший данный факт, приходит к выводу, что успешность и неуспешность надо связывать не только со сформированностью профессионально значимых качеств, но и со структурными характеристиками, прежде всего, с системой взглядов на учебный процесс, на свою роль в нем, на степень удовлетворенности и самореализации в работе. Активное отношение к науке способствует, как показали результаты экспериментов, дальнейшему самостоятельному поиску учителей. Фундаментальное образование предполагает формирование

теоретического типа мышления, позволяющего объяснять и аргументировать факты, доказывая причины их возникновения. Есть данные о том, что у студентов университета содержательно-постигающее или теоретическое мышление задерживается в своем развитии: оно свойственно лишь 10–12 % студентов. А именно этот тип мышления способствует внутреннему мысленному планированию педагогической деятельности. Студенты с рассудочно-эмпирическим мышлением решают профессиональные задачи путем проб и ошибок: анализ и рефлексия у них не обнаружены. Чтобы их развить, необходимо овладеть научно-практическим инструментарием и апробировать его в решении профессиональных задач.

§2. Организация педагогического исследования

Какие возможны уровни исследования? Как начинается научный поиск? Насколько сложна программа эксперимента? Что позволяет изучать, наблюдать жизнь школы в комплексе? Есть ли универсальные педагогические методы?

Сегодня все чаще можно слышать утверждение, что без знания научно-практических методов, методов научного исследования не может быть эффективной деятельности учителя. Невольно возникают вопросы: что изучать в личности ребенка? как совместить эту серьезную работу с организацией учебно-воспитательного процесса? как использовать полученную информацию в воспитательных целях? Иногда учитель считает, что без исследовательской работы знает каждого, а на деле он наблюдает только ярко бросающиеся в глаза характеристики обучаемого, глубоко ошибаясь в оценке его деятельности, поведения. Известно также, что учитель лучше характеризует учащихся своего пола и хуже – противоположного.

Для того, чтобы учитель работал профессионально, он должен использовать не отдельные приемы, а научно отточенные методы. Еще следует помнить, что изучение личности школьников и их коллективов важно не само по себе. Оно должно быть направлено на решение определенной педагогической за-

дачи. В процессе научной работы решаются многие профессионально значимые задачи: формируются осторожность и такт в отношениях с учениками, искусство общения и наблюдения в конкретных ситуациях. Благодаря участию в научной работе учитель овладевает навыками работы с различными информационными источниками в целях расширения научно-педагогического кругозора, а также приобретает навык в организации научных кружков учащихся и в руководстве их деятельностью.

Научный подход в воспитании и обучении предполагает педагогическую диагностику. Чтобы знать ученика во всех отношениях, надо объединить усилия всех учителей, классных руководителей, родителей, ученического коллектива. Изучение коллектива – процесс постоянный, поскольку непрерывен и сам процесс и развития личности. Изучение личности дает дополнительные сведения о коллективе, так как ученик связан с коллективом системой ответственных зависимостей. Упор в изучении личности и коллектива следует делать на выявление всего ценного, важного для дальнейшего формирования воспитанника. Теперь обратимся к рассмотрению процесса получения новых педагогических знаний, раскрывающих закономерности процесса обучения и воспитания.

Исследование детей, школьников старшего возраста, студентов становится необходимой частью деятельности преподавателя, заботящегося о позитивных результатах своего труда. Методы исследования, которыми овладел педагог, становятся диагностическим инструментом, позволяющим предупредить педагогические ошибки.

Научно-практический инструмент можно направить на решение задач различных целей, и тогда полученные результаты будут проанализированы с позиций стратегических установок.

В учебных заведениях идет процесс возрождения давно забытых взглядов на ученика как на одаренную личность. Одна из проблем для учебных заведений – вернуть приоритет способностей, признать собственность интеллекта, дать возможность реализоваться творческим способностям.

Одним из важнейших условий формирования одаренных людей является атмосфера универсальности деятельности.

Поэтому закономерно сегодня появляются учебные заведения разного типа: лицеи, гимназии и др. Устранение педагогики однообразия предоставит возможность проснуться потенци-ям личности, развить ее многообразное мышление.

Прежде исследователю необходимо определиться, на каком уровне возможно исследование, предполагающее поиск ответа на вопрос, заданный самой практикой жизни или конкретной педагогической ситуацией.

В педагогике различаются три уровня исследования: эмпирический, теоретический и методологический.

Эмпирическое исследование направлено на изучаемый педагогический объект (явление, процесс) и опирается на данные наблюдения и эксперимента. На этом уровне устанавливаются новые факты науки, на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. С помощью разных методов фиксируются явления, описываются, выявляются связи, дается им определение.

Теоретическое исследование связано с совершенствованием понятийного аппарата и направлено не всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и закономерностях. На этом уровне исследования выдвигаются и формулируются основные, общие педагогические закономерности, объясняющие ранее открытые факты, предсказывающие будущие события.

Могут быть добыты очень интересные эмпирические данные, но без их теоретического осмысления не может быть научного знания.

На третьем, методологическом уровне, на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы педагогических явлений, строятся теории.

Чаще всего учителям приходится обращаться к эмпирическому уровню исследования и пользоваться методами наблюдения, анкетирования, собеседования, изучения продуктов деятельности учеников, изучения и обобщения педагогического опыта, педагогическим экспериментом. А для теоретического обобщения следует обратиться к анализу и синтезу, индукции

и дедукции, к методу сходства, различия, методу сопутствующих изменений.

Итак, начинается научный поиск. Он прежде всего приведет исследователя к научной литературе: изучение литературных источников даст возможность ознакомиться с обширной информацией по исследуемому вопросу в области педагогики и смежных наук, с опытом зарубежной школы. Значит, следует овладеть методами фиксации и хранения научной информации. Формы работы с научной литературой различные: составление библиографии по проблеме исследования; аннотирование (краткое изложение основного смысла работы); тезирование (заметки о наиболее ярких идеях и выводах, содержащихся в источнике); реферирование (краткое связное изложение основного содержания изучаемой работы); конспектирование (возможно точное воспроизведение текста – цитирование с точной ссылкой на издание и страницы публикации).

Затем основными компонентами педагогического исследования будут:

- уточнение темы исследования, его проблематики;
- постановка задач исследования, анализ имеющейся информации, условий и методов решения данного типа и уровня познавательных задач;
- формулировка гипотез, предположений (индуктивная гипотеза формулируется на основе изучения опыта, а на основе теоретических умозаключений формулируется дедуктивная гипотеза);
- экспериментальная проверка гипотез на большом числе фактов;
- анализ и обобщение полученных результатов (научных фактов), их научная интерпретация;
- построение теоретических выводов и, если возможно, разработка рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательной деятельности.

Во всех областях педагогических знаний широко применяется системный подход. При системном подходе объектом исследования одновременно становятся педагоги и учащиеся, а на основе изучения всех возможных действий выделяются

более продуктивные, обосновываются закономерности деятельности. Но педагоги и учащиеся действуют внутри педагогической системы, называемой школой, училищем, вузом. Учитывая их специфику, ученые подразделяют педагогические системы на три группы: большие (министерство, отделы образования), средние (учебные заведения), малые (класс, группа, курс).

Все эти педагогические системы различаются между собой педагогическими целями, содержанием информации, контингентом учащихся, квалификацией педагогов, условиями и средствами организации обучения, наконец, результатами. Итак, объектом педагогического исследования становится педагогическая система или ее отдельные компоненты. Например, в период педагогической практики студентаов университета в качестве объекта исследования был выбран класс, исследовался один из компонентов этой малой системы – контингент учащихся, диагностировался уровень профессиональной направленности старшеклассников.

Системный подход позволяет исследователю не только наблюдать многоликую школьную жизнь, но и открывать ее закономерности и невидимую, на первый взгляд, упорядоченность, объединяться исследователям для разделения участков экспериментальной работы. Так рождается комплексное исследование, в котором для раскрытия связей сложного целостного объекта соединяются усилия разных исследователей: педагогов, психологов, социологов и т.д.

В зависимости от уровня исследования решается вопрос о выборе методов. Методы научного исследования – это пути или способы, с помощью которых добываются и систематизируются научные факты, на основании чего создаются новые теории, научные школы и направления. Программа исследования может диктовать исследователю очередность применения научного инструмента. В таком случае последовательность и единый комплекс методов будут представлять методику.

Методика не только позволяет получать научные факты об изучаемом объекте, но и становится инструментом учителя для проверки эффективности своей работы.

Что же помогает в быстром и правильном выборе соответствующих методов и методик для получения достоверных, репрезентативных результатов? Следует обратиться к классификации методов исследования. В условиях учебно-воспитательного процесса предлагается рядом авторов по нашей проблеме следующая классификация методов изучения личности обучаемого и классного коллектива:

1) в зависимости от характера участия школьников в их проведении – пассивные методы (наблюдение, количественный и качественный анализ продуктов деятельности); активные – (анкетирование, тестирование, социометрия и др.);

2) в зависимости от времени проведения исследования – одномоментные (анкетирование), длительные (биографический метод, целенаправленное наблюдение);

3) в зависимости от места проведения – школьные (классные и внеклассные), лабораторные.

С нашей точки зрения интерес и практическую пользу окажет исследователю классификация, предложенная в Ленинградском университете профессором Б.Г.Ананьевым и не единожды проверенная многими экспериментаторами.

Рассмотрим данную классификацию.

I. Организационные методы определяют общую стратегию исследования:

а) сравнительный метод используется для сопоставления изучаемых величин и явлений, научных результатов (так, студентами второго курса филологического факультета изучалась динамика учебной мотивации от 4 до 8 класса, сравнивались результаты анкетирования, выявлялись закономерности и зависимости характера учебной мотивации от возраста учеников, результатов учебной деятельности, от пола);

б) лонгитюдный метод предполагает многократное обследование одной и той же выборки по заданным параметрам, например, на протяжении нескольких лет на кафедре педагогики и психологии СамГУ изучается педагогическая направленность студентов, отработана методика исследования динамики педагогической направленности от первого до пятого курса, выделены способы активизации студентов на психоло-

го-педагогических дисциплинах с целью формирования направленности на учительский труд;

в) комплексный метод предполагает разделение функций между исследователями с целью более глубокого изучения объекта (так, для проведения научного исследования в школе по программе спецкурса «Учитель-исследователь» создавались рабочие исследовательские группы на факультетах университета, внутри которых четко распределялись обязанности, описывался предмет и объект исследования, разрабатывались методики, собиралась информация, обрабатывались и интерпретировались результаты эксперимента).

II. Эмпирические методы представляют собой способы сбора научных фактов. Это могут быть наблюдение, самооценка, рейтинг (суждения компетентных судей).

Для определения потенциалов развития личности, степени обученности и воспитанности применяются диагностические методы: интервью, вопросники типа социометрии, тесты и шкалы оценок.

Если исследователем ставится задача выявления зависимостей между изучаемыми явлениями, то для проверки предполагаемого предположения (гипотезы) используются экспериментальные методы: констатирующий эксперимент проходит в естественных условиях, объясняя особенности поведения ученика; формирующий эксперимент также проходит в естественных условиях, но в ходе изучения обучаемых происходит активное формирование интересующих исследователя качеств личности. С одной стороны, формирующий эксперимент направляет на изучение, с другой – оказывает помощь ученикам, реализуя воспитательные и образовательные цели.

Обратимся к условиям формирующей методики. Ученик не справляется с учебной программой, причина неуспеваемости – запущенность материала, в итоге – формируется заниженная самооценка. Призывами здесь не помочь, потеряна вера в возможность успеха. Тактика учителя-исследователя: просьба к ученику стать «учителем» одного или нескольких неуспевающих малышей из начальной школы. Учитель убеждает, что

это ему под силу и инструктирует по методике занятий. После каждого урока дается положительная оценка его работы. В итоге неуспевающий овладевает материалом, начинает верить в свои возможности, одновременно повышается самооценка учебных возможностей.

Регистрировать акты поведения, анализировать продукты деятельности школьников позволяют праксиметрические методы. Внимательное изучение письменных работ в тетрадях дает сведения как об отношении ученика к данному предмету, его аккуратности и ответственности, так и об уровне педагогического мастерства учителя, его авторитете среди учеников.

В последнее время исследователями очень широко применяется метод анализа текста для углубления понимания его содержания, а также для изучения скрытых мнений о различных явлениях школьной жизни. Этот метод носит название контент-анализа, и им часто пользуются учителя-филологи, обращаясь к сочинению как способу изучения личности ученика.

Исследователем рассматриваются результаты сообщений обучаемых. Получив материалы, следует определить стандартную единицу анализа текстов: тема высказывания, основное суждение, основные персонажи, авторы. Специфика контент-анализа заключается в том, что его результаты отражают уровень сознания обучаемых, их реальное и потенциальное поведение, интересы, направленность. Так, для выявления уровня нравственной воспитанности старшеклассников с целью определения воспитательной позиции учителей-наставников применялся метод контент-анализа при обработке результатов анкетирования, проведенного в виде «недописанного текста». Ученикам предлагалось дописать тезис «Быть человеком — значит...».

III. Методы обработки данных. С помощью вышеуказанного комплекса методов исследователь получает научный материал, классифицирует, анализирует, описывает. Но глубокий качественный анализ нуждается в количественных характеристиках. Сегодня в педагогических исследованиях широко используются методы математической статистики. Кратко обратимся к технике подготовки материала для мате-

матической обработки: во-первых, в анкете предлагаемые качества для самоанализа и самооценки должны быть переведены в баллы. Чаще всего баллом 5 обозначается максимальная степень выраженности качества, а баллом 1 – минимальная степень выраженности качества. В данном случае рекомендуется обратиться к определению среднего арифметического по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum (n \times x_i)}{N},$$

где n – число ответов на данный балл; x_i – баллы; N – число наблюдений. Например, из группы в 71 человек оценку пять получили 61, а четыре – 10 человек. Среднее арифметическое:

$$\bar{x} = \frac{61 \times 5 + 10 \times 4}{71} = 4,8$$

Но среднее арифметическое скрывает подчас все оценки баллов. Для определения меры изменчивости высчитывают среднее квадратическое отклонение. Для нашего примера оно равно:

$$\delta = \sqrt{\frac{71(61 \times 5^2 + 10 \times 4^2) - (61 \times 5 + 10 \times 4)^2}{71^2}} = 0,348$$

Малая величина квадратического отклонения указывает, что варианты концентрируются вокруг средней. Большое среднее квадратическое изменение дает представление о большой колеблемости (изменчивости) вариантов. Среднее квадратическое отклонение обозначается в тех же конкретных мерах измерения, что и средние числа. В качестве относительной меры изменчивости в целях сравнения высчитывается коэффициент вариации по формуле:

$$cv = \frac{100 \times \delta N}{\sum x_i} = 7,16 \%$$

Для нашего примера:

$$cv = \frac{100 \times 0,384}{4,8} = 7,16 \%$$

Коэффициент вариации позволяет графически сравнивать полученные результаты. Может использоваться словесная оценка, которая впоследствии переводится в баллы. Например, качество проявляется в большой степени (5), в достаточной степени (4), имеет место (3), в небольшой степени (2), в минимальной степени (1).

В тех случаях, когда исследователь хочет измерить наблюдаемые умения, используются разного рода шкалы, создаваемые в результате предварительного исследования. В качестве примера приведем шкалу, разработанную студентами, изучающими отношение однокурсников к учебной деятельности.

Шкала для наблюдения за отношением студентов к учебной деятельности

№	ПОКАЗАТЕЛИ	Учебные предметы	
		Лекции	Семинары
1.	Посещение		
2.	Ведение записей		
3.	Активное участие		
4.	Занятость посторонними делами		
5.	Оживление в аудитории		
6.	Вопросы к лектору		
7.	Выполнение учебного задания		

Оценочные шкалы отображают реальные явления с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам. Так, например, удовлетворенность профессией учителя студентов университета изучалась по следующей шкале: 1 – профессия очень нравится (+1); 2 – скорее нравится, чем не нравится (+0,5); 3 – безразлична (0); скорее не нравится, чем нравится (-0,5); совершенно не нравится (-1); не могу сказать (0).

Для измерения общего индекса удовлетворенности различными видами деятельности обучаемых можно применять ме-

тодику, содержащую три не связанных между собой вопроса, расположенных на разных листах анкеты. Скрытая позиция опрашиваемого выявляется при соотнесении этих вопросов по системе логического квадрата.

Приведем пример результатов исследования уровня педагогической направленности студентов (см. табл. 2). Цифры в сетке квадрата обозначают степень удовлетворенности: 1 – явно удовлетворен; 2 – скорее удовлетворен, чем не удовлетворен; 3 – неопределенное отношение; 4 – скорее не удовлетворен; 5 – явно не удовлетворен; 6 – противоречивое отношение.

Различной степени удовлетворенности придаются условные числовые значения от +1 до -1; +1 (а) – максимум удовлетворенности; +0,5 (в) – удовлетворенность; 0 (с) – неопределенное и безразличное отношение; -0,5 (д) – неудовлетворенность; -1 (е) – максимум неудовлетворенности.

Общий индекс удовлетворенности деятельностью высчитывается по формуле:

$$J = \frac{a(+1) + в(+0,5) + с(0) + d(-0,5) + (-1)}{N}$$

При такой технике исчисления средней величины +1 выражает максимум удовлетворенности, -1 – максимум неудовлетворенности. Методика дает возможность сравнить разные классы в одной школе, разные группы по возрасту по таким показателям, как отношение к предмету, самооценка способностей, удовлетворенность качеством работы на уроке и др.

В последние годы в учебных заведениях ведется эксперимент по билингвизму: на определенных этапах обучения вводится второй и третий иностранный язык для одновременного изучения. Учителями с помощью методистов вузов разработаны учебные программы, обсуждаются методические приемы и формы работы на уроках. Применение диагностических методик позволяет своевременно выявить нарушения в режиме усвоения иноязычной лексики, оказать помощь ученикам, а учителю откорректировать свою методику.

Методика выявления скрытой позиции опрашиваемого по отношению к своей профессии

Нравится ли Вам ваша будущая профессия ?	Хотите перейти в другой вуз, не педагогический ?								
	Нет			Не знаю			Да		
	Избрали бы Вы вновь свою профессию ?								
	Да	Не знаю	Нет	Да	Не знаю	Нет	Да	Не знаю	Нет
Профессия очень нравится.	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Скорее нра- вится, чем не нравится.	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Безразлична.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Скорее не нравится, чем нравится.	6	3	6	3	4	4	3	4	4
Совершенно не нравится	6	6	6	6	4	4	6	4	5
Не могу сказать.	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Так, в школах, ведущих эксперимент, были сделаны срезы: рассматривался интерес к языкам, удовлетворенность результатами обучения, самооценка способностей к усвоению иноязычной лексики. По результатам анкетирования высчитывался индекс интереса к иностранному языку (по формуле логического квадрата), индекс удовлетворенности своими успехами, индекс способностей. Перед учителями и администрацией школ были поставлены задачи, требующие коррекции хода эксперимента: какой язык вводить первым (английский или немецкий – в силу престижности первого); на каком этапе обучения использовать методику интенсивного обучения; как оказать помощь ученикам, теряющим интерес к изучению иностранных языков в связи с трудностями усвоения.

Также было замечено, что при авторитарном стиле учителя иностранного языка, хорошо владеющего методикой обучения, интерес к языкам у учеников сохраняется, но резко снижается удовлетворенность результатами обучения и самооценка способностей к языкам, что может привести к потере интереса и направленности на их изучение.

Можно обратиться к шкалам ранжирования при обработке материалов исследования, которые образуются путем сравнения отдельных показателей друг с другом. Учеников класса можно сравнивать по степени их успеваемости, активности, тогда каждый получает определенный ранг, ряд, и члены класса ранжируются по оцениваемому признаку. На основе ранжирования учеников по каким-либо качествам, признакам может быть произведена корреляция – установление степени отсутствия или наличия, или степени тесноты между двумя явлениями.

Рекомендуется обращаться к такой разновидности шкал ранжирования, как парное сравнение: дается сопоставление учеников друг с другом по одному качеству. Если этим качеством оба ученика обладают в равной мере, то каждому проставляется по одному баллу. Если у первого ученика это качество развито лучше, то ему ставится два балла, а второму – ноль.

Суммируя полученные баллы для каждого ученика, получаем количественное выражение уровня развития данного качества у школьника. Процедура довольно длительная (если рассматриваются 10 человек, то следует произвести 45 сравнений). Но подкупает простота метода, несложная математическая обработка.

Кроме количественных методов, исследователь обязательно обратится к качественным: будут описаны типичные и исключительные явления, совокупности, выборка, даны классификация и дифференциация групп выборки.

IV. Интерпретационные методы тесно связаны с организационными, являются способами обобщения и объяснения фактов и их связей: генетический способ объясняет материал с точки зрения генетических связей и явлений; структурный способ позволяет установить взаимосвязи между частями и целым, это путь к рождению новых гипотез и концепций.

Все группы методов (в общей сложности мы рассмотрели четыре группы) имеют достоинства и недостатки, поэтому они должны использоваться в совокупности. Для этого создаются комплексные методики исследования.

Наиболее распространенными способами познания являются всевозможные опросы. Среди представителей общественных наук опросы практиковались еще в прошлые века. К методам опроса относятся анкета, интервью, беседа.

Интервью – устный опрос по вопросам, интересующим исследователя. В стандартизированном интервью формулировка вопросов и их последовательность определены заранее, они одинаковы для всех опрашиваемых. Нельзя переформулировать вопросы или вводить новые, изменять их порядок. Методика нестандартизированного интервью отличается гибкостью, варьируется в широких пределах. В первом случае полученные данные более сравнимы друг с другом, во втором интервью по форме приближается к обычной беседе и вызывает более естественные ответы. В полустандартизированном интервью группа основных вопросов обязательно должна быть задана каждому опрашиваемому, а подвопросы (необязательные) используются или исключаются в зависимости от полученных ответов на основные вопросы. Все названные виды интервью могут быть групповыми или индивидуальными.

Нестандартизированное интервью чаще следует применять на этапе предварительного знакомства с научной проблемой, как разведку. Полустандартизированное интервью используют в качестве основного средства получения первичной информации, а также для контроля материалов, собранных другим путем. При изучении общественного мнения, когда опрашивается большое количество обучаемых и необходимо данные обработать статистически, целесообразно пользоваться стандартизированным интервью.

Большое значение в процессе интервьюирования следует уделять созданию дружеской атмосферы: вступительные слова исследователя должны быть краткими, обоснованными и уверенными. Интервьюер должен четко изложить цель исследования, используя технологию, понятную для интервьюируемого, заверить в анонимности и большой пользе ответов. Но возможен и такой подход: необходимо скрыть действительные цели исследования, чтобы получить объективные данные. Например, при изучении структуры коллектива

можно цель формулировать как поиск путей организации жизни классного коллектива, группы. Не следует допускать панибратства с опрашиваемым или принимать менторский тон. Нельзя обнаруживать собственное отношение к предмету исследования. В завершении интервью следует поблагодарить и не спешить с уходом, так как напряжение опрашиваемого ослабевает, он может ненароком сказать что-нибудь важное для исследования.

Видимо, исследователя будет волновать вопрос, как фиксировать данные интервью. Возможна и дословная запись (желательно знать стенографию). Если ставились очень острые вопросы, то фиксация ответов может вызвать скованность. В этом случае запись идет по памяти после интервью, что ведет, однако, к значительной потере информации. При использовании механической звукозаписи (магнитофон) или видеозаписи наблюдается стесненность опрашиваемых.

В качестве примера приведем интервью для выявления мнений родителей об ошибках семейного воспитания со следующими вопросами: 1) Назовите положительное в вашем ребенке. 2) Назовите недостатки в поведении вашего ребенка. 3) С какого возраста ребенка вы стали испытывать трудности в общении с ним? 4) Кто в вашей семье больше всего занимается воспитанием ребенка? 5) С какими трудностями в воспитании ребенка вы сталкиваетесь чаще всего? и др.

Систематизация и анализ результатов по данному интервью помогают определить наиболее типичные ошибки семейного воспитания.

Анкетирование – письменный опрос, способ получения информации с помощью составленной в соответствии с определенными правилами системы вопросов, каждый из которых логически связан с целью исследования. По содержанию анкета может быть направлена на выяснение фактов («твоя занятость в свободное время»); характеристик окружающих людей, суждений учеников («в чем, на твой взгляд, причина слабой успеваемости некоторых ребят класса?»); намерений («в какой вуз собираешься поступать?»).

По функциям, которые выполняют вопросы, анкеты содержат вопросы-фильтры с отсеивающей функцией (определяя учеников, поступающих в вузы после окончания школы, учитель предлагает вопрос «твой любимый предмет») или контрольные вопросы для проверки достоверности информации.

По форме анкеты могут быть открытыми, в которых прямые вопросы предполагают свободные ответы по своему усмотрению; закрытыми, в которых к вопросам даны готовые ответы (предполагаемые ответы могут быть оценены в баллах); полузакрытыми, когда предлагается выбрать один или несколько ответов из ряда предложенных, но и предоставляется возможность высказать собственное мнение. Например, для изучения характера познавательной деятельности школьников в анкету был включен вопрос «связаны ли ваши интересы с выбором будущей профессии?» и предлагались на выбор ответы: «связаны очень тесно», «не сильно связаны», «никак не связаны».

Анкетирование широко применяется при выявлении мотивов, интересов и склонностей. Достоинства анкетирования: массовость обследования, скорость сбора информации, легкая обработка результатов нескольких обследований, удобство фиксации результатов. Но есть и недостатки: трудно контролировать надежность полученных данных и интерпретировать их, не всегда высока объективность ответов, не всегда учитывается различное понимание вопросов школьниками.

Исследователю следует обратить внимание на правила формулирования вопросов. Содержание вопросов обусловлено программой исследования. Рекомендуются при формулировании вопросов учитывать следующее: каждый вопрос должен быть логически отдельным (например, «какую профессию хотели бы Вы выбрать после окончания школы?» и «кто повлиял на ваш выбор?»); следует избегать специальных терминов и слов с двойным значением; нельзя задавать слишком длинные вопросы; каждый вопрос должен быть конкретным; рекомендуется, предлагая варианты ответов, уравнивать число возможных вариантов «за» и «против», так как их перевес с той или другой стороны может повлиять на ответ; при формулировке вопросов

избегать возможных шаблонных ответов; остерегаться включения в вопросы слов, вызывающих негативное отношение опрашиваемых («какое мероприятие вам больше всего запомнилось в минувшем году – слово «мероприятие» уже вызывает негативизм ко всему вопросу); вопрос не должен иметь внушающего характера («не согласны ли Вы с тем, что...»).

Беседа – динамичный и гибкий метод изучения педагогических явлений и процессов. Данные, полученные этим методом, во многом носят объективный характер. Но беседа требует тщательной подготовки: определения цели, предмета разговора, времени и места проведения, а также указания вызывать собеседника на откровенность. В беседе важна последовательность вопросов: по мере беседы интерес опрашиваемого должен расти, более сложные вопросы необходимо ставить за более простыми, данные об опрашиваемых лучше получить к концу беседы. В смысловом отношении вопросы должны спокойно следовать один за другим, чтобы последующие уточняли предыдущие. Данные, полученные в беседе, рекомендуется проверить наблюдением или другими методами. Следует помнить, что беседа имеет познавательный смысл для учащихся, поэтому для установления контакта не следует пренебрегать педагогической этикой.

Методы опроса могут оказать начинающему преподавателю методическую помощь: спланировать воспитательную работу, опираясь на мнения и пожелания; определить способы сотрудничества в решении воспитательных задач. Опрос можно провести в виде игры, например, дать объявление о вечере вопросов и ответов и предложить опускать анонимные вопросы в ящик, который будет вскрыт перед вечером с целью подготовки к беседе, а также и исследовательской целью (изучение интересов школьников и построение системы воспитательной работы).

Особенность наблюдения заключается в том, что оно используется и как самостоятельный способ решения исследовательских задач, и как составная часть других методов. Ведь педагогический эксперимент немыслим без наблюдения за его ходом и результатами.

Научное наблюдение отличается от житейского, которое проводится беспланоно, неорганизованно, зависит от многих случайностей.

Научное наблюдение должно удовлетворять ряду требований:

- целенаправленность (наблюдение не за учеником вообще, а за проявлением его конкретных личностных особенностей в разных ситуациях);
- планирование (постановка задач, составление плана наблюдения, выделение способов фиксирования, разработка путей исправления выявленных недостатков поведения);
- самостоятельность (наблюдение – самостоятельная, а не попутная задача);
- естественность (без вмешательства и корректировки происходящих событий);
- систематичность (постоянно, в соответствии с планом);
- объективность (фиксировать не свои предположения, а объективные факты);
- фиксация (систематически отмечать результаты в хронологической последовательности через определенные интервалы времени).

Исследователю рекомендуется ознакомиться с видами педагогического наблюдения. В непосредственном наблюдении исследователь может занимать разные позиции: исследователь – свидетель (лицо нейтральное), исследователь – руководитель педагогического процесса, исследователь – участник педагогического процесса (включен в состав испытуемых).

Непосредственное наблюдение может дополняться опосредованным (косвенным), когда по программе исследования работают учителя, студенты, родители, иногда ученики.

По заданию исследователя ученики могут заниматься самонаблюдением. Придавать ему решающее значение не стоит, оно субъективно, но иногда самонаблюдение позволяет проникнуть в суть изучаемого педагогического явления. Например, чтобы изучить уровень самоорганизации старшеклассников, студенты-практиканты романо-германского отделения СамГУ предложили ученикам хронометрировать выполнение

домашних заданий по предметам, а также виды досуга. Результаты исследования составили содержание обсуждаемых вопросов на классном часе.

Исследовательское наблюдение может быть оснащено шкалами. Так, для наблюдения за уровнем мастерства начинающего учителя с целью оказания ему методической помощи используются шкалы.

Шкала для наблюдений за формированием умения ставить демонстрационный эксперимент по физике

	Перечень умений	Степень выраженности умений				
		высокая	достаточная	средняя	слабая	нет совсем
1.	Из множества демонстрационных опытов отобрать наиболее выразительные и наглядные.					
2.	Подобрать наилучшие условия для постановки опыта.					
3.	Обеспечить наглядность опыта.					
4.	Поставить проблему, разрешаемую экспериментально.					
5.	Описать постановку опыта.					
6.	Обеспечить видимость (обозреваемость) опыта.					
7.	Сочетать объяснения с собственными действиями.					
8.	Побуждать учащихся задавать вопросы по поводу сущности демонстрируемых явлений.					

Открытым называется наблюдение, протекающее в условиях осознанного учителем и учениками факта присутствия

посторонних наблюдателей. Для нормализации обстановки наблюдения необходим этап привыкания.

Непрерывное наблюдение проводится с целью изучения педагогического процесса от начала до его завершения. Так, при изучении оптимальной структуры урока период наблюдения составляет 45 минут. Но можно наблюдать и кадр учебного процесса – это дискретное наблюдение.

Монографическое наблюдение охватывает возможно большее количество в разной мере взаимосвязанных явлений (наблюдение за работой стажеров, выпускников университета в первый год самостоятельной деятельности).

Исследователю следует обратить внимание на то, что каждый вид наблюдения может модернизироваться в зависимости от объекта изучения, его природы, условий проявления. Недостатки метода: доступность лишь внешних проявлений процесса, не обнаруживаются мотивы поведения, ход мыслей наблюдаемых. Продуктивность этого метода зависит от умелого комбинирования исследователем наблюдения с другими методами.

§3. Личность и коллектив

На что следует обратить внимание при анализе поведения ученика? Не слишком ли сложна программа изучения личности? Когда возникают противоречия между коллективом и личностью? Что важно знать о классе, планируя воспитательную работу?

Когда дается характеристика обучаемому, то прежде всего отмечается его воспитанность. Здесь могут быть субъективные показатели, в которых отражается позиция учителя в организации жизни и поведения школьников, его педагогическое кредо, стиль и методы работы с коллективом. Но чтобы дать объективную оценку личности, следует обратиться к научным показателям уровня воспитанности школьников. Сформированность интегративных личностных качеств, готовность к самообразованию и самовоспитанию свидетельствуют о положительном опыте воспитания.

При изучении личности школьника рекомендуется рассмотреть интегративные личностные качества, восприимчивость к

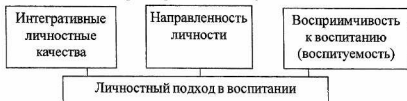
воспитанию и направленность. Такое общее изучение ставит перед исследователем задачу наиболее глубоко проанализировать направленность личности, выполняющую в психике несколько основных функций: она определяет жизнедеятельность человека, цель и активность в ее достижении. Зная направленность, можно построить перспективу развития личности (первая часть программы изучения личности школьника — см. рис. 1).

Но для каждого возраста характерны свои особенности, опыт поведения, ведущая деятельность, интересы. Эти характеристики будут иметь отличия при разграничении по полу. На основе учета типичных проявлений личности в практике осуществляется дифференцированный подход к обучаемому (на уроке, во внеурочной деятельности). Изучая типичное (вторая часть программы), следует учитывать, что каждый ученик имеет только ему присущие качества. На этой основе проводится индивидуальная работа в школе и семье (третья часть программы). Итак, программу исследования личности определяют в совокупности общие, типичные и индивидуальные проявления.

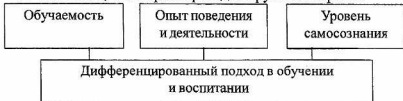
Для каждой части программы следует выделить основные показатели, по которым будет вестись исследование. Мы уже определили, что в первой части ведущий показатель — направленность. При изучении типичного рассматриваются такие проявления, как обучаемость, самосознание, опыт поведения и деятельности. Обучаемость фиксируется по объему, качеству и продолжительности сохранения изучаемой информации. На основе анализа полученной информации можно выделить группы учеников с высоким, средним и низким уровнем обучаемости и неуспевающих.

Опыт поведения и деятельности следует изучать по критериям: богатство жизненных впечатлений, разнообразие практических умений и навыков, умение использовать знания в практических делах, перенос опыта на другую сферу поведения и деятельности. Типичными будут группы с богатым, средним, недостаточно зрелым и незрелым социальным опытом деятельности и поведения.

I. Общее, что характерно для всех учащихся



II. Типичное, что характерно для групп и возраста



III.

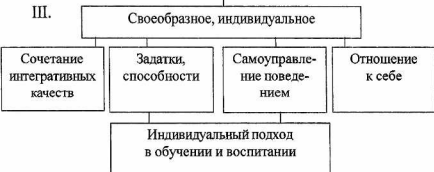


Рис. 1. Программа изучения личности школьника

Самосознание – важнейший объект исследования. В целом воспитанность школьника характеризуется отношением к своим недостаткам и отрицательным качествам. Характер самосознания определяется по качеству отно ученика к самому себе (завышенная самооценка, заниженная и адекватная), к другим людям (завышенные требования, заниженные, безразличие, потакание товарищам).

Индивидуальные особенности ученика рекомендуется изучать через его практическую деятельность. Прежде всего обращается внимание на развитие волевой сферы: как долго и доброкачественно может трудиться школьник, как быстро его утомляет однообразная работа, какие дела он выполняет доб-

росовестно, независимо от желаний, в каких видах деятельности развивается быстрее всего, как ведет себя во время конфликта, как относится к своим успехам и неудачам, как быстро восстанавливает свою работоспособность после напряженной работы, насколько целеустремлен в преодолении трудностей. Эти показатели характеризуют индивидуальность в целом.

Теперь обратимся к инструменту изучения личности, к методам.

Метод независимых характеристик – это сбор и анализ многих данных об изучаемом ученике от родителей, учителей, товарищей, с которыми ученик сталкивается в различных видах совместной деятельности. Иногда полученные данные сравниваются с показаниями самого ученика. Чем больше будет получено сведений, тем достовернее обобщенная характеристика. Независимые характеристики могут быть получены при наблюдении за учеником в разных видах деятельности, а также на основе индивидуальных исследований. Исследователю важно четко сопоставить все полученные данные и расхождения в характеристиках.

Самохарактеристика может быть использована учеником для составления программы работы над собой и может быть составлена по следующему плану:

1. Моя жизненная цель, насколько она соответствует личным возможностям, способностям.

2. Девиз и правило жизни, которыми я руководствуюсь.

3. Мои гражданские и человеческие качества, в какой мере они воспитаны.

4. Мои умственные качества: умение учиться, умение мыслить, применять знания на практике, сообразительность, любознательность, работоспособность.

5. Мои волевые и эмоциональные качества: самостоятельность, ответственность, порядочность, решительность, самообладание, оптимизм, человеколюбие, восприимчивость, сопереживание.

6. Мои отношения с коллективом.

7. Мой жизненный опыт, практические навыки и умения, что могу делать, чему хочу научиться, что хочу в себе развить в ближайшее время.

Беседы, дискуссии могут быть методом изучения личности ученика. Содержание бесед способствует развитию самосознания ученика, самооценки успешности организации своей работы, взаимоотношений с окружающим миром. Целесообразно проводить беседы, раскрывающие богатство и сложность внутреннего мира личности, ее возможности: «Твои возможности, человек», «Познай себя», «Знаешь ли ты самого себя?», «Учись управлять собой», «Как воспитать самого себя» и др.

Сочинение как метод изучения учащихся проводится в соответствии в плане работы учителя русского языка и литературы, либо предлагается тематика исследователем и обговариваются его цели с учителем. Сочинение поможет выявить общее развитие ученика, культуру речи, интересы, творческие способности, направленность.

В сочинении проявляются многие индивидуальные особенности личности ученика (наблюдательность, потребности, глубина переживаний). Тематика может быть следующей: «Мой друг», «Что меня особенно волнует», «Моя будущая профессия», «Моя любимая книга», «Мое увлечение» и др.

Анкетирование позволяет получить в короткое время интересные исследователя данные по самым различным параметрам.

Рекомендуем обратиться к нескольким вариантам анкет, позволяющим определить мотивы учебной деятельности, уровень познавательных процессов.

Учебная деятельность составляет основной вид труда ученика, поэтому важно увидеть трудности, с которыми встречается ученик, помочь ему их преодолеть. И здесь начинать следует с изучения мотивов учебной деятельности.

АНКЕТА

Фамилия и инициалы опрашиваемого _____

Возраст _____ Класс _____ Школа _____

Просим выбрать и отметить пять из предложенных ответов, которые в наибольшей степени характеризуют ваше мнение о том, что побуждает вас учиться.

1. Желание поддержать честь класса.
2. Желание не бояться трудностей в предстоящей работе.
3. Желание быть лучшим учеником в классе.
4. Желание получить высшее образование.
5. Желание быть полезным гражданином своего общества.
6. Желание не быть в числе худших.
7. Желание лучше подготовиться к избранной профессии.
8. Возможность общения с товарищами.
9. Желание получать хорошие оценки.
10. Желание испытать радость от успеха в учении.
11. Желание продолжить свое образование.
12. Желание получить одобрение учителей и родителей.
13. Желание узнавать новое, думать.

Следует учитывать, что анализ мотивов позволяет выявить некоторые причины успехов и неудач в учебе, связанных с системой отношений. Воспитание положительных мотивов учебной деятельности тесно связано с нормализацией социально-психологического климата в классном коллективе. Теперь нужно обратиться к анализу учебных интересов ученика, для этого применяется несколько методик (см. таблицу 4).

Техника заполнения анкеты: ученик должен напротив предмета и суждения о нем поставить один из баллов (2 – это безусловно, 1 – это почти так, 0 – это не так).

Методика анализа мотивов учебной деятельности ученика

Предметы	Знаю этот пред- мет	Люб- лю им зани- маться	Прояв- ляю твор- чество	Успе- ваю выпол- нить	С удо- вольст- -вием иду на урок	Рабо- таю само- стоя- тельно	Всего баллов
1. Гуманитар- ные дисцип- лины: Русский язык Литература Иностр. язык История География							
2. Естественно- научные дисциплины: Физика Химия Математика Алгебра Геометрия							
3. Практичес- кие дисцип- лины: Труд Физкультура Музыка Рисование							

Можно обратиться еще к одному варианту методики.

АНКЕТА

1. Учусь потому, что на уроках интересно.
2. Учусь потому, что заставляют родители.
3. Учусь потому, что хочу больше знать.
4. Учусь потому, чтобы потом хорошо работать.
5. Учусь, чтобы доставить радость родителям.
6. Учусь, чтобы не отставать от товарищей.
7. Учусь, чтобы не опозорить одноклассников.
8. Учусь потому, что в наше время нельзя быть незнающим.
9. Учусь потому, что нравится учитель.

Более глубокому раскрытию причин успехов и неудач в учебной деятельности исследователю может помочь методика, в которой дается перечень интеллектуальных умений, обеспечивающих успех в учебе.

Методика анализа уровня сформированности интеллектуальных умений

1. Ученик умеет слушать:

- объяснения учителя, не опирающиеся на средства наглядности 2 1 0
- объяснения учителя, опирающиеся на средства наглядности 2 1 0
- вопросы учителя к средствам наглядности 2 1 0
- вопросы учителя о связях между явлениями, представленными в наглядной форме 2 1 0
- ответы товарищей во время опроса 2 1 0
- ученик также способен оценивать свой ответ, т.е. слушать самого себя 2 1 0

2. Ученик умеет работать с наглядностью:

- формулировать вопросы к иллюстрируемым фактам 2 1 0
- схематизировать текст, представлять его в таблице, схеме 2 1 0
- давать наглядное и логическое объяснение материала на основании самостоятельно изготовленного наглядного пособия 2 1 0
- формулировать вопросы к наглядным пособиям и оценивать их 2 1 0

3. Ученик умеет работать с текстом:

- излагать текст своими словами 2 1 0
- разделять текст на логические части и составлять план 2 1 0
- систематизировать учебный материал 2 1 0
- делать вступление к своему сообщению 2 1 0
- строить логически законченный рассказ 2 1 0
- раскрывать материал в сравнении 2 1 0

4. Ученик умеет оперировать знаниями:

- пользоваться справочной литературой 2 1 0
- на основании ряда изложенных фактов делать обобщение 2 1 0

– формулировать познавательную задачу, содержащуюся в тексте	2 1 0
– высказывать собственное отношение к фактам и событиям	2 1 0
– самостоятельно формулировать вопросы	2 1 0
– сопоставлять новый материал с уже известными фактами	2 1 0
5. Ученик умеет проявлять творческую самостоятельность:	
– при решении задач, предлагаемых учителем на уроке	2 1 0
– при решении учебных задач, выполняя домашнее задание	2 1 0
– проводя анализ, сравнение, сопоставление	2 1 0
– делая выводы	2 1 0
– делая обобщения на основании ряда фактов	2 1 0
6. Ученик умеет применять знания на практике:	
– формулируя гипотезу в исследовательском поиске	2 1 0
– намечая пути ее проверки	2 1 0
– проводя элементарное исследование с привлечением дополнительного материала по теме	2 1 0
– осуществляя перенос ранее усвоенных знаний на рассмотрение новых фактов	2 1 0
– осуществляя перенос знаний на рассмотрение текущих событий	2 1 0
– применяя знания в общественной работе	2 1 0

Данная методика предлагается учителям для оценки учеников и может быть использована учениками для самоанализа уровня сформированности у них интеллектуальных умений по предметам, наиболее и наименее трудным для усвоения. Предлагаемые баллы имеют следующее описание: 2 – умение ярко выражено, 1 – имеет место, 0 – умение не сформировано. Следует обвести балл, соответствующий его мнению.

Исследователь должен помнить, что главным мотивом учебной деятельности должен быть познавательный интерес, формирование которого есть не только средство, но и цель обучения. Важно, чтобы познавательный интерес был достаточно интенсивным. У одних они развиты очень хорошо: ученики задают вопросы на уроке, читают дополнительную литературу, справочники. У других познавательный интерес про-

является слабо: руку поднимают редко, вопросов почти не задают, читают мало. Проникнуть в домашнюю лабораторию ученика поможет следующая анкета.

Методика по определению интенсивности
познавательных процессов

1. Как часто ученик занимается умственной работой (час-полтора для младшего школьника, несколько часов не отрываясь – для подростков)?

- а) часто;
- б) иногда;
- в) очень редко.

2. Что предпочитает ученик, когда задан вопрос «на сообразительность»?

- а) помучиться, но самому найти ответ;
- б) когда как;
- в) получить готовый ответ от других.

3. Много ли читает дополнительной литературы?

- а) постоянно много;
- б) неровно: иногда много, иногда ничего не читает;
- в) мало или совсем ничего не читает.

4. Насколько эмоционально относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?

- а) очень эмоционально;
- б) когда как;
- в) эмоции ярко не выражены (здесь нужно учитывать общую эмоциональность ребенка).

5. Часто ли задает вопросы?

- а) часто;
- б) иногда;
- в) очень редко.

Для анализа результатов анкетирования ответ а) берется как показатель сильно выраженной познавательной потребности ученика.

Наряду с различиями в интенсивности выделяются разные уровни развития познавательных интересов. Низкий уровень характеризуется потребностью во впечатлениях (ориентировочная активность). Как младенец, ученик реагирует на яркое,

новое. На втором уровне развития интересов, среднем, который встречается чаще, ученик проявляет любознательность, т.е. интерес проявляется не к отдельному стимулу, а к событию, факту, предмету. Любознательность насыщена эмоциями, за которыми скрывается цель деятельности. Так, подростки могут интересоваться одновременно и в равной степени физикой, биологией и литературой.

Анкета для определения уровня
познавательных интересов

1. Связаны ли интересы ученика с выбором будущей профессии?

- а) связаны очень тесно;
- б) связаны, но мало сопровождаются соответствующей организацией деятельности;
- в) никак не связаны.

2. Обращается ли ученик к серьезным источникам: пользуется ли научной литературой, работает ли со словарями и т.д.?

- а) постоянно;
- б) иногда;
- в) очень редко.

3. Ставит ли перед собой задачи, выполнение которых невозможно в один присест и требует кропотливой работы?

- а) большинство занятий подчинено этому принципу;
- б) ставит такие задачи, но редко выполняет;
- в) не ставит долговременных задач.

4. В какой мере, занимаясь любимым делом, может делать «черную», неинтересную работу (например, выполнять длительные вычисления при решении задач)?

- а) делает всегда столько, сколько нужно;
- б) делает периодически;
- в) не любит выполнять неинтересную для него работу.

5. Способен ли при необходимости заниматься продолжительное время интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями, отдыхом?

- а) всегда, когда это нужно;
- б) только изредка;
- в) не способен.

Но более важен третий уровень познавательного интереса, который связан с социально значимой познавательной деятельностью. У старшеклассников этот этап связан с выбором профессии.

В результате анкетирования исследователь должен прийти к выводу о наличии или отсутствии нравственной позиции школьника в отношении к учению. Для контроля следует обратиться к мнению учеников, попросив их реально оценить свои учебные достижения. Можно задать следующие вопросы: Удовлетворен ли ты своей учебной работой? Можешь ли ты учиться лучше? Ждешь ли ты помощи или улучшаешь успеваемость сам? Соответствуют ли оценки твоим действительным знаниям?

Изучая интересы и направленность ученика, рекомендуется обратиться к методике, которая позволяет получить зрительную информацию для определения программы работы с учеником, а также может быть использована школьниками для самооценки. Методика содержит пять разделов, каждый из которых может изучаться постепенно и анализироваться.

Методика анализа интересов и направленности учащегося

I. Любимые занятия (интереснее всего):

- 1) что делать? _____
- 2) во что играть? _____
- 3) что читать? _____
- 3) в чем помогать? _____
- 4) что посещать? _____
- 6) о чем говорить? _____
- 7) что наблюдать? _____
- 8) что получается лучше всего? _____

II. Интересы научные и технические:

- 1) любимые учебные предметы _____
- 2) любые области науки _____
- 3) привлекательные области техники _____
- 4) самые интересные ученые _____
- 5) самые интересные изобретатели _____
- 6) выдающиеся научные произведения _____
- 7) выдающиеся изобретения _____
- 8) в какой области науки или техники занимаешься сам? _____

III. Эстетические интересы:

- 1) любимый писатель, его произведения _____
- 2) любимый художник, его произведения _____
- 3) любимый композитор, его произведения _____
- 4) любимый скульптор, его произведения _____
- 5) любимый архитектор, его произведения _____
- 6) любимое место в твоём городе _____
- 7) какой областью искусства занимаешься сам? _____

IV. Участие в кружках:

- 1) предметных _____
- 2) технических _____
- 3) научных _____
- 4) литературных _____
- 5) художественных _____
- 6) музыкальных _____
- 7) спортивных _____
- 8) в каких олимпиадах принимал участие? _____
- 9) в каких конкурсах участвовал? _____
- 10) какие призы и награды за это имеешь? _____

V. Интерес к профессии:

- 1) какие профессии тебе кажутся привлекательными? _____
- 2) какую профессию собираешься выбрать в будущем? _____
- 3) кто сформировал у тебя интерес к этой профессии? _____
(или подчеркнуть:
радио, телевидение, книги, учителя, встречи со специалистами, родители).
- 4) чем привлекает тебя эта специальность? (имею способности к ней, перспективная специальность, хорошо оплачивается, интересная, увлекательная).
- 5) в какой мере ты уверен, что осуществишь мечту? (абсолютно уверен; надеюсь, что удастся; сомневаюсь, что удастся; уверен, что не удастся).

Обратите внимание на то, что при работе с классом у учителя, как правило, формулируется два ряда критериев: связанные с оценкой класса в целом (в сравнении с другими классами, группами) и с оценкой отдельных учеников на общем фоне класса. При анализе уровня обученности и воспитанности отдельного ученика, как правило, учитель выделяет больше при-

знаков, чем при анализе класса в целом. Чтобы влиять на ученика в нужном направлении, необходимо раскрыть перед ним самим, его родителями и товарищами те положительные стороны его личности и деятельности, которые необходимо закрепить и развить. Обращаем ваше внимание на методику, в которой содержатся признаки, являющиеся предметом первоочередного анализа в опыте лучших учителей. Следует обвести балл, соответствующий мнению оценивающего.

Методика анализа положительных сторон личности и деятельности учащегося

1. Успеваемость по предметам:

– русский язык	5 4 3 2
– литература	5 4 3 2
– и т.д.	5 4 3 2
– по любимому предмету	5 4 3 2

2. Интеллектуальная активность:

– по учебным дисциплинам	5 4 3 2
– в технике	5 4 3 2
– в искусстве	5 4 3 2
– в спорте	5 4 3 2

3. Трудовая активность:

– в школе	5 4 3 2
– дома	5 4 3 2
– в летний период	5 4 3 2

4. Общественная активность, связанная с выполнением поручений:

– в школе	5 4 3 2
– вне школы	5 4 3 2
– дома	5 4 3 2

5. Способности:

– к учебной деятельности	5 4 3 2
– к технике, физическому труду	5 4 3 2
– к искусству	5 4 3 2
– к спорту	5 4 3 2

6. Дисциплинированность:

– в школе	5 4 3 2
– дома	5 4 3 2
– вне школы и дома	5 4 3 2

7. Ответственность:

– в учебных делах	5 4 3 2
– в труде и общественных делах	5 4 3 2
– в отношениях с учителями, товарищами, родителями	5 4 3 2

Систематизация знаний о признаках положительного поведения ученика необходима для лучшего проектирования и укоренения положительного, поскольку важнейшей задачей педагога является моделирование в воспитаннике человеческого начала.

Приступая к изучению коллектива, необходимо помнить, что ученический коллектив имеет двойственную природу. Он является объектом целенаправленных воздействий педагога, что во многом определяет жизнь коллектива, а также это самостоятельно развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Рассмотрим некоторые из них.

В психологии малых групп (студенческая группа, классный коллектив) рассматривается ряд механизмов, оказывающих влияние на конкретного человека в коллективе. Отрицательное влияние на человека иногда пытаются объяснить механизмом подражания. Действительно, 80 % личностного опыта человек получает через подражание (викарное научение). Часто ученики подражают другим, копируют вне сознания, а затем не могут объяснить свой поступок. Но за счет подражания заимствуется и положительный опыт. Значит, чем выше и значимее ценности, которыми живет коллектив, тем более нравственна среда, из которой каждый конкретный ученик черпает для себя жизненные установки.

Механизм социальной ингибиции предполагает влияние группы на индивида, способствуя его развитию или тормозя этот процесс. Известно, что спортсмены дают более высокие результаты при зрителях, в частности велосипедисты, и более низкие на закрытых треках. А общие данные исследований говорят о том, что 40 % людей улучшают результаты своей деятельности под влиянием других, 20 % – подавляются влиянием других, еще 40 % – не испытывают значительного влия-

ния со стороны других. Не учитывать механизма социальной ингибиции при организации коллектива нельзя.

Механизм лидерства. Внутри группы всегда есть человек, который в определенном виде деятельности берет на себя роль организатора. В разных видах деятельности возможны разные лидеры, и это важно знать учителю, так как стиль лидерства может влиять как положительно, так и отрицательно на внутриколлективную жизнь. Авторитарное лидерство может сильно подавлять, либеральное – формировать безответственность в поступках, демократическое лидерство ведет к сотрудничеству. Часто в группе не совпадает официальное лидерство (руководители, регулирующие деловые отношения) с неофициальным или скрытым (те, кто особенно влияет и регулирует своим поведением личные взаимоотношения).

Механизм конформизма предполагает ситуацию, когда конкретный ученик берет позицию большинства, хотя в ней сомневается. В качестве примера можно привести поведение подростка в группе; в компании с отрицательными ориентирами подросток совершает правонарушение вместе со всеми, порой не желая участвовать в нем.

Механизм нормативной регуляции проявляется в похожести друг на друга своим поведением и манерами членов данной группы. В коллективе происходит неосознанное сближение мнений, формируется норма оценок, общая норма поведения. В итоге общегрупповое мнение может менять мнение его члена. И чем ниже уровень коллектива, тем нетерпимее в нем отношение к мнению творческой личности.

Руководить ученическим коллективом – значит регулировать возникающие отношения между его членами. Что же следует подвергать изучению в коллективе? Прежде всего – характер общения, т.е. процессы вербального и невербального взаимодействия, в которых проявляются и развиваются межличностные отношения. Общение представляет собой внешне наблюдаемый процесс (обращение друг к другу). Отношения – внутреннее состояние, недоступное непосредственному наблюдению. Поэтому в практике исследования используются методы, дающие информацию об отношениях (все виды

опросов), и методы, посредством которых изучается непосредственное общение (экспериментальные и регистрирующие акты реального взаимодействия), в том числе и социометрический метод.

Социометрический метод и его формы. Этот метод позволяет выявить психологические стороны человеческих взаимоотношений (симпатии, антипатии, безразличие и др.). Основу изучения взаимоотношений составляет тяготение одного человека к другому, стремление быть ближе к объекту привязанностей. Это тяготение можно обнаружить, обратившись к мнению ученика. В ходе исследования рекомендуется спрашивать не о взаимоотношениях, а о желании участвовать в определенной деятельности с теми или иными одноклассниками (сокурсниками). Вопросы о желании ученика участвовать с кем-либо в определенной деятельности называются критериями (основаниями) выбора. Успех изучения взаимоотношений зависит от правильного выбора вопросов, критериев.

Следует различать сильные (общие) и слабые (специальные) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, в которой он будет участвовать с партнером, тем теснее общение, тем сильнее критерий выбора. Например, «с кем ты хочешь сидеть за одной партой» — сильный критерий в сравнении с вопросом «с кем ты хочешь сегодня пойти в кино?» — слабый критерий. Рекомендуется подбирать вопросы так, чтобы выявить стремление ученика к общению с товарищами в различных видах деятельности: труд, учеба, досуг и др.

Применяются и отрицательные критерии, хотя нужно быть осторожным и корректным в анализе результатов («с кем бы ты не хотел учиться в одном классе?»).

Применяя социометрическую методику, необходимо решить, какое число выборов должен сделать каждый ученик. Не ограничивая число выборов, исследователь сможет выявить степень общительности школьника (определяется по числу названный одноклассников). Чаще всего число выборов ограничивается, бывает достаточно трех. Так легче производить математическую обработку. Обратимся к конкретным формам социометрического метода.

«Выбор товарища по парте». Ученикам раздается по листку бумаги и предлагается написать фамилию одноклассника, с кем бы он хотел сидеть в первую очередь, с кем бы хотел сидеть во вторую очередь, если не получится с первым, потом третью фамилию. Учитель обещает рассадить учеников с учетом их желаний.

В ходе эксперимента выявляются обобщенные взаимоотношения между одноклассниками.

«Выбор в действии». Эксперимент для дошкольников и младших школьников. Вариант для подростков получил название «Поздравь товарища». Готовятся открытки по три на каждого ученика. На обратной стороне открытки ставится номер, который присваивается ученику. В беседе проясняется, что ученик может положить открытки в дневники тех, кого хочет поздравить (чистый эксперимент — исследователь работает с каждым учеником отдельно), или подписывает фамилию товарища, кому открытку адресует. Так, выбор осуществляется не словом, а делом.

«Отметка другу». Ученику предлагается список класса. Напротив каждой фамилии он должен поставить номер оценки своего отношения к однокласснику. Оценки следующие: 1 — он самый близкий для меня человек в классе, я никогда не хотел бы с ним разлучаться; 2 — он не является моим близким другом, но я иногда приглашаю его в гости, провожу с ним свободное время; 3 — я не дружен с ним, но он меня интересует, я хотел бы с ним сблизиться; 4 — ни деловых, ни личных отношений у меня с ним нет; 5 — я общаюсь с ним только в деловой обстановке, в свободное время общения с ним избегаю; 6 — мне не симпатичен этот человек; 7 — мне очень неприятен этот человек, я не хочу иметь с ним ничего общего.

По результатам исследования составляется матрица оценок отношений учащихся.

№	Фамилия	1	2	3	4	5	6	...	32
1.	А.	-	7	2	2	4	5	...	
2.	И.	6		1	3	3	4	...	
3.	С.	3	1		4	4	4	...	
4.	М.							...	
...									

Число выборов или сумма оценок.

После матрицы вычисляется средний индекс полученных оценок по каждому ученику как среднее арифметическое значений соответствующего столбца матрицы. Так, средний индекс полученных выборов Антоновой будет рассчитан следующим образом:

$$J = \frac{7 + 1 + \dots}{n},$$

где n – число опрошенных учеников.

В итоге можно расположить всех учеников по найденным средним индексам от наименьшего к наибольшему. В эксперименте «Отметка другу» ученики с наибольшими индексами являются в классе пренебрегаемыми, а ученики с наименьшими индексами – предпочитаемыми. Будут видны лидеры, а также выявлены взаимовыборки. Таким способом можно получить информацию о реально существующих взаимоотношениях между одноклассниками, а не о желаемых или наблюдаемых.

Можно в практической деятельности задуматься о коррекции поведения и деятельности ученика с высоким статусом: у него может выработаться высокомерие, нетерпимость к критике товарищей. Должен озадачить учителя ученик из категории «изолированных»: возможен его уход из коллектива на поиск компании, в которой будет удовлетворена потребность в достойном положении среди сверстников. В социометрический опрос могут войти следующие вопросы:

1. Кого бы ты взял себе в помощники при выполнении общественного поручения?
2. К кому бы ты обратился за помощью, встретив затруднения в учебе?
3. Кого ты пригласил бы к себе на день рождения?
4. Кого ты выбрал бы командиром в туристическом походе?
5. Кого ты хочешь видеть в роли старосты класса?
6. К кому бы ты обратился при обсуждении спорного вопроса?
7. Кому бы ты мог доверить свою тайну?

По каждому вопросу на основании результатов составляется матрица, куда записывается список класса (группы), а в верхнюю строчку – номера, под которыми значатся фамилии учеников. В каждой строке против номера учащегося ставится три выбора, сделанные его одноклассником. Например, Леонов выбрал Васильева в первую очередь, Иголов во вторую, Климова в третью. Если ученики выбрали друг друга, то взаимный выбор обводится кружочком.

№	Кто выбирает	Кого выбирают										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	..	15
1.	А.				3					2		
2.	И.				2			1				
3.	С.	3				1		2				
4.	М.	3										
5.	Д.		2		1			3				
6.	А.							2		1		
7.	А.			1		2	3					
....												
15.	Р. Количество полученных выборов	2	2	1	3	2						

Затем подсчитывается среднее количество выборов, приходящихся на одного человека (суммируется количество полученных выборов и делится на число опрошенных).

«Социометрические звезды» – те ученики, которые имеют в два раза больше среднего количества выборов; «предпочитаемые» – кто имеет среднее количество выборов; «пренебрегаемые» – у кого число выборов меньше среднего; «изолированные» – не получившие ни одного выбора.

Формирование социально значимых качеств личности происходит под воздействием различных фактов, среди которых важнейший – коллектив.

А.С. Макаренко выделяет основные признаки воспитательного коллектива: наличие единой цели, общей перспективной

деятельности, наличие организации и органов самоуправления, сознательной дисциплины и взаимной ответственности. Наличие истинной дружбы, коллективизма и взаимопомощи в классе исключает возможность изоляции отдельных учащихся и обеспечивает защищенность личности.

Может быть один путь управления развитием коллектива – это его изучение. Следует обратиться к педагогическому наблюдению силы и эффективности общественного мнения, меры коллективного воздействия, роли актива в организации жизнедеятельности коллектива. Важный показатель уровня развития класса – его сплоченность. Показателем сплоченности считается ценностно-ориентационное единство класса: степень совпадения мнений, оценок, установок, позиций по отношению к объектам, наиболее значимым для класса в целом.

Уровень сплоченности ученического коллектива может быть косвенным показателем результативности проведенной воспитательной работы классным руководителем.

Методика изучения сплоченности класса «Что важнее?». Учащимся предлагается анкета, каждые пять качеств которой характеризуют отношение к учебе (1,6,16,18,25), стиль поведения и деятельности (3,7,9,12,27), знания (2,5,14,21,32), качества ума (4,20,24,30,34), учебно-организационные умения (8,13,15,22,26), отношение к товарищам (11,17,23,29,33), отношение к себе (10,19,28,31,35). Школьники должны выбрать из 35 всего 5 качеств, которые, по их мнению, являются необходимыми и важными для успешного выполнения совместной учебной работы).

Анкета «Качества личности»

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| 1. Дисциплинированность | 19. Требовательность к себе |
| 2. Эрудированность | 20. Критичность |
| 3. Сознание общественного долга | 21. Духовное богатство |
| 4. Сообразительность | 22. Умение объяснить задачу |
| 5. Начитанность | 23. Честность |
| 6. Трудолюбие | 24. Инициативность |
| 7. Идеиная убежденность | 25. Внимательность |
| 8. Умение контролировать работу | 26. Ответственность |

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| 9. Моральная воспитанность | 27. Принципиальность |
| 10. Самокритичность | 28. Самостоятельность |
| 11. Отзывчивость | 29. Общительность |
| 12. Общественная активность | 30. Рассудительность |
| 13. Умение планировать работу | 31. Скромность |
| 14. Любознательность | 32. Осведомленность |
| 15. Умение работать с книгой | 33. Справедливость |
| 16. Целеустремленность | 34. Оригинальность |
| 17. Коллективизм | 35. Уверенность в себе |
| 18. Прилежание | |

По итогам анкетирования следует составить матрицу следующего вида.

№	Респонденты	Кого выбирают											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...	32
1.	А.	+		+			+	+		+			
2.	И.			+			+	+		+			+
3.	С.	+	+	+		+		+		+			
4.	Д.	+			+		+	+			+		
5.	Д.		+	+				+		+			+
...													
15.	Г.	+		+			+	+			+		
	Сумма выборов	10	2	10	2	2	11	13	0	9	3	...	2

Итак, в каждой строке отмечаются те пять качеств, которые выбирал данный ученик. Затем по столбцам просчитывается количество выборов каждого качества. Вычисляется коэффициент, характеризующий степень ценностно-ориентационного единства учащихся класса (С):

$$C = \frac{1,4 \times n - N}{6 N},$$

где n – сумма выборов, приходящаяся на пять качеств личности, получивших максимальное число выборов, N – число учащихся, принявших участие в эксперименте. Для данных,

приведенных в таблице, найдем коэффициент ценностно-ориентационного единства класса:

$$C = \frac{1,4 \times (10 + 10 + 11 + 13 + 9) - 15}{6 \times 15} = \frac{1,4 \times 53 - 15}{90} \approx 0,66$$

Коэффициент, равный 0,5 или более того считается высоким показателем и свидетельствует о том, что класс может называться коллективом. Если С больше или равно 0.3 и меньше 0.5, то класс промежуточный по уровню развития ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ). Наконец, С меньше 0.3 свидетельствует о недостаточном ЦОЕ и развитии класса как коллектива. В приведенном примере С приблизительно равно 0.66, что свидетельствует о высоком ЦОЕ.

Чтобы проследить динамику развития коллектива, методику ЦОЕ можно повторить, но в ином варианте (при анкетировании может присутствовать элемент новизны).

Учащимся предлагается ряд пословиц и поговорок, которые были придуманы давно. Условия жизни меняются, меняются представления людей. Нужно отметить напротив каждой пословицы знак «+», если с пословицей согласны, а несогласие выразить отрицанием (знак «-»).

Ответы каждого сводятся в общую таблицу, суммируется число совпадающих мнений по каждой пословице. Для определения ориентировочного уровня ЦОЕ надо вычислить процент совпадения мнений по каждому суждению (пословице) по формуле:

$$C = \frac{100 \times K}{P} \%,$$

где р – число опрашиваемых, К – количество совпавших мнений по данному суждению (берется из строки «итога»). В итоге видны ценностные ориентации данного коллектива. А уровень сплоченности высчитывается следующим образом: из последней строки таблицы складываются все процентные результаты и делятся на количество суждений, предложенных опрашиваемым (предположим, что их было 38). Получим показатель ЦОЕ – С. Минимальное значение С-50%, максимальное – 100% (очень высокая степень сплоченности).

№	Респон- денты	Номера пословиц													Сум- ма
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	..	33		
1.	А.	+	+	+		+	-	-	+	+	+		-		
2.	И.		-	+	+	+				+	+		+	+	
...															
	Итого (к)														
	В %	18	9	...	...										

Примеры пословиц

1. Бедность – не порок.
2. Гусь свинье не товарищ.
3. Время – деньги.
4. Всяк сверчок знай свой шесток.
5. Говорить правду – терять дружбу.
6. Горбатого могила исправит.
7. Дают – бери, бьют – беги.
8. Две собаки грызутся – третья не приставай.
9. Дела не делай, а от дела не бегай.
10. Дело – не волк, в лес не уйдет.
11. Дружба дружбой, а служба службой.
12. Друзья познаются в беде.
13. Золото и в грязи блестит.
14. Лучше синица в руке, чем журавль в небе.
15. Моя хата с краю, ничего не знаю.
16. Не в деньгах счастье.
17. Не в свои сани не садись.
18. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
19. Не место красит человека, а человек место.
20. Правда в огне не горит, в воде не тонет.
21. Правда – хорошо, а счастье – лучше.
22. Простота хуже воровства.
23. Работа дураков любит.
24. Риск – благородное дело.
25. Рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше.
26. С волками жить – по-волчьи выть.
27. Своя рубашка ближе к телу.
28. Скупость – не глупость.

29. Старый друг лучше новых двух.
30. Стыд – не дым, глаза не ест.
31. С кем поведешься, от того и наберешься.
32. Руби дерево по себе.
33. Худой мир лучше доброй ссоры.
34. Что наша честь, если нечего есть.
35. Чужое добро впрок нейдет.
36. Яблоко от яблони недалеко падает.
37. От трудов праведных не наживешь палат каменных.
38. Закон – что дышло: куда повернул, туда и вышло.

Чтобы выяснить степень удовлетворенности учащихся своим коллективом, определить, насколько они считают его спаянным, крепким при выполнении общественно значимых задач, следует обратиться к методике «Какой у нас коллектив?». В начале следует объяснить ученикам, что коллектив в своем развитии проходит ряд ступеней.

Затем предлагаются образные описания разных стадий развития коллективов и дается задание определить, на какой стадии развития находится их класс.

1 стадия – «Песчаная россыпь». Не так уж редко встречаются на нашем пути песчаные россыпи. Посмотришь – сколько песчинок собрано вместе, и в то же время каждая из них сама по себе. Подует ветер – отнесет часть песка, что лежит с краю подальше, дунет ветер посильнее – разнесет песок в стороны, пока кто-нибудь не сгребет его в кучу. Бывает так и в человеческих группах, специально организованных или возникших по воле обстоятельств. Вроде все вместе, а в то же время каждый сам по себе. Нет «сцепления» между людьми. В одном случае они не стремятся пойти друг другу навстречу, в другом – не желают находить общих интересов, общего языка. Нет здесь того стержня, авторитетного центра, вокруг которого происходило бы объединение, сплочение людей, где каждый бы чувствовал, что нужен другому и сам нуждается во внимании других. А пока «песчаная россыпь» не приносит ни радости, ни удовлетворения тем, кто ее составляет.

2 стадия – «Мягкая глина». Глина сравнительно легко поддается воздействию. В руках хорошего мастера (а таким мо-

жет быть авторитетный ученик, классный руководитель) этот материал превращается в красивый сосуд, прекрасное изделие. Но если к нему не приложить усилий, то он может оставаться простым куском глины. На этой ступени более заметны усилия по сплочению коллектива, хотя это могут быть только первые шаги. Нет опыта взаимопомощи, скрепляющим звеном является формальная дисциплина и требования старших. Отношения доброжелательные, хотя не скажешь, что ребята всегда внимательны друг к другу. Существуют замкнутые приятельские группировки, которые мало общаются между собой. Настоящего организатора пока нет, или он не может себя проявить.

3 стадия – «Мерцающий маяк». В штормящем море мерцающий маяк и начинающему, и опытному мореходу приносит уверенность, что курс выбран правильно. Важно только быть внимательным, не потерять световые всплески из виду.

Заметьте, маяк не горит постоянным светом, а периодически выбрасывает пучки света, как бы говоря: «Я здесь, я готов прийти на помощь». Формирующийся в классе коллектив тоже подает каждому сигналы «так держать» и каждому готов прийти на помощь. В такой группе преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, дружить. Но желание – это еще не все. Дружба, взаимопомощь требуют постоянного горения, а не одиночных, пусть даже очень частых вспышек. В группе есть на кого опереться. Авторитетны «смотрители» маяка – актив. Можно обратить внимание на то, что группа выделяется среди других групп своей «непохожестью». Однако встречающиеся трудности часто прекращают деятельность группы. Недостаточно проявляется инициатива, редко вносятся предложения по улучшению дел. Видим проявление активности всплесками, да и то не у всех.

4 стадия – «Алый парус». Алый парус – символ устремленности вперед, неуспокоенности, дружеской верности и долга. Здесь живут и действуют по принципу «Один за всех и все за одного». Дружеское участие и заинтересованность делами друг друга сочетаются с принципиальностью и взаимной требовательностью. Командный состав парусника – знающие и

надежные организаторы и авторитетные товарищи. К ним идут за советом, обращаются за помощью. У большинства членов «экипажа» проявляется чувство гордости за коллектив. Группа интересуется тем, как обстоят дела в соседних классах. Хотя группа сплочена, однако она не всегда готова наперекор «бурям» идти вперед, не всегда хватает мужества признать ошибки сразу, но это будет исправлено.

5 стадия – «Горящий факел»: Это живое пламя, горячим материалом которого является тесная дружба, единая воля, отличное взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за других. Здесь ярко проявляются все качества коллектива. Но не только это. Светить можно и для себя, пробираясь сквозь заросли, поднимаясь на вершины, спускаясь в ущелья, пробивая первые тропы. Настоящим коллективом можно назвать только такую группу, которая не замыкается в узких рамках пусть и дружного, сплоченного объединения. Настоящий коллектив тот, где люди сами видят, когда они нужны, и сами идут на помощь; где не остаются равнодушными, если другим плохо; где каждый из членов коллектива ведет за собой, освещает подобно легендарному Данко жаром своего пылающего пламенем сердца дорогу другим.

На основании ответов учеников учитель может определить по пятибалльной шкале степень их удовлетворенности своим классным коллективом, узнать, как оценивают школьники его сплоченность, единство в достижении общественно значимых целей. Вместе с тем удастся определить тех учеников, которые недооценивают или переоценивают (по сравнению со средней оценкой) уровень развития коллективистских отношений, довольных и недовольных ими. Можно высчитать индекс удовлетворенности коллективом, если перевести описания стадий в количественные показатели: 1 стадия = (- 1); 2 стадия = (- 0,5); 3 стадия = 0; 4 стадия = (+ 0,5); 5 стадия = (+ 1). Индекс удовлетворенности рассчитывается по формуле:

$$J = \frac{a(+1) + b(+0,5) + в(0) + г(-0,5) + д(-1)}{N},$$

где а – количество респондентов, назвавших 5 стадию; б – назвавших 4 стадию; в – 3 стадию; г – 2 стадию; д – 1 стадию; N – число опрашиваемых. Средним показателем будет 0,5..., недостаточная удовлетворенность – меньше 0,3..., высокая удовлетворенность, когда $J > 0,5$.

Итак, вы познакомились с описанием различных методов и методик изучения личности учащихся и коллективов. Само изучение не может быть самоцелью, это – средство в обучении и воспитании, т.к. результаты могут стать программой работы с учениками. Большинство предложенных методик может быть использовано для коррекции качества личности и ее поведения. Сам процесс исследования уже может быть процессом воспитания. В ряде случаев учеников следует знакомить с результатами экспериментов, только делать это нужно тактично, чтобы не нанести психической травмы отдельным ученикам. Имеет смысл это делать и наедине с учеником. Ведь главная цель – формировать потребность ученика в самовоспитании. В.А.Сухомлинский отмечал, что «самые изощренные методы и приемы воспитания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек посмотрел на самого себя, задумался над собственной судьбой».

Задумайтесь же и Вы: есть ли у Вас необходимые способности к профессии учителя, можете ли Вы быть исследователем? Поэтому попробуйте вначале решить для себя, как «соотноситесь Вы и сфера «человек-человек». Для этого ответьте, пожалуйста, на предложенные вопросы. Делаете Вы это для себя, поэтому не нужно долго думать, важна первая реакция.

1. Считают ли другие, что вы человек обидчивый, ранимый, уязвимый в общении (в ответ на критику, замечания)?

2. У вас долго сохраняется в душе осадок от разного рода переживаний, возникающих в общении (досада, радость, печаль)?

3. У вас часто бывают подъемы и спады настроения?

4. Вы тяжело и долго переживаете критику в свой адрес?

5. Вас сильно утомляет шумная, веселая компания?

6. Вы заметно испытываете затруднения, стесняетесь, когда приходится знакомиться с новыми людьми?

7. Вам легче и приятнее узнать о чем-либо из книги, чем спросить об этом других?

8. Вы часто испытываете желание отдохнуть в одиночку, побыть в тишине?

9. Вы долго подыскиваете нужные слова, когда Вам приходится разговаривать?

10. Вы предпочитаете узкий круг постоянных знакомых широкому кругу знакомств?

Если на большинство вопросов Вы ответили «да», то, по-видимому, Вам нужно основательнее готовить себя к профессии, связанной с напряженными межличностными контактами.

§4. Самодиагностика

В чем отличие психодиагностики от педагогической диагностики? Какова суть педагогической рефлексии?

Термин «диагностика» происходит от греческих слов *dia* (между, врозь, после, через) и *gnosis* (знание). Диагностами в античном мире называли людей, которые подсчитывали количество убитых и раненых на поле сражения. После диагностика стала применяться в медицине для обозначения процедуры распознавания болезни. В 1921 году Г. Роршах предложил термин «психодиагностика». Сегодня можно говорить о психодиагностике как разделе психологии, изучающей принципы, методические приемы и средства построения и применения диагностических процедур с целью определения значений некоторых психологических феноменов, позволяющих установить диагноз.

Примерами применения психодиагностики может быть распределение детей по способностям, выявление интеллектуально отсталых и одаренных.

В последние годы диагностика широко применяется в педагогической практике: объектами педагогической диагностики становятся все компоненты педагогической системы (пе-

дагог, ученик, содержание обучения, средства, цели обучения и воспитания).

Результаты педагогической диагностики становятся установками для практиков. Самая распространенная ошибка в школе – судить о воспитанниках по ранее сложившимся впечатлениям, по прежним ситуациям, поэтому оценка и самооценка школьника часто не совпадают. Я. Корчак отмечал, что все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, истребляя волю и свободу, силу духа ребенка. Ребенок имеет право на самовыражение, на самоутверждение.

Знание ребенка – необходимый элемент культуры педагога. Нельзя обучать просто массу учеников, нельзя планировать воспитательную работу, не зная характера межличностных отношений и общих интересов в классе. А еще очень важно знать о себе то, что способствует становлению профессионализма.

Важно научиться адекватно оценивать собственное поведение, обратив внимание на такое качество, как уверенность или неуверенность в себе. Можно утверждать, что неуверенное поведение вредит человеку, приводит к тому, что накапливается тревожность, появляется чувство вины, неудовлетворенности жизнью, работой.

Неуверенное поведение может провоцировать агрессивность. Агрессивный учитель нарушает права учеников путем доминирования, унижения, оскорбления. Агрессивность не основывается на зрелом самоуважении и представляет собой попытку удовлетворить свои потребности за счет чужого самоуважения. Уверенное поведение увеличивает возможность выбора и контроль над собственной жизнью.

Обратитесь к самооценке сильных и слабых сторон навыков уверенности в себе, используя для этого опросник Рейзаса.

ИНСТРУКЦИЯ: укажите с помощью предлагаемого кода, насколько каждое из следующих утверждений характеризует или описывает вас:

+ 3 очень характерно для меня, описание очень верное;

+ 2 довольно характерно для меня, описание довольно верное;

+ 1 в какой-то мере характерно для меня, описание скорее верное;

- 1 в какой-то мере не характерно для меня, описание скорее неверное;

- 2 довольно не характерно для меня, описание довольно неверное;

- 3 совсем не характерно для меня, описание совсем неверное.

Общую оценку получают путем сложения баллов по всем пунктам, изменив знаки обратных вопросов. «Х» — обозначение обратного вопроса.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

1. Большинство людей, по-видимому, агрессивнее и увереннее в себе, чем я. Х

2. Я не решаюсь назначать свидания и принимать приглашения на свидания из-за своей застенчивости. Х

3. Когда подаваемая еда меня не удовлетворяет, я не жалуясь на это.

4. Я избегаю задевать чувства других людей, даже если меня оскорбили. Х

5. Если продавцу стоило значительных усилий показать мне товар, который не совсем мне подходит, мне трудно сказать ему «нет». Х

6. Когда меня просят что-либо сделать, я настаиваю на знании необходимости этого.

7. Бывают случаи, когда я ищу сильный довод.

8. Я стараюсь вырваться вперед, как и большинство людей.

9. Честно говоря, люди часто используют меня в своих интересах. Х

10. Я получаю удовольствие, завязывая разговор с новыми знакомыми и посторонними.

11. Я часто не знаю, что сказать людям другого пола, которые кажутся мне привлекательными. Х

12. Я испытываю нерешительность, когда надо позвонить по телефону в учреждения и организации. Х

13. Я предпочту обратиться с письменной просьбой принять меня на работу или зачислить в колледж, чем пройти через собеседование. X

14. Я стесняюсь возвратить покупку. X

15. Если близкий и уважаемый родственник раздражает меня, я скорее скрою эти чувства, чем проявлю раздражение. X

16. Я избегаю задавать вопросы из страха показаться глупым. X

17. В споре я иногда боюсь, что буду волноваться и меня начнет трясти. X

18. Если известный и уважаемый лектор выскажет точку зрения, которую я считаю неверной, я заставлю аудиторию выслушать и свою точку зрения.

19. Я избегаю спорить с продавцами о цене. X

20. Когда я сделаю что-нибудь важное и стоящее, я стараюсь, чтобы об этом узнали другие.

21. Я откровенен и искренен в своих чувствах.

22. Если кто-то распространяет обо мне сплетни, я стремлюсь быстрее найти этого человека, чтобы поговорить.

23. Мне часто трудно сказать «нет». X

24. Я склонен сдерживать проявления эмоций, а не устраивать сцены. X

25. Я жалуюсь на плохое обслуживание.

26. Когда мне делают комплимент, я иногда не знаю, что сказать в ответ. X

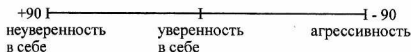
27. Если в театре или на лекции люди рядом со мной громко разговаривают, я прошу их говорить потише или беседовать где-нибудь в другом месте.

28. Тот, кто пытается пролезть в очереди впереди меня, может быть уверен, что получит отпор.

29. Я быстро высказываю свое мнение.

30. Бывают случаи, когда я просто не могу ничего сказать. X

После того, как вы ответили на вопросы и подсчитали сумму баллов, проинтерпретируйте полученные результаты. Более доступно это можно сделать, отразив на графике взаимосвязь психических состояний.



Опросник направлен, в первую очередь, на самосознание своего поведения, а не дачу каких-либо общих характеристик личности.

Одна из причин авторитарной установки на детей заключается в расхождении между положительным отношением к детям (эмоциональным) и негативной установкой на ситуацию постоянного общения с ними в ходе обучающего процесса. Попробуйте оценить себя по двум важнейшим, но отчасти противоположным установкам (методика В.В. Бойко).

Результаты подсчитаете по формуле:

$$\begin{array}{l} \text{Отношение к детям} \\ \text{(эмоциональное} \\ \text{или практическое)} \end{array} = \frac{\text{Сумма баллов} - 15}{60} \times 100\%$$

Но главным будут не баллы и проценты, а их сравнение и сопоставление с точки зрения расхождения между эмоциональным и поведенческим компонентами репродуктивных установок и самоанализ.

1. Эмоциональное отношение к детям

Высказывания	Совершенно верно	Согласен	Трудно сказать	Не согласен	Совершенно не согласен
1. Я очень люблю малышей					
2. Я быстро привязываюсь к детям					
3. Большинство маленьких детей мне симпатичны					
4. Я умею проявлять заботу о маленьких					
5. Дети вызывают во мне чувство душевного тепла					
6. В общении с детьми у меня проявляется мягкость, внимательность					
7. Маленькие дети чаще всего радуют меня своим присутствием					
8. Общение с ребенком вызывает у меня душевный подъем					
9. С рождением ребенка у меня связано представление о чем-то светлом, радостном					
10. Дети действуют на меня успокаивающе					
11. Я с особой нежностью отношусь к малышам					
12. Я обычно проявляю терпение в общении с детьми					
13. Дети не могут вывести меня из себя					
14. Я обычно ласков(а) с детьми					
15. Современные малыши радуют своим отношением к родителям, бабушкам и дедушкам					

2. Практическое отношение к детям

Высказывания	Совершенно верно	Согласен	Трудно сказать	Не согласен	Совершенно не согласен
1. Дети очень любят играть со мной					
2. Я могу возиться с детьми часами, увлекаясь их игрой, читая, рассказывая					
3. Дети часто атакуют меня вопросами					
4. Терпеливо отвечаю на вопросы детей, даже если мне не до них					
5. Я терпеливо отношусь к детским капризам					
6. Если на улице ходит малыш без сопровождения, надо узнать, не заблудился ли он					
7. Кодинокому и плачущему ребенку на улице надо подойти и выяснить в чем дело					
8. Нет ничего неприятного в том, чтобы стирать пеленки					
9. Беременная женщина не отталкивает своим видом					
10. Нет ничего неприятного в том, чтобы ухаживать за больным малышом					
11. Нет ничего неприятного в том, чтобы кормить малыша по ночам					
12. За маленькими детьми лучше всего ухаживать не бабушкам, а родителям					
13. Неправильно делали в старину, когда нанимали кормилицу					
14. Правильно поступает деушка, рожая ребенка в молодом возрасте — в 18-20 лет					
15. Нельзя считать правильным, чтобы платные няни ухаживали за ребенком вместо родителей					

Педагогическая рефлексия. В педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. Основная – учитель-практик, но вторая тоже важна, когда сама деятельность выступает в качестве предмета анализа, осмысления и оценки. Опыт + рефлексия этого опыта = развитие. Такую формулировку предлагает Д. Познер в книге «Практический опыт: Руководство по развитию рефлексии учителя». Постоянное осмысление своего опыта, своей готовности к деятельности позволяет саморазвиваться. Рефлексия находит свое выражение в нормальной двойственности сознания, когда человек по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я-исполнитель»), и как ее субъект («я-контролер»). Если попытаетесь ответить на предлагаемую анкету, то предметом анализа станете Вы сами, ваша готовность к педагогической деятельности, а заодно увидите инструменты диагностики недостатков в структуре своей деятельности, которые позже могут появиться в деятельности ваших учеников.

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА

1. Как Вы относитесь к профессии учителя?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| а) очень нравится | г) скорее не нравится |
| б) скорее нравится, чем не нравится | д) совершенно не нравится |
| в) трудно сказать | |

2. Почему при поступлении в университет вы выбрали данный факультет?

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| а) в школе нравился предмет | г) совет друзей |
| б) хотел быть учителем | д) низкий конкурс |
| в) совет родителей | е) престижность факультета |

3. Оцените качество Вашей подготовки в университете по блокам дисциплин, выбирая одно из мнений: очень высокое, скорее высокое, среднее, низкое, очень низкое:

- | | |
|-----------------------------|-------|
| а) общественные дисциплины | _____ |
| б) специальные дисциплины | _____ |
| в) психолого-педагогические | _____ |

4. Испытываете ли Вы потребность обучать детей?

- | | |
|-------|--------|
| а) да | б) нет |
|-------|--------|

11. Какую помощь Вам оказали на педагогической практике знания?

	существен помощь	скорее помогли	трудно сказать	небольш. помощь	помощь не оказали
а) спец. дисциплины					
б) педагогика					
в) психология					
г) общественные					

12. Оцените вашу работу на практике (обведите кружочком): 5 4 3 2 1

13. Назовите привлекательные, с Вашей точки зрения, стороны деятельности учителя: _____

14. Назовите непривлекательные стороны деятельности учителя: _____

15. Если представится возможность после вуза выбирать сферу деятельности, как поступите? (напротив каждой напишите одно из мнений: да, скорее да, нет, скорее нет, трудно сказать)

а) научная деятельность _____

б) педагогическая _____

в) прикладная _____

16. Оцените, пожалуйста, насколько у Вас развиты качества ума:

а) глубина ума	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	поверхностность
б) гибкость	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	инертность
в) устойчивость	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	неустойчивость
г) осознанность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	неосознанность
д) самостоятельность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	подражательность
е) критичность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	некритичность
ж) логичность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	нелогичность
з) изобретательность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	репродуктивность
и) проницательность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	поверхностность
к) системность	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	непоследовательность

17. Оцените уровень развития качеств личности:

а) педагогическая целеустремленность	5 4 3 2 1
б) педагогическое воображение	5 4 3 2 1
в) педагогическая наблюдательность	5 4 3 2 1
г) педагогический такт	5 4 3 2 1
д) педагогическая культура (знания и способы их применения на практике)	5 4 3 2 1

Проблема профессиональной компетенции связана с поиском нового содержания педагогического образования, способов его конструирования. Проведенные исследования мотивов выбора педагогической профессии показывают, что в педагогические вузы идут, в основном, за получением диплома, в силу недостаточного престижа учительской профессии, низкой заработной платы, а в итоге низкой мотивированности на специфику педагогической профессии. Тем не менее, около 50% выпускников только Самарского университета приходят в школу. Дать почву для адаптации в педагогической системе, сформировать основы предстартовой готовности – важнейшая задача вуза; все остальное будет развиваться и совершенствоваться на практике.

Согласно В.А. Кан-Калику (Грамматика общения. Грозный, 1988), педагогическая деятельность реализуется в процессе и за счет взаимодействия двух подсистем: логико-педагогической и эмоционально-творческой. Первая включает в себя специальные и психолого-педагогические знания, педагогическое мышление, умения и навыки в решении педагогических задач; вторая – психофизиологические данные, самочувствие, умение управлять психическими состояниями, способность к импровизации, интуицию.

Первая подсистема (логико-педагогическая) формируется в процессе учения, лимитированного во времени. Функцией учебного познания в вузе является приобретение компетенции, квалификации, а продуктом – способная к активному бытию образно-понятийная модель предстоящей деятельности, условий, способов, форм ее осуществления.

При характеристике учебной деятельности, направленной на воспитание учителя, следует разграничивать создаваемые ею продукты: 1 – изменения, внешние по отношению к субъекту; 2 – изменения самого субъекта, являющиеся ситуативно-функциональными; 3 – изменения самого субъекта, преобразующие его структуру. Только последнее можем соотносить с собственно профессиональным обучением.

Модель преподавателя сегодня предусматривает не только профессиональное, но и личностное развитие. Гармонизация профессиональной стороны деятельности с личностными особенностями – основа любой системы подготовки учителей.

ГЛАВА V

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

*Но надо жить без самозванства,
Так жить, чтобы в конце концов
Привлечь к себе любовь
пространства,
Услышать будущего зов.*

Б. Пастернак

§1 Научные основы педагогического исследования

Почему к проблеме методологии привлечено внимание специалистов всех отраслей научного знания? С чего начинается научный поиск? Что составляет методологическую основу педагогического исследования?

Становление педагогического мышления обусловлено методологической культурой, которая формируется в ходе научно-исследовательской деятельности. Из всех компонентов методологической культуры ведущим является методологическая рефлексия, дающая возможность педагогу критически осмыслить свою работу, на высоком уровне проводить эксперимент и принимать педагогически целесообразные решения. Встав на путь исследования, необходимо овладеть конкретными знаниями и умениями научно-познавательной деятельности в данной области.

Исследование начинается с изучения научной литературы, что позволяет ознакомиться с обширной информацией по проблеме из области педагогики, психологии, смежных наук, с зарубежным опытом. Грамотная фиксация научного материала способствует уточнению предмета исследования.

Итак, следует обратиться к формам работ с научной литературой:

1. Составление библиографии по проблеме исследования. Для этого просматриваются все справочные издания (слова-

ри, энциклопедии). В каталоге библиотеки ведутся поиски в соответствии с заявленной темой. Особое внимание уделяется классической литературе. Только после этого просматриваются специальные журналы («Вопросы психологии», «Педагогика» и др.).

2. Аннотирование. На каждый источник в библиографическом списке готовится карточка (для личного каталога), на обратной стороне которой дается краткое изложение основного смысла работы, чтобы при необходимости быстро найти источник идеи, развиваемой в тексте.

3. Тезирование. В каждом источнике во время работы с ним следует специальными пометками выделить самые яркие факты, идеи, выводы, закономерности для последующего их сопоставления и анализа.

4. Реферирование. Еще раз, перелистывая текст литературного источника, следует своими словами кратко и связно изложить основное содержание, логику раскрытия идеи, ход мысли, чтобы впоследствии эти логические ходы легли в основу предварительной модели хода вашего эксперимента.

5. Конспектирование. Если работа вызвала особый интерес, а ее идеи и факты подтверждают предположения, то необходимо работу законспектировать, возможно точно воспроизвести текст с цитатами, указав страницы публикации.

Специфика педагогического исследования определяется предметом самой науки педагогики, категориальный аппарат которой выступает в качестве предмета различных отраслей знаний. Таким образом, предмет педагогической науки схож с предметом философии – формирование человека в части трактовки его сущности. Философия рассматривает универсальные характеристики человеческого бытия, а педагогика акцентируется на специфическом бытии, поддающемся педагогическому воздействию в определенных социокультурных условиях. В обоих случаях актуализируется проблема воспитания: педагогика рассматривает его, выходя за рамки специальных, частных проблем. Вместе с тем, наука рассматривает воспитание как общее, поэтому всеобщие законы развития общества, мышления, принципы бытия и познания, отношение че-

ловека к миру становятся философским контекстом педагогического исследования. Попытки оторвать педагогику от философии снижают уровень теоретического анализа исследуемой проблемы.

Предмет педагогической науки находит свое проявление в социологии. Педагогика занимается поиском образовательных средств, в то время как социология в качестве предмета описывает систему образования в виде социальных институтов. В педагогическом исследовании человек рассматривается как индивидуум и как личность.

Связь педагогики с психологией заключается в том, что педагогические процессы в качестве внутреннего механизма имеют психическую регуляцию, опосредованную учебными программами, целями и задачами, формами и методами. На связь педагогики и психологии указывает пограничная область – педагогическая психология. Для педагогического исследования психология является источником научного обоснования педагогической практики.

Методология педагогического исследования базируется во-первых, на общих принципах познания, представляющих систему философского знания; во-вторых, на общенаучных концепциях (системный и комплексный подходы); в-третьих, на совокупности методов, принципов и процедур, применяемых в педагогике; в-четвертых, на методике и технике исследования, обеспечивающих его репрезентативность.

Системный подход трактует предмет педагогики как проектирование, внедрение, анализ функционирования педагогических систем (социальных систем). Принцип системности означает, что явление объективной действительности, рассмотрение с позиций закономерностей системного целого и взаимодействия составляющих его частей образуют особую гносеологическую призму или особое «измерение» реальности. Осуществление системного подхода предполагает теоретическое построение модели педагогической системы и доказательство ее продуктивности. Система представляет взаимосвязь элементов. Педагогическая система, направленная на реализацию целей воспитания и образования личности, имеет струк-

турные компоненты (цель, содержание, средства коммуникаций, учащиеся, педагоги) и функциональные компоненты, «устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности... и обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость». Их вычленение позволяет выйти на поиски педагогических закономерностей.

Комплексный подход предполагает при едином объекте исследования разделение (или вычленение аспектов) функций исследователями по его изучению со всех сторон. Он позволяет раскрывать структурно-функциональные связи сложного целого объекта.

Само педагогическое знание в значительной мере интегрировано, представляет множество его элементов, которые могут быть соотнесены по критерию схожести, аналогичности, семантической близости. В соответствии с пятью разделами педагогического знания (общая педагогика, дидактика, теория образования, теория воспитания, история педагогики) наблюдается неустойчивость терминологического статуса основных педагогических категорий: «воспитание» – предметная область педагогики, аспект целостного процесса формирования личности, институт социализации; «развитие» – социально-исторический процесс (развитие школы), индивидуальная характеристика.

Методологическую основу педагогического исследования составляет понятийно-терминологический аппарат, неоднородный и тавтологичный, так как в него входят общенаучные понятия, базисные и относящиеся к отдельным аспектам педагогических явлений, отражающих меру дифференцированности познания соответствующего круга явлений. Поэтому педагогическое знание одновременно нормативно и дескриптивно, а значит, всегда требует экспериментального подтверждения. В любом педагогическом исследовании выделяется и описывается ключевое (основное) понятие.

Источником педагогического исследования является педагогическая практика, поэтому оно начинается с оценки резуль-

татов реальной деятельности. Выдвижение гипотезы о связи результатов с факторами учебного процесса сопровождается построением конкретной модели целевого назначения. Затем идет поиск методов и создание оптимальных методик измерения параметров системы. В зависимости от уровня исследования решается вопрос о выборе методов.

В научной литературе по методам педагогических исследований рассматриваются основы организации экспериментальной работы, виды эксперимента, его особенности в соответствии с целями и предметным содержанием эксперимента, большая группа методов. Но не получили достаточного освещения в педагогической литературе некоторые проблемы, на которые начинающему исследователю следует обратить внимание.

Проблема 1. Адекватность предмета и метода исследования в педагогике.

Метод и соответствующие ему исследовательские процедуры обязаны обеспечивать на всем протяжении исследовательского процесса наблюдение за одним и тем же объектом, подлежащим изучению, что требует обстоятельного описания развивающегося объекта среди множества других, составляющих его среду и также находящихся в развитии.

Принципиальная возможность наблюдения объекта исследования обеспечивается предварительным аналитическим изучением ближайшей области педагогического процесса, в состав которой входит этот объект (аспект, особенность). Ввиду исключительной сложности педагогических процессов выделение структурных элементов, действительно имеющих некоторую автономию, самостоятельность, является одной из трудных процедур экспериментальной педагогики. Логика развития науки, общественные потребности практики требуют от исследователей системного, целостного изучения педагогических процессов. Многообразие форм поведения объекта и возможности невооруженного наблюдателя несопоставимы. Например, ничего не может дать для науки наблюдение того, «как учитель воспитывает учащихся в процессе обучения». Здесь можно назвать десятки качеств, подлежащих воспитанию, и

по каждому из них не меньшее число проявлений воспитательного процесса по отношению к учителю, ученику, классному коллективу. В этом процессе не выделено (не найдено) особенное и отдельное. Для освещения же узкого вопроса, сильного одному наблюдателю, необходимо ввести много точно сформулированных ограничений. Иначе создаются ситуации, которые затрудняют однозначное опознание объекта, не исключается его потеря или подмена в исследовательском процессе. Вычленение объекта и описание его связей со средой обитания является необходимой предпосылкой для организации комплексных исследований и монографического отображения его в теории на основе знания структурных и функциональных характеристик.

Метод и соответствующие ему исследовательские процедуры должны предусматривать способы регистрации изменений как изучаемого объекта, так и всех тех управляемых и неуправляемых действий, которые являются причиной этих изменений (развития, регресса). Следует иметь в виду регистрацию как количественных характеристик, так и качественных, особенно важных тем, что они свидетельствуют о существенных изменениях свойств объекта.

Метод исследования должен реализоваться в такой исследовательской технологии, которая обеспечивает получение необходимого и достаточного фактического материала для построения объективно действующей закономерности какими-либо средствами: описательными, формально-логическими или математическими. Закономерность обнаружена и правильно сформулирована, если она может быть проверена любым исследователем при соблюдении комплекса условий, в которых предсказано действие закономерности.

Каждый метод исследования соотносится со своим предметом еще и степенью обобщения, которая зависит от представительности выборки. Часто исследователи, изучая 10–15 «испытуемых» (5 слабых + 5 средних + 5 сильных) в условиях лабораторного эксперимента, распространяют выводы на школу в целом. Проведение такого рода исследований допустимо лишь с целью разработки гипотезы, подлежащей проверке в

репрезентативном эксперименте. *Выборка должна представлять генеральную совокупность*, которая тоже имеет границы, и на которую впоследствии будут распространяться выводы и рекомендации.

Обобщение на основе изучения одного-двух экспериментальных классов ставит исследователя перед проблемой правомерности этих обобщений. Эксперимент всегда проводится в особенных социальных условиях среды, экономического и географического окружения. Эти факторы могут иметь решающее значение для конечных результатов, и экспериментатор обязан их учитывать.

Желательна параллельная или последовательная организация другого эксперимента с той же самой исследовательской целью, но достигаемая иными, достаточно независимыми от первого эксперимента средствами и методами. Совпадение или достаточная близость конечных результатов является убедительным доказательством их достоверности, неслучайности.

Параллельные исследования, если они грамотно организованы (например, заранее предусмотрены идентичные способы регистрации, накопления и обработки фактического материала), также обеспечивают уверенность в том, что полученный результат не случаен. Кроме того, параллельные исследования позволяют совершенствовать методику исследовательской работы. Они особенно необходимы перед принятием ответственных решений, обязательных для системы народного образования в целом.

Метод исследования и исследовательская методика должны обеспечить получение результата (если он адресуется школе) в таком виде, в каком его в состоянии принять к активному исполнению учитель, завуч, директор, ученик. Поэтому, помимо теоретической части, констатации общих закономерностей, в исследовательском труде должны быть даны рекомендации, доведенные до кратких, предельно выразительных инструкций – предложений, когда и что надо делать и что не надо делать, программы действий с указанием норм и условий их применения. Не надо также смешивать научно обоснованную рецептуру (нормативы) с методикой схоластики.

Проблема 2. Констатирующий эксперимент и его место в исследовательском процессе.

Один из важных методологических вопросов, который следует сделать предметом специального рассмотрения, – это разработка целей и методики констатирующего эксперимента, определения его места в решении избранной проблемы и познавательного значения его результатов в общей структуре исследовательского процесса. Те или иные идеальные теоретические модели и конструкции обречены на забвение, если они не привязаны к реальному состоянию жизни. Нередко вновь начинаемые исследования, интересные сами по себе, не имеют начальных исходных координат, не опираются на фактически уже действующие, но непознанные закономерности функционирования учебно-познавательного процесса. Для эффективной организации и планирования научно-исследовательской работы необходимы периодические срезы состояния действительности, оцениваемого по хорошо разработанной системе количественных параметров и критериев качества.

Каждая новая педагогическая теория, претендующая на прогрессивное изменение практики, не может утверждать себя в качестве лучшей. Педагогическая теория (модель) должна иметь в своем составе параметры, по которым она может быть проверена и сопоставлена по тем же параметрам с передовой практикой. Только в таком случае можно с высокой вероятностью принять правильное решение о правомерности или неправомерности замены одной модели обучения или воспитания другой. Полное игнорирование констатирующего эксперимента в педагогике как имеющего самостоятельное эвристическое значение, неразработанность системы объективных характеристик-параметров, по которым можно было бы судить о состоянии учебно-воспитательного процесса, является причиной непродуктивности дискуссий о преимуществах той или иной системы обучения и воспитания. Всякий эксперимент в первом приближении состоит из *трех последовательных этапов*: констатирующего, преобразующего и контрольного. Иногда каждый из названных этапов при определенных условиях может иметь и самостоятельное значение – и по результатам, и по методике реализации.

Констатирующая часть, как правило, связана с изучением объективно действующих закономерностей, которым подчиняется динамика явления или процесса. Констатирующий эксперимент сможет иметь самостоятельное познавательное значение и ограничен задачей выяснения законов функционирования разного рода ученических коллективов с целью оптимизации на этой основе их деятельности. Поэтому ошибочно связывать эксперимент как метод исследования только с преобразованием объекта или системы. Констатирующий эксперимент проводится во всех естественных науках. Например, никто не станет отрицать, что измерение атмосферного давления, температуры и скорости ветра на Венере, произведенное космическим аппаратом, не является экспериментом. Но это же не преобразование, а констатация факта (приводится из кн. Методологические проблемы развития педагогической науки. М., 1985).

Многие исследователи основную часть своей работы видят в том, чтобы коренным образом вмешиваться в стационарно установившиеся процессы. Не зная исходного состояния, они фактически лишены возможности оценить результаты своей деятельности, их выводы могут оказаться непроверяемыми. Глубокое, всестороннее знание объекта или системы, приобретенное в результате констатирующей части эксперимента, является основанием для разработки методики и проведения в жизнь его второй части – преобразующей. Преобразующий (формирующий) эксперимент, в отличие от констатирующего, направлен на выявление законов формирования нового качества.

Без констатирующей части преобразующий этап эксперимента будет равнозначен случайному поиску, ценность которого всегда незначительна.

Контрольная часть эксперимента имеет своей задачей установление, действительно ли реализованная модель или система, подвергшаяся преобразованию, находится в том именно оптимальном состоянии, которое было запроектировано исследователем. Для этого надо знать перечень параметров, по которым происходит оценка исходного состояния системы.

Проблема 3. Структура и содержание этапов исследовательского процесса.

Под исследовательским процессом понимается один из видов целенаправленной деятельности, отличающийся от других видов тем, что содержит творческую часть, которую можно назвать мысленным экспериментом с воображаемыми педагогическими объектами; устремлен на выяснение существенных характеристик явлений, процессов, которые в итоге выступают как важные обобщения в форме принципов, закономерностей и законов, знание которых обеспечивает господство человека в соответствующей области педагогической действительности; исследователь не имеет каких-либо алгоритмических предписаний, последовательно выполняя которые он мог бы достигнуть успеха, нельзя также найти решение проблемы в литературе или выяснить это решение у своих коллег по науке; исследователь поставлен в положение, когда он оказывается перед лицом сложности научной проблемы, испытывает объективную недостаточность информации, очевидную неопределенность направления поиска. А созданные до него средства исследования не являются адекватными проблеме. Это противоречие является источником формирования творческого состояния исследователя, в условиях которого разрабатывается гипотеза и методика научного поиска.

Каково же смысловое значение термина «структура» как философской, общенаучной категории? «Структура (лат. «structura» – строение, расположение, порядок) – относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; инвариантный аспект системы» (Философская энциклопедия. Т.5. М., 1970, с.140).

В рассматриваемой ситуации частным случаем системы является исследовательский процесс в экспериментальном варианте. В качестве его инвариантного аспекта, т. е. структуры, выступает последовательность этапов научной работы, необходимых и достаточных для того, чтобы достигнуть решения проблемы в условиях той осложненной, диалектически противоречивой обстановки, о которой говорилось выше.

Структурные компоненты исследовательского процесса (предполагающего экспериментальную часть) в оптимальном варианте выстраиваются следующим образом.

Этап 1. *Общее ознакомление с проблемой исследования, определение ее внешних границ.* На этом этапе устанавливается уровень ее разработанности, перспективность для системы народного образования или для разработки фундаментальных проблем теории педагогики. Исследователь должен ясно осознавать потребности общества в знаниях по данной проблеме. Первичное ознакомление с исходными данными включает также четкое соотнесение проблемы исследования со смежными научно-исследовательскими работами по педагогике. Главным вопросом первого этапа научной работы является выяснение проблемных аспектов темы, без чего нельзя переходить к следующему этапу научной работы. Выдвижение, формулирование новых проблемных аспектов в избранной теме является первым шагом, определяющим направление всей последующей деятельности. Этот шаг потенциально содержит в себе возможные успехи или неизбежные неудачи. Качество сформулированного проблемного аспекта избранной темы предопределяет в значительной мере конечные результаты исследования: рекомендации, которые внесут существенные изменения в какой-либо раздел педагогического процесса; описание опыта местного значения, содержание которого полностью укладывается в границы уже действующих педагогических рекомендаций.

Соотношение темы и проблемы – важный вопрос в методологии педагогической науки. Тема исследования не является частью проблемы. По отношению к теме более общим понятием является «направление», представляющее собой связку однородных тем. *Проблему следует рассматривать как содержательную характеристику темы, в которой отражена конфликтная ситуация какого-либо участка педагогической действительности.*

Тема может иметь один, несколько или очень много проблемных аспектов или совсем их не иметь. Тема с богатым спектром проблемных аспектов подлежит исследованию ком-

плексно, специально созданным для этой цели коллективом научных сотрудников.

Следует обратить внимание на методологическую закономерность относительной устойчивости для длительных промежутков времени формулировок тем исследования и достаточно быстрой смены одного или нескольких проблемных аспектов исследовательской темы. Тема живет долго, а проблемные аспекты ее меняются и под влиянием научно-технического и социального прогресса, и под влиянием изменения мировоззренческих взглядов на природу изучаемого явления.

Этап 2. Формулирование целей исследования. Цели исследования выступают как достижение неких новых состояний в каком-либо звене педагогического процесса или как качественно новое состояние школы в целом, которое является результатом преодоления противоречия между должным и сущим, того, что нашло свое отражение в проблемных аспектах исследования. Помимо формулирования общей цели формулируются частные, промежуточные цели. Промежуточные цели могут выступить и как препятствия, которые должны быть устранены (например, сложившиеся нежелательные межличностные отношения внутри классного коллектива), и как желанная иерархия работ (общих или индивидуальных), исполнение которых подводит учащихся к включению в новый экспериментальный режим учебного процесса. Цели исследования должны формулироваться конкретно и находить свое выражение в описании того прогнозируемого состояния, в котором желательно видеть объект исследования в соответствии с социальным заказом. Цель исследования всегда – описание проектируемого нормативного результата. Разработка иерархии целей завершается построением сетевого графа (или дерева целей), в котором выделяется критический путь, оптимизирующий последовательность выполнения научно-исследовательских операций и всевозможных работ для достижения конечной цели.

Этап 3. Разработка гипотезы исследования. Гипотеза исследования становится прообразом будущей теории в том случае, если она будет подтверждена последующим ходом рабо-

ты. Поэтому при разработке гипотезы исследователь должен иметь в виду основные функции научной теории. Поскольку речь идет о построении гипотезы как теоретической конструкции, истинность которой должна быть доказана экспериментально или массовым, организованным, контролируемым опытом, она уже в качестве проекта должна выполнять соответствующие функции в границах предмета исследования; описательную, объяснительную, прогностическую. Удовлетворяя этим требованиям, гипотеза описывает структурную композицию предмета исследования, которая и подлежит преобразованию; она объясняет взаимодействия частей предмета исследования как проявления качеств единства целого. Гипотеза прогнозирует конечные результаты преобразования и долговременность их существования и этим обеспечивает достижение промежуточных и конечных целей социального заказа. В основе содержания гипотез для экспериментальных научных работ лежит представление о причинно-следственной связи между условиями, методами, содержанием воспитания, задатками учащихся, с одной стороны, и конечными результатами воспитательного и учебного процессов с другой.

Важное место в исследовательском процессе принадлежит гипотезе. В ней находят свое выражение искомые законы функционирования педагогического процесса, еще не познанные эффективные средства и формы воспитательной работы, возможные концепции и принципы отбора содержания образования, построения учебного плана и т.д. Поэтому гипотеза выполняет направляющую функцию в организации всего исследовательского процесса, в том числе предопределяет характер и направленность конкретных поисковых действий.

Гипотеза проходит три стадии развития. На первой стадии научного поиска гипотеза описывает структурную позицию предмета познания или выдвигает классификацию однородных явлений, предметов, процедур по какому-либо основанию. Доказательство истинности описательной гипотезы, как правило, не требует активного воздействия на объект исследования. Выдвинутые исследователями в описательной гипотезе качества объекта устанавливаются в процессе направленного

систематического наблюдения, обобщения опыта, изучения и систематизации литературных и документальных источников, анкетирования и другими методами. На стадии описательной гипотезы проходит важная аналитическая, абстрагирующая и обобщающая деятельность, в процессе которой формируется понятийно-терминологическая система. Состоятельность понятийно-терминологической системы и другие результаты, полученные как следствие реализации описательной гипотезы, подтверждаются и проверяются повседневной педагогической практикой, последующими стадиями научного поиска.

Объяснительная гипотеза сложнее по своему составу, она требует специальных методов проверки. Гипотеза объяснительного уровня исследования обнажает механизм взаимодействия частей в целом, т. е. раскрывает причинно-следственную основу связи условий и результата, начального и конечного состояния исследуемого объекта. Объяснительная гипотеза позволяет постичь законы функционирования объекта, особенно сложные в связи с многофакторностью педагогического процесса. Проверка объяснительной гипотезы требует констатирующего эксперимента, который, как это видно уже из определения, направлен на познание законов фактически действующего процесса. Как правило, констатирующий эксперимент связан с активным воздействием на объект исследования, ибо тайны законов функционирования не лежат на поверхности. Однако активное воздействие на объект исследования в констатирующем эксперименте не означает направленного формирования каких-либо новых качеств личности учащегося. Цель констатирующего эксперимента состоит в том, чтобы причинно объяснить существующие качества личности или какое-либо педагогическое явление, вскрыть и оценить меру существенности основных параметрических характеристик, указать пределы их варьирования в действующих условиях. Знание законов функционирования – объяснительное знание. Оно необходимо для двух целей:

а) для поддержания того или иного педагогического процесса в стабильном режиме;

б) для дальнейшего его экспериментального преобразования с тем, чтобы повысить его эффективность, изменить его параметрические характеристики.

Во втором случае и возникает необходимость разработки гипотезы с прогностической функцией, которая направлена на выполнение нового социального заказа. Основное содержание прогностической гипотезы состоит в формулировании условий, при которых будут достигнуты заданные качества, в предсказании сроков их достижения и в характеристике динамики их формирования. Проверка прогностической гипотезы реализуется в условиях преобразующего эксперимента, а также исторической практики.

Каждая последующая стадия развития гипотезы основывается на предшествующих как на «точке отсчета» для создаваемого, контролируемого движения. Как только возникает новое явление в педагогике или новая социальная потребность, так в скором времени нарушается устойчивость процесса. Destабилизация противоречия обращает на себя внимание исследователя. И начинается новый исследовательский цикл: описание, объяснение, прогнозируемое преобразование. Критическим моментом в развитии знания об объекте является создание объяснительной гипотезы, раскрывающей существо проблемной ситуации, обнажающей центральное противоречие и обеспечивающей основу для дальнейшей продуктивной исследовательской деятельности.

Гипотеза как гносеологическая категория сформировалась в естественных науках в качестве условного предположения о причинно-следственной связи. И в таком виде она пришла в педагогику. Структура гипотезы не подвергалась переосмыслению в соответствии со спецификой педагогической проблематики. Поэтому причинно-следственная структура гипотезы так, как она сложилась в методологии экспериментальных наук, сохраняет свое эвристическое значение, хотя и требует корректировки. Эта корректировка возникает потому, что социальный фактор для такого рода причинно-следственных связей требует вероятностной формы выражения закона. Исследовательская практика показывает, что в творческом процессе

формирования гипотезы часто значительную роль играет отдельный факт, специфическое психологическое состояние исследователя. Здесь особенно велика роль аналогий, уровня развития ассоциативного мышления научного работника. Возможны и другие конструктивные способы построения гипотез: разработка множества вероятных «траекторий» движения объекта исследования, в результате чего последний приобретает качества, запланированные экспериментатором, если из всех возможных «траекторий» выяснена и реализована наилучшая.

Этап 4. *Постановка задач исследования.* Гипотетически представленные внутренние механизмы функционирования исследуемого явления, предположительно описанные существенные его характеристики подвергаются соотнесению с целями исследования, т. е. конечными проектируемыми результатами. Это соотнесение позволяет перейти к формулированию задач исследования. Такая теоретическая работа направлена на выработку формы и содержания конкретных поисковых заданий, устремленных на оптимизацию, варьирование условий (внешних и внутренних, существующих и экспериментально привносимых), в результате которых гипотетическая причинно-следственная связь приобретает все черты объективной закономерности.

В процессе формулирования исследовательских задач возникает необходимость в проведении констатирующего эксперимента с целью установления фактического исходного состояния перед экспериментом основным, преобразующим. Проведение констатирующего эксперимента позволяет довести разработку исследовательских задач до высокой степени определенности и конкретности.

Констатирующий эксперимент в педагогике, как правило, связан с активным воздействием на объект исследования, например, путем создания специальных учебных и воспитательных ситуаций, иногда весьма острых. Эти продуманные активные действия экспериментатора необходимы для того, чтобы за видимым, внешним в явлениях повседневности школы раскрыть существенные характеристики объекта, познать за-

коны, предопределяющие конкретные формы существования объекта, каким он непосредственно предстает в восприятии наблюдателя. Таким образом, констатирующий эксперимент не формирует каких-либо новых, заданных качеств у объекта; его задача в другом: в объективном исследовании и установлении наличных существенных количественных и качественных характеристик, в установлении законов функционирования процесса в исходном состоянии, в причинном объяснении этого состояния. Именно такого рода знания и являются отправным основанием для формулирования целей и задач исследования.

Этап 5. Определение вида преобразующего эксперимента и его организация. Новый этап движения научного поиска наступает после того, как вполне определенно сформулированы исследовательские задачи. Критерием определенности является проблемное описание до-экспериментального состояния объекта исследования и совокупности условий, в которых он функционировал. Должен быть представлен полный перечень упомянутых существенных условий, как поддающихся регулированию, так и допускающих хотя бы стабилизацию. Из этого описания становятся ясными вид, содержание, набор средств направленного преобразования объекта (процесса, явления) с целью формирования у него заранее заданных качеств. Программа экспериментальной работы, методика эксперимента и техника регистрации текущих событий экспериментального процесса осуществляются прямыми и косвенными наблюдениями, проведением бесед, анкетированием, изучением всевозможной документации и материальных свидетельств. Методическая техника эксперимента, общая для любого педагогического эксперимента, дорабатывается в соответствии с упомянутыми выше регулируемыми и стабилизируемыми условиями и целью эксперимента. Последняя может состоять как в формировании у объекта эксперимента заданных качеств и, следовательно, в проверке эффективности новой педагогической концепции, методики обучения или воспитания, так и в выяснении каких-либо скрытых законов функционирования педагогического процесса с последующей оп-

тимизацией условий, в которых он протекает. Названные цели эксперимента оказывают существенное влияние на методическую инструментовку эксперимента, способы фиксации и последующей количественной и качественной отработки фактического материала. Основные качества исследуемых методик состоят в том, чтобы обеспечить с их помощью репрезентативность, валидность эксперимента, его достаточную разрешающую способность для разделения фактического материала по типическим группам или различия ступеней интенсивности изучаемого качества, функционирования процесса.

Этап 6. *Организация и проведение эксперимента* начинается с испытательной проверки экспериментальной документации: исследовательских методик, вопросников, анкет, программ бесед, таблиц или матриц для регистрации и накопления данных. Пробная проверка проводится в натуральных условиях; ее назначение – внести возможные уточнения, изменения в документацию, отсеять всевозможные излишества по сбору фактических данных, которые впоследствии окажутся обременительными, отнимающими время и отвлекающими внимание от центральных вопросов проблемы. Исследователю надлежит оценить общие условия эксперимента в школах района и их соответствие замыслу научной работы. Экспериментальный процесс – наиболее трудоемкая, напряженная, динамичная часть научного исследования, остановить который невозможно, эксперимент не допускает каких-либо незапланированных пауз. В процессе эксперимента исследователь обязан непрерывно поддерживать условия, обеспечивающие неизменность темпа и ритма протекания эксперимента; варьировать и дозировать управляемые условия и интенсивность факторов, оказывающих направленное влияние на конечные результаты, подлежащие сопоставлению; систематически оценивать, измерять, классифицировать и регистрировать частоту и интенсивность текущих событий экспериментального процесса; параллельно эксперименту вести систематическую первичную обработку фактического материала, чтобы сохранить его свежесть и достоверность, не допустить наслоения на него последующих впечатлений и интерпретаций.

Этап 7. Обобщение и синтез экспериментальных данных. На предшествующих этапах аналитическая стадия исследования закончилась. На этапе обобщения и синтеза экспериментальных данных начинается воссоздание целостного представления об исследуемом объекте, но уже с точки зрения существенных отношений и на этой основе экспериментально преобразованного. Накопленный достаточный фактический материал, частично уже систематизированный в процессе эксперимента, подвергается классификации по разным основаниям, формируются статистические последовательности, полигоны распределения, обнаруживаются тенденции развития стабильности, скачков в формировании качеств объекта экспериментального воздействия и исследования. Индуктивные и дедуктивные обобщения фактического материала строятся в соответствии с требованиями репрезентативности, валидности и релевантности. На основе объективно познанных закономерностей проводятся: 1) ретроспективная ревизия выдвинутой гипотезы с целью перевода ее в ранг теории, в той ее части, в которой она оказалась состоятельной; 2) формулирование общих и частных следствий из этой теории, допускающих контрольную ее проверку и воспроизведение экспериментального эффекта в иное время и в ином месте другими исследователями, но при строгом соблюдении ими условий эксперимента; 3) оценка адекватности методов исследования и исходных теоретических концепций с целью приращения и совершенствования методологического знания и включения его в общую систему методологии педагогической науки; 4) разработка прикладной части теории, адресуемой каким-либо категориям потребителей или уровням практики. Рекомендации должны разрабатываться исключительно в такой форме, в которой их в состоянии потреблять практика.

Последовательное исполнение перечня работ, когда каждая из предшествующих логически обеспечивает исполнение последующей, формирует окончательный результат, который в этом случае будет иметь больше шансов отличаться полнотой, доказательностью и прикладными качествами.

Поскольку педагогическое исследование – это творческий процесс, то всякого рода регламентация относительна, она не совпадает полностью ни с одним конкретным случаем. В связи с этим важно пояснить, что же может совершенствоваться в структуре научного поиска и в содержании этапов исследовательского процесса и на достижение каких целей народного образования должно быть направлено это совершенствование.

В литературе, рассматривающей общенаучные философские проблемы, под методологией понимается учение о структуре, логической организации, методике и средствах познавательной деятельности (Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности. М., 1978. С.31-34). Очевидно, что познавательная деятельность есть организованный и управляемый процесс. Он состоит из закономерно сменяемых познавательных этапов разрешения научной проблемы. Успешное функционирование исследовательского процесса обеспечивается долговременным систематическим изучением качественных и количественных характеристик структуры педагогического явления, варьированием совокупности исследовательских средств и методик, подходящих под задачи избранного типа. При этом предмет исследования, существующий в сознании исследователя в качестве идеальной модели, в процессе познания изменяется, совершенствуется, дополняется.

Однако же при всем многообразии средств и методик проникновения в существенные внутренние механизмы явления и связей его с внешними условиями, при смене гипотез и способов их проверок, т. е. всего того, что составляет исследовательский процесс, структура исследовательского процесса остается до известных пределов неизменной. Главное, что предопределяет структуру исследовательского процесса, – это, во-первых, системы социальных целевых установок образования и воспитания и, во-вторых, системы принципов, лежащих в основе воззрений на природу педагогического процесса и нормативных граничных условий, в которых он, по господствующему представлению, протекает оптимально. Конечно, можно сомневаться в том, например, что учебный процесс действительно оптимален при действующих ныне принципах

дидактики (научности, доступности, систематичности, связи теории и практики и т.д.). Но важно мнение научной общественности и массовой практики, которые считают, что в условиях действующей системы дидактических принципов затраты ресурсов являются приемлемыми, а учебно-воспитательные результаты – хорошими.

Обе системы предпочтений – как первая из них, говорящая о целях и ценностях образования и воспитания, так и вторая, указывающая условия, в которых эти цели и ценности могут быть достигнуты и приобретены – исторически обусловлены.

В пределах действующей системы принципов, как мы их представили выше, в течение многих лет остается неизменной структура исследовательского процесса. От старшего поколения новому поколению исследователей передается в этих условиях неизменным и сам строй научно-педагогического мышления, коль скоро не претерпевают качественных изменений педагогические цели и ценности, остается неизменным содержание фундаментальных понятий дидактики и теории воспитания, которые и выступают в качестве научно-теоретической основы практического обучения и воспитания в массовой школе. С изменением каких-либо компонентов (даже одного из них) в системе принципов педагогики, т. е. когда имеет место качественный скачок во взглядах на глубинные основания теории педагогического процесса, происходят кардинальные изменения и в структуре исследовательского процесса.

§2 Методологическая культура и методологическая грамотность

Что понимается под педагогической культурой? Каков путь осмысления профессиональной деятельности? Что способствует решению поисковых задач?

Большим пробелом в становлении профессионала (в обучении студентов) является сам факт того, что знания проигрывания будущей профессиональной роли даются через специальные предметы, но, к сожалению, информативный характер

преподавания не дает понимания техники проигрывания роли, что может быть восполнено в общепрофессиональной подготовке студентов, если их обучить исследовательской роли. Профессиональная культура интегрирует общую, специально-предметную, методологическую. Методологическая культура представляет собой готовность к осмыслению профессиональной деятельности в свете научного знания. Ее структуру составляют: критическое мышление, рефлексия, способность к научному обоснованию, творческое применение знаний.

Таким образом, преподаватель и сам студент должны стремиться к переходу из области воспроизводства в область поисковых задач, овладевая поисковыми процедурами.

Выпускник вуза может находиться в зоне специального предмета, видеть знание, а не проблему – это первый тип специалиста, рецептурный специалист, способный переносить опыт. Но время меняет характер решаемых профессиональных задач, ломая стереотипы способов их решения. Выпускник вуза, находящийся в зоне профессиональных задач, сомневающийся, ищущий, испытывающий потребность в познании новых научных закономерностей, приближается к высокому уровню решения профессиональных задач.

Из чего складывается процесс освоения специфики научной деятельности?

Алгоритм формирования методологической культуры

1 этап. *Включение в научную работу*, в деятельность в сфере науки. Способы включения: поиск актуальных проблем в области специального научного знания, обоснование значимости проблемы для исследования, выделение существующих противоречий в проблеме. Результатом может быть реферативная работа, продукт аналитической деятельности студента.

2 этап. *Определение уровня научной работы.* Способы определения: построение и формулировка темы исследования, определение цели и задач, предмета и объекта, проведение констатирующего эксперимента. Результатом будет курсовая работа, которая положит начало дипломной работе. Теоретический уровень исследования потребует осмысления научных подходов к данной проблеме, что будет отражено в первой главе

курсовой работы. Эмпирический уровень исследования представит сбор фактов в защиту идеи, в подтверждение значимости разрабатываемой проблемы. Этому будет посвящена вторая глава курсовой работы. Методологический характер приобретает исследование, в котором обосновывается новое знание, выделяются новые закономерности.

3 этап. *Активный поисковый процесс* предполагает построение логики исследования на основе гипотезы, проведение формирующего эксперимента, доказательство практической и теоретической значимости исследования в материалах дипломной работы.

Исследовательская деятельность требует определенных качеств личности, способствующих решению поисковых задач, как то:

- морально-этические качества (убежденность ответственность, честность, добросовестность, критичность);
- мотивационные качества (любопытность, компетентность, честность);
- операционные качества (наблюдательность, фантазия, нестандартность мышления);
- индивидуально-волевые качества (трудолюбие, интуитивность, самостоятельность, упорство);
- самоаналитические качества (принципиальность, тактичность, скептицизм, толерантность);
- климатические качества (адаптивность, дисциплинированность, коллективизм, стремление к лидерству, независимость).

Азы научной работы составляют методологическую грамоту. Студент, ведущий научный поиск, должен овладеть основными процедурами, «грамотой» научной работы, методологическими характеристиками педагогического исследования.

Важной частью рефлексии по поводу любого вида деятельности является привычка задавать вопросы самому себе. Поэтому следует представить методологические характеристики в виде вопросов (В.В. Краевский).

Проблема – что надо изучать из того, что раньше не было изучено?

Актуальность – почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?

Тема – как назвать то, что будет изучаться?

Объект – что рассматривается?

Предмет – как и через что вести поиск?

Гипотеза – что не очевидно в объекте?

Цель – какой результат будет получен?

Задачи – как идти к результату?

Постановка проблемы

Исследование следует начинать с определения проблемы, решение которой может улучшить результаты практической работы воспитателя. При выдвижении проблемы важно установить область исследованного материала, на который еще не получен ответ по данной проблеме. Так решение задачи формирования познавательной потребности детей в сфере дополнительного образования или задач социализации через различные формы воспитательной деятельности может быть найдено на основе знаний о сущности учебного познания, специфики самой системы дополнительного образования, о путях формирования интеллектуальных потребностей, о способах диагностики результативности пребывания детей в данной педагогической системе.

Формулирование темы

Проблема отражается в теме исследования. В теме следует идти от известного и достигнутого в науке к новому. Так тема, над которой работает одно из учреждений дополнительного образования, была сформулирована следующим образом: «Основные направления в деятельности УДО по формированию ценностных потребностей личности в адаптивной среде».

Обоснование актуальности

Постановка проблемы и определение темы предполагает обоснование актуальности исследования. Проблема может быть актуальна для практики, и в то же время ее решение может устранять пробел в науке. Очень часто поиски практика-

ми ответа на нужный им вопрос стимулируют развитие самой педагогической науки. Так педагоги-новаторы 80-х внесли новый принцип в общую педагогику – принцип педагогики сотрудничества, который стал обобщением опыта обучения без принуждения, опыта щадящей педагогики.

Вычленение объекта и предмета исследования

При определении объекта исследования внимание направляется на главный аспект. Так это может быть учебно-воспитательный процесс, формирующий национальное самосознание воспитанников. Тогда предмет исследования будет отвечать на вопрос «как рассматривается объект, в каких отношениях, свойствах?» Относительно нашего примера предметом исследования могут быть способы модернизации содержания воспитательной деятельности. Принцип интегрирования является продуктивным способом включения воспитанников в диалог культур. А практический результат предстанет в авторских программах педагогов.

Построение гипотезы

Для ее построения нужно знать достаточно много об исследуемом объекте: предстоит показать, что еще в нем есть такого, чего другие не замечают. На основании этого строится предположение. Индуктивная гипотеза формулируется на основе изучения опыта, дедуктивная – на основе теоретических умозаключений. Структура гипотезы содержит ряд элементов: утверждение; догадка (вместе с тем); предположение (можно); научное обоснование (если).

Постановка цели и задач исследования

Цель является представлением о результате (каким будет результат?). Представление о том, что нужно сделать для достижения цели, выражается в виде задач («выявить условия формирования познавательной потребности», «определить дидактические условия совершенствования учебно-воспитательного процесса»). Совокупность задач создает логику исследования, пути достижения цели, шаги к решению проблемы: от отображения педагогической действительности к ее преобразованию через теоретическую модель, представляю-

щую связь элементов, определенную структуру (проект педагогической деятельности).

Алгоритм научного поиска



С целью овладения методологической грамотой можно выполнить ряд заданий подобного характера:

1. Выделить несколько педагогических проблем на основе аннотирования статей специальных журналов, периодической печати.

2. Определить актуальность одной из проблем с обоснованием ее социальной, научной, практической значимости.

3. В области одной из проблем вычлениить темы исследования, каждая из которых отражает движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержит момент столкновения старого с новым.

4. Взять конкретную тему и определить объект исследования, объективную сферу, на которую направляется внимание исследователя.

5. Не пытаться «объять необъятное», но в то же время уметь показать, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта будет рассматривать исследователь, определить предмет исследования в теме, где уже был определен объект.

6. На основе выбранной темы построить гипотезу, содержащую иерархию высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего: утверждение, догадка («вместе с тем»), предположение («можно»), научное обоснование («если»).

7. Сформулировать на основе выбранной темы для исследования представление о его результате, т.е. цель, затем определите задачи (шаги), которые в совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

ГЛАВА VI

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*Ты так играла эту роль!
Я забывал, что сам – суфлер!
Что будешь петь и во второй,
Кто б первой ни совлек.
Вдоль облаков шла лодка. Вдоль
Лугами кошенных кормов.
Ты так играла эту роль,
Как лепет шлюз – кормой!
И, низко рея на руле
Касаткой об одном крыле,
Ты так! – ты лучшие всех ролей
Играла эту роль!*

Б. Пастернак

§1. Доминанты профессионально-педагогической готовности

Что определяет качество и характер профессионального становления студента? Какова основа успешной педагогической деятельности, закладываемая в вузе? Как интегрируются составляющие интеллектуальной компетентности будущего учителя? От чего зависит профессиональная устойчивость?

Дифференциация образования, являясь одной из тенденций развития современных образовательных систем, предполагает высокий уровень педагогической деятельности, основы которого закладываются в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе.

Длительное время учеными и педагогами-практиками ведутся поиски оптимальных моделей педагогической подготовки студентов.

Университеты вводят специальные курсы, адаптирующие к потребностям современной школы («Новые информационные технологии», «Целостный педагогический процесс в шко-

лах нового типа» и др.). Меняется организационная структура общей подготовки к педагогической деятельности (пример Томского, Казанского университетов).

Предоставление университетам некоторой академической свободы (избирательность курсов, апробирование авторских программ и др.) усложняет задачи профессиональной подготовки студентов, вызывает необходимость четкого определения основных требований к выпускнику университета, отражающих специфику профессиональной деятельности в содержании, формах и методах обучения.

Качество и характер профессионального становления в значительной степени зависит от целевых установок в вузе, опыта преподавателей, их профессиональной позиции.

Сложность базиса профессионально-педагогической подготовки обусловлена запросами современной школы: интеллектуализация, гуманизация, демократизация, психологизация процесса обучения. Эти запросы требуют глубокой фундаментальной обученности студентов, научной и педагогической направленности, установки на предмет деятельности.

Педагогическая деятельность, как одна из специфических, предполагает гармонизацию индивидуально-личностного и профессионального компонентов.

Наши исследования доказали, что существенные организационные изменения в самой вузовской системе следует направлять на изменение содержания подготовки студентов к профессиональной деятельности. Основу успешной педагогической деятельности составляет синтез педагогической и научно-исследовательской культуры, стимулирующий к созданию новых систем построения учебно-воспитательного процесса, к профессиональному творчеству.

На материале 37 признаков-показателей, характеризующих профессиональные ориентиры студентов, с помощью кластерного анализа (рис. 2) были выделены доминанты профессионально-педагогической готовности как предстартового состояния выпускника вуза. Это следующие блоки: интеллектуальный, функциональный, специально-предметный, личностный, адаптационный, базовый, установочный.

В первый блок вошли качества ума: гибкость, устойчивость, осознанность, логичность, изобретательность, проникаемость, системность, глубина, что свидетельствует о необходимости становления еще в студенческие годы энергетических составляющих педагогического интеллекта.

Практика показывает, что нет прямой зависимости умственной зрелости от возраста: возможны успех и открытия в возрасте до 25 лет и низкий уровень деятельности с 20-летним стажем работы.

Умственная зрелость оказывается основанной как на информационной, так и на энергетической самостоятельности интеллекта.

Второй блок объединил системообразующие компоненты психологической структуры деятельности (проектировочные, конструктивные умения) со стержневой – гностической деятельностью.

Третий блок сгруппировал различные виды деятельности в силу идентичности их структур: специальная, общественная, научная, прикладная.

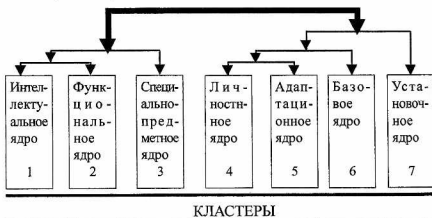


Рис. 2. Кластерный анализ

Первые три блока отражают процесс вхождения выпускника в творческую деятельность: сфера деятельности → виды деятельности → интеллектуальная активность.

Четвертый блок синтезировал профессионально-значимые качества: педагогическая целеустремленность, педагогическое воображение, педагогическая наблюдательность, педагогический такт, педагогическая культура. Стимулом для их развития является наличие педагогической направленности у студентов – будущих учителей, на становление которой оказывают влияние как объективные, так и субъективные факторы, сила которых в определенной степени зависит от содержания и характера профессионально-педагогической подготовки в вузе.

Непривлекательные стороны в педагогической деятельности (в порядке рангов) после экспериментального обучения

НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ		
Педагогическая	Научная	Специальная
1. Нервное напряжение. 2. Большой объем бумажной работы (планы, отчеты). 3. Ориентация на среднего ученика. 4. Зависимость от программы. 5. Сложность внедрения лично разработанной программы. 6. Отсутствие творческой направленности в педагогическом коллективе.	1. Нервное напряжение. 2. Ненормированный рабочий день. 3. Условия работы. 4. Планирование учебной работы.	1. Ненормированный рабочий день. 2. Нервное напряжение. 3. Низкая зарплата. 4. Общение с трудными детьми. 5. Авторитаризм администрации. 6. Преимущественно женский коллектив со специфическими отношениями. 7. Сложность с дисциплиной на уроке.

Пятый блок выделил организаторские и коммуникативные умения, педагогические способности, самооценку результатов педагогической практики. Это подтвердило целесообразность сохранения на старших курсах наряду с учебной и стажерской

практики, в ходе которой закрепляется мотивационное ядро личности.

Шестой блок объединил условия, способствующие адаптации студентов к школе и труду учителя: психолого-педагогические знания и установка на предмет деятельности (ребенок) через средство деятельности (учебный предмет). В структуре педагогического профессионализма результатом их овладения является становление когнитивного и практического компонентов.

Связь четвертого, пятого и шестого блоков можно выразить следующим порядком: профессионально-значимые качества → успешные виды деятельности → психолого-педагогические знания. В итоге формируется потребность в общении с детьми, потребность в их обучении, установка на педагогическую деятельность и положительное отношение к такой жизненной перспективе.

Сравнительный анализ показывает, что прогнозирование успешности проективной, конструктивной, гностической деятельности обусловлено сформированностью интеллектуальных свойств личности студента, чему способствуют содержание и характер учебной деятельности. Прогнозирование успешности организаторской и коммуникативной деятельности определяется эмоциональной направленностью, на становление которой оказывают влияние методы обучения.

Результаты факторного анализа подтвердили полученные закономерности, дав возможность уточнить понятие педагогического профессионализма как интегративного образования, системообразующего интеллектуальную и предметно-деятельностную компетентность.

Осознание себя в профессии, ощущение комфорта в педагогическом и ученическом коллективе начинается задолго до прихода в школу и связано с уровнем развития умений в принятии педагогически целесообразных решений.

Профессиональное становление личности представляет сознательную деятельность студента, берущего на себя ответственность за выполнение социальных функций. Отношение к профессии и осознание себя в ней представляет внутренний

катализатор внешних воздействий и меру личной ответственности будущего учителя за принимаемые решения. Оно выступает регулятором профессионального поведения. Принципиально различна динамика мотивации в режиме «только внешней детерминации» (когда те или иные действия предпринимаются как прямое исполнение нормы). За ними стоят разные стили профессионального поведения, а в итоге и разные личности воспитателей.

Структура педагогических способностей

СПОСОБНОСТИ		
Общеинтеллектуальные	Специальные	Общетворческие
1. Глубина ума 2. Гибкость 3. Устойчивость 4. Осознанность 5. Самостоятельность 6. Критичность 7. Логичность 8. Изобретательность 9. Проницательность 10. Системность	1. Проектировочно-конструктивные 2. Организаторские 3. Коммуникативные 4. Перцептивные 5. Экспрессивные	1. Обаяние 2. Сценический темперамент 3. Перевоплощение 4. Заразительность 5. Интенсивность
Интеллектуальная активность	Педагогическое мышление	Саморегуляция
Качества личности		
Отношение к деятельности	Отношение к профессии	Активность в деятельности
Содержание образования	Цель	Средства коммуникации
Компоненты педагогической системы		

Полученные данные свидетельствуют о сложности процесса формирования основ педагогического профессионализма. Психолого-педагогические знания не становятся руководством к действию непосредственно, а претерпевают изменения под влиянием дидактических, организационных и личностно-ти-

пологических условий. Смещение в педагогических доминантах со средства деятельности на предмет (ребенок) является предпосылкой успешной учительской работы. Равнозначность эмоционального и практического отношения к детям свидетельствует об эмоционально-действенной готовности к работе в педагогической системе.

В.А. Сухомлинский полагал, что если внимательно вдуматься в педагогическую работу, то самой главной сферой соприкосновения теории и практики в ней является «проектирование человека». Проектирование предполагает профессиональный перевод цели или «идеи смысла» обучения и воспитания в «идею формы» – средства, методы и приемы. Учителю нет нужды в буквальном смысле переоткрывать истины науки и человеческого опыта, но педагогически переосмыслить эти истины, варианты их изучения, способы контактов с учениками ему каждый раз приходится заново.

Большинство педагогических задач составляет разряд творческих: во-первых, решение их часто не может быть выведено из имеющихся посылок, а предполагает нахождение новых способов действия, своеобразное использование имеющихся. Педагогическая деятельность совместная, в силу чего творчество преподавателя обуславливает творчество ученика. Творчество является механизмом продуктивного преобразования личности. Если творчество педагога выражается в поисках новых решений педагогических задач, то творчество учащихся выражается в способности к систематизации, классификации, обобщению, переносу, применению их на практике.

Педагогическая деятельность своеобразно сочетает нормативные (вытекающие из установленных законов и правил) и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы.

Составляя основу педагогического мастерства, педагогическое творчество является условием и следствием овладения профессионализмом. В этом и заключается его своеобразие. Во-первых, оно спрессовано во времени, а результат может быть отсроченным, что отрицательно влияет на удовлетворенность своим трудом; во-вторых, педагогическое творчество всегда должно приносить положительные результаты, негатив

допустим только в мысленных прикидках; в-третьих, творческий процесс всегда двухсторонний, а основным партнером является ученик, неповторимый и специфичный своей индивидуальностью.

Устойчивая профессионально-педагогическая направленность, являясь морально-психологической характеристикой, кроме интереса к труду учителя, убежденности в его значимости, предполагает знание своих индивидуальных особенностей, уверенности в наличии педагогических способностей, хотя важно и осознание недостаточности их развития.

Предмет—Знания—Педагогические—Профессионально направленные способности значимые качества

Становление дефекта в какой-либо области является стимулом к работе в этом направлении. Классические примеры тому свидетельства: заика Демосфен стал великим оратором; дальтоник Нагел, берлинский психолог, — специалистом в психофизиологии цветоощущения.

Содержание взаимосвязи структуры педагогической деятельности и структуры личности учителя

Компоненты структуры деятельности	Структура личности учителя			
	Общеинтеллектуальные способности	Специальные способности	Общественные способности	Профессионально значимые качества
1. Проектно-конструктивный	Критичность Изобретательность Самостоятельность Осознанность Логичность Системность Устойчивость	Дидактические Перцептивные Экспрессивные	Интеллектуальное обаяние	Целеустремленность
2. Организаторский	Критичность Проницательность	Организаторские	Заразительность Интенсивность реакций	Целеустремленность Педагогическая наблюдательность
3. Коммуникативный	Критичность Проницательность	Коммуникативные	Заразительность Способность к перевоплощению	Педагогическое воображение Педагогический такт
4. Гностический	Критичность Гибкость Глубина	Перцептивные Экспрессивные	Интеллектуальное обаяние	Педагогическая культура

Искусственное создание учебных трудностей с учетом уровня устойчивости профессионально-педагогической направленности может способствовать приобретению специальных способностей.

Установлено, что только действительная и условно действительная устойчивость педагогической направленности в годы обучения в университете через пять лет после окончания вуза сохраняется у 10% выпускников. Через пять-шесть лет около 30% выпускников университета сохраняют желание сменить профессию.

Результаты нашего исследования подтверждаются наблюдениями и экспериментами, проведенными в других университетах. Выявлена общая закономерность: адаптация к профессии учителя даже к пятому курсу представляется недостаточной и требует разработки содержательного компонента информационного блока, сочетающего базовую и специально-профессиональную подготовку.

Содержание профессионального информирования определяется, во-первых, объектами, специфичными для педагогической деятельности; во-вторых, формами их выражения.

Комплекс «Профинформирование»

Профессиональное информирование	I. Особенности деятельности	— «Введение в специальность» (спецкурс)
	II. Предмет деятельности	— «Возрастные особенности школьников» (спецкурс)
	III. Особенности личности педагога	— «Педагогическое мастерство» (семинары) «Организация педагогического исследования» (спецкурс)

Содержание

Формы

Опросы в педагогических университетах показывают, что 44,3% студентов не удовлетворены организацией учебной работы, а в качестве основных причин называют их однообразие, отсутствие условий для проявления творчества, беспред-

метный контроль, отношения с преподавателями. Преподаватели, в свою очередь, называют в качестве причин, отрицательно влияющих на реализацию обучающихся и развивающих задач, отсутствие профессиональной любознательности, интеллектуальную пассивность, невыполнение заданий, отсутствие рабочего стиля деятельности у студентов.

Следует отметить и социальный фактор: в обществе ощущается недоверие к профессионализму, разрушающее устойчивое тяготение к нему.

Названное противостоит создаваемым в вузе условиям стимулирования потребности студента в самостоятельном поиске знаний (исследователями установлена связь роста профессионального мастерства с интенсивностью самообразования).

Воспитательная функция учебного процесса предполагает постановку двух целей: воспитание личности (формирование мировоззрения, общей культуры, нравственных установок) и профессиональное воспитание (осознание назначения профессии и значимости профессиональной компетенции; потребность в профессиональном совершенствовании; критическое отношение к результатам решения профессиональных задач).

§2. Формы и методы педагогической подготовки

В чем заключается суть технологии адаптационной профессионально-педагогической подготовки? Как устранить разрыв между сотруди́ческими намерениями учителя и его реальным авторитаризмом? За счет каких свойств личности происходит пристройка к профессиональной деятельности? Каким должен быть характер обучения, формирующий основы педагогического профессионализма? С помощью каких дискуссионных форм возможно формирование профессиональной мотивации? Каким образом в вузе можно достичь предстартовой профессиональной умелости студентов?

Разрабатывая технологию адаптационного обучения в вузе, мы принимали теорию Л.С. Выготского, выделяя следующие ее целеобразующие единицы: усвоение педагогических понятий и информации (экстериоризация), которое происходит в процессе развернутого внешнего диалога студен-

тов друг с другом; переход внешнего диалога во внутренний (спор с самим собой), индивидуализирующий представления (интериоризация).

Связующими между двумя этими процессами являются условия, регулирующие верное видение предмета. Данный концептуальный подход позволяет создавать реальный образ педагогической профессии.

Таким образом стратегические задачи отражают логику перехода теоретического замысла в практическое решение, предполагая их комплексное рассмотрение.

Развернутый внешний диалог в группе	—————	характер проведения занятий.
Условия, регулирующие верное видение предмета	—————	формы и методы взаимодействия участников.
Внутренний диалог	—————	содержание занятия.

Включенность студентов в групповое взаимодействие по оценке дидактических и воспитательных технологий устраняет существующий в школе разрыв между сотруди́ческими намерениями учителя и его реальным авторитаризмом. Семинары по педагогике для студентов – будущих учителей решали несколько стратегических задач: за счет характера их проведения формировались умения групповых творческих взаимоотношений; с помощью активных форм взаимодействия студенты обучались способам создания благоприятного психологического климата в классе; включением активных методов обучения приближались к оценке дидактических и воспитательных технологий. В итоге создавалось полноценное общение, расширяющее рамки учебного познания.

Результаты показали, что успех коммуникативной деятельности зависит от педагогического воображения и целеустремленности учителя, успех организаторской деятельности – от педагогической наблюдательности и педагогической культуры. За счет первых характеристик происходит пристройка к профессионально-педагогической деятельности; за счет вто-

рых – формируется интеллектуальная активность, направленная на изобретение методов и приемов работы.

Дискуссия использовалась с целью выработки основ педагогического профессионализма: для развития коммуникативной (умение слушать и взаимодействовать с другими участниками) и интеллектуальной компетентности студентов (умение анализировать различные ситуации, отделяя главное от второстепенного и моделируя обучающие и воспитательные ситуации).

В нашем эксперименте дискуссия выступала как средство активизации и как способ работы с содержанием учебного материала. Ее предмет составляли спорные педагогические темы, а весь процесс обучения приобретал дискуссионный характер, предполагающий поисковую деятельность. Формы дискуссии ассоциировались с вариантами форм организации деятельности учеников на уроке.

В экспериментальном обучении студентов Самарского университета дискуссионные формы применялись в комплексе.

Диспут предполагал создание двух подгрупп, носителей разных точек зрения на одну проблему, и жюри. Предварительная подготовка содержала такие виды самостоятельной работы, как изучение литературы по проблеме, отбор книг для аннотирования и показа-рекомендации на семинаре, сбор исследовательского материала (интервьюирование, анализ продуктов деятельности и др.). В ходе диспута представители подгрупп высказывали свою точку зрения, при необходимости обращаясь к сокурсникам за помощью.

Круглый стол в виде беседы предполагал участие в разговоре всех ее участников на равных, обмен мнениями между собой и аудиторией. Поскольку любая педагогическая проблема требует комплексного рассмотрения, то и участники круглого стола принимали на себя роли соответственно рассматриваемому аспекту: учитель-практик, методист, психолог, социолог, педагог-ученый.

Конференция гомогенных подгрупп представляла обсуждение, в ходе которого лидер каждой подгруппы выступал с сообщением, содержащим конкретную точку зрения на общую для всех присутствующих проблему.

Конференция гетерогенных подгрупп проводилась по общей для всех проблеме, но каждая подгруппа имела отличное от других задание (проблема исследовалась в различных аспектах: учителем-предметником, методистом, психологом, педагогом-ученым, социологом).

Мнемотурнир в первом варианте требовал разделения на подгруппы, которые формировали вопросы по теме и затем задавали их друг другу, а для ответа выбирался представитель, которому могла оказываться помощь. Во втором варианте выбирался генератор идей – вопросов, который вел семинар, обращаясь поочередно к присутствующим.

Методическое объединение представляло собой обсуждение общей для всех подгрупп проблемы от лица учителей-предметников и классных руководителей.

Мозговой штурм проводился как часть семинара: каждый студент вносил предложение, раскрывающее характеристику исследуемой проблемы (возможные подходы к ее решению) в экспертную группу для создания банка идей. Экспертная группа анализировала предложения, на следующем занятии сообщались результаты. Экспертную группу представляли студенты, берущие на себя роли представителей тех видов деятельности, которые позволяли наиболее полно рассмотреть проблему. Мозговой штурм являлся подготовительным этапом к диспуту или симпозиуму, в ходе которых студенты выступали с более полными сообщениями, раскрывающими содержание данных на предыдущем семинаре предложений, и отвечали на вопросы аудитории.

Требовало дополнительной подготовки, но целесообразной формой организации коллективного взаимодействия являлось «аквариумное обсуждение», применяемое в нашем экспериментальном обучении при работе с материалом, содержание которого имело противоречивые подходы (например, «Методологический взгляд на процесс воспитания»). Этапы проведения такого вида семинара представлялись следующим образом: преподаватель выдвигал проблему, группам давалось время для обсуждения и нахождения общей точки зрения. Представители подгрупп собирались в центре аудитории, выс-

казывали свою позицию; им разрешалось брать тайм-аут для консультаций. Обсуждение заканчивалось после достижения решения или по истечении установленного времени. Этот вариант дискуссии интересен тем, что акцент делается на сам процесс представления точки зрения и ее аргументации. Все присутствующие чувствуют тонкости поведения центральных участников, чем достигается сосредоточение группы на основных учебных позициях.

Данная техника дает возможность развития навыков групповой работы, совместного принятия решений, анализа хода взаимодействия участников на межличностном уровне. Для техники обучения педагогическому общению через дискуссионное обучение, на наш взгляд, важен трехсторонний подход к пониманию процесса общения как единства следующих компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного.

Коммуникативная сторона общения представляет процесс передачи информации, интерактивная – процесс организации взаимодействия, перцептивная – процесс восприятия друг друга и установления на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта (доминируют эмпатические тенденции).

При дискуссионном характере обучения групповая форма работы становится основным педагогически приемом, активизирующим взаимоотношения участников педагогического процесса. Перед подгруппами ставятся задачи промежуточного характера, опережающие следующий этап учебного процесса: подготовка дискуссии, планирование экспериментальных заданий, пополнение копилки идей, формулирование проблем для исследования, обсуждение разногласий и другое.

Групповые формы работы подчиняются трем критериям: цель, время, итоги. Первое предполагает постановку четких ориентиров перед каждой подгруппой; второе – ограниченные временные рамки; третье – указание на род результата обсуждения проблемы. Механизмы групповой формы проведения семинаров решают стратегические задачи: вырабатывается коллективная ответственность, предоставляется каждому возможность быть деятелем, происходит безнасильственное включение в творческое соревнование, стимулируется интерес друг

к другу. Психологическая совместимость в подгруппах достигалась за счет эмпатических выборов, полученных по результатам социометрического анкетирования студентов.

Следует обратить внимание на важность психологического комфорта, достигаемого с помощью вводной установки, краткого опроса, предоставления демонстрационных материалов (магнитофонные записи, показ видеофильмов и фрагментов уроков), ролевого разыгрывания ситуаций.

Метод анализа педагогических ситуаций позволял знакомить студентов с особенностями педагогического процесса, его логикой, системой взаимоотношений учителя и учеников. Данный метод подводил студентов к педагогической технологии, предупреждая от возможных педагогических ошибок, и к осознанию последствий выбора того или иного типа поведения. Рядом исследователей отмечается общий недостаток метода анализа проблемных ситуаций: обращенность к интеллектуальной стороне личности будущего учителя, вооружение ее алгоритмом решения аналогичных ситуаций. Практика показывает, что в способах решения педагогических задач выступает индивидуальность. По содержанию и способам решения профессионально-педагогические задачи не равнозначны. Принято выделять три типа задач: стратегические, определяемые дальними и средними перспективами развития коллектива и личности; тактические, определяемые близкими перспективами; оперативные, определяемые сложившейся ситуацией. Популярность метода анализа конкретных ситуаций отмечается в западных технологиях обучения: так, в Гарвардском университете занятия по ситуациям занимают 90% учебного времени.

Учителю часто приходится принимать решения не в стандартных ситуациях; сформировать навыки принятия решений в таких ситуациях на семинарах позволяет моделирование реальности, средством которого является игра.

Игровые методы подразделялись нами на операциональные и ролевые. Операциональные игры по характеру мотивации ее участников, по эмоциональной окраске аналогичны методу анализа ситуаций. Но есть и отличие – сценарий, в ко-

тором заложен алгоритм принимаемого решения. В операциональных (деловых) играх более выделен аспект инструментального обучения, более формализован межличностный аспект. Игры конструировались и использовались как средство профессионального обучения. Количество моделей и их проблемы зависели от постановки целей, выражающихся в принципах создания и применения деловых игр:

1) деловая игра служила дидактическим средством развития творческого профессионального мышления (способность к анализу ситуаций и доказательству);

2) предметным содержанием игры выступала имитация конкретных условий, деятельности и отношений (моделировался процесс производства и профессиональная деятельность);

3) деловая игра по целевой направленности являлась двуплановой деятельностью, способствующей достижению двоякого рода целей – игровых и учебных, при доминировании последних;

4) деловая игра проводилась и конструировалась как совместная деятельность участников процесса в ходе постановки профессионально важных целей и их достижения посредством подготовки и принятия соответствующих индивидуальных и групповых решений;

5) основным способом включения партнеров в совместную деятельность и одновременно способом создания и разрешения игровых проблемных ситуаций являлось двустороннее (диалог) и многостороннее общение (мультилог), обеспечивающее возможность выработки индивидуальных и групповых решений, достижение промежуточных и конечных результатов игры.

Деловые игры в процессе обучения позволяли достичь наивысшей «концентрации» личностных сил и возможностей всех участников учебного процесса, чего не позволяет сделать ни одна традиционная методика.

В содержании семинарских занятий для студентов по педагогике проводилось смещение акцентов с информативного характера на научно-поисковый.

Содержание семинарских занятий

Функционирование педагогической системы	Педагогическая деятельность	Личность учителя	Технологический процесс
КОМПЛЕКС ПРОБЛЕМ			
Образовательный процесс, как управляемая и самоуправляющаяся система.	Характеристики педагогического мастерства.	Структура и характеристика основных психических черт личности.	Режиссура школьного урока.
Педагогический эксперимент в вариативной школе.	Методы диагностики уровня деятельности преподавателя.	Трудности на пути к педагогическому профессионализму.	Активизация учебно-познавательной деятельности учеников.
Администрирование и воодушевляющее руководство.	Критерии оценки профессиональной компетенции учителя.	Трудности на пути к педагогическому профессионализму.	Активизация учебно-познавательной деятельности учеников.
Критерии отбора содержания образования.	Анализ затруднений в педагогической деятельности.	Профессиональная этика учителя.	Обучение как исследование.
Типы обучения.	Творческий потенциал учителя.	Жизненный и сценический темперамент.	Обучение как игра.
Нормативная регуляция педагогического процесса.	Педагогическая культура.	Педагогика сотрудничества.	Обучение как дискуссия.

Практика современной школы и результаты исследований показывают, что на повышение уровня педагогического мастерства существенно влияет научно-исследовательская работа учителей, которая стимулирует педагогическую деятельность. Следовательно, уже в вузе должна происходить включенность в процесс овладения инструментом профессиональной компетенции. Мы отбирали содержание семинарских занятий в виде опыта педагогической культуры, представляющей специфический способ организации жизнедеятельности детей.

Модификацией содержания педагогической культуры, отображаемой в структуре семинарских занятий, являлся способ развития педагогического профессионализма.

Дискуссионное обучение в отличие от традиционного (информативного) при определении содержания занятий требовало учета дидактических функций: обучение поисковым процедурам и формирование рефлексивного мышления.

Предмет дискуссионного обучения в нашем эксперименте представляли проблемы – задачи. Содержание семинаров конструировалось по логике ряда педагогических проблем, связанных со структурой профессиональной деятельности.

Отбор педагогических проблем подчинялся основным принципам: актуальность (значимость и важность, своевременность, социальная обусловленность); комплексность (общая идея пронизывала систему проблем и предполагала их рассмотрение с позиции структуры педагогической системы); интегрированность (изучение проблемы в ее педагогическом и психологическом аспектах).

Итоги семинарских занятий в логике адаптационной технологии показали адекватность осознания студентами специфики профессионально-педагогической деятельности и выявили переориентацию в доминантах учительского труда (до эксперимента студенты в образе учителя недооценивали профессиональные качества, делая акцент на чисто человеческих свойствах. По материалам исследования среди привлекательных сторон педагогической деятельности студентами экспериментальных групп назывались следующие: сфера деятельности (общение), характер деятельности (творчество, свобода в выборе методов и средств), предмет деятельности (работа с детьми). Примечательно, что предмет деятельности в тезаурусе отрицательных характеристик не отмечался. Контент-анализ экспериментального материала подтвердил осознанное отношение студентов к учебному процессу.

§3. Педагогическая наука в системе профессионально-педагогической подготовки

В чем выражается самостоятельность науки? Какова роль эмоционального фактора в преподавании педагогической науки?

До сих пор спорным является вопрос: педагогика – наука или искусство? От принятия той или иной точки зрения зависит суть педагогической деятельности. Вот почему вхождение в профессию учителя правомерно начинать с размышления над афоризмом: «Учение без размышления вредно, размышление без учения – опасно». В этом случае обучение профессии строится на сплыве знаний и воображения, а будущий учитель готовится замечать различия в многообразном, в то же время видеть тождество многообразного.

Ум стимулируется знаниями, а направленность личности связана с воображением. Талантливый педагог обладает острым умом, ярким педагогическим воображением, влияющим на уровень педагогических притязаний (Курт Левин). Подлинный ум находится в непрерывном развитии, он динамичен. Абсолютной меры ума нет, есть некое усредненное представление об уме для данной группы людей, коллектива профессионалов. Ум каждого оценивается сравнением его с этим мысленно усредненным эталоном. Ум движим наукой, облагорожен практикой. Быть педагогом – большой труд, труд ума, но если нет воображения, рецептурная педагогика съедает мысль учителя.

В системе профессионально-педагогической подготовки педагогика – основная дисциплина, влияющая на определение целевых установок, на выбор инструмента для обучения и воспитания детей.

Бесспорно, педагогика – наука (в переводе с греческого – детовождение). Накоплены закономерности, выработаны законы. Самостоятельность науки отражается в ее предмете и объекте. Объект педагогики – система взаимодействия вовлеченных в учебно-воспитательную деятельность. Предмет – закономерности управления процессом формирования лично-

сти. В то же время педагогика питается опытом учителей, которые находят новые способы решения проблем на базе имеющихся в науке закономерностей. Педагогическое искусство заключается в творческом поиске, поэтому педагогическая деятельность – это искусство, так как в ней многое зависит от собственного вдохновения, интуиции, целенаправленности, культуры.

Но мастерство и техника опираются на законы обучения и воспитания, опыт, обобщенный в науке. Столетиями ведутся поиски лучших моделей обучения. Развивающее, модульное, дифференцированное ...

А в основе их – модель элементарного образования Г. Песталоцци. Столетия ведутся поиски лучшей модели воспитания. А в основе – принцип природосообразного (Я. Коменский), естественного (Ж.-Ж. Руссо), свободного (Л.Н. Толстой) воспитания. Столетиями ведутся поиски способов общечеловеческого воспитания, в основе которых лежит идея культурологического образования характера Р. Оуэна и Дистервега, идея народной школы К.Д. Ушинского. Сегодня разрабатываются способы эмоционального развития человека, а в основе – методика воспитания культуры чувств А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Но и сама педагогическая наука диктовала практике условия решения педагогических задач, сохраняя право на педагогическое искусство.

Педагогическая практика представляет набор упражнений в специально организованной жизнедеятельности. Результат предстает воспитанностью и образованностью людей соответственно требованиям жизни, которые определяют среду. Отсюда педагогика может занять позицию пассивного следования за жизнью под девизом «Жизнь образует» (Г. Песталоцци). Носители педагогического знания, проявляя активную целеустремленность, строят модель человека, которого «можно воспитать для счастья, а можно воспитывать для борьбы». (А.С. Макаренко). Первая часть моделируемого портрета характеризует педагогику как мажорную науку; вторая часть носит минорный характер, так как общество должно будет «прививать», «подавлять».

Эмоции, которые несет педагогическая наука, становятся фактором регуляции процессов познания (В.К. Вилюнас). Организующая функция эмоций проявляется в речи, воображении, внимании, фантазии, запоминании. Эмоции являются фактором мотивации: побуждают либо навязывают стереотипные действия, в чем проявляется дезорганизующая функция эмоций – в состоянии аффекта личность проявляет агрессию или оцепенение. Эмоциональный фактор в педагогике базируется на способности эмоций «ставить задачу на смысл» (Ж.-П. Сартр, А.Н. Леонтьев). Эмоции, сигнализируя о чем-то исключительном, не оставляют личность равнодушной, вызывают «работу сознания», в педагогической деятельности – «работу педагогического сознания».

Развитие педагогической науки, ее путь обусловлены эмоциональной составляющей:

*Науки юношей питают,
Отраду старым подают,
В счастливой жизни украшают,
В несчастный случай берегут,
В домашних трудностях утеша
И в дальних странствах не помеха.
Науки пользуют везде ...*

Педагогика, своеобразно окрашенная эмоциями, может быть представлена в виде литературного жанра.

Педагогика как этический жанр. Это роман, отражающий сложный жизненный процесс, большой круг жизненных явлений в их развитии через большое число действующих лиц. Это исторический, социальный, философский, семейно-бытовой, приключенческий роман. Охватывая эпохи, педагогика становится романом – эпопеей. По аналогии с «Хождениями по мукам» А.Н. Толстого, педагогика является трилогией: «Первые опыты обучения» – история педагогики; «Трагедия воспитания» – теория воспитания; «Образование ума» – дидактика.

Педагогика как драматический жанр. Это трагедия, так как в ней содержится противоречивость идей и теорий, напряженная борьба, жертвенность, альтруизм ее главного героя – учителя. Это драма, произведение о действиях, столкновение

с судьбой ребенка. Это комедия, ведь ее идеи осуждаются, осмеиваются, и вдруг однажды реанимируются и дают успех.

Педагогика как лирико-эпический жанр. Это поэма, в которой содержится лирическое повествование о переживаниях, вызванных жизненными явлениями, рассказ о том «кому в педагогике жить хорошо?» Это баллада, так как в педагогике много исторического, героического, фантастического.

Если задается жанр, то провоцируется определенное поведение. Сравнительная педагогика подтверждает, что глобальные педагогические идеи имеют аналог. «Некоторые идеи созревают в определенные эпохи, как плоды падают одновременно в разных садах» (И. Гете).

Изучение законов и закономерностей является сутью учебного процесса вуза, где готовят учителей. Традиции подготовки учителей в России связаны с университетами. С 1726 года начали готовить учителей в Академическом университете Петербурга, но регулярного курса по педагогической науке не читалось. Позже в семинарии при Московском университете будут читаться лекции по зарубежной и отечественной педагогике (Я. Коменский, Дж. Локк), а практику будут составлять «частные уроки азов наук начинающим гимназистам».

В подготовке будущего учителя значимой становится методика преподавания педагогики, ее сущностные возможности, контекстность содержания, профессиональная значимость. Поэтому особые требования предъявляются к личности преподавателя, читающего в вузе этот курс: эрудиция, эмоциональная заразительность, тонкий вкус, поэтичность, сценический темперамент, убедительность, чувство меры и формы, обаяние доброты. К проявлению этих качеств стимулирует сама педагогическая наука, которой следует умело и тактично распорядиться.

§4. Управление процессом формирования основ педагогического профессионализма

Велика ли сила методического репродуцирования? Какова специфика метадеятельности?

Общеизвестно, что стиль и приемы деятельности учителя находят отражение в индивидуальном почерке ученика. Данная закономерность рассматривается на уровне средней педагогической системы — школа. Не происходит ли похожего явления в вузе, готовящем учителей?

Цель деятельности системы высшего образования определяется государственными планами и программами, прежде всего акцентирующими внимание на интеллектуальном компоненте. Моделирование выпускника вуза с региональной направленностью остается центральной проблемой на местном уровне.

Определение целевых блоков в общей структуре профессиональной подготовки, координация кафедр в решении этих задач, организация педагогических практик становятся первоочередными в принятии управленческих решений на факультетах. Будущего учителя воспитывает вся система учебно-воспитательного процесса, а также педагогическая одержимость преподавателей.

В подготовке будущих учителей часто бывают задействованы преподаватели, не имеющие достаточного педагогического образования (например, пришедшие из технических вузов). Задачи профессиональной подготовки студентов требуют поиска целесообразных форм и методов работы с молодыми преподавателями факультета по повышению их педагогического мастерства. Внутрифакультетские семинары для начинающих преподавателей позволяют консолидировать все педагогические системы. Ректорат и деканаты формулируют задачи сквозной педагогизации учебно-воспитательного процесса: оказание помощи в приобретении знаний и совершенствовании навыков педагогической деятельности молодым

преподавателям; оказание помощи кафедрам в организации методической работы; содействие привлечению профессорско-преподавательского состава к разработке вопросов вузовской педагогики и психологии; формирование научно-педагогической направленности преподавателей.

Столь серьезные задачи предполагают психолого-педагогическое информирование преподавателей об особенностях профессиональной подготовки студентов на данном факультете, об эффективных технологиях учебного процесса.

Нами изучены мнения начинающих преподавателей, выпускников университета, оставленных в качестве ассистентов на специальных кафедрах. Результаты показали, что в общей системе повышения педагогической квалификации следует выделять основные информационные блоки: 1) развитие, воспитание, социальное формирование личности (психофизиологические особенности студенческого возраста, психологический анализ деятельности студентов); 2) процесс обучения в вузе (принципы вузовской дидактики, концепции структурирования учебной информации, формы и методы обучения); 3) организация воспитательного процесса (условия успешного интеллектуального становления профессионала, пути формирования профессиональной направленности студентов, нравственно-этическая характеристика выпускника университета); 4) вузоведение (структура личности и деятельности руководителя педагогической системы, условия продуктивного решения педагогических задач).

В особый ряд задач входят вопросы создания положительного психологического климата в преподавательском коллективе, дающего навыки тактичного отношения к коллегам и студентам. Анализ опыта работы других преподавателей развивает чувство эмпатии, желание делиться с коллегами своими методическими находками и рассматривать свой труд с точки зрения его профессионально-процессуальной значимости.

Ответственность за профессиональную подготовку студентов, его качество несет весь преподавательский состав факультета, что подтверждено экспериментальными исследованиями. Так, на 1–2 курсах ведущую роль в формировании про-

фессиональной направленности играет общественная жизнь «большого» коллектива (факультет, вуз), задающая темп жизни учебной группы. Со второго курса увеличивается влияние на профессиональную направленность студентов общественной жизни группы; с третьего курса центром воздействия на направленность становится общественная жизнь учебной группы при сохранении значения «большого» коллектива.

Профессионально-педагогическая подготовка студентов требует постоянного совершенствования системы управления. Руководитель научно-педагогического коллектива факультета, объединяя все подсистемы (кафедры, отделы), создает деловую обстановку и здоровый социально-психологический климат. Основное назначение руководителя как управляющего центра педагогической системы «факультет» – ставить цели профессиональной подготовки студентов, продумывать средства достижения значимых результатов. Компетентное и творческое руководство, как показало наше исследование, способно повышать качество подготовки профессионалов.

Адаптации к педагогической профессии уже в вузе способствуют формы и методы ведения учебного процесса, продуманная система самостоятельной работы студентов, выполняющая несколько функций, составляющих основу успешного вхождения в роль.

Насколько студенты осознают значимость адаптации к профессии в вузе? С помощью проективной методики нами были получены различные мнения студентов в зависимости от года обучения, вида направленности, а также уровня управления учебно-воспитательным процессом на факультетах. Студенты третьего курса на вопрос «Что бы я сделал в первую очередь, если бы стал деканом своего факультета?» дают предложения организационного характера: свободное посещение лекций, контроль за самостоятельной работой студентов, стабильное расписание и др. На четвертом курсе характер предложений свидетельствует о сформированной потребности в приобретении знаний и выработке умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности: проведение практик в

школе, введение спецкурсов по психолого-педагогическому циклу и др.

Было получено в ходе эксперимента распределение высказываний студентов о необходимых изменениях на факультете в зависимости от качества управления профессиональной подготовкой. Самый высокий процент (68% от общей выборки студентов – 450 человек) дает показатель «организация учебного процесса». Данный факт потребовал изучения содержания мнений студентов. Направленность высказываний респондентов факультетов, имеющих концептуальные модели профессионально-педагогической подготовки студентов, выявила профессиональное самосознание.

Эти студенты указывали на необходимость постоянной корректировки учебных планов, введения активных форм и методов организации учебной работы, направленных на подготовку профессионалов.

Контент-анализ экспериментального материала подтвердил осознанное отношение студентов к учебному процессу в зависимости от способов решения управленческих задач.

Управленческая деятельность является своеобразной метадеятельностью, деятельностью по организации и координации другой деятельности. На факультете в вузе это работа декана, результаты которой отражаются в показателях преподавательской и студенческой деятельности. Ей присущи свойства и отношения, характеризующие любой другой вид деятельности: в механизме непосредственного управления ею со стороны психики (А.Н. Леонтьев, М.И. Каган) выделяются основные блоки, представляющие компоненты любого вида труда (мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой, оценочный).

Результаты проведенного нами исследования показали, что труд деканов обусловлен рядом объективных причин, мешающих успешной реализации управленческих задач и в целом профессиональной подготовке студентов: многоаспектность деятельности руководителя, нечеткость границ его функциональных обязанностей, внутривузовский ритм работы, недостаточный уровень специальных знаний по руководству системой.

Стимулирующими факторами в решении управленческих задач деканами называются «возможность более тесно соприкасаться с молодежью и влиять на подготовку будущих специалистов», «возможность активно влиять на учебно-воспитательную работу на факультете», «работа с людьми».

Сравнение труда деканов разного уровня мастерства в организаторской деятельности свидетельствует о том, что руководителям свойственны различные способы решения задач по формированию научно-педагогических, студенческих коллективов и профессиональной направленности выпускников.

Вся управленческая деятельность предполагает глубокое осмысление и систематический анализ состояния дел на факультете, объединения коллектива вокруг одной центральной задачи. Перестановка сил и акцентов в деятельности на более важные участки создает систему, через которую проходит преподавательский и студенческий коллективы.

Разработка концепции профессиональной подготовки на факультете позволяет деканам совершенствовать учебно-методическую работу, контролировать содержание и качество преподавательской работы, прогнозировать развитие системы.

С помощью факторного анализа проводилось углубленное изучение признаков, влияющих на результаты управленческих решений по формированию основ педагогического профессионализма студентов. Решение трех задач на разных выборках выявило однородные факторы. Первый *фактор мотивационный*. Высокую оценку в этом факторе получили переменные: удовлетворенность трудом, отношение к должности и перспективе дальнейшей работы деканом, результативность в работе. Этот фактор выделил деканов с высоким уровнем направленности на работу руководителем факультета.

Второй *фактор общепедагогической и научной готовности к управленческой деятельности*. Он выделил такие переменные, как возраст деканов, стаж работы руководителем факультета, стаж педагогической работы в вузе, возраст защиты кандидатской диссертации. Решение этой задачи подтвердило зависимость результативности труда руководителя от возраста, выделив два возрастных периода, наиболее благоприятных

для решения управленческих задач (1 период – от 45 до 50 лет; 2 период – от 55 до 60 лет).

Третий фактор составили переменные, характеризующие недельный бюджет рабочего времени деканов, годовую учебную нагрузку, оценку условий труда. Он был интерпретирован как *фактор напряженного труда деканов*, так как отражает специфику управленческой деятельности и свидетельствует о значимости регламентации объема работы. Третий фактор выделил деканов первого срока выбора на должность, для деятельности которых свойственна наибольшая напряженность в работе.

Четвертый фактор представлен возрастными характеристиками. Из 17 переменных, вошедших в задачу, пятый фактор выделил десять с наибольшим факторным весом: переменные, свидетельствующие об опыте работы в вузе; самооценка результатов труда. Он интерпретирован как *фактор самооценки предпосылок успешной управленческой деятельности*.

Комплекс выделенных факторов является предпосылкой успешного решения управленческих задач по формированию основ педагогического профессионализма студентов.

Ответственность за уровень организации всех подсистем факультета и в целом за степень готовности выпускника к профессиональной деятельности возлагается на декана. Сложность организма «факультет», условия деятельности руководителя, характер его труда в погоне за промежуточными результатами могут привести к реализации частных задач. Путь к достижению основной цели лежит через решение ряда последовательных задач, элементами которых являются условие, операция, направленность.

Система руководящих действий в вузе такова, что труд декана усложняется разноликим характером требований, предъявляемых ему разными категориями работников вуза. Ректорат, контролируя исполнительский процесс, одновременно наделяет декана полномочиями организатора подсистем факультета. Так, на первом этапе успех управления будет зависеть от умения соотнести конкретные цели, которые ставятся на разных уровнях иерархической лестницы (ректорат-де-

канат-кафедры). На втором этапе успех определяется уровнем организации всех звеньев системы; на третьем – умением декана вычленить аспекты для анализа и совершенствования как системы, так и своей деятельности.

В зависимости от качества профессионально-педагогической подготовки студентов выделяем пять уровней деятельности декана. Первые два могут быть охарактеризованы как низкий и средний уровень, последующие как высокие: репродуктивный (доносит до сотрудников требования к стандарту профессиональной подготовки); адаптивный (анализирует отдельные области деятельности факультета, учитывая специфику и функции всех систем и осуществляя контроль отдельных звеньев общей системы профессиональной подготовки); локально-моделирующий (организует и систематически осуществляет контроль за работой отдельных подразделений факультета по решению задач профессиональной подготовки); системно-моделирующий знания (планирует и обеспечивает эффективное решение коллективных задач по передаче студентам научных знаний, создавая разветвленную систему непосредственного и опосредованного контроля за качеством профессиональной подготовки); системно-моделирующий деятельность (организует работу всех подразделений в соответствии с концептуальной позицией профессиональной подготовки, формируя у студентов профессиональное мировоззрение).

Сравнительная характеристика деятельности руководителей научно-педагогических коллективов различного уровня мастерства проводилась на материале четвертой факторной задачи, в которую вошло 18 признаков. Первый фактор выделил признаки, характеризующие успех в работе, умелость и способности: педагогические способности являются значимой предпосылкой результативности управленческой деятельности. Он интерпретирован как *фактор мастерства*. Вторым фактором выделил самооценочные признаки результативности в работе и интерпретирован как *фактор самооценки результативности управленческой деятельности*. Третий фактор выделил гностические и организаторские умения, а также удовлетво-

ренность трудом. Он интерпретирован как *фактор самосознания предпосылок успешной управленческой деятельности*.

На основании полученных данных была построена модель системы деятельности деканов-мастеров. Решая значительный ряд педагогических и управленческих задач, декан-мастер строит педагогический процесс таким образом, чтобы теоретическая подготовка студентов сочеталась с практической, моделирующей профессиональную деятельность. Деканов-мастеров отличает склонность к анализу поведения и поступков других, способность быстро и легко ориентироваться во взаимоотношениях с людьми и воздействовать на них убедительностью доводов и аргументов, способность создавать у членов коллектива уверенность в успехах дела, готовность принять на себя роль организатора, ответственного за других.

Модель системы деятельности деканов-мастеров

I. Цели деятельности:

- 1) обеспечение внутрифакультетского ритма в работе;
- 2) совершенствование учебно-воспитательного процесса.

II. Задачи:

- 1) постоянная работа по корректировке учебных планов;
- 2) пересмотр программ, курсов для создания относительного равновесия между уровнем подготовки специалиста и требованиями профессиональной готовности;
- 3) изучение качества профессиональной подготовки студентов и анализ трудностей адаптации выпускников;
- 4) разработка видов самостоятельной работы студентов.

III. Способы решения задач:

- 1) регламентация обязанностей сотрудников всех подсистем;
- 2) постановка системы информации;
- 3) координация и контроль деятельности всех подсистем;
- 4) активизация деятельности студенческих общественных организаций;
- 5) определение системы в работе с абитуриентами;
- 6) связь с выпускниками.

Успешное решение управленческих задач по формированию основ педагогического профессионализма студентов зависит от ряда деловых качеств и личностных характеристик, составляющих специфический организаторский запас. С помощью контент-анализа было отобрано 65 свойств, в разной степени свидетельствующих об их необходимости в организаторской деятельности декана. Экспертам предлагали оценить каждое качество по пятибалльной шкале (судьями выступали заведующие кафедрами, работники ректората). Придерживаясь функциональной группировки качеств, мы выделили три основные группы: качества, характеризующие активность руководителя, выражающие отношение к своему статусу, характеризующие коммуникабельность.

Сравнительный анализ главных черт личности строился с учетом уровня мастерства в деятельности. Заведующие кафедрами прежде всего дают высокую оценку качествам, характеризующим отношение декана к своей роли на факультете, выявляющим осознание степени ответственности за профессиональную подготовку студентов.

Для деканов-мастеров характерна высокая ответственность за принятие решений, требовательность, справедливо предъявляемая к студентам и сотрудникам факультета. Стимулами в деятельности для них являются перспективы развития факультета (далекая мотивация). Мотивами преодоления трудностей в работе для деканов-мастеров являются любовь к делу, потребность совершенствовать учебно-воспитательный процесс, желание повысить профессиональную подготовку студентов, чувство долга и ответственности.

Успешному руководству процессом профессионально-педагогической подготовки студентов способствует организаторский потенциал руководителя факультета – способности, которые представляют специфический организаторский запас, позволяющий декану успешно решать управленческие задачи. Деканов-мастеров отличает склонность к анализу поведения и поступков других, способность быстро и легко усваивать опыт лучших организаторов, легко и быстро ориентироваться во взаимоотношениях с людьми, способность создавать

у коллектива уверенность в результативности принимаемых решений.

Высокая чувствительность к объекту деятельности позволяет деканам-мастерам принимать научно-обоснованные решения. Базовым компонентом их деятельности является систематический анализ качества подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Высокий уровень сформированности педагогических умений декана, сочетание научной и педагогической направленности с направленностью на управление факультетом являются важнейшими условиями успешного функционирования комплексной системы подготовки студентов университета к профессионально-педагогической деятельности.

В ходе экспериментального исследования подтвердилась гипотеза и были получены закономерности: существует зависимость между целями и задачами, содержанием деятельности факультета по профессионально-педагогической подготовке студентов и уровнем координации всех звеньев системы; уровень деятельности деканов влияет на профессиональное становление студентов и обуславливается сформированностью умений и социально-психологической позицией; личностные характеристики определяют уровень организаторской деятельности по подготовке профессионалов на факультете.

Таким образом, профессионализм деятельности деканов репродуцируется на профессионализм выпускника и представляет собой сочетание следующих компонентов: направленность, сформированность специальных умений, развитость профессионально-значимых качеств и способностей.

Само время ставит вопрос о профессионально-педагогической подготовке через определение общей цели преподавателей и студентов, нахождение средств, позволяющих осуществлять переход от традиционной подготовки к профессиональной готовности.

Качество работы учителей, получивших образование в вузах широкого профиля, выдержало испытание временем. Тео-

ретический анализ и экспериментальная работа позволили выделить парадигмы педагогического образования, предполагающие сочетание традиционного и инновационного подходов к профессионально-педагогической подготовке.

Анализ результатов педагогической деятельности дает основание сделать следующие выводы: творческий характер адаптации к педагогической практике происходит за счет фундаментальной подготовки в вузе, дающей способы и средства для дальнейшего самообразования; профессиональная компетентность базируется на оптимальном сочетании фундаментальной, прикладной, предметной и психолого-педагогической подготовки.

Если раньше технический процесс предъявлял требования к скоростным характеристикам специалиста, то сегодня возросли требования к его личностным качествам. Профессионально – педагогическое образование предполагает формирование когнитивных и личностных характеристик педагога, обусловленных спецификой педагогической системы.

Особое значение приобретает саморазвитие, самосовершенствование учителя. Профессиональная самостоятельность – стержневое качество личности педагога, означающее стремление к эффективному овладению необходимыми профессиональными знаниями и умениями, способность принимать целесообразные решения в различных педагогических ситуациях и готовность нести за них ответственность. Модель учителя усложняется, предполагая не только профессиональное, но и личностное развитие, т.е. личностно-ориентированную направленность.

Интегральным показателем становления личности учителя является профессиональное педагогическое мышление, формируемое как под влиянием педагогической информации, в ходе педагогической практики, так и общей направленностью и установками педагога на результаты своего труда.

Опыт подготовки учителей за рубежом и в нашей стране выявляет общие тенденции: поиск способов и подходов к разработке оптимальных учебных планов и программ, сочетающих модель специалиста и модель социально направленной

личности. Отсутствие единых взглядов на проблему приоритетных сфер педагогической подготовки, специфика национальных традиций в ее решении привели к выводу о том, что модель педагогического образования в зарубежных университетах не идеальна, в ней много спорного, сомнительного. Но идея о самоактуализирующемся учителе представляется привлекательной и целесообразной в силу задач, стоящих перед современной школой.

Знание учителем педагогических закономерностей и идей достижения высоких результатов в отечественном и зарубежном опыте оказывает влияние на формирование профессионального сознания и развитие профессионального интеллекта. Тип обучения в системе профессионально-педагогической подготовки, его формы и методы погружают в профессиональное поведение, обеспечивая успешность процесса адаптации к школе.

Как в системе подготовки учителей, так и в системе переподготовки и повышения квалификации следует обращать внимание на становление основных императивов готовности к профессионально-педагогической деятельности: направленность личности; интеллектуальная компетентность; функциональный базис; эмоциональный потенциал; общетворческая готовность; типологический базис; профессиональное самосознание; психолого-педагогическая компетентность.

Если специальные способности, коррелируемые с общетворческими, помогают овладевать педагогическим мастерством, то общеинтеллектуальные способности, коррелируя со всеми компонентами психологической структуры профессионально-педагогической деятельности, обуславливают успешное решение профессиональных задач. Подтвержденная взаимосвязь структуры педагогической деятельности и структуры личности убеждает в необходимости формирования и развития специфических качеств и свойств личности учителя.

Послесловие

Вопросы педагогического творчества, педагогической техники и исследовательской культуры, проблемы образовательного менеджмента и управления профессионально-педагогической подготовкой составили основное содержание этой книги. Общая и главная мысль, которую автор стремился провести через всю книгу, кратко может быть выражена следующим образом: педагогическая деятельность есть специфическая человеческая форма активности, направленная на преобразование другого человека, потому она объемна, разнолика и чрезвычайно ответственна, уникальна и привлекательна своими творческими перспективами.

Книги, как и люди, имеют свою судьбу. Принято считать, что человек сам творит свою жизнь, но стремление к счастливой жизни невозможно без многих участников сложнейшего сотворчества. Благодарю своих учителей и студентов, также моих учителей, которые помогли укрепиться вере в то, что постижение сути вечной профессии есть нескончаемый процесс. Он также многолик, как многолика и уникальна каждая учительская судьба.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 256 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: 1982. – 188 с.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: Нева, 1992. – 183 с.
5. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. – М., 1976.
6. Есарева З.Ф. К вопросу о педагогической практике студентов университета // Советская педагогика. – 1972. – №2.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – М., 1987.
9. Ильин Е.Н. Рождение урока. – М.: Педагогика, 1986. – 175 с.
10. Ильев В.И. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М.: Педагогика, 1993. – 110 с.
11. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
12. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
13. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. – Пенза: Научно-методический центр, 1994. – 344 с.
14. Корчак Я. Как любить ребенка/Педагогическое наследие. – М., 1990.
15. Коротов В.М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений. – Самара, 1994.
16. Костяшкин Э.Г. Профессиональная типология педагогов // Народное образование. – 1981. – №8.
17. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара: СГПИ, 1994. – 184 с.
18. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1982.
19. Кузьмина Н.В. Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
21. Леонтьев А.Н. Очерки развития психики. – М., 1947.
22. Лихачев Б.Т. Простые истины воспитания. – М., 1983.

23. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов вузов и слушателей институтов и факультетов повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических кадров. – М., 1993.
24. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
25. Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
26. Мухина В.С. Детская психология. – СПб., 1992.
27. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990.
28. Мухин М.И. Гуманизм педагогики В.А. Сухомлинского. – М., 1994.
29. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. – М., 1988.
30. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989.
31. Педагогическое исследование / Под ред. Т.И. Рудневой. – Самара, 1992.
32. Песталоцци И.Г. Избранные педагог. соч. В 2-х т. Т. 1. – М., 1991.
33. Психолого-педагогические проблемы билингвизма / Под ред. Т.И. Рудневой. 4.1-3. – Самара, 1992-1995.
34. Рогова Р.М. Становление научного мировоззрения учащихся. – М., 1991.
35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
36. Рувинский Л.И. Учителю о педагогической технике. – М., 1976.
37. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.
38. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. – М., 1986.
39. Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной подготовки молодежи к педагогической деятельности. – М., 1991.
40. Станиславский К.С. Собр. соч. Т.2. – М., 1954.
41. Сухомлинский В.А. Собр. соч.: В 3-х т. Т.1. – М., 1981.
42. Стоунс Э. Психопедагогика. – М., 1989.
43. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. – М., 1985.
44. Учитель литературы Педагогическое эссе. – Самара, 1992.
45. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М., 1948.
46. Филонов Г.Н. Воспитание личности школьников. – М., 1985.
47. Шепель В.М. Секреты личного обаяния. – М., 1994.
48. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников. – М., 1982.
49. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М., 1992.
50. Эккерман И.П. Разговоры о Гете. – М., 1934.

Оглавление

Введение	3
Глава I. Педагогическое творчество	7
§1. Учитель – педагог – творец	7
§2. Педагогическая система – учитель	14
§3. Психологическая структура педагогической деятельности	19
§4. Педагог-мастер	25
Глава II. Менеджер образования	30
§1. Психология менеджера	30
§2. Личный имидж	33
§3. Диагностика и самодиагностика	37
Глава III. Педагогическая техника	48
§1. Компоненты педагогических способностей	48
§2. Искусство воспитания	57
§3. Режиссура школьного урока	78
Глава IV. Исследовательская культура	91
§1. Профессиональная деятельность и профессиональная культура ..	91
§2. Организация педагогического исследования	94
§3. Личность и коллектив	113
§4. Самодиагностика	141
Глава V. Методологическая культура педагога	152
§1 Научные основы педагогического исследования	152
§2 Методологическая культура и методологическая грамотность	172
Глава VI. Основы педагогического профессионализма	178
§1. Доминанты профессионально-педагогической готовности	178
§2. Формы и методы педагогической подготовки	187
§3. Педагогическая наука в системе профессионально-педагогической подготовки	196
§4. Управление процессом формирования основ педагогического профессионализма	200
Послесловие	212
Библиографический список	213