

Н.А. Аминов, В.С. Чернявская

НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Н.А. Аминов, В.С. Чернявская
НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса (ВГУЭС)

Н.А. Аминов, В.С. Чернявская

НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Монография

Владивосток
Издательство ВГУЭС
2019

УДК 37.02

ББК 74.02

А 62

Рецензенты:

Н.Я. Большунова, д-р психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»;

И.Ю. Махова, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «АмГПУ» (г. Комсомольск-на-Амуре)

Аминов, Н.А.

А62 Новые принципы современной дидактики: монография / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019. – 228 с.

ISBN 978-5-9736-0529-2

В качестве современных принципов дидактики представлены полученные фактические научные данные относительно способностей, стилей, мастерства и моделей деятельности педагогов, основанные на комплексе теоретических и экспериментальных работ: диагностических признаков или эмпирических индикаторов. Систематически изложен комплекс экспериментальных работ по созданию и испытанию методик регистрации признаков результативности образовательного процесса и оценки их прогностичности. Монография имеет перспективу в процессе подготовки студентов к преподаванию в высшей и средней школе.

Для исследователей образовательного процесса и педагогического профессионализма, а также аспирантов, магистрантов, студентов- психологов и педагогов.

Подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00281-ОГН

УДК 37.02

ББК 74.02

ISBN 978-5-9736-0529-2

© Аминов, Н.А., Чернявская, В.С.,
текст, 2019

© ФГБОУ ВО «Владивостокский
государственный университет
экономики и сервиса», издание,
2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА | 6 |
| 1.1. Теоретические основы диагностики задатков педагогического мастерства | 6 |
| 1.2. Задатки, способности, стили и мастерство педагога | 18 |
| Список использованных источников | 38 |
| Глава 2. ПРИНЦИПЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИЗБЫТОЧНОСТИ И МИНИМИЗАЦИИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕННЫХ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ СТРУКТУРЫ ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА | 41 |
| 2.1. Создание компьютерных экспресс-методик для диагностики педагогических способностей | 41 |
| 2.2. Структура психодиагностической системы для оценки уровня квалификации педагога | 42 |
| 2.3. Принцип концептуальной содержательности модели педагогического мастерства | 43 |
| 2.4. Принципы эмпирической верификации проектируемой модели педагогического мастерства | 50 |
| 2.5. Принципы преодоления избыточности и минимизации прогностических переменных при моделировании структуры главных компонентов педагогического мастерства и квалификационных требований к преподавателям средней и высшей школы | 52 |
| Список используемых источников | 57 |
| Глава 3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТИЛЕЙ | 59 |
| 3.1. Педагогические стили. Систематизация методов их исследования | 59 |
| 3.2. Психодиагностические методики (пре-тесты) для определения склонности к стилю, ориентированному на «результат» или на «развитие» | 88 |
| Список использованных источников | 113 |
| Глава 4. КРИТЕРИИ ВНЕШНЕЙ ВАЛИДНОСТИ БАТАРЕИ МЕТОДИК ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТИЛЕЙ | 117 |
| Список использованных источников | 121 |

| | |
|---|-----|
| Глава 5. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПРОЕКТИРУЕМОЙ МОДЕЛИ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТИЛЕЙ | 122 |
| 5.1. Индивидуальные различия в общительности, сниженные с педагогическими способностями у школьников | 122 |
| 5.2. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы..... | 131 |
| Список использованных источников | 142 |
| | |
| Глава 6. МОДЕЛИ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ | 144 |
| 6.1. Модельные характеристики способностей и одаренности преподавателей. Некоторые вопросы теории способностей Б.М. Теплова | 144 |
| 6.2. Модельные характеристики педагогической одаренности..... | 149 |
| 6.3. Гуманистические и бихевиоральные модели обучения..... | 163 |
| 6.4. Модели управления образованием и стили преподавания | 174 |
| 6.5. Верификация опросника качества преподавания в вузе | 182 |
| 6.6. Педагогическая интенциональность – новая компетенция учителя | 191 |
| Список использованных источников | 194 |
| | |
| Глава 7. ПРОГРАММА ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ | 200 |

ВВЕДЕНИЕ

Современный образовательный процесс, а также регламентирующие его документы должны основываться на фактах и теориях, а также на выявлении типологических различий психологических проявлений личности педагога. Для этого необходимо систематизировать и качественно оценить результаты, полученные педагогами в результате своей деятельности, что свидетельствует о важности применения в образовании дифференциальной психологии.

Содержание монографии составляет концепция о сущности способностей педагога, излагаемые материалы пропускаются через призму создаваемой теории и полученных фактов. Показано развитие методических, теоретических и экспериментальных подходов к исследованию педагогических способностей и мастерства учителя средней школы, преподавателя вуза.

Под новыми принципами современной дидактики понимаются следующие принципы:

1. Построение результатов на базе устойчивых универсальных свойств человека, использование естественно-научных основ анализа индивидуальных, групповых и типологических различий между людьми, проявляющихся в специфике организации нервных процессов (свойств ЦНС) и базовых психологических процессов и их производных (Б.М. Теплов (1966) и В.Д. Небылицын (1976)).

2. Научная обоснованность использования фактов, измеримость результатов, статистическая оценка изучаемых явлений.

3. Интегральный анализ (соотношения части и целого) в моделировании исследуемых в образовании явлений, в разработке нормативных документов образования.

4. К основным требованиям, которым должен отвечать документ, нормирующий деятельность педагога, относятся: объективность (независимость от воли проверяющего); значимость каждого критерия в оценке труда; научность (достаточное и четкое научное обоснование критериев, вводимых в стандарт в качестве основных); практическая направленность (связь с практикой работы школы); доступность.

Методологические основы работы составляют дифференциальный (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева и др.) и системный (Б.Ф. Ломов, Е.С. Кузьмин, Н.Д. Богданов и др.) подходы, а также социально-психологический подход к исследованию

малых групп (Ф.Д. Горбов, Г.М. Андреева, Дж. Морено, Т. Лири и др.). На основе этих подходов была разработана модель многоуровневой организации индивидуальности Н.А. Аминова (1997), в основу которой легла системная модель трёхуровневой организации личности. Предложена модификация данной модели для исследования многоуровневой организации индивидуальности для исследования детерминант индивидуальных различий в успешности педагогической деятельности (способностей). В рамках данного подхода постулируется существование 4 уровней детерминант исследования педагогических способностей: 1) морфофизиологического, 2) процессуального, 3) личностного и 4) социально-психологического.

Обоснованы способы диагностики задатков педагогического мастерства, а также способности, стили и мастерство педагога.

Показана разработка модели структуры главных компонентов педагогического мастерства Н.А. Аминова, которая верифицирует главные компоненты педагогического мастерства, а также иерархическую структуру, отражающую природу зависимости уровня педагогического мастерства от личностных, дидактических и управленческих ресурсов педагога, которая в итоге определяет успешность на каждой стадии профессионализма.

Описаны результаты исследования педагогических стилей, констатирующие методы исследований (наблюдение, метод анализа взаимодействия, метод оценивания по популярным на западе шкалам Д.Е. Бичера и С.К. Эллиота) педагогического мастерства и психологические методики для определения склонности педагога к стилю, ориентированному на «развитие» или результат.

Подтверждается влияние свойств ЦНС на формирование индивидуальных стилей преподавания на выборках школьников педагогических классов, студентов, учителей начальных классов и учителей средней школы высшей категории.

Уточняется понятие «специальные способности», что особенно важно для выявления их ранних форм и организации учебного процесса с целью их развития не только в школах разного типа, но и при различных моделях обучения (гуманистической и бихевиоральной).

Представлены новые методики: диагностики эффективности преподавателя высшей школы и опросник педагогической интенциональности. Работа завершается программой тренинга развития фрустрационной толерантности учителя (авт. В.С. Чернявская).

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

1.1. Теоретические основы диагностики задатков педагогического мастерства

Вопросы педагогического профессионализма всегда волновали и волнуют как представителей различных социальных институтов (политиков, экономистов, работников образования и др.), так и тех, кто непосредственно сталкивается с педагогами – детей и их родителей, поскольку хорошее образование является одной из значимых духовных ценностей современного общества.

«Педагогический профессионализм» определяется через понятие «педагогическое мастерство», которое несет большую смысловую нагрузку. Педагогическое мастерство может рассматриваться и как идеал педагогической работы, побуждающий педагогов к самосовершенствованию, и как эталон, содержащий оценку эффективности педагогической деятельности. Кроме того, «педагогическое мастерство» зачастую воспринимается как важнейшее профессиональное качество личности учителя и воспитателя.

Однако независимо от того, какой смысл вкладывается в понятие «педагогическое мастерство», общество в целом и учителя, дети и родители в частности заинтересованы в том, чтобы педагогическое мастерство характеризовало деятельность каждого педагога.

Тогда правомерно возникает ряд вопросов: «Может ли каждый учитель и воспитатель овладеть педагогическим мастерством?», «Педагогическое мастерство – это врожденное качество или педагогическому мастерству можно обучить любого желающего подобно тому, как ребенка можно научить читать и писать?», «Что является критериями педагогического мастерства?», «Как и в каких «единицах» можно «измерить» количество и качество педагогического мастерства у представителей педагогических профессий?».

К сожалению, до настоящего времени еще не найдены исчерпывающие ответы на большинство поставленных вопросов. Мы предприняли попытку определить критерии педагогического

мастерства, способы их выявления и формирования на основе принципиально нового подхода к проблеме.

Мы будем рассматривать педагогическое мастерство как комплекс оценок эффективности педагогического труда, являющийся идеальным образцом для начинающих педагогов и профессиональным качеством для сложившихся работников образования.

Как показывают анализ результатов исследований по профотбору абитуриентов в средние и высшие учебные заведения и практика по аттестации учителей, из-за отсутствия объективных критериев эффективности работы учителей до сих пор не удается доказать существование специальных способностей к педагогической деятельности и, следовательно, разработать научно обоснованную систему профотбора и размещение специалистов педагогического профиля.

В свою очередь, отсутствие «жестких» критериев оценки профессионально важных качеств, необходимых для успешной работы и роста учителей, сделало невозможным создание объективной системы аттестации педагогических кадров и их тарификации, необходимость в разработке которых стала очевидной.

По мнению профессора Дениса Лоттона из Великобритании, «при обсуждении проблемы оценки профессиональной деятельности и профессионального роста учителей выявляется следующее: для учителя важно ясно представить себе, что от него требуется», но, как показали исследования, во многих странах определение функций учителя чрезвычайно расплывчато. На педагогов смотрят то как на профессионалов, отвечающих за всестороннее развитие ребенка, то как на репетиторов, обучающих детей основным навыкам. В конечном счете, важно не столько определение, сколько качество подготовки учителя, которое позволит ему расширить круг своих обязанностей [21, с. 41].

Что же влияет на определение функций учителя? При анализе динамики общественного мнения о роли образования в современном обществе, предпринятом английскими социологами [22], удалось установить, что на определение функций учителя влияет закон периодической смены настроений в обществе относительно образования как источника перемен в сфере культуры. Этот закон проявляется в том, что в обществе периодически происходит смена оптимистического отношения к образованию периодом разочарования. Данная смена обусловлена экономическим со-

стоянием общества и уровнем политической стабильности. Когда в обществе преобладают тенденции экономического расцвета и политической стабильности, тогда формируется оптимистическое отношение к образованию. На этой стадии образование считается полезным, и на учителей смотрят как на добровольных распространителей культуры. В такой период профессия учителя воспринимается как нужная, а компетентность учителей обычно не ставится под сомнение. На данной стадии возникает тенденция к расширению функций учителя, например, помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей на него может быть возложена задача социального и экономического воспитания. Кроме того, могут утвердиться более свободный (либеральный) стиль общения и поощрение сотрудничества.

Вторая стадия – стадия разочарования – обусловлена кризисным состоянием общества, когда общество переживает экономический спад, кризис власти. Тогда складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этот период профессия учителя в целом воспринимается негативно, и мастерство учителя ставится под сомнение. На этой стадии возникает тенденция к сужению функций учителя, например, усиление ответственности за формирование основных навыков чтения, письма и счета и введение строгого контроля за результатами обучения. Кроме того, могут утвердиться более догматический стиль преподавания, поощрение наказания и ужесточение дисциплины.

Следовательно, периодическая смена управления образованием (моделей, требований к стандартам качества обучения) влечет за собой и смену критериев («качества» (стандартов) работы учителя, т.е. стилей преподавания).

Итак, когда мы выяснили, что уровень педагогического мастерства как критерий эффективности деятельности педагога определяется функциями, возлагаемыми на него обществом в зависимости от стадии, на которой находится общество в данный момент (стадии оптимизма или разочарования), нам необходимо определить конкретное проявление изменений функций в деятельности педагога.

В исследованиях Дональда С. Андерсона [7] сравниваются две философии обучения, отличающиеся функциями учителя.

Первая, которую автор характеризует как «научную», доводит до догматизма приверженность к традиционной педагогике и традиционным учебным программам, культивирует требовательность и высокое качество преподавания, отвергает практику выбора учащимися предметов по своему усмотрению. Данная философия ориентируется, прежде всего, на учителя и определяет его функции как оценивающие и контролирующие деятельность учащихся, целеустремленность на достижение высоких результатов школьниками, что необходимо им для дальнейшей жизни в обществе в условиях конкуренции.

Другая философия, названная Д. Андерсеном «гуманистической», ориентирована скорее всего на учащегося, чем на учителя, который видит свои функции в том, чтобы обеспечить более полное развитие каждого ученика с точки зрения не только усвоения теоретических дисциплин, но и познания ребенком самого себя и общества, в котором он будет жить.

Учителя «научной» и «гуманистической» ориентаций по-разному смотрят на школьное обучение. Первые видят призвание школы в подготовке учащихся к жизни в обществе, где доминирует соперничество в человеческих отношениях, вторые отдают предпочтение сотрудничеству.

Эти различные концепции в свою очередь связаны с вопросом: должны ли учебные программы делать упор на школьные результаты, высокий уровень обучения и строгую систему оценки успеваемости и аттестации или же школьные программы должны быть ориентированы на развитие личности и индивидуальный успех? Также данные концепции отражают различия во взглядах на дисциплину: жесткая дисциплина и ограничение свободы – в первом случае, и личная ответственность, помощь советом и забота – во втором. С точки зрения структуры школы при первом подходе предпочтительны отбор учащихся и разделение их на потоки в зависимости от способностей, при втором — создание объединенных школ и унификация программ обучения. Данные этого исследования созвучны исследованиям Л. Фестингера, который классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существует два вида заключений о результативности: а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма), б) заклю-

чение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором случае — на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

Эти заключения учителей о результативности учеников определяются ожиданиями общества, зависящими от уровня его экономической и политической стабильности.

Влияют ли выделенные Л. Фестингером виды заключений о результативности школьников на характер дидактической коммуникации (способы взаимодействия учителя и учеников в учебном процессе)?

Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика. Так, ориентированные на «развитие» порицают ученика, показатели которого превосходят средние, тогда, когда результаты его снижаются; преподаватели, ориентированные на «результативность», продолжают хвалить такого ученика. Ориентированные на «развитие» учителя поощряют рост достижений школьников и стимулируют их похвалой и поддержкой в процессе решения учебной задачи. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность»,

хвалят или порицают только тогда, когда результат (правильный или ошибочный) уже получен.

Ф. Райнбергом было выявлено различие обоих типов учителей по степени индивидуализации предлагаемых на уроке заданий. Учителя, ориентированные на «развитие», более гибко варьируют меру сложности заданий и время их выполнения. В частности, если школьник, вызванный к доске, затруднялся в ответе, то упрощалась формулировка вопроса либо оказывалась помощь в поиске ответа.

Многочисленные исследования доказывают влияние ориентации педагога на развитие мотивов учения школьников. С. Круг не только подтвердил влияние ориентации преподавателей, но и ввел более точную дифференциацию этого влияния. Его лонгитюдное исследование 40 классов реального училища на протяжении пятого года обучения показало, что классы учителей, ориентированных на «развитие», характеризуются меньшей выраженностью мотива неудачи и экзаменационной тревожностью, а также большим интересом к учебным предметам. Кроме того, ученики из этих классов в среднем считали себя более прилежными и одаренными, чем это наблюдалось у учеников, чьи педагоги были ориентированы на «результативность».

В последнем случае построение уроков было направлено на оценку одаренности школьников, которая, впрочем, совпадала с их фактическими показателями выполнения тестов интеллекта. Сами школьники также объясняли достижения в учебе своих товарищей по классу, главным образом, уровнем их способностей.

Своей ориентацией на «развитие» или на «результативность» педагог может влиять на мотивацию своих учеников как прямо, так и косвенно, потому что эта ориентация учителя структурирует его поведение на уроках таким образом, что ученики могут давать адекватные реакции, лишь отталкиваясь от такой основы. Выраженные ориентации своего учителя ученики начинают усваивать не позднее пятого класса [37]. Результаты исследований влияния ориентации учителя на характер дидактической коммуникации хорошо иллюстрируют зависимость отношения педагога к учащимся, выбор им содержания, форм и методов обучения от того, какую норму – индивидуальную (ориентация на «развитие») или социальную (ориентация на «результат») – принимает педагог при оценке своих или чужих достижений.

В свою очередь, санкционированная официально норма оценки достижений увеличивает долю учителей с ориентацией, соответствующей официально одобряемой.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Его антипод отчужден, эгоцентричен, сдержан. Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Сходные с выделенными Д. Райнсом крайними типами педагогов (X и Y) были описаны Б. Крети [19], Г. Клаусом [16], Н. Кузьминой [20] и т.д.

Итак, как мы попытались показать выше, существуют два крайних типа преподавателей, сходных в определении предмета – обучение и воспитание детей, но резко различающихся по своим целям и функциям – «развитие» и «результативность». Сходство преподавателей типа X и Y предопределяет общую направленность (менталитет) их профессиональной деятельности, одинаковые возможности в достижении высоких результатов в педагогической деятельности. Различия в целях и функциях педагогической деятельности служат основанием для выбора педагогами противоположных ориентации, таких же полюсных дидактических техник обучения (средств воздействия и контроля), а также формы и содержания дидактической коммуникации (монологической или диалогической).

Смена периода либерализации периодом репрессий в отношении образования и роли педагогов в образовательном процессе сопровождается смещением оценки эффективности преподавания от ориентации на «развитие» (индивидуальную относительную

норму) к ориентации на «результативность» (социальную отно- сительную норму достижений) и ведет к увеличению в выборках работающих учителей доли преподавателей типа Y.

Очевидно, что в период «разочарования» в отношении обра- зования преподаватели типа Y будут оцениваться как «эффектив- ные», а преподаватели типа X – как не справляющиеся со своими обязанностями, т.е. плохие педагоги.

Следовательно, при разработках моделей педагогических способностей и критериев педагогического мастерства в будущем необходимо кардинальным образом менять подходы к социально одобряемым и отвергаемым стилям преподавания, поскольку каж- дый стиль имеет право на существование, так как каждый из них эффективен по-своему.

Соответственно, для каждого типа преподавателя должна разрабатываться своя система оценки (критериев) эффективности профессиональной деятельности. Для преподавателей типа Y оценка труда должна строиться на основании их способности контролировать усвоение определенных базовых знаний и сфор- мированности базовых умений (в чтении, счете и т.п.) по строго установленным учебным программам и тестам проверки усвое- ния знаний по учебным предметам.

Для преподавателей типа X оценка эффективности труда должна основываться на их способности создавать условия для самореализации личности каждого учащегося (раскрытия его возможностей) по гибким, максимально индивидуализированным учебным планам.

В этом случае, если будут найдены признаки объективной оценки эффективности педагогических стратегий учителей типа X и Y, можно ожидать появления более адекватных реальности моделей педагогических способностей и более надежного спосо- ба прогноза успешности работающих учителей. Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учи- телей является разработанная Исидорой Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений уче- ников и их эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему (в этом случае ученик

оценивается как поддающийся обучению) либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Эффективность преподавания учителя, следовательно, может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой – количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению составляют сто процентов.

Поскольку оценка успеваемости школьников преимущественно является мерой некогнитивных достижений и получается при сравнении со стандартами усвоения материала, а оценка эмоционального отношения к урокам является преимущественно мерой мотивационных установок и получается путем сравнения текущих достижений ребенка с его предыдущими достижениями, то данную относительную меру оценки эффективности деятельности учителя можно рассматривать как сбалансированную, приводящую различия стиля к нулю по общему результату и эффекту обучения. Другими словами, данные стили, несмотря на различные стратегии и тактики, дают одинаково высокие результаты в обучении.

Анализ вышеизложенных концепций позволил разработать новую модель педагогического мастерства.

Стержневым компонентом нашей модели является педагогический стиль учителя, воспитателя, понимаемый нами как проявляющаяся в деятельности педагога внутренняя установка на один из двух типов взаимодействия – партнерство или результативность. Соответственно этим установкам мы выделяем два педагогических стиля: стиль, ориентированный на развитие школьников, и стиль, ориентированный на достижение школьниками высоких результатов в учебе.

Таким образом, наша модель отражает направленность личности, в связи с чем позволяет осуществлять диагностику педагогического стиля у любого конкретного педагога или студента с учетом его индивидуальных проявлений, что позволяет говорить об индивидуальном педагогическом стиле учителя, воспитателя.

Ярко выраженный тот или иной педагогический стиль является показателем высокого уровня педагогического мастерства, поскольку свидетельствует о том, что педагог, проявляющий себя как ориентированный на «развитие» или на «результативность», смог выработать свою собственную систему педагогических средств и способов воздействия на учащихся, дающих высокие результаты в процессе их обучения и воспитания в соответствии со своей установкой.

Современная диагностика педагогического стиля не только способствует самопознанию педагога, но и делает возможной корректировку педагогического стиля с целью повышения его профессионализма.

Данная модель имеет определенное научное значение, а также обладает, на наш взгляд, широкими возможностями для реализации в практике подготовки педагогических кадров.

Прежде всего, необходимо определить критерий педагогического мастерства. Одним из важнейших критериев педагогического мастерства в современной психологии, как было показано выше, считается результативность работы учителя, проявляющаяся в стопроцентной успеваемости школьников и таком же стопроцентном их интересе к предмету, т.е. педагог – мастер, если умеет учить всех без исключения детей. Профессионализм педагога наиболее ярко проявляется в хороших результатах тех учеников, которых принято считать не желающими, не умеющими, не способными учиться.

С одной стороны, этот критерий, предлагаемый студентам в качестве педагогической цели, стимулирует их к профессиональному самосовершенствованию: «работать так, чтобы все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться».

С другой стороны, критерий высокой результативности педагогического труда определяет пути его достижения, основным из которых мы считаем формирование индивидуального педагогического стиля у студентов. Поскольку высокой результативности достигают учителя на высших уровнях проявления педагогического мастерства со сложившимся (на основе имеющихся у них природных задатков) индивидуальным педагогическим стилем, то, по нашей гипотезе, целенаправленно формируется у студентов их педагогический стиль; исходя из индивидуальных предпосылок, можно реально сформировать у них основы педагогического мастерства.

Предлагаемая нами психодиагностика отражает принципиально новый подход к профессиональной подготовке педагогических кадров и даст целый ряд преимуществ, так как позволяет:

1) сделать процесс формирования основ педагогического мастерства у студентов целенаправленным и, следовательно, гуманным, поскольку диагностика дает возможность учитывать индивидуальные особенности студентов в учебном процессе;

2) эффективно формировать ценностную мотивацию овладения педагогическим мастерством у студентов;

3) установить отношения сотрудничества и взаимопонимания студентов и преподавателя, что положительно влияет на учебный процесс;

4) расширить и осуществить круг образовательных и воспитательных задач предмета, направленных на изучение своей личности, целенаправленный отбор педагогических технологий в соответствии со своими возможностями, прогнозирование своей педагогической деятельности с анализом возможных трудностей и сильных моментов и др.;

5) развить природные предпосылки индивидуального педагогического стиля будущего учителя и тем самым способствовать их более эффективному овладению педагогическим профессионализмом;

6) объективно определить студентов с невыраженными признаками стиля и осуществить соответствующую коррекционную работу. Эти преимущества психодиагностики дают нам возможность утверждать, что она должна стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки как будущих педагогов, так и работающих учителей в системе повышения квалификации.

Под психодиагностикой индивидуального педагогического стиля понимается определение трех основных уровней стиля:

1) уровень природных предпосылок педагогических стилей или задатков стилей. Определяющими характеристиками природных задатков являются активированность, лабильность, сила нервных процессов. Высокие показатели по этим параметрам, особенно по силе мерных процессов, характеризуют представителей результативного стиля, низкие показатели свидетельствуют о предпосылках развивающего стиля у испытуемого;

2) уровень выраженности педагогических стилей – позволяет учесть влияние социальных условий развития личности будущего

учителя, в частности, влияние воспитания в семье в раннем детстве на природные предпосылки стиля, которые проявляются в направленности взрослой личности и отражают наличие одной из трех основных установок: направленность на себя, направленность на партнерство, направленность на задание, т.е. результат. В отличие от установки, отражающей направленность личности на себя, две другие способствуют овладению педагогической деятельностью. Итак, второй уровень характеризуется задатками в сочетании с профессиональной направленностью кандидата;

3) этот уровень мастерства характеризуется наличием задатков, стиля и рефлексии (осознания своего стиля) и отражает проявление педагогического стиля в деятельности учителя, причем в сочетании с двумя предыдущими уровнями мастерство выражается в том, что учитель хорошо знает особенности своей личности, которые он сознательно использует при выборе педагогических технологий, стратегий в общении с детьми и т.д., т.е. целенаправленно использует свою личность как инструмент для достижения наибольшего эффекта в педагогической деятельности.

Психодиагностика осуществляется в форме тестирования. Для этой цели нами был разработан блок тестов, позволяющий определить индивидуальный педагогический стиль на каждом из трех уровней.

Результаты предварительных исследований природных задатков стиля, его направленности (на «результат» или «развитие») у студентов средней и высшей педагогических школ и мастерства работающих учителей, свидетельствуют о том, что:

- в выборках студентов педагогических школ и работающих учителей всегда удается выделить три подгруппы (или доли) студентов и учителей с признаками стиля, ориентированного на «результат» или «развитие», и не имеющих признаков сформированного стиля, т.н. амбивалентных и/или условно профнепригодных;

- доля студентов или учителей с ярко выраженным стилем составляет незначительную подгруппу, это говорит о том, что студенты и учителя с несформированным педагогическим стилем составляют большинство;

- среди студентов и учителей с ярко выраженным стилем преобладают студенты и учителя, ориентированные на «результат».

1.2. Задатки, способности, стили и мастерство педагога

Проблема задатков и способностей не только представляет научный интерес для специалистов (психологов, педагогов и др.), но и является значимой для родителей, чьи дети в какой-либо области имеют более высокие достижения по сравнению со своими сверстниками.

Что заставляет родителей увидеть в малыше талант, а потом искать подтверждение своей догадки у специалистов?

Особое отношение родителей к способностям своего ребенка обусловлено тем, что в современной культуре одаренность официально признается как ценность, а это ведет к восприятию способностей как своего рода клейма элитарности, являющейся определенной гарантией того, что ребенок овладеет высоким статусом в будущем, который обеспечивает целый ряд преимуществ [21].

Причисление человека, ярко проявившего способности, к элитарным слоям общества сохраняется независимо от того, с каких позиций рассматриваются способности, так как последние всегда понимались как внутренний капитал человека при физиологическом подходе, как преимущество перед другими при социологическом подходе и как непреходящая ценность при психологическом подходе.

Что же такое способности? Под понятием «способности» принято понимать индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней [21, 24, 37]. Следовательно, определение конкретного содержания данного понятия зависит от того, какой смысл мы приписываем понятию «успешность овладения деятельностью и совершенствование в ней».

При физиологическом подходе о способностях человека можно говорить только в том случае, если на ранних стадиях онтогенеза он обнаружил выдающиеся результаты в чем-либо, то есть опережал сверстников в когнитивном, эмоциональном или физическом развитии.

При психологическом подходе о способностях человека можно говорить только в том случае, если попытка человека овладеть чем-либо удовлетворяет его потребность быть сильным, быть мастером и компетентным перед лицом действительности, что дает ему ощущение свободы и независимости. В определение данного понятия также

входит самооценка человека, то, что он сам считает своим достижением в той или иной области (субъективное ощущение удовольствия, хорошей репутации, престиж, положение в обществе и т.п.).

При социологическом подходе о способностях человека можно говорить только в том случае, если его успешность превосходит среднюю успешность в какой-либо области и признается другими людьми, то есть в определении данного понятия неизменно входит социальная оценка достижения успеха, принимаемая в данной культурной среде.

Вне определения контекста, в которое включено понятие «способность», оно утрачивает смысл и не может использоваться как психологическая категория.

Если учесть контексты версий использования данного понятия, то можно проследить взаимосвязь трех производных понятий данной категории «задатки» (как потенциальные способности); «актуальные способности» (как реализованные потенции); «мастерство» (как признание другими выдающихся достижений или способностей человека, которые он смог реализовать).

Среди современных теорий, раскрывающих структурную организацию таких главных компонентов одаренности, как «потенциальные способности» («задатки»); «актуальные способности»; «мастерство», можно выделить морфологическую теорию американского психолога Ховарда Гарднера [38], физиологическую теорию Б.М. Теплова [34], персонологическую теорию В.А. Богданова [9], социологическую теорию американского психолога Джорджа Холланда [39].

Выбор именно этих теорий обусловлен тем, что все они имеют научный, надежный, экспериментально обоснованный фундамент и подчиняются принципу взаимодополняемости в рамках нового контекстного подхода к изучению специальных способностей. Синтез данных теорий позволил нам создать собственную версию специальных (педагогических) способностей, в общих чертах изложенную выше.

Ховард Гарднер изучал развитие символической репрезентации у нормальных и одаренных детей и ее нарушение у взрослых при мозговой патологии. Его теория, на наш взгляд, знаменует собой переворот в подходе к психологическим исследованиям потенциальных способностей (задатков). В поисках надежного фундамента для своей теории множественности задатков Х. Гарднер оставляет в стороне тесты и факторный анализ; не соглашаясь с Ж. Пиаже и не раз-

деляя оптимизма, порожденного достижениями когнитивной психологии, он обращается, наконец, к биологическим корням способности человека, которую он рассматривает как модульное образование: «Если бы можно было открыть мозг и посмотреть его строение, оказалось бы, что оно таково, что позволяет хорошо выполнять семь основных функций» [38, с. 30]. Другими словами, Х. Гарднер рассматривает проблему с точки зрения модульной организации мозга и его вычислительных механизмов. «Модуль – это имеющий жёсткую функцию блок мозговых структур, нервных ансамблей, выделенных нейрофизиологически, представляющих собой совокупность кортикальных и субкортикальных структур, специфических по своим функциям. Модули, по мнению Х. Гарднер, «распределяются среди различных групп населения, равно как и задатки или формы специальных способностей, регулируемые ими, следовательно, они представлены во всех слоях общества, хотя на индивидуальном уровне блестящие способности в одной области не гарантируют совершенства в другой, так как преобразование модулей затруднено. С другой стороны, поскольку каждая культура отдаёт предпочтение адаптивным формам поведения при решении первостепенных проблем, общество усиливает именно те модули, которые больше всего соответствуют его приоритетам и специализируются в одной данной форме специальных способностей, постепенно генерализуя данные модули.

Признание самого факта модульной организации неокортикальных, палеокортикальных, архикортикальных подструктур мозга с их афферентными и эфферентными связями позволяет обосновать существование иерархической структуры модульной организации семи основных форм индивидуальных способностей: логико-математических, лингвистических, музыкальных, пространственных, моторных, межличностных и внутриличностных.

В период внутриутробного развития прогрессирующая кортикализация и дифференциация медиобазальных структур мозга приводит к формированию инфрамодуля – модуля верного порядка (сетевидной формации и диэнцефалона); медиамодулей – модулей второго порядка (архи-, палеокортекса и третичных зон неокортекса); супермодулей – модулей третьего порядка, вторичных и третичных неокортексов к концу пренатального развития (рис. 1.1, 1.2) [19, 20, 35]. Другими словами, к моменту рождения у плода имеется физиологическая база задатков для развития способностей.

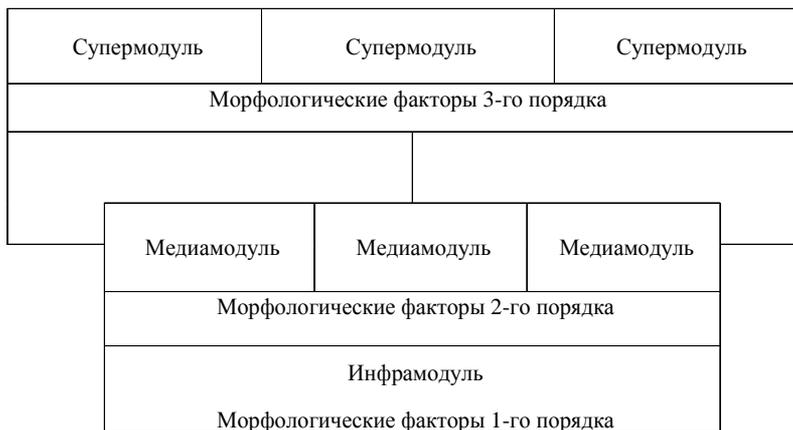


Рис. 1.1. Иерархическая структура модульной организации мозга (морфологических факторов – задатков специальных способностей)

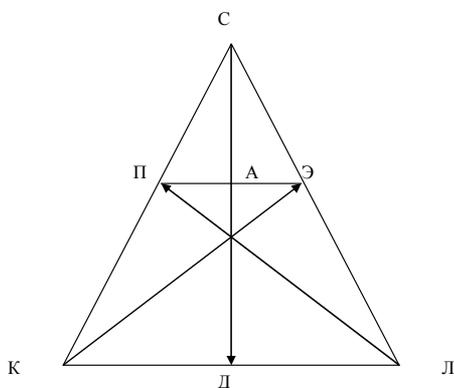


Рис. 1.2. График морфологической структуры индивидуальности:
К – медиамодуль 2-го порядка – подблок контроля и регуляции деятельности; С – медиамодуль 2-го порядка – подблок контроля и регуляции внутреннего возбуждения (драйва); Л – медиамодуль 2-го порядка – подблок контроля и регуляции идентификации экологических инвариантов; А – инфрамодуль 1-го порядка – блок регуляции тонуса и бодрствования; Э – супермодуль 3-го порядка – подблок программирования и регуляции деятельности; Д – супермодуль 3-го порядка – подблок программирования и регуляции оптимальных уровней внутреннего возбуждения; П – супермодуль 3-го порядка – подблок программирования и регуляции ожиданий (прогноза изменения экологических вариантов)

Эти структуры постоянно взаимодействуют, оставаясь, тем не менее, относительно автономными подсистемами. Таким образом, морфологическую структуру нашей индивидуальности определяют особенности строения различных модулей.

С момента выхода в свет книги Х. Гарднера начались бурные дискуссии по поводу возможности оценки и измерения потенциальных способностей (задатков) ребенка. Х. Гарднер предложил оценивать потенциальные способности (задатки) ребенка по семи различным критериям: логико-математическим, лингвистическим, музыкальным, пространственным, моторным, коммуникативным и самоаналитическим способностям на основе решения ребенком задачи, требующей от него применения им своих потенциальных способностей. Например, ребенку предлагается построить из кубиков дом для оценки развития у него уровня пространственного мышления или дается возможность поработать с примитивным механизмом для демонстрации им координации движений, логических и математических возможностей.

По мнению экспертов по оценке человеческого потенциала и его реализации, теория Х. Гарднера о специальных способностях (как совокупности врожденных стратегий решения проблем) будет играть ведущую роль в психологии в предстоящее десятилетие из-за того, что он (Х. Гарднер) внес свежую струю в наиболее консервативную область дифференциальной психологии [38].

После работ Х. Гарднера можно постулировать наличие морфологических, неизменных глубоких качеств, которые могут проявляться по-разному, но устойчиво сохраняются и детерминируют поведение человека на протяжении всей его жизни. Также можно выделить первый уровень структурной организации потенциальных способностей (задатков).

Относительно педагогических способностей гипотетическим модулем является лобно-лимбический блок, который определяется выраженностью эмоциональных ресурсов будущих педагогов. Другими словами, можно сказать, что этот блок характеризует сопротивляемость развитию синдрома «эмоционального сгорания» в работе учителя с детьми [6].

Б.М. Теплов, действительный член АПН РСФСР, доктор психологических наук, профессор, с начала 40-х годов разрабатывал проблемы способностей, одаренности, практического интеллекта, психофизиологической структуры организации личности. Позже его интересы концентрировались в области индивиду-

ально-психологических особенностей человека, биологических механизмов человеческой индивидуальности.

Научный интерес к биологическим механизмам человеческой психологической индивидуальности имеет историю, сравнимую по своей длительности с историей наиболее древних научных направлений. Уже более двух с половиной тысяч лет назад философами античности были сформулированы гипотезы, призванные объяснить индивидуальные особенности темперамента соотношением основных жидких сред человеческого организма.

С тех пор, особенно на протяжении последних ста лет, было выдвинуто немало разнообразных, резко различных по своему научному уровню концепций, направленных на выявление тех глубинных природных первопричин, которые, взаимодействуя сложным образом с влиянием окружающего мира, создают в конечном счете неповторимый психологический облик человеческой индивидуальности.

Во всех этих концепциях речь идет фактически об одном и том же – выборе некоторой системы биологических понятий, которые в своей совокупности смогли бы быть использованы для объяснения индивидуальных особенностей функционирования всех сколько-нибудь значимых сфер человеческой психики.

По мнению В.Д. Небылицина, ученика Б.М. Теплова и автора концепции физиологических основ индивидуальных различий, в отечественной психофизиологии в качестве такой системы понятий используются представления об основных свойствах нервной системы (ЦНС), первоначально выработанные в павловской школе и позднее развитые применительно к человеку лабораториями Б.М. Теплова, В.С. Мерлина, Б.Г. Ананьева и др.

Имеется в виду концепция основных свойств нервной системы, которая принимает в качестве ведущей посылки положение о существовании у высокоорганизованной нервной системы ряда свойств (параметров, черт, измерений), характеризующих динамику протекания в ней нервных процессов возбуждения и торможения и составляющих в своих комбинациях нейрофизиологическую основу разнообразных психологических проявлений и их индивидуальных проявлений [16, с. 40]. Основные свойства нервной системы подлежат изучению как в сфере их психологических проявлений и коррелятов, так и в области чисто физиологического их выражения.

В результате огромной работы по проблеме были получены ранее неизвестные научно важные факты, пересмотрена интер-

претация сделанных ранее наблюдений [16, 35]. И хотя идея свойств нервных процессов в ее общем виде осталась неизменной, существенно изменились принципы подхода к ее реализации и методический арсенал [13, 17, 16].

К настоящему времени наметилась определенная иерархия свойств нервных процессов, включающая набор первичных свойств первого порядка (активизированность нервных процессов) и соответственно на их основе производных свойств второго порядка (силы, лабильности, концентрированности нервных процессов); свойств третьего порядка (динамичности, пластичности и «экстракортикальности» нервных процессов (рис. 1.3, 1.4).

| | | |
|--------------------------------------|--------------|--------------|
| Экстракортикальность | Динамичность | Пластичность |
| Физиологические факторы 3-го порядка | | |
| | | |
| Концентрированность | Сила | Лабильность |
| Физиологические факторы 2-го порядка | | |
| Активированность | | |
| Физиологические факторы 1-го порядка | | |

Рис. 1.3. Иерархическая структура нервных процессов (физиологических факторов – задатков способностей)

Поскольку физиологической основой высших форм сознательной деятельности человека, отличающей функциональную организацию его мозга от мозга животных, считается реверберация нервных процессов лобно-ретикулярного комплекса, устойчивость (стационарность) этого процесса вслед за Л.С. Выготским мы назвали свойством экстракортикальности.

На основании работ Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, Э.А. Голубевой и др. можно констатировать наличие физиологических неизменных качеств, несмотря на их разнообразное проявление, устойчиво сохраняющихся и детерминирующих поведение человека на протяжении всей его жизни и позволяющих выделить второй уровень структурной организации потенциальных способностей (задатков). Однако влияние данной структуры фи-

зиологических факторов на проявление индивидуальных различий человека в его поведении опосредовано структурой психических процессов.

В.А. Богданов, опираясь на основные принципы системологического описания социально-психологических объектов, разработал симплексмодель трехуровневой организации личности как системы и правила преобразования (порождающих решеток) подструктуры психических процессов – в структуры личностных свойств (способов реагирования); структуры личностных свойств – в суперструктуры свойств групповых (коммуникативных) процессов. В.А. Богданов определил также способы верификации данной модели при решении различных социально-психологических проблем.

Модель фиксирует только одну логико-синтетическую сторону теории, передавая ее содержание через упорядочение входящих в нее структур. Автор на основании исследования психологических понятий, применяющихся в общей психологии (психологии психических функций); в психологии личности (теории основных подструктур личности) и в социальной психологии (теории групповой динамики), выделил уровни элементарных процессов (рис. 1.4, 1.5), подструктур личности (рис. 1.6, 1.7), групповых психических процессов (рис. 1.8, 1.9).

| | | |
|--------------------------------------|--------|-------------|
| Внимание | Память | Воображение |
| Психологические факторы 3-го порядка | | |
| | | |
| Воля | Эмоции | Мышление |
| Психологические факторы 2-го порядка | | |
| Восприятие | | |
| Психологические факторы 1-го порядка | | |

Рис. 1.4. Иерархическая структура психических процессов (психологических факторов – специальных способностей)

Из такого представления вытекает новое понимание личностных свойств как связей между уровнями регуляции поведения, или уровня развития личности.

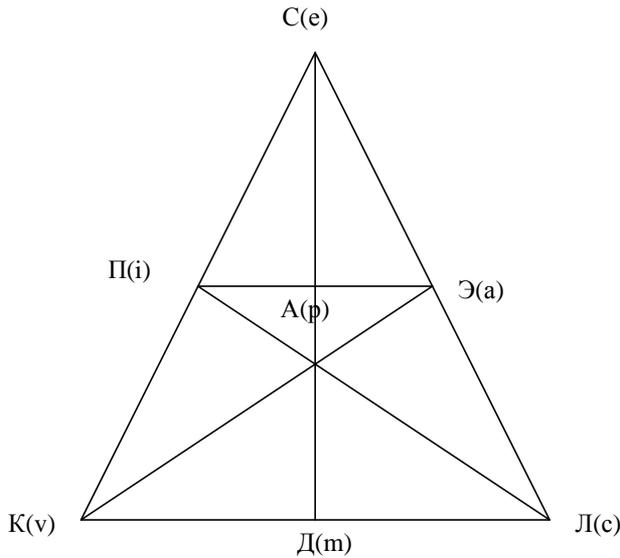


Рис. 1.5. Структура нервных процессов и психических функций:
К – концентрированность; С – сила; А – активированность;
Э – экстракортикальность; Д – динамичность; П – пластичность;
Л – лабильность; V – воля; e – эмоции; р – восприятие; а – внимание;
т – память, i – воображение; с – мышление

На основе указанных представлений были разработаны классификационные матрицы для 140 психологических свойств. Любое свойство личности определяется по своей позиции в шести классификационных матрицах, полученных из комбинации основных постулатов теории (рис. 1.6-1.9). Анализ функциональных и генетических аспектов личности как системы позволяет классифицировать в рамках модели около 500 значений поведенческих актов и вскрыть закономерности в развитии поведения личности, что создает возможности для определения новых направлений в прогнозировании симптомокомплексов личностных свойств и регулятивной составляющей поведения.

Также показаны ситуативные изменения в поведении, обусловленные влиянием социального окружения и значением конкретных видов жизнедеятельности, в которых проявляются свойства данной личности. Тем самым намечается переход от идеализированной, и в этой смысле нормативной, модели личности к

дескриптивной, пригодной для решений практических задач управления психологическими явлениями.

| | | |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| Мотивация | Опыт | Способности |
| Личностные свойства 3-го порядка | | |
| | | |
| Характер | Темперамент | Интеллект |
| Личностные свойства 2-го порядка | | |
| Сознание | | |
| Личностные свойства 1-го порядка | | |

Рис. 1.6. Иерархическая структура личностных свойств (психологических факторов – успешности профессионального обучения)

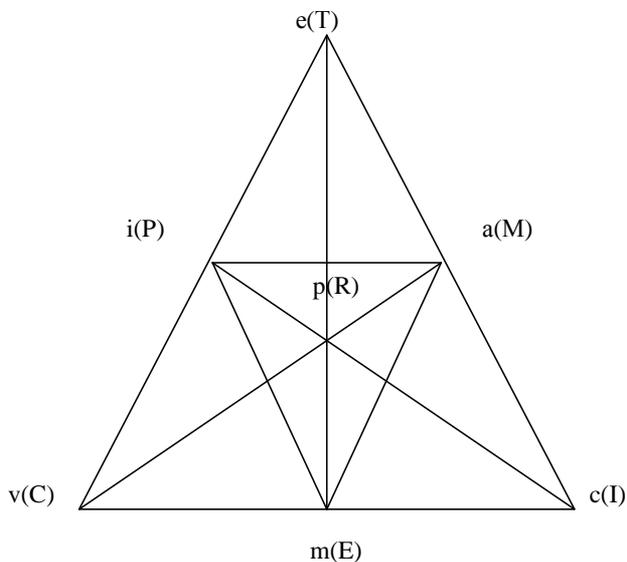


Рис. 1.7. График структуры личности и структуры психических функций:
t – память; *c* – мышление; *I* – воля; *p* – восприятие; *R* – сознание;
E – опыт; *I* – интеллект; *C* – характер; *i* – воображение; *e* – эмоции;
a – внимание; *P* – способность; *T* – темперамент; *M* – мотивация

| | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|------------------|
| Консолидация | Адаптация | Соревнование |
| Коммуникативные процессы 3-го порядка | | |
| Управление | Эмоциональные идентификации | Принятие решения |
| Коммуникативные процессы 2-го порядка | | |
| Коммуникации | | |
| Коммуникативные процессы 1-го порядка | | |

Рис. 1.8. Иерархическая структура коммуникативных процессов при совместной деятельности психологических факторов социальной адаптации начинающих специалистов

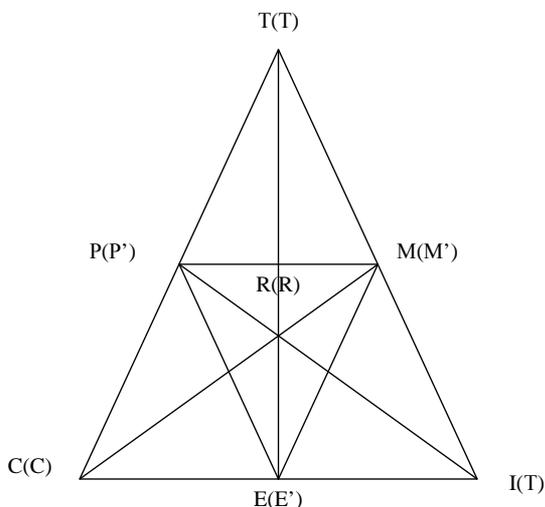


Рис. 1.9. График структуры групповых процессов и структуры личности:
C – характер; E – опыт; T – эмоциональная идентификация;
P – соревнования; T – темперамент; P – способность;
R – коммуникация; T – принятие решения; R – сознание;
I – интеллект; M – консолидация; M – мотивация; C – управление;
E – адаптация

Результаты исследований В.А. Богданова позволяют нам сделать вывод о наличии психологических стабильных качеств, разнообразно проявляющихся, но устойчиво сохраняющихся и детерминирующих поведение человека в течение его жизни.

В связи с этим мы можем выделить третий уровень структурной организации актуальных способностей (одаренности).

Очевидно, что данный уровень актуальных способностей или одаренности как проявление индивидуальных различий в успешности овладения профессиональной деятельностью можно рассматривать только в совокупности со структурой профессионального характера.

Д. Холланд, один из самых авторитетных в мире экспертов в области исследований профессионального самоопределения (профессиональных выборов), предложил теорию выбора профессии.

Д. Холланд является продолжателем факторной теории интересов Гилфорда, который выделяет следующие группы интересов: интерес к технике, науке, социальному благосостоянию, канцелярскому труду и эстетике.

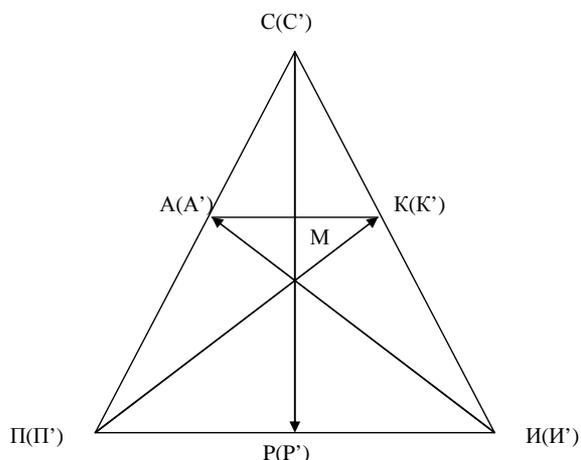


Рис. 1.10. График структуры профессиональных характеров и структуры профессиональных сред:

*П – предприимчивый характер, И – интеллектуальный характер,
 П' – предпринимательская среда, И' – интеллектуальная среда,
 С – социальный характер, М – мастерство, С' – социальная среда,
 К – конвенциональный характер, М' – мастерство,
 К' – конвенциональная среда, А – артистичный характер;
 А' – артистическая среда, Р – реалистичный характер,
 Р' – реалистическая среда*

Согласно теории профессионального выбора Д. Холланда предпосылкой высоких трудовых достижений и удовлетворенности человеком своим трудом является соответствие типа личности (образа мыслей человека) типу профессиональной среды (ценностных ориентации ее рабочей среды).

Представители той или иной профессиональной группы сходны по своим ценностным установкам. Каждая профессия привлекает к себе людей со сходными ценностными ориентациями. Поскольку системы ценностей каждой профессиональной группы относительно сходны, то в таких ситуациях они реагируют относительно одинаково, создавая тем самым свою характерную интерперсональную сферу, что свидетельствует, в свою очередь, о существовании модели окружающей человека профессиональной среды.

Люди стремятся найти среду и профессию, позволяющую им наиболее полно раскрыть свои способности, выразить свои установки и ценностные ориентации, заняться интересующими их профессиональными проблемами.

Автор выделил шесть критериев для классификации типов личности и моделей окружающей сред, им были предложены способы их измерения и пути эмпирической валидации основных допущений теории профессионального выбора.

1.2.1. Классификация типов личности

Реалистический тип – мужской, несоциальный, эмоционально стабильный, ориентированный на настоящее. Его представители занимаются конкретными объектами и их практическим использованием: вещами, машинами, инструментами, животными. Они отдают предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности. Представители данного типа охотно избирают профессии механика, электрика, инженера, агронома, садовода, животновода, шофера и т.п. Данному типу присущи в наибольшей степени математические способности, нежели вербальные.

Интеллектуальный тип ориентирован на умственный труд. Он несоциален, аналитичен, рационален, независим, оригинален. У него преобладают теоретические и в некоторой степени эстетические ценности. Размышления о проблеме он предпочитает занятиям по реализации связанных с ней решений. Представите-

лям данного типа нравится решать задачи, требующие абстрактного мышления. Интеллектуалы предпочитают научные профессии: ботаник, физик, математик и др., обладают высокоразвитыми как вербальными, так и математическими способностями.

Социальный тип ставит перед собой такие цели и задачи, которые позволяют ему установить тесные контакты с социальной средой. Представители этого типа обладают социальными умениями и нуждаются в социальных контактах. Среди наиболее предпочитаемых ими занятий – обучение и лечение (врач, учитель, психолог и т.п.). Стараясь держаться в стороне от интеллектуальных проблем, данный тип активен, зависим, ему присуще приспособленчество. Он решает проблемы, опираясь, главным образом, на эмоции, чувства и умение общаться. Представители социального типа обладают хорошими вербальными и относительно слабыми математическими способностями.

Конвенциональный тип отдает предпочтение четко структурированной деятельности. Из окружающей его среды он выбирает цели, задачи и ценности, проистекающие из обычаев и обусловленные состоянием общества. В соответствии с этим подход представителей данного типа к проблемам носит стереотипный, практический и конкретный характер. Спонтанность и оригинальность им не присущи, для них скорее характерны ригидность, консерватизм, зависимость. Предпочитаются профессии, связанные с канцелярией и расчетами: машинопись, бухгалтерия, экономика. Этот тип обладает хорошими навыками общения, а также моторными навыками. Математические способности у него хорошо развиты. Это слабый организатор и руководитель, поскольку его решения зависят от окружающих его людей.

Предприимчивый тип избирает цели, ценности и задачи, позволяющие ему проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, доминантность, реализовать любовь к приключениям. Предпочитает исконно «мужские», руководящие роли, в которых может удовлетворить свои потребности в доминантности и признании. Это телерепортер, товаровед, дипломат, заведующий, директор, а также профессии, связанные с ручным трудом, и все остальные, требующие усидчивости, большой концентрации внимания и интеллектуальных усилий. Представители данного типа предпочитают несложные вербальные задачи, связанные с руководством, статусом и властью. Они агрессивны, предприимчивы, их общие

интеллектуальные способности посредственные, а вербальные способности несколько выше среднего уровня.

Артистичный тип отстраняется от четко структурированных проблем и видов деятельности, предполагающих большую физическую силу. Представители этого типа в общении с окружающими опираются на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение. Им присущи сложные взгляды на жизнь, гибкость, независимость решения. Это женственный, не-социальный, оригинальный тип. Артистичный тип предпочитает занятия творческого характера: музицирование, живопись, литературное творчество и т.п. У представителей данного типа вербальные способности преобладают над математическими. Для них характерны исключительные способности восприятия и моторики. Они не связывают себя многочисленными отношениями, характерными для большинства людей, напротив, артистичный тип предпочитает сторониться остальных людей. Уже в молодости представители этого типа характеризуются высокими жизненными идеалами, которые отличаются акцентированием собственного «я».

1.2.2. Классификация профессиональных сред

Реалистическая профессиональная среда. Ее задачи конкретны, их решение предполагает наличие умений, подвижность, настойчивость. Окружающие занимаются преимущественно техникой, машинами; работа может производиться на воздухе, для ее выполнения требуется физическая сила. Социальные навыки нужны в минимальной мере и связаны с приемом – передачей ограниченной информации. Беседы кратки и стереотипны.

Интеллектуальная профессиональная среда характеризуется решением задач, предполагающих, в первую очередь, наличие абстрактного мышления и творческих способностей. Используемая аппаратура подразумевает скорее интеллектуальные, чем физические навыки. Малочисленные отношения играют незначительную роль, хотя здесь необходимо уметь передавать и воспринимать сложные словесные инструкции.

Социальная профессиональная среда соответствует социальному типу личности. Типичные ситуации и проблемы предполагают наличие умений разбираться в поведении людей и обучать их. Работа требует личного общения с людьми. Необходимы способности убеждения и красноречия.

Конвенциональная (конформистская) профессиональная среда соответствует конвенциональной личности. Для решения задач, специфических для данной профессиональной среды, необходима способность к обработке конкретной, рутинной, нумеральной информации. Данный контингент может ограничиться и поверхностным способом общения.

Предприимчивая профессиональная среда соответствует предприимчивому типу личности. Чтобы руководить другими людьми, управлять их устремлениями, необходимо обладать красноречием. Для той же цели нужны социальные навыки, так как в разнообразных ситуациях, связанных с выполнением трудовых функций (операций), приходится вступать в общение с представителями различных типов. Следовательно, важно разбираться в мотивах поведения людей.

Артистичная профессиональная среда характеризуется решением проблем и задач, предполагающих наличие художественного вкуса и воображения. Более сложные задачи решаются преимущественно с помощью фантазии. Все свои знания, эмоциональную сторону жизни, свою сущность эта среда стремится посвятить конкретной цели.

Джон Холланд предложил шкалу приспособляемости различных типов личности, т.е. «вписываемости» их в различные профессиональные среды (табл. 1.1), в которой используются следующие условные обозначения:

«+» – тип личности, очень хорошо приспособленный к окружающей среде;

«+» – тип личности, достаточно хорошо приспособленный к окружающей среде;

«-» – тип личности, недостаточно приспособленный к окружающей среде;

«--» – тип личности, совершенно не приспособленный к окружающей среде.

Соответствие типа личности типу профессиональной среды является предпосылкой высоких трудовых достижений и удовлетворенности своим трудом, что характеризуется социальным признанием мастерства.

На основании работ Джона Холланда можно постулировать наличие социальных качеств, по-разному проявляющихся, но устойчиво сохраняющихся и детерминирующих профессиональное

поведение человека на протяжении всей его профессиональной жизни, что позволяет нам выделить четвертый уровень структурной организации факторов, предопределяющих успешность профессиональной деятельности (мастерства).

Таблица 1.1

Соответствие типов личности окружающей профессиональной среде

| Типы профессиональной среды | | | | | | |
|-----------------------------|--------------|------------------|------------|---------------|----------------|-------------|
| | реалистичный | интеллектуальный | социальный | конвенционный | предприимчивый | артистичный |
| Реалистичный | ++ | + | - | - | - | -- |
| Интеллектуальный | + | ++ | - | - | -- | + |
| Социальный | -- | - | ++ | - | + | + |
| Конвенционный | - | - | + | ++ | + | -- |
| Предприимчивый | - | -- | + | - | ++ | + |
| Артистичный | - | - | + | - | - | ++ |

Причем влияние данной структуры социальных факторов на проявление их индивидуальных различий для достижения успеха профессиональной деятельности опосредовано степенью «вписываемости» личной структуры в ту или иную сферу. Например, для педагогической профессии оптимальным будет социальный тип личности, также определенных успехов в данной деятельности могут достичь представители предприимчивого и артистического типа в отличие от реалистического, интеллектуального и конвенционного.

Теория Д. Холланда является последней из четырех выбранных нами теорий, предложенных для объяснения природы индивидуальных психологических особенностей, предопределяющих успешность овладения профессиональной деятельностью и совершенствование в ней.

Аналитический обзор теорий Х. Гарднера, Б.М. Теплова, В.А. Богданова, Д. Холланда позволяет нам построить новую дискретную модель четырехуровневой организации личностных и профессионально важных качеств специалиста (рис. 1.11).

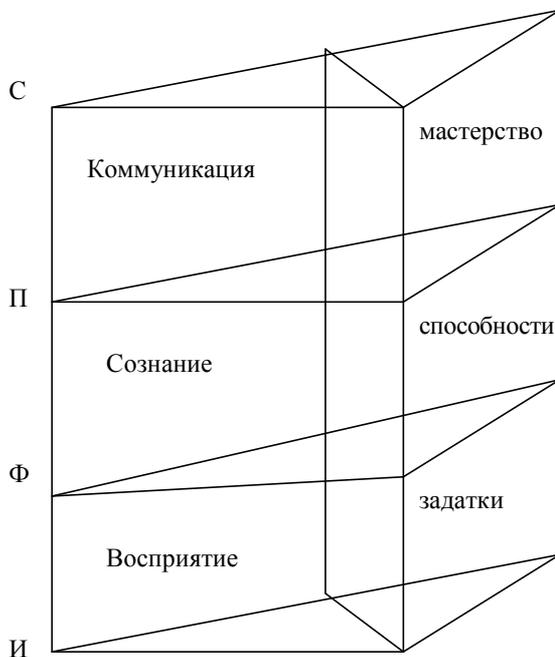


Рис. 1.11. Дискретная модель четырех уровней организации личностных и профессионально важных качеств специалиста

| | | |
|--|------------------------------|--|
| Терминальные способности (собственно способности) | Инструментальные способности | |
| | общие | специальные |
| | Перцептивные | Эмоциональные Волевые Мнемические Аттенционные Имажитивные |

Рис. 1.12. Классификация способностей

На основании данной модели мы предлагаем новую классификацию способностей (рис. 1.12), исходным основанием (крите-

рием) которой может выступать валентность результата действий (успешность).

В соответствии с данным основанием под собственно способностями (терминальными способностями) мы будем понимать, в отличие от общепринятой точки зрения, те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, то есть успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще. В повышении конкурентоспособности человека по классификации В.А. Богданова [9] решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение. Именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения, креативность можно считать ключевым компонентом терминальных способностей.

Способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, мы называем инструментальными способностями. Они делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные.

Специальные способности, в свою очередь, делятся на эмоциональные, волевые, мнемические, антсентральные и имажитивные.

Каждая способность, как терминальная, так и инструментальная, предполагает существование потенциальной физиологической диспозиции и морфологической основы (задатка). Поэтому дифференциальная диагностика терминальных и инструментальных (общих и специальных) способностей, предрасполагающих к успешности овладения деятельностью и совершенствованию в ней, согласно нашей гипотезе, должна осуществляться на четырех уровнях.

На первом уровне морфологическими способами определяется преобладание в структуре задатков одного из семи базисных морфологических модулей.

На втором уровне диагностики физиологическими способами определяется преобладание одного из семи базисных физиологических модулей.

На третьем уровне определяется преобладание в структуре терминальных и инструментальных способностей одного из семи базисных психологических модулей.

На четвертом уровне социологическими способами определяется один из семи базисных коммуникативных стилей взаимодействия.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Так, для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком [32], обеспечивают личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка.

Причем в структуре инструментальных способностей преобладают специальные эмоциональные способности (ресурсы) [41], характеризующие сопротивляемость к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощения эмоциональных ресурсов) [3, 40], которая обеспечивается в структуре физиологических модулей преобладанием силы-слабости нервных процессов [1]. Его биологическим основанием считается медиамодуль второго порядка (лимбическая формация) контроля и регуляции внутреннего возбуждения (эмоциональных состояний) [23, 26].

Другими словами, высоких результатов в педагогической деятельности смогут достичь только те воспитатели и учителя начальных классов, которые обладают большой сопротивляемостью к развитию синдрома эмоционального сгорания, в противном случае быстрая эмоциональная истощаемость будет препятствовать полноценной эмоциональной идентификации учителя с ребенком.

Для успешной деятельности учителей-предметников определяющее значение имеют терминальные способности, так именно они обеспечивают их конкурентоспособность с другими учителями, поскольку для достижения более высоких результатов в обучении по сравнению со своими коллегами они, опираясь на свое воображение, изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит новое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на результативность.

Итак, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что данная модель гипотетически позволяет прогнозировать степень успешности деятельности специалистов в области педагогики в зависимости от преобладания терминальных или специальных

факторов, способностей в их структуре. Исходя из этого, выделим педагогические профессии, в которых нивелируется фактор конкуренции (воспитатель, учитель начальных классов), и специализации, в которых без конкуренции невозможна успешная педагогическая деятельность (учитель-предметник средней школы, преподаватель среднего специального и высшего учебного заведения). Это накладывает определенный отпечаток на всю деятельность педагога той и другой специализации и выражается в одном из двух полюсных стилей педагогической деятельности: стиле, ориентированном на «развитие», или стиле, ориентированном на «результативность».

Таким образом, стиль выступает не только критерием принадлежности педагога к той или иной специализации, но и критерием его педагогического мастерства, поскольку наличие ярко выраженного педагогического стиля свидетельствует о реализации терминальных или инструментальных способностей учителя в его деятельности, обеспечивающих ее успешность.

Список использованных источников

1. Алешина Е.С. Проблема диагностики педагогических способностей // Проблема диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. – М., 1983. С. 27-38.
2. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. №2.
3. Аминов Н. А. Модели управления образованием и педагогические стили // Вопросы психологии. 1994. №2.
4. Аминов Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. 1992. №1-2.
5. Аминов Н. А., Морозова Н. А., Смятских А. Л. Психодиагностика специальных способностей социальных работников // Социальная работа. 1992. Вып. 2.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М., 1982.
7. Андерсен Д. Ценностные ориентации молодежи и планирование образования // Перспективы. 1983. №1. С. 39-54.
8. Бернс П. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.

9. Богданов В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. – Л., 1987.
10. Борисова М. Н. Концентрированность нервных процессов как свойство высшей нервной деятельности // Психология и психофизиология индивидуальных развития. – М., 1977.
11. Вербицкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания разработки психологии образования как новой ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. – М.: Б.и. С. 5-17.
12. Гешвинд Н. Специализация человеческого мозга // Мозг. 1992.
13. Измерение и оценка учителей в США. – М., 1977.
14. Ильин Г. Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте образования // Вопросы психологии. 1992. №2. С. 19-23.
15. Калашников С. В. Пластичность поведения как общий фактор активности и саморегуляции и ее биоэлектрические корреляты // Вопросы психологии. 1979. №2-1.
16. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
17. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. – Новосибирск, 1995.
18. Коэн У. Развитие мозга. – М., 1992.
19. Крети Б. Психология в современном спорте. – М., 1978.
20. Кузьмина Н.В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей у учащихся // Проблемы способностей в советской психологии. – М., 1984. С. 101-106.
21. Ланжшир Ж. Отбор учителей // Перспективы. 1982. №2. С. 249-255.
22. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. 1987. №2(3-4). С. 33–34.
23. Лурия А. Р. Функциональная организация мозга // Естественно-научные основы психологии. – М., 1978.
24. Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности // Психологические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. – Л., 1976. С. 195-208.
25. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М. 1985.

26. Небылицин В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. – М., 1982.
27. Одаренные дети / под общ. ред. Г. В. Бурменской; В.М. Слущкого. – М., 1991.
28. Пиниольс Х.Л. Человеческий потенциал и его реализация // Перспективы. 1990. №21.
29. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
30. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
31. Ройс Дж., Пауэлл Ж. Индивидуальность и плюралистические образы человеческой природы // Импакт. 1985. №2.
32. Социальная работа / под ред. И.А. Зимней. – М., 1992. Вып. 3.
33. Способности и склонности / под ред. Э.А. Голубевой. – М., 1989.
34. Теплов Б. М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения // Психология индивидуальных различий. – М., 1982.
35. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986.
36. Хеневелд У. Содержание образования и подготовка учителей: Интеграция // Перспективы. 1988. №31. С. 79–86.
37. Braukmann G. Estellung und Erpobung eines Lehrever haltensrainings zur yerandenmg dcr motivanrcgcnden Bcdingungcn des Unterrichts. – Psychologisches Institut dcr Ruhr Univcrsitat Bochum, 1979.
38. Gardner H. /Frames of mind: The theory of multiple inrelligences. N.Y., 1983.
39. Holland J.L. Making vication choces: A theory of vocational personalities and work environments. – Englewood Cliffs, N.Y., 1985.
40. Kondo K. Burnout syndrome // Asian medical Journal 1991. №34. P. 11.
41. Morton P. J. The relation of coping, appraisal and Burnout in mental health workers //The Journal of Psychology. 1992. №3. P. 126.

Глава 2. ПРИНЦИПЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИЗБЫТОЧНОСТИ И МИНИМИЗАЦИИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕННЫХ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ СТРУКТУРЫ ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

2.1. Создание компьютерных экспресс-методик для диагностики педагогических способностей

По оценкам экспертов, резервы политики подготовки кадров для системы просвещения по пути ее экстенсивного развития к настоящему времени исчерпаны. Возможности совершенствования подготовки педагогических кадров связываются с разработкой объективных критериев стандартизации труда учителя. Стандартизация труда учителя, в первую очередь, касается его квалификации, то есть оценки совокупности профессиональных качеств, определяющих его успешность [9, 10].

Введение стандарта на труд учителя не только позволит решить ряд вопросов, связанных с совершенствованием образовательной системы в стране, но и окажет действенную помощь в осуществлении аттестации, тарификации, составлении квалификационных характеристик, определении уровня квалификации в соответствии со способностями учителя и уровнем его образования в условиях введения новых способов оплаты.

Под стандартом в данном случае понимается нормативный документ, устанавливающий нормы, правила, требования к труду учителя. К основным требованиям, которым должен отвечать документ, относят: объективность (независимость от воли проверяющего); значимость каждого критерия в оценке труда; научность (достаточное и четкое научное обоснование критериев, вводимых в стандарт в качестве основных); практическую направленность (связь с практикой работы школы); доступность (возможность использования критериев в практической деятельности); связь с другими стандартами, принятыми в области образования; полноту (отражение всех сторон деятельности учителя);

связь критериев стандарта труда учителя с целями обучения; диагностичность (возможность по предлагаемым критериям поставить однозначный диагноз в том или ином уровне квалификации труда учителя).

Столь сложная работа по стандартизации труда учителя предполагает привлечение новых технологий по сбору и оценке информации, то есть обязательное использование ЭВМ в системе экспертных психодиагностических служб.

Первые варианты автоматизированных психодиагностических систем (ПДС) в сфере образования были разработаны уже в начале 60-х годов [4, 7, 13, 14]. Однако массового распространения они не получили из-за высокой стоимости и сложности эксплуатации.

Перелом в отношении практического использования ЭВМ в психодиагностике произошел в начале 80-х годов. Это можно объяснить, по крайней мере, четырьмя обстоятельствами:

во-первых, появлением микро-ЭВМ. До этого психодиагностические комплексы разрабатывались для больших ЭВМ, то есть их могли использовать лишь организации, имеющие вычислительные центры;

во-вторых, появлением дружелюбных операционных систем с развитыми языковыми средствами;

в-третьих, расширением функций ЭВМ, позволяющих автоматизировать не только рутинные процедуры по сбору и обработке данных, но и более творческие процессы анализа и интерпретации результатов обследования;

в-четвертых, к началу 80-х годов уже накопился опыт ПДС в различных практических областях образования. Это привело к тому, что у психологов и педагогов стала формироваться потребность в ПДС как в довольно удобных инструментах при массовом обследовании школьников, учителей и т.п.

2.2. Структура психодиагностической системы для оценки уровня квалификации педагога

По мнению А.Р. Кулмагамбетова [13], разработанная ПДС является системой многоцелевого назначения и включает в себя две подсистемы: инструментальную и тестирующую. Инструментальная предназначена для проектирования тестирующей систе-

мы, тестирующая – для автоматизации психологического обследования. Каждая подсистема предполагает своего пользователя: инструментальная – психолога-разработчика, тестирующая – психолога-исследователя. Для каждого из пользователей в системе организован свой интерфейс с собственной программной поддержкой.

Особое значение при разработке ПДС придается ментальной подсистеме, то есть правилам построения специализированных психодиагностических тестирующих подсистем для решения конкретных прикладных задач. Необходимость специальной разработки подобных многоцелевых систем обусловлена тем, что разные прикладные задачи (аттестации, тарификации и т.п.) требуют применения различных тестов. Поэтому система должна либо содержать много различных тестов, либо допускать загрузку и адаптацию нужных тестов с требованиями обследования.

В свою очередь, для психолога-проектировщика обоснование выборов тестов для построения специализированной инструментальной подсистемы ПДС остается наиболее уязвимой проблемой, от решения которой фактически зависят привлечение или отказ использования микро-ЭВМ в массовых обследованиях профессиональных групп (школьников, студентов, работающих учителей).

В данной работе предпринята попытка сформулировать основные правила (принципы, требования) к первому этапу разработки инструментальной подсистемы для психодиагностики определения уровня педагогического мастерства или уровней квалификации педагога.

2.3. Принцип концептуальной содержательности модели педагогического мастерства

Работа по стандартизации труда учителя в первую очередь касается определения уровня его квалификации (мастерства), который отражает совокупность профессиональных качеств, определяющих специфику педагогической деятельности и объясняющих характер реальных достижений учителя.

В существующих теориях педагогического мастерства понятия *задатки*, *способности* и *одаренность педагога* выступают как теоретические объекты, при помощи которых проводятся объяснения и прогнозирование изменений педагогической направленности, происходит овладение специализированными зна-

ниями и навыками учителями в процессе работы и педагогических достижений при решении инновационных задач.

Эмпирической формой проверки правильности выдвигаемых гипотез о природе исследуемых объектов (задатки, способности и одаренность) остается поиск связей между характеристиками (признаками индивидуальных различий) работающего учителя с показателями эффективности (результативности) педагогической деятельности. Если мы не знаем, как определить эффективность работы учителя (воспитателя), то с помощью разнообразных статистических методов можно быстро испробовать множество возможных признаков, не заботясь особенно об их причинно-следственных связях, и найти достаточно надежные. В то же время нельзя изучать абсолютно произвольные характеристики работающего учителя. Теоретическое содержание педагогической результативности, которую мы хотим прогнозировать, обычно дает ключ к его предшествующим признакам и минимизируют поисковую активность психолога-проектировщика.

Согласно общепринятому определению содержания педагогической деятельности ее предметом является «другая деятельность» – деятельность учащихся, которую учитель призван организовывать, направлять и регулировать в соответствии с целями обучения, воспитания учащихся [15]. Следовательно, основной (прямой) мерой эффективности работы учителя (воспитателя) могла бы стать оценка развития у учащихся навыков к самоорганизации, самонаправленности (целеустремленности) и саморегуляции (контроля) в процессе обучения. Соответственно, косвенными мерами (факторами) эффективности работы учителя могли бы выступать любые профессиональные качества, функционально связанные со скоростью и легкостью формирования навыков самообразования у школьников.

Тем не менее, при наличии «хорошо сформулированной конечной цели» педагогической деятельности и отсутствии адекватных количественных методов анализа воздействия учителя на деятельность учащихся прямая оценка эффективности труда педагога оказывается практически невозможной [1, 14].

Даже при беглом обзоре предложенных к настоящему времени моделей главных компонентов педагогического мастерства (уровней квалифицированности педагога) приходится» признать, что большинство из предложенных моделей не удовлетворяют

требованиям научной верификации, то есть характеризуются отсутствием достаточных обоснований для выделения отдельных компонентов педагогического мастерства и доказательств наличия связей этих компонентов с показателями успешности педагогической деятельности. Однако рассмотрение наиболее популярных моделей педагогического мастерства и логики их построения представляет определенный интерес для разработки инструментальной подсистемы ПДС.

Большинство моделей педагогического мастерства разделяются на четыре подгруппы: 1) системные модели; 2) структурные модели; 3) псевдопредикативные; 4) предикативные модели.

Критерием отнесения эмпирической модели к одной из четырех подгрупп служит:

а) отсутствие или наличие достаточно обоснованного способа выделения гипотетического компонента педагогического мастерства (1 или 2 модель);

б) отсутствие или наличие доказательств связи выделенных компонентов педагогического мастерства с прямыми или косвенными мерами эффективности педагогических воздействий – 3 или 4 модель).

В качестве примеров будут приведены наиболее популярные модели педагогического мастерства в отечественной и зарубежной литературе.

К первой подгруппе относятся большинство предложенных к настоящему времени схем построения такого типа моделирования: выделение на основе опыта или интуиции автора произвольного списка профессионально значимых качеств, необходимых для эффективной работы педагога. В зависимости от теоретических пристрастий или вкусов исследователя количество включаемых в списки качеств может варьировать от 1 до 250 и более [10].

По массовости и социальной значимости наибольший интерес представляют списки «педагогических способностей» учителей средней школы, которые были изучены Ф.Н. Гоноболным [6]. Выявленная им система главных компонентов педагогического мастерства, по мнению К.К. Платонова [16], с незначительными уточнениями может быть перенесена и на способности воспитателя или педагога, работающего со взрослыми.

Так, у большинства из изученных 34 учителей начальной школы Ф.Н. Гоноболин выявил следующие свойства индивиду-

альности, структура которых, по его утверждению, и составляет собственно структуру главных компонентов педагогического мастерства:

- 1) способность делать учебный материал доступным учащимся;
- 2) понимание учителем ученика;
- 3) творчество в работе;
- 4) педагогическое волевое влияние на детей;
- 5) способность организовывать детский коллектив;
- 6) интерес к детям;
- 7) содержательность и яркость речи;
- 8) ее образность и убедительность;
- 9) педагогический такт;
- 10) способность связывать учебный предмет с жизнью;
- 11) наблюдательность (по отношению к детям);
- 12) педагогическая требовательность и т.п.

Ко второй подгруппе относятся так называемые структурные модели педагогического мастерства: выведение их главных составляющих из более сложных интер-и-интра подструктур индивидуальности, гипотетически влияющих на эффективность преподавания. В зависимости от авторских пристрастий основой для выделения компонентов педагогического мастерства могут выступать морфофизиологические структуры, особенности идеологических установок и т.п.

Так, В.А. Слостенин [18], определяя педагогическое мастерство как высшую форму профессиональной направленности личности, выделил четыре подуровня личностной организации учителя, включающие:

- 1) перечень свойств и характеристик личности учителя;
- 2) перечень требований к психолого-педагогической подготовке;
- 3) объем и содержание академической подготовки;
- 4) объем и содержание методической подготовки по конкретной специализации.

Из данной гипотетической структуры выводятся главные составляющие педагогического мастерства:

- 1) направленность (идейная, профессионально-педагогическая, познавательная);
- 2) общие академические способности (интеллектуальные и т.п.);

3) частные дидактические способности (специальные или навыки владения методиками преподавания по конкретным дисциплинам).

К третьей подгруппе относятся так называемые псевдопредикативные модели педагогического мастерства: выведение их главных составляющих из более сложных интер-и-интра подструктур социальных систем и постулирование критериев их прогностичности.

Для иллюстрации такого типа моделирования структуры педагогического мастерства можно привести достаточно авторитетную и теоретически обоснованную модель, предложенную Н.В. Кузьминой [12].

Н.В. Кузьмина, определяя народное образование как социальную динамическую подсистему, выделила пять взаимосвязанных между собой частей:

- 1) цели;
- 2) учебная информация;
- 3) средства педагогической коммуникации;
- 4) учащиеся;
- 5) педагоги.

В процессе функционирования данной подсистемы между выделенными частями (единицами, элементами и т.п.) устанавливаются прямые и обратные связи: гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организационные.

Поскольку, по мнению Н.В. Кузьминой, структура главных компонентов педагогического мастерства является «зеркальным» отображением педагогической системы, педагог кроме организаторских способностей должен обладать еще коммуникативными, конструктивными, проективными, гностическими.

В рамках данной модели педагоги – лишь часть (элемент) педагогической системы. Эффективность функционирования образовательной системы в целом предопределяет эффективность ее частей. Следовательно, качество труда педагога не может быть измерено прямо и всегда относительно.

К четвертой подгруппе относятся наименее распространенные в нашей литературе так называемые предикативные модели педагогического мастерства: выведение их главных компонентов из матриц интеркорреляции базисных свойств личности и объективных (или субъективных) критериев эффективности педагоги-

ческого труда. К настоящему времени предложены два вида предикативных моделей.

Хорошей иллюстрацией предикативной модели первого вида остается исследование Мак-Кларка (1968) [20]. Мак-Кларк, используя 16-факторный опросник базисных черт личности Р. Кеттелла и ряд объективных мер эффективности работы учителей, получил на основе факторного анализа матрицы интеркорреляций отдельные уравнения прогноза эффективности. Уравнения прогноза были получены отдельно для мужчин и женщин с учетом специфики школы (начальной и средней).

Как следует из результатов факторного исследования Мак-Кларка прогноз эффективности тем лучше, чем более высокие оценки получает педагог по факторам:

Для мужчин:

1. Н (смелости).
2. С (эмоциональной стабильности).
3. В (интеллектуальности) и т. п.

Для женщин:

1. В (интеллектуальности).
2. О (фрустрированности).
3. Н (смелости) и т. п.

Хорошей иллюстрацией предикативной модели педагогического мастерства второго типа остается исследование «хорошего» и «плохого» учителя Дж. Райнса [22]. С помощью специально обученных экспертов была обследована выборка из 6 тысяч учителей в процессе «открытого урока» в 1770 школах США. Обследование проводилось на протяжении шести лет. По завершении сбора материала весь массив данных рейтинга подвергался факторному анализу. Удалось обнаружить 9 факторов, влияющих на формирование имиджа «хорошего педагога»:

- 1) сопереживания (дружелюбия) – эгоцентричности (равнодушия);
- 2) деловитости (системности) – безалаберности;
- 3) «ведения уроков, стимулирующих творческие возможности учащихся» – скучного, однообразного ведения занятий;
- 4) доброжелательного – недоброжелательного отношения к ученикам;
- 5) «принятия» – «непринятия» демократического типа преподавания;

б) доброжелательного – недоброжелательного отношения к администрации и другому персоналу школы;

7) склонности к традиционному – либеральному типу преподавания;

8) эмоциональной стабильности – нестабильности;

9) хорошего словесного понимания.

Известно значительное количество исследований, касающихся личностных качеств учителя. Этот материал здесь рассматриваться не будет. Однако работа Д. Соломона с соавторами [23] содержит ряд параметров и принципов, представляющих особый интерес для построения модели педагогического мастерства. В исследовании Д. Соломона было установлено соотношение между различными типами поведения учителя, полученными с помощью факторного анализа, и оценками последствий этого поведения для учащихся.

В целом было установлено, что:

1. Фактически овладение материалом зависело от ясности изложения, выразительности и умения преподавателя преподнести материал.

2. Степень понимания материала учениками зависела от энергичности, проявляемой учителем, и его манеры изложения материала.

3. Доброжелательная атмосфера в классе зависела от поведения учителя, который умеренно контролировал обучаемых и допускал известную свободу действий.

Эти же исследователи выделили ряд характеристик в поведении учителя, косвенно влияющих на поведение учащихся. К этим личностным характеристикам относятся следующие:

1) пассивность – энергичность;

2) агрессивность – поддержка;

3) дозволенность – контроль;

4) расплывчатость – ясность;

5) поощрение – безразличие к активному участию учащихся;

6) сдержанность – яркость (образность);

7) поощрение к обмену мнениями – чтение лекций;

8) доброжелательность, теплота – холодность, сдержанность.

2.4. Принципы эмпирической верификации проектируемой модели педагогического мастерства

В результате сравнительного анализа и обобщения эмпирических данных, полученных в рамках четырех направлений моделирования структуры главных компонентов педагогического мастерства, автором предложены трехуровневая (модульная) модель структуры главных компонентов педагогического мастерства и способ верификации данной модели с помощью микро-ЭВМ.

Эта модель включает три модуля: рефлексивный, дидактический и управленческий. Уровень педагогического мастерства (квалификации) задается аддитивной функцией трех переменных: рефлексивных, дидактических и управленческих.

Рефлексивный модуль выступает как базовый и определяет выраженность педагогической направленности учителя (номинальный уровень квалификации). Вектор направленности задается произведением значений пяти независимых переменных:

- 1) интенциональности (знанием педагога целей образования);
- 2) настойчивости (интенсивностью, с которой педагог добивается осуществления педагогических целей);
- 3) наличия специальных способностей (устойчивостью к развитию синдрома эмоционального сгорания);
- 4) упорства (преодолением внешних и внутренних трудностей, с которыми педагогу приходится сталкиваться в процессе работы);
- 5) везения (поддержкой со стороны коллег и администрации школы).

По Ф. Хайдеру [21], данные переменные можно разделить на две подгруппы «факторов»: а) эффективных возможностей личности педагога (интенциональность, настойчивость, способности); б) эффективных возможностей «рабочего окружения» (трудности, везение). В каждой подгруппе дополнительно выделяются динамические и стабильные характеристики мастерства. Для подгруппы факторов эффективных возможностей личности педагога выделяют группу динамических переменных (интенциональность, настойчивость) и группу стабильных характеристик способностей. Аналогично в подгруппе факторов эффективных возможностей окружения выделяются динамические (везение) и стабильные (трудности) факторы.

Выделение гипотетических компонентов рефлексивного модуля педагогического мастерства позволяет описать зависимость между номинальным уровнем квалификации педагога и его возможностями следующим уравнением:

$$VI = F(P, II),$$

где VI – качество работы педагога, удовлетворяющее номинальным требованиям к мастерству;

P – потенциал личностных ресурсов;

II – потенциал рабочего окружения.

Дидактический модуль выступает как вторичный и определяет уровень общей и специализированной подготовки педагога в вузе или в институте повышения квалификации. Вектор дидактической подготовленности учителя задается произведением значений двух независимых вторичных факторов:

1) выраженностью профессиональной мотивации (мотивации власти и альтруизма);

2) степенью сформированности дидактических умений (гностических, проективных и т.д.).

Выделение вторичных (производных) факторов педагогического мастерства позволяет описать зависимость между средним уровнем квалификации педагога и его дидактическим потенциалом следующим уравнением:

$$V2 = F(M, A),$$

где $V2$ – качество работы педагога, удовлетворяющее средним нормам стандарта педагогического мастерства;

M – мотивация власти и альтруизма;

A – дидактические умения.

Управленческий модуль выступает как третичный и определяет степень эффективности воздействий педагога на поведение школьников в процессе обучения. Вектор управленческого потенциала педагога задается соотношением продуктивности школьников к дидактическому потенциалу педагога.

Зависимость между высшим уровнем квалификации педагога и его управленческими ресурсами может быть описана следующим уравнением:

$$V3 = F\left(\frac{R}{A + M}\right),$$

где $V3$ – качество работы, удовлетворяющее высшим нормам стандарта педагогического мастерства;

R – продуктивное поведение учащихся (внимательность, готовность к ответам, уверенность в себе и т.п.);

A – дидактические умения педагога;

M – мотивация власти и альтруизма.

При математическом моделировании процесса принятия решения об уровне квалификации педагога заключение об уровне мастерства может быть получено при решении трех дифференциальных уравнений:

$$V1 = F(P, I),$$

$$V2 = F(M, A),$$

$$V3 = F\left(\frac{R}{A + M}\right).$$

Допуская аддитивную природу зависимости уровня педагогического мастерства от личностных, дидактических и управленческих ресурсов педагога, общее уравнение для определения квалификации учителя может быть представлено формулой:

$$PM = \sum (Vi(Pi))_{i=1}^3.$$

2.5. Принципы преодоления избыточности и минимизации прогностических переменных при моделировании структуры главных компонентов педагогического мастерства и квалификационных требований к преподавателям средней и высшей школы

В основу теории моделирования структуры главных компонентов педагогического мастерства заложена идея существования индивидуальных различий между людьми, предопределяющих профессиональный успех в той или иной деятельности. И чем лучше мы умеем определять наиболее важные в профессиональном плане характеристики личности, тем лучше (точнее) прогноз (предикативность) искомой целевой характеристики (уровня достижений, квалификации и т.п.).

Однако, как мы показали выше, без построения гипотетической модели структуры главных компонентов педагогического

мастерства использование микро-ЭВМ как автоматизированной психодиагностической системы становится бессмысленным.

Уточнение списка исходных индивидуально-типологических переменных, характера их взаимосвязи и поуровневой организации является первым шагом к созданию базы для проектирования инструментальной подсистемы. Вторым шагом является формирование банка тестов, релевантных выделенным гипотетическим переменным [1, 2].

При создании первой компьютерной версии ПДС для определения выраженности педагогических способностей [1, 2] использовалось не менее двух методик, позволяющих надежно измерить выделенные базисные переменные. Все методики, вошедшие в банк, хорошо репрезентативировали исследуемые психологические конструкторы и обладали конкурентной валидностью.

Возникновение «избыточности» тестового материала в первом исследовании по созданию автоматизированной ПДС снижало риск «ошибок» прогноза, хотя и увеличивало время обследования.

Использование метода пошаговой регрессии исключения и включения [141] позволило выявить наиболее существенные признаки для хорошего прогноза уровня педагогического мастерства. В частности, была выявлена связь между уровнем эмоциональной стабильности (по первичному фактору С и вторичному фактору F3 – 16-PF Р. Кеттелла) и педагогического мастерства. Эта связь носила линейный характер и отчетливо обнаруживалась на более поздних стадиях педагогического мастерства учителей, победителей зонального конкурса «Учитель года».

Вместе с тем было установлено, что в каждой подгруппе обследуемых качество прогноза успешности улучшилось при включении в уравнение регрессии показателей социальной направленности (альтруизма) и мотива власти.

В зависимости от сочетания значений по фактору «эмоциональной стабильности» и показателей педагогической направленности были выделены две модели «эффективных педагогов», ориентированных на результативность.

Первой модели педагогов свойственны низкие значения по фактору «С» (по эмоциональной чувствительности) при высокой социальной направленности и тесном взаимодействии с учащимися. Второй – высокая сопротивляемость к развитию синдрома эмоционального сгорания (эмоциональная стабильность) и выра-

женности в структуре мотиваций социально ориентированного мотива власти.

В дифференциальной психологии принято считать, что прогностические переменные должны относиться к группе биологически стабильных свойств индивидуальности, то есть к группе природно обусловленных черт [1, 3, 11]. Для отнесения переменной к данной группе необходимо представить доказательства по: 1) их стабильности (устойчивости результатов тестовых измерений); 2) фенотипической стабильности (то есть последовательности к преобладанию поведения индивида); 3) генетической устойчивости (то есть по наличию генетического контроля развития того или иного качества) [11].

Выделение обликативного признака роста педагогического мастерства являлось первым обнадеживающим признаком правильности спроектированной модели структуры главных компонентов педагогического мастерства. Однако оставалось неясным, является ли эмоциональная стабильность (сопротивляемость к развитию синдрома эмоционального сгорания) неизменяемым свойством индивидуальности.

Начиная с работ Хейманса и Бирсы [19, 20], эмоциональная стабильность (сила «Я») большинством дифференциальных психологов относилась к важнейшим характеристикам темперамента во всех его динамических проявлениях [5, 17, 19].

Эта характеристика индивидуальности, по данным Р. Кеттелла [20], достаточно устойчива при тестовых измерениях и обнаруживается, прежде всего, в анализах, основанных на оценке поведения в реальных ситуациях. Фактор «эмоциональной стабильности» обнаруживается также при анализе ответов на вопросники, ему соответствуют склонность к интроспекции, аффективной устойчивости и зрелость в противоположность эмоциональности, то есть реактивности при действии эмоциогенных стимулов.

Таким образом, обнаруженная в нашем исследовании обликативная характеристика педагогического мастерства является достаточно надежно измеряемой характеристикой индивидуальности и при объективных методах наблюдения, и рефлексивных способах ее измерения.

Также данная характеристика обладает фенотипической стабильностью [11]. Однако не все компоненты (проявления) эмоциональной стабильности являются прогностичными. По данным

Гарольда Джонса [там же], только физиологические проявления эмоциональной стабильности (ареактивности) позволяют предсказать характер эмоционального реагирования взрослых по характеру реагирования в детстве. Оказалось, что у маленьких детей КГР слабее и вызвать ее труднее, чем у старших; эмоциональные реакции у младенцев относительно не дифференцированы и проявляются в самых разнообразных движениях и звуках. Становясь старше, ребенок научается контролировать и подавлять некоторые внешние проявления эмоций, эмоции как бы уходят внутрь, интериоризируются, создавая внутренние источники возбуждения, и одновременно дифференцируются. Г. Джонс сопоставил эмоциональные реакции (измеренные с помощью КГР) 12-летних подростков и 17-летних юношей с тремя словесными стимулами – приятные, неприятные и безразличные. Общая эмоциональная реакция у юношей намного выше, чем у подростков, но главное различие заключается в уровне избирательности: разница в уровне реакции на эмоционально значимые и нейтральные стимулы у юношей гораздо больше, чем у подростков. Наряду с общим повышением уровня эмоциональной избирательности в юношеском возрасте продолжается дифференциация по силе эмоционального реагирования. По данным Калифорнийского лонгитюда подростки и юноши с низким уровнем избирательной эмоциональной реактивности казались более беспокойными, раздражительными, эмоционально неустойчивыми, менее решительными и общительными, чем их высокореактивные сверстники; в среднем возрасте (около 30 лет) первые труднее приспосабливаются к социальной среде и чаще обнаруживают невротические синдромы.

Таким образом, обнаруженная в нашем исследовании облигативная характеристика педагогического мастерства является фенотипической переменной и достаточно прогностичной, но только в том случае, когда удастся контролировать ее и физиологические компоненты.

Генетическая устойчивость данной черты темперамента также не вызывает сомнения. По данным исследований, проводимых под руководством Э.А. Голубевой, эмоциональная стабильность детерминируется общими свойствами ЦНС и их сочетаниями (силы и лабильности нервных процессов) при ЭЭГ-методах их определения. Существуют прямые доказательства генетического

контроля проявлений эмоциональной стабильности [11]. Шкалы эмоциональной стабильности обнаруживают генетическую детерминированность у монозиготных близнецов в 28 лет, тогда как у 16-летних она не наблюдается. Видимо, с возрастом уровень генетического контроля эмоциональной стабильности усиливается, выявляя природные ресурсы эмоциональных способностей.

Таким образом, предположение о синдроме эмоционального сгорания как системообразующем признаке структуры главных компонентов педагогического мастерства нашло свое подтверждение.

Факультативные показатели выраженности мотивации власти и альтруизма лишь уточняли принадлежность учителя к одному из альтернативных типов преподавания, то есть к стилю X или Y.

Результаты создания первой компьютерной версии ПДС и ее использование на большом массиве подтвердили правомерность предварительного увеличения банка диагностических методик для измерения гипотетических компонентов структуры педагогического мастерства и последующего минимизирования измерительных средств для построения более специализированных инструментальных подсистем ПДС.

В соответствии с результатами автоматизированного обследования школьников педагогических классов, студентов первого и последнего курсов педагогического института, работающих учителей и победителей конкурса «Учитель года» были признаны наиболее валидными субтесты опросника Р. Кеттелла – фактор «С» и вторичный фактор «F3» – для измерения индивидуальных различий в эмоциональной стабильности; тест Дж. Холланда для измерения профессиональной направленности и тест Г. Хенинга для измерения выраженности мотива власти. Также оказалась прогностичной шкала Н.В. Кузьминой в адаптации Н.А. Аминова для оценки выраженности дидактических умений.

Выделение обликативных характеристик педагогического мастерства и их факультативных производных позволило сузить зону поиска главных компонентов структуры педагогического мастерства и определить прогностическую ценность используемых диагностических методик. Поскольку данная версия компьютерной ПДС была первой и исследовательской, по сути, мы рассматривали ее как исходную для построения инструментальных подсистем ПДС для конкретных педагогических специальностей.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что при использовании автоматизированных (компьютерных) психодиагностических систем для определения уровня педагогического мастерства (квалификации учителя) эффективность данного средства психологического обследования в первую очередь зависит от разработки теоретической модели главных компонентов педагогического мастерства (соблюдения принципа концептуальной содержательности); способов проверки эмпирической валидности спроектированной модели (соблюдения принципа эмпирической верификации); композиции используемых диагностических методик и их количества (соблюдения принципа избыточности) и компрессии исходного банка тестов (соблюдения принципа минимизации прогностических переменных). Соблюдение сформулированных в нашем исследовании принципов позволило доказать существование системообразующих (обликативных) признаков педагогического мастерства, имеющих природную (темпераментальную) основу и подлежащих объективному измерению с помощью ЭЭГ-методов. Это позволяло не только обосновать необходимость включения в следующую версию ПДС блока физиологических методик для определения общих и специальных свойств ЦНС, но и уточнить психологический инструментарий для определения общих факторов педагогической успешности и факультативных характеристик, влияющих на уровень успешности на каждой стадии профессионализации.

Список используемых источников

1. Аминов Н.А., Болотов И.А., Воробьев А.Н. Психологический профотбор на педагогические специальности. – Ярославль, 1994.
2. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика педагогических способностей. – М., 1994.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т. – М., 1992.
4. Гаврилова Т.Д. Представление знаний диагностической системе АВТАМТЕСТ // Техническая кибернетика. 1984. №5. С. 168-175.
5. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
6. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965.

7. Ермакова И.В. Некоторые подходы и перспективы развития автоматизированной диагностики и прогнозирования за рубежом // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 170-176.
8. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. – Киев, 1994.
9. Каинова Э. Стандартизация труда учителя // Народное образование. 1993. №1. С. 39-43.
10. Колесникова Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. – Новосибирск, 1985.
11. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
12. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
13. Кулмагамбетов А.Р., Эпштейн В.Л., Ямпольский Л.Т. Компьютерная психологическая система // Вопросы психологии. 1987. №6. С. 132-138.
14. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985.
15. Мышление учителя. – М., 1990.
16. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., 1992.
17. Стреляю Я. Местоположение регуляторной теории темперамента среди других теорий темперамента // Иностранная психология. 1993. №2. С. 37-48.
18. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в профессиональной подготовке. – М., 1976.
19. Фресс Л. Эмоции // Экспериментальная психология. – М., 1975. Вып. V. С. 11-195.
20. Cattell R.B., Eber H.w., Tatusuoka M.M. Handbook for the sixteen Personality Factor Questionnaire PR/ in clinical, edacational industrial and reseach psychology. – Illinois, 1970.
21. Heoder E. The Psychology of interpersonal Relation. – N.Y., 1958.
22. Ryans D.G. Characteristics of Teachers. – Waghington, D.C., American Council on Education, 1960.
23. Solomon D. et al. Teacher Behavior and student learning // Journal of Educational Psychology. 1964. №35. P. 23-30.

Глава 3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТИЛЕЙ

3.1. Педагогические стили.

Систематизация методов их исследования

Одним из условий совершенствования профессионального мастерства учителя является формирование у него эффективного индивидуального стиля педагогической деятельности, который представляет собой систему индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешное выполнение учителем его деятельности [21, 33].

В психологической литературе имеется большое число работ, посвященных теоретическому и экспериментальному исследованию проблем индивидуального стиля в игровой, учебной и трудовой деятельности. Основными вопросами, привлекающими внимание ученых, работающих в этой области, являются: теоретический анализ индивидуального стиля деятельности [26], выделение параметров индивидуального стиля [23], закономерности формирования индивидуального стиля деятельности [16], закономерности детерминации индивидуального стиля с психологическими особенностями личности [40], а также другие стороны проблемы, изучение которых способствует увеличению производительности любого профессионального труда.

При отсутствии прямых (объективных) мер результативности педагогического труда оценка способов достижения планируемых результатов учителем на уроке стала рассматриваться как косвенная мера успешности обучения или эффективности руководства учителем учебно-воспитательной деятельностью школьников, обеспечивающего высокие психологические результаты при минимальных затратах (физических, психологических сил и т.п.) [17, 33, 46].

К настоящему времени в современной психологии проделана немалая работа по научному обоснованию различных индивидуальных стилей учителя на уроке [20]. Остановимся на трех исследованиях, представляющих наибольший интерес для понимания принципов выделения ведущих параметров индивидуального стиля и построения на их основе типологии стилей преподава-

тельской деятельности [33], с одной стороны, и принципов изучения детерминации стилей свойствами ЦНС и темперамента (задатками) и психологическими особенностями личности (способностями) – с другой [9, 36].

В первом исследовании, проведенном А.Я. Никоновой [32], была предпринята попытка:

- 1) разработать систему содержательных характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности;
- 2) определить совокупность динамических характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности;
- 3) на основе содержательных и динамических характеристик наметить типологию индивидуальных стилей;
- 4) определить показатели эффективности индивидуальных стилей на основе анализа позитивных результатов, достигаемых учителем;
- 5) провести констатирующий эксперимент по изучению конкретных проявлений индивидуального стиля в деятельности различных учителей.

Для решения поставленных задач использовались методы констатирующих экспериментов.

Одним из методов констатирующего эксперимента явилось длительное (в течение 2-3 лет) наблюдение за учителями. В ходе исследования велось как запланированное, так и незапланированное наблюдение, учитывались количественные и качественные характеристики деятельности, осуществлялись анкетирование, интервьюирование, оценивание деятельности учителей учащимися и коллегами, составление психологических портретов педагогов.

В результате теоретического исследования были разработаны принципы подхода к анализу индивидуального стиля преподавательской деятельности и выделены основные содержательные характеристики индивидуального стиля.

Анализ проявления указанных характеристик в деятельности учителя дал основание для вычленения такой стержневой характеристики индивидуального стиля, как преимущественная ориентация учителя на определенные стороны учебно-воспитательного процесса, обусловленная его индивидуально-личностными особенностями, а также условиями формирования профессионального мастерства.

Вместе с тем при анализе индивидуального стиля педагогической деятельности были выделены и его динамические харак-

теристики: гибкость – традиционность; импульсивность – осторожность и т.д.

В качестве меры результативности педагогической деятельности выступали: уровень знаний учащихся, характер развития интереса школьников к изучаемому предмету, сформированность у них навыков учения.

В ходе констатирующего эксперимента была уточнена типология индивидуальных стилей педагогической деятельности, определены проявления различных особенностей индивидуального стиля в реальной деятельности учителя, выявлена сравнительная эффективность и распространение различных индивидуальных стилей.

Результаты исследования и статистическое обобщение полученных данных позволили установить определенную повторяемость характеристик педагогической деятельности в различных стилях. Сопоставление этих стилей дало возможность подойти к выделению типологии.

Из всего многообразия наблюдаемых стилей были выбраны четыре наиболее характерных, два из которых являются полярными, два промежуточными:

- 1) эмоционально-импровизационный;
- 2) эмоционально-методический;
- 3) рассуждающе-импровизационный;
- 4) рассуждающе-методический.

Выбор названий стилей осуществлен по ряду оснований. Составляющие содержательных характеристик определяют такое качество учителя, как методичность (противоположное ему – импровизационность). В составляющих динамических характеристик проявляется такая индивидуально-личностная черта учителя, как рассудительность (противоположная ей – эмоциональность).

На уровне содержательных характеристик учителей эмоционального типа отличает ориентация на процесс обучения, учителей рассуждающего типа – ориентация на результат обучения.

На уровне динамических характеристик учителя эмоционального типа характеризуются повышенной чувствительностью, являющейся, с одной стороны, причиной их выраженной зависимости от ситуации на уроке, наличия у них личностной тревожности, с другой – чуткости, проницательности. Учителя рассуждающих типов отличаются сниженной чувствительностью, обуславливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствие демонстративности, самолюбования. Для них характерны осторожность и традиционность.

Ориентация учителей эмоционального типа на процесс обучения всегда снижала их результативность; ориентация учителей рассуждающего типа на результаты обучения снижала их способность к установлению в классе атмосферы тепла, естественности и взаимного доверия.

Во втором исследовании, проведенном Н.И. Петровой [37], предпринята попытка изучения индивидуально-типического стиля учителя в зависимости от некоторых типологических (нейродинамических) особенностей.

Исходные предположения автора заключались в следующем:

1. В сложной деятельности учителя нет жесткой регламентации способов действия, поэтому индивидуальный стиль должен проявиться достаточно отчетливо в основных формах и приемах работы: особенностях организации класса, дисциплинированности учащихся, проведении опроса-беседы, изложении учителем нового материала, в особенностях самооценки.

2. Особенности стиля деятельности учителя следует в основном искать не в ее содержательной, а в формально-динамической стороне (частота, темп, разнообразие действий и т.п.).

3. Высокий уровень педагогического мастерства может быть сформирован на разном типологическом фоне при условии, если разумно индивидуализировать способы действия.

В соответствии с изложенными положениями задачи работы состояли в следующем: выяснить и описать некоторые эффективные приемы педагогической деятельности учителей литературы, сложившиеся на основе разных и даже противоположных свойств типа ВНД (параметр подвижности нервных процессов).

С каждым испытуемым проводились две серии опытов для определения:

- 1) подвижности (инертности) по методике Н.С. Лейтеса;
- 2) силы нервных процессов по отношению к возбуждению по методике В.Д. Небылицина;
- 3) силы подвижности и уравновешенности нервных процессов по «жизненным проявлениям».

При изучении стиля деятельности испытуемых применялись следующие методы:

I. Наблюдение за деятельностью испытуемых на уроке:

- 1) сплошная и избирательная регистрация результатов – «фотография» урока;

- 2) выборочная магнитная запись уроков и их фрагментов;
- 3) хронометражные наблюдения.

Наблюдение за проявлениями индивидуально-типологических особенностей испытуемых осуществлялись по следующей программе:

а) динамические особенности появления учителя в классе (разнообразии или стандартности, темп действий);

б) особенности приемов организации класса в ходе урока (разнообразии приемов организации: предпочитает ли учитель срочно пресекать наблюдаемые нарушения или склонен к действиям предупреждающего характера; частота дисциплинирующих воздействий, их качественные особенности);

в) особенности приемов организации класса в начале урока (как учитель предпочитает действовать – экспромтом или соответственно заведенному порядку; разнообразие приемов организации, типичный эмоциональный настрой);

г) особенности организации опроса-беседы (предпочитает ли учитель срочно корректировать ошибки ученика, перемежает ли его опрос (ответ) собственными комментариями).

Регистрировались следующие показатели:

– время, затрачиваемое на организацию учащихся в начале урока;

– дисциплинирующие воздействия учителей (виды и количество дисциплинирующих воздействий на уроке). Дисциплинирующие воздействия фиксировались в дневнике протокола.

По магнитофонной записи исследовался темп речи испытуемых (количество звуков в единицу времени – 5-секундный интервал) на уроке при опросе-беседе, при объяснении нового материала, при проведении диктанта. На основании двадцати 5-секундных интервалов определялся средний показатель темпа речи испытуемых, исследовались жесты (разнообразии, частота их употребления).

II. Методы беседы с испытуемыми.

Беседы велись в непринужденной обстановке, программа охватывала следующие вопросы:

- 1) отношение к тем или иным способам работы;
- 2) обоснование приемов и способов работы;
- 3) особенности подготовки к урокам и планирование работы.

III. Методы независимых характеристик.

Учитывались отзывы других лиц об испытуемых: учителей, руководителей школ, методистов, студентов, учащихся, родителей учеников, отзывы учителей противоположного темперамента.

IV. Сравнение показателей педагогической деятельности учителей, студентов, различных по типу ВИД.

Изучалась документация учителей: поурочные планы, конспекты уроков, планы классного руководства, доклады, разработки, печатные статьи, результаты художественного и научного творчества испытуемых.

После предварительного отбора испытуемых (50 человек) с учетом уровня их мастерства для дальнейшего исследования было оставлено семь учителей.

В результате проведенного исследования установлен ряд фактов:

1. Обнаружено, что индивидуальный стиль деятельности проявляется достаточно отчетливо в основных формах и приемах работы: особенностях организации класса, дисциплинировании учащихся, в особенностях организации учета, проверки и оценки знаний, в подаче учителем нового материала, особенностях самооценки и т.п.

2. Особенности индивидуального стиля деятельности учителя в зависимости от типологических свойств проявляются в формально-динамической стороне (частота, темп, разнообразие действий) – в срочном, оперативности или предупредительных операциях. Особенности же стиля деятельности в зависимости от личности, характерологических качеств – в содержательной стороне урока – в отборе информации, в содержании дисциплинирующих воздействий, учета знаний и т.п.

3. Благодаря отточенной педагогической технике хорошему учителю практически доступны все варианты необходимого на уроке поведения.

4. Темп речи учителя-мастера (словесника), в отличие от начинающего студента-практиканта, на уроке нельзя рассматривать как показатель типологического свойства подвижности нервной системы. Хороший учитель в высокой степени произвольно использует такую формально-динамическую особенность речи, как темп.

5. Подход в обучении педагогическому мастерству должен состоять не в том, чтобы преобразовывать тип ВИД в направлении некоторого стандарта, а в том, чтобы формировать индивидуальный стиль деятельности в зависимости от индивидуально-типологических особенностей учителя.

В исследовании, проведенном А.А. Ерошенко [10], изучалась связь индивидуального стиля с психологическими особенностями личности мастеров производственного обучения.

Исследование проводилось в ПНУ №1 г. Перми. Испытуемыми были мастера производственного обучения (27 человек). Изучались индивидуальные свойства следующих двух уровней: темперамента (психодинамические) и личности.

В выборе изучаемых индивидуальных свойств автор исходил из их значения для профессии мастера производственного обучения, являвшейся, по своей сути, педагогической и относящейся к профессиям типа «человек-человек». Главное содержание такого типа профессий состоит во взаимодействии с людьми.

По данным ряда исследований характер межличностного общения в значительной мере обусловлен свойствами темперамента. Так, экстраверсия влияет на инициативность в общении, широту и легкость установления контактов, ригидность затрудняет гибкость изменения способов и приемов взаимодействия учителя с учащимися в изменяющихся условиях, экстратензивность при фрустрации провоцирует возникновение невыражаемой раздражительности, несдержанности педагога в ситуациях нежелательного поведения учащихся и при определенных условиях облегчает применение неадекватных способов поведения.

Среди многообразных факторов успешности педагогической деятельности особая роль отводится свойствам личности учителя. Установлено, что положительное отношение учителя к учащимся благоприятно сказывается на активности и разносторонности общения с учениками и, наоборот, проявление авторитарно-доминирующих тенденций педагога затрудняет межличностное общение учащихся между собой.

Таким образом, на основе анализа литературных данных для изучения были выбраны следующие профессионально важные свойства темперамента и личности: экстраверсия-интроверсия, ригидность, экстратензивность при фрустрации, положительное отношение мастера к учащимся и педагогическому труду, авторитарная установка, доминирование, экстрапунитивность.

В исследовании использовались следующие методики:

Психодиагностические методы определения свойств темперамента:

1) экстраверсия-интроверсия по модифицированной методике Р. Кеттелла «широта классификаций»;

2) ригидность по модифицированной методике Р. Кеттелла «прямое и обратное письмо» и по модифицированной методике Узнадзе;

3) экстратензивность при фрустрации по миокинетической методике Мира-Лопеса «линеограмма».

Психодиагностические методы определения свойств личности:

1) авторитарная установка измерялась с помощью многоступенчатой шкалы оценочных суждений мастера относительно поведения учащихся и способов воздействия на них;

2) доминирование определялось по количеству преобладающих реакций мастера в письменных ситуациях нежелательного поведения учащихся;

3) экстрапунитивность в социально фрустрирующих ситуациях определялась по количеству экстрапунитивных реакций мастера в специально отобранных ситуациях теста Розенцвейга;

4) отношение мастера к учащимся измерялось на основе мнений компетентных лиц по шкале Н.В. Кузьминой.

3.1.1. Педагогическое мастерство

Степень педагогического мастерства оценивалась компетентными лицами по шкале, разработанной автором применительно к особенностям педагогической деятельности мастера производственного обучения на основе критериев педагогического мастерства, выделенных Н.В. Кузьминой.

Результаты анализа взаимосвязи между исследуемыми индивидуальными свойствами с показателями мастерства и в выборках испытуемых с высоким / низким уровнем мастерства свидетельствуют, что:

1) показатели темперамента (экстраверсии, ригидности, экстратензивности при фрустрации) не коррелируют с показателями мастерства;

2) показатели личности (положительного отношения к педагогической деятельности и к учащимся) высоко коррелируют с показателями мастерства;

3) в выборке испытуемых с высоким уровнем педагогического мастерства статистически значимой сопряженности между изучаемыми свойствами и свойствами личности не обнаружено. Кроме того, отчетливо прослеживается высокозначимая положи-

тельная связь между показателями отношения к педагогическому труду и отношения мастера к учащимся;

4) в выборке испытуемых с низким уровнем педагогического мастерства психодинамические свойства экстратензивности при фрустрации и ригидность положительно коррелируют не только с авторитарной установкой, доминированием, экстрапунитивностью в социально фрустрирующих ситуациях, но и отрицательно связаны с показателями положительного отношения мастера к учащимся. С авторитарной установкой, кроме того, положительно сопряжена и экстраверсия.

Таким образом, даже при сравнении методического арсенала трех исследований наиболее типичных для такого рода работ используемые в этих исследованиях методы изучения индивидуальных стилей разделяются на две большие группы: методы регистрации способов действия учителя на уроке и методы изучения детерминант педагогического стиля (Q и T – данные). Последние, в свою очередь, разделяются на две подгруппы: методы определения нейродинамических свойств (задатков стиля) и методы изучения психологических особенностей темперамента и личности педагога (способностей).

В данной работе мы остановимся на анализе только первой группы методов исследования индивидуальных стилей учителей или методов регистрации способов действия учителя на уроке.

Методы исследования педагогических явлений по классификации Н.В. Кузьминой [27] разделяются на две большие подгруппы: *констатирующие* и *интерпретационные*.

К констатирующим методам относят метод наблюдения, анализа взаимодействия, оценивания и др.

К интерпретационным относят генетический и структурный методы. При первом методе обработанный материал объясняется с точки зрения генетических связей изучаемых явлений (факторов детерминации). При структурном полученные данные интерпретируются в терминах и характеристиках взаимосвязи между частями и целым.

3.1.2. Констатирующие методы

Метод наблюдения. Данные, полученные путем регистрации реального поведения учителя на уроке, принято называть Г-данные (life record data). Конечно, идеально было бы иметь пол-

ное и подробное описание образа жизни исследуемого учителя, однако на практике это неосуществимо. В лучшем случае удастся получить информацию относительно отдельных периодов или сторон жизни учителя, например, сколько учитель задавал учащимся вопросов или формулировал проблем, сколько раз похвалил учащегося на уроке при его ответах, обращался к врачу и т.п. Поэтому Г-данные чаще получают путем формализации оценок экспертов, наблюдающих поведение учителя в определенных ситуациях и в течение некоторого времени [27].

В ранних исследованиях труда учителя использовались неформальные методы изучения поведения учителя. Постепенно методы стали более формализованными. Обзор исследований А. Симона и Дж. Боера, использующих объективные методы для анализа труда учителя, насчитывает 16 томов [11].

Если в 30-40-е годы основной целью использования средств наблюдения считался контроль поведения учителя, то впоследствии основной целью стало научное описание деятельности учителя и его индивидуальных стилей работы.

С Г-данных обычно рекомендуется начинать предварительное исследование индивидуальных стилей деятельности педагога. В многомерных исследованиях очень важно полно охватить сферу исследования. Н.В. Кузьмина считает, что L-данные идеальны для установления тех признаков поведения, которые нуждаются в измерении [27] L-данные хороши также тем, что все виды поведения представлены в языковой форме. Это гарантирует не только лучший выбор переменных, но и более легкую интерпретацию полученных факторов.

L-данные также часто используются как внешний критерий, относительно которого измеряется валидность результатов, полученных с помощью других методов. Однако такое использование L-данных не совсем правильно, поскольку внешние оценки не являются достаточно достоверной мерой поведения.

Снижение достоверности метода наблюдения связано с рядом проблем: условия наблюдения, трудности наблюдения, присутствие наблюдателей, личность наблюдателя.

Корректное использование метода наблюдения поведения учителя на уроке требует от экспертов ответов на следующие вопросы:

1. Какова цель наблюдения?

2. В каких условиях должно проводиться наблюдение?
3. Описано ли (распределено ли по категориям) подлежащее наблюдению таким образом, чтобы с помощью этих категорий можно было дать ответ на поставленный вопрос?
4. Соответствует ли описание (категоризация) фактическому поведению? Можно ли работать с данными категориями?
5. Существует ли единство между различными наблюдающими при записи одного и того же поведения в соответствии с категориями?
6. Пользуется ли один и тот же наблюдатель при повторном наблюдении теми же категориями?
7. Возможно ли повторное наблюдение данного поведения в сопоставимых ситуациях?

Научное наблюдение имеет несколько подформ, которые мы только перечислим: нестандартизированное (случайное) и стандартизированное наблюдение; включенное и невключенное, а также анекдотическое и систематическое наблюдение.

К трудностям наблюдения относятся особенности восприятия поведения другого человека. Оно всегда несколько искажено в связи с особенностями селекции, организации, акцентуации и фиксации воспринимаемого поля раздражителей наблюдателем.

Поскольку наш личный опыт, наши установки и желания влияют на наше наивное наблюдение, результаты наших наблюдений содержат информацию не только об объекте, но и о нас самих.

Были выделены две группы ошибок наблюдения: ошибки в референции в установлении связей.

Ошибки в референции возникают в том случае, если в процессе наблюдения были использованы для сравнения неподходящие образцы. Сюда относятся ошибки в выборе масштаба, когда дается преимущественно чересчур строгая или чересчур мягкая оценка. Сюда можно также отнести возврат к наблюдениям и оценкам нейтрального характера. Ошибки в референции возникают также тогда, когда наш опыт не включает нормы поведения тех людей, которых мы должны наблюдать.

Ошибки появляются в случае, когда мы устанавливаем связь между признаками, не предполагающими этой связи. Часто в литературе обсуждается так называемый эффект «ореола», тенденция, при которой оценки характерной особенности какой-то лич-

ности не свободны от воздействия другой характерной черты или от общего впечатления, производимого этой личностью. В повседневной жизни мы также склонны делать выводы о характерных особенностях человека, исходя из его манеры одеваться и т.п.

При обучении научному наблюдению предпринимаются попытки информировать экспертов о подобных искажениях и внедрять способы, с помощью которых ошибки в наблюдениях могут быть уменьшены и поставлены под контроль.

По-настоящему, наблюдению доступны только экстерииризованные действия, имеющие вербальную или двигательную основу. Мы наблюдаем не интеллект учителя, а то, как он решает педагогические задачи, общительность, сколько раз и к какому числу учащихся он обращается на уроке.

Чтобы быть полным, наблюдение должно быть аналитичным. Разумеется, анализ должен схватывать важные сегменты поведения.

Отказ от преждевременных выводов и обобщений является поэтому единственным средством, чтобы обеспечить наблюдению максимальную объективность, причем эта объективность определяется потенциальным или актуальным совпадением показаний нескольких наблюдателей.

Но основной проблемой обеспечения точности и объективности является проблема языка. Недостаточно наблюдать какие-то факты. Для того чтобы стало возможным совпадение нескольких наблюдателей, нужно, чтобы употребляемые термины определялись операционально, то есть были как можно более описательными.

Все это составляет пролегомены записи. Что же записывать? Эта операция совершается в два этапа. Предварительное исследование должно определить сферу наблюдений и составить перечень действий. Определить круг учителей, которые будут регистрироваться. В самом наблюдении возможны две основные методики: либо фиксируют только наличие или отсутствие в каждый момент какого-либо действия, тогда конечный протокол будет указывать наблюдаемые частоты; либо при более тонком анализе стараются оценить интенсивность или продолжительность тех или иных действий. При регистрации интенсивности пользуются методом шкалы оценок. Существует несколько их видов, мы ограничимся лишь их перечислением.

Для каждого действия можно отмечать на шкале в три, пять, а иногда семь делений интенсивность, определяемую прилагатель-

тельным или наречием. Например, интенсивность такой эмоциональной реакции, как дрожание руки, могла бы допускать три степени: сильно, средне, совсем не дрожит. Шкала в пять делений ввела бы большие оттенки. Все зависит от того, какое явление наблюдается.

- Сама техника может быть усовершенствована регистрацией путем отметок на векторе того места, которое, по-видимому, характеризует интенсивность действия.

- Когда действия различаются не только по интенсивности, но и качественно, каждое проявление какого-либо признака может быть охарактеризовано путем полного описания. Самым простым является случай дихотомии.

Присутствие наблюдателя (эксперта) вводит новую переменную в окружающую среду наблюдаемого и так или иначе отражается на его поведении. Разрешение этой трудности состоит в том, что наблюдатель заменяется регистрирующими аппаратами, камерой, магнитофоном.

Однако эта техника доступна лишь в некоторых случаях. Чаще всего наблюдатель присутствует, и он должен знать, что вводит в наблюдение новые условия. Его скромность, такт, способность быть как можно ближе к наблюдаемому ослабляют неизбежное влияние его присутствия.

Наконец, рассмотрим проблему личности наблюдателя. П. Фресс и Ж. Пиаже [44]. Ссылаясь на Вернона, приводят следующую классификацию экспертов:

- а) те, кто правильно оценивают самих себя, характеризуются высоким интеллектом и чувством человечности;

- б) те, кто правильно оценивают своих друзей и знакомых, менее общительные, но обладают более артистическим темпераментом;

- в) те, кто лучше оценивают чужих людей, очень умны, художественно одарены, но не вполне приспособлены к социальной жизни.

В целом основным фактором полноты и точности наблюдений за личностью учителя является сходство между наблюдателем и наблюдаемым. Мужчины лучше судят о мужчинах, а женщины о женщинах. То же относится к людям одного возраста или одной социальной среды.

Важно также отметить и влияние личности учителя на точность и полноту наблюдений. В общем легче наблюдать экстравертированных нежели интровертированных учителей, ярко индивидуализированных, чем менее дифференцированных. В среднем явные черты педагога, такие, как заторможенность – импульсивность или властность – покорность, оцениваются точнее, чем скрытые черты, такие, как объективность – субъективность.

Метод анализа взаимодействия. Одним из наиболее распространенных инструментов для измерения педагогических стилей является метод анализа взаимодействия, разработанный Фландерсом [40, 42]. Система Фландерса отличается тем, что позволяет фиксировать не только события, которые происходят в классе, но и их последовательность (табл. 3.1).

В системе Фландерса разговор, происходящий в классе, можно разбить на 10 категорий. Семь из них относятся к речи учителя, две речи учеников, а десятая, обозначенная как «молчание или замешательство», указывает на все остальные ситуации урока. Речевое общение учителя подразделено на две основные категории прямого и непрямого влияния на учеников в речевом общении ученика выделяются: речь, представляющая ответ учителю; и речь, ведущаяся по собственной инициативе, – вторая категория.

Эксперт, анализирующий речевое общение в классе, создает картину урока, распределяя все происходящее на нем по десяти категориям.

Он делает это, отмечая каждые 3 сек. И, хотя при этом фиксируется только часть урока, эта часть достаточно репрезентативна уроку как целому.

Различными способами упорядочивая имеющиеся данные, эксперт может проанализировать запись урока несколькими способами. Самый простой из них – проанализировать, как категории сменяются во времени. Этот путь позволяет выявить типы деятельности, которые во время урока, или не пользовались успехом, или желали лучшего. Другие методы позволяют выявить типы повторяющихся или циклических (вербальных) действий. Очевидно, что подобные записи дают возможность установить удельный вес разговора учителя относительно разговора учеников.

Фландерсовский анализ категории взаимодействия

| | | |
|------------------|-----------------------------|---|
| Разговор учителя | Реакции на действия ученика | <p><i>1. Принятие настроения</i> В мягкой манере принимаются или выясняются установки или настрой ученика. Настрой может быть как позитивным, так и негативным. Предсказания возможного настроения и напоминание о нем также имеются в виду.</p> <p><i>2. Похвала или одобрение</i> Похвала или одобрение действий ученика или его поведение, шутка, снимающая напряжение, одобрительное покачивание головой или похмыкивание, а также слова типа «продолжай».</p> <p><i>3. Принятие или использование представлений учеников</i> Выявление, формирование или разработка высказанных идей, представлений. Учитель дополняет мысль ученика, но как только учитель переходит к изложению собственных идей, его разговор должен быть отнесен к категории 5.</p> <p><i>4. Задавание вопросов.</i> В ходе обоснования идей, представлений учитель задает вопрос об их содержании или методике осуществления с намерением получить от ученика ответ</p> |
| | Собственная инициатива | <p><i>5. Рассказ</i> Приведение фактов или суждений содержательного или методического характера; обоснование собственных представлений объяснением, цитированием источников, но не своих учеников.</p> <p><i>6. Распоряжение</i> Распоряжения, указания, приказы, которым, как предполагается, ученик должен подчиниться.</p> <p><i>7. Критическое отношение или подтверждение собственных полномочий</i> Утверждения, высказываемые с намерением изменить поведение ученика от нежелательного к желательному: окрик или крик. С той же целью объяснение, почему учитель поступает так, а не иначе, предельная авторитарность</p> |

| | | |
|------------------|-----------------------------------|--|
| Разговор ученика | Провоцируемый учителем | 8. <i>Разговор ученика как ответ учителю</i> Ученики отвечают учителю. Учитель – инициатор их действий, вынуждает учеников делать высказывания и задает ситуацию. Свобода выражения собственных идей в данном случае ограничена |
| | Ведущий по собственной инициативе | 9. <i>Разговор ученика по собственной инициативе</i> Разговор ученики начинают сами, высказывают собственные идеи, задают новые темы для беседы, свободно выражают собственное мнение и ведут собственные рассуждения, им нравится задавать вопросы и выходить за рамки сложившегося обучения |
| Молчание | | 10. <i>Молчание</i> Паузы, небольшие периоды молчания или замешательства. Эксперт, анализирующий речевое общение в классе, создает картину урока, распределяя все происходящее на нем по десяти категориям |

В результате регистрации единиц поведения учителя по системе Фландерса определяются особенности взаимодействия учителя с классом. Фландерс считает, что его метод суммирует то, что учитель действительно делает в классе, и дает ему возможность сделать собственные выводы о ценности своего поведения.

Система Фландерса – наиболее известная из всех систем анализа взаимодействия учителя на уроке, часто используемая при изучении педагогических стилей в общении. Кроме того, сотни ученых, основываясь на фландерсовском системном анализе, построили собственные, более пригодные для их целей системы анализа взаимодействия.

К настоящему времени предложены три типа классификации взаимодействия учителя на уроке [34].

К первому типу относится классификация основных действий учителя начальных классов (В. Шульц). На основе наблюдений многих уроков в 1 классах он выделил 15 действий, 9 из которых наиболее важны для создания благоприятной атмосферы на уроке.

Список действий учителя классов включал:

- управление беседой,
- вербальную мотивацию,
- представление содержания с помощью рассказа,
- управление обучением с помощью жестов и выражения лица,
- реагирование на препятствие,
- прослушивание, ожидание,
- техническую организацию преподавания,
- осуществление непосредственного контакта с классом,
- оставление класса и отсутствие по служебным делам.

Эти действия, сгруппированные в четыре общие категории, говорят о том, на что тратит учитель свое время (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Основные действия учителя начальной школы на уроке

| Действия учителя | Время, % |
|--|----------|
| 1. Введение материала обучения: его доведение до учащихся и наблюдение за результатами | 41,5 |
| 2. Повторение, применение, упражнение, проверка домашней работы | 40,7 |
| 3. Сохранение внимания учащихся и техническое регулирование работы | 14,9 |
| 4. Ситуации, не относящиеся к данному предмету | 2,9 |

Ко второму типу относятся классификации, связанные с анализом взаимодействия учителя с учениками. Наиболее интересной и заслуживающей внимания является классификация вербальных действий, в основном речи учителя или одного учащегося. Каждый монолог рассматривается с точки зрения его цели, значения содержания, выраженного в нем эмоционального подтекста и т.д.

Для каждой категории Беллак создал отдельную классификацию. Например, классификация с точки зрения эмоционального подтекста учитывает такие характеристики, как ценность (позитивная – негативная) активность и прочность. Многосторонность этой классификации увеличивается, если учесть в ходе урока большие структуры, называемые циклом преподавания (табл. 3.3).

Таблица 3.3

Схема наблюдения стилей взаимодействия учителя с классом

| | | |
|-----------------------|---|---|
| 1. Форма контакта | Косвенное влияние | Непосредственное влияние |
| 2. Форма решения | Линейная структура Только одно направление | Объемная структура Много направлений |
| 3. Форма участия: | Выборочная Информирующая Односторонняя Утверждающая Демонстрирующая | Интегрирующая Полиинформирующая Многосторонняя Обосновывающая Экспериментальная |
| 4. Форма организации: | Способствующая индивидуальной работе | Требующая сотрудничества |
| 5. Форма контакта: | Далекая, на дистанции | Близкая |

К третьему типу относятся классификации стилей взаимодействия учителя с классом (табл. 3.4). Например, в исследованиях групповой работы учащихся Е. Мейера анализировались, с одной стороны, указания учителя, а с другой – следующие за этим взаимодействия учащихся как группы.

Таблица 3.4

Фрагмент схемы анализа стиля взаимодействия учителя с классом

| Действия учителя | Групповая реакция | Действия класса |
|------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Представление информации (а) | Решение | Единомыслие (S+) |
| Просьба проинформировать (а) | | Отказ (S-) |
| Представление мнения (а) | Напряжение | Ликвидация напряжения (S+) |
| ОЦЕНКА | | |
| Вопрос (а) о мнении | | Усиление напряжения (S-) |
| Предположение (а) | Интеграция | Солидарности (S+) |
| УПРАВЛЕНИЕ | | |
| Просьба предложить (а) | | Антагонизм (S-) |

Схема наблюдения включала различные аспекты регулирования хода обучения с учетом соответствующих альтернатив.

Обнаруженные в ходе исследования взаимодействия были классифицированы по системе Бейлса. Один из аспектов этой классификации относится к эмоциональному состоянию, которое появляется во время взаимодействия. Это состояние включает три категории:

- 1) социально-позитивное (S+),
- 2) социально-негативное (S-),
- 3) предметное (а).

Другой аспект взаимодействия относится к его дидактической функции, то есть к заданию определенного взаимодействия с учетом учения. Объединение обоих аспектов дает возможность выявить предпочитаемый учителем стиль работы с классом.

В отечественной литературе также существуют ссылки на оригинальные разработки метода анализа взаимодействия. Так, например, Н.В. Кузьмина [27] приводит описание метода анализа взаимодействия, который впервые был применен при изучении особенностей организаторской деятельности учителей начальных классов на кафедре педагогики и педагогической психологии ЛГУ.

Были выбраны учителя, работающие в третьих классах, с разным уровнем мастерства, со стажем более девяти лет работы в школе. На специально разработанной шкале был прослежен характер взаимодействия этих учителей на уроках грамматики, арифметики, чтения с тремя группами учащихся: сильными, средними, слабыми.

Стремилась выяснить особенности взаимодействия разных по уровню мастерства учителей с различными по успеваемости учащимися. На протяжении урока (от 1 до 15 мин., от 16 до 30 мин., от 31 до 45 мин.) в течение дня и в течение недели.

В шкалу наблюдения входили следующие моменты:

- ответы учеников с места,
- вызовы к доске,
- оценка ответов,
- замечания классу,
- замечания отдельным учащимся,
- поощрения класса,

- поощрения отдельных учащихся,
- элементы игры на уроке,
- самостоятельные задания, предложенные всему классу,
- самостоятельные задания отдельным учащимся,
- обобщение ответов учителем,
- обобщение ответов учащихся.

Техника применения метода анализа взаимодействия такова: эксперт до начала наблюдения просит учителя по списку отметить сильных, средних и слабых учащихся. Затем он составляет планшеты класса, на планшете помечает учащихся номерами в соответствии со списком, заготавливает по три планшета па каждый урок с пометкой: дата и время наблюдения. В планшетах фиксирует с помощью знаков характер взаимодействия учителя и учеников на уроке.

Этот метод позволил выявить, что стратегии учителей разных уровней успешности на уроках совершенно различны. Имеют место различия в способе управления классом (немастера чаще вызывают учеников и почти не управляют познавательной деятельностью детей); в характере воздействия (немастера делают много замечаний); в распределении внимания на уроке (немастера в начале урока опираются на средних учеников, в конце на сильных и очень мало активизируют слабых учеников); в способах активизации (немастера вызывают учащихся чаще, чем мастера, но отличников в течение недели до 16 раз, а 64% слабых оказываются не опрошенными ни разу).

Уже самые первые опыты применения метода анализа взаимодействия позволили выявить следующие закономерности:

1. Если педагог прибегает слишком часто к указаниям, это ограничивает инициативу учащихся и отрицательно сказывается на работе класса.

2. Педагог получает лучшие результаты, когда дает учащимся меньше указаний и директивно точно контролирует их реакции.

3. Причиной частых конфликтов между преподавателем и учащимся является нерегулярность взаимоотношений (избыточное внимание к одним и недостаток к другим) по сравнению с остальными видами его деятельности.

При изучении педагогических стилей этот метод дает лучшие результаты, чем интервью, так как в интервью учителя

рассказывают о том, что они должны делать согласно педагогическим правилам, а не то, что они делают на уроке на самом деле. Для лучших учителей характерен высокий процент учащихся, с которыми они находятся в контакте на уроке; большое внимание они уделяют управлению познания, учения; уделяют достаточное внимание тому, чтобы учащиеся работали на уроке; не обременяют их, оставляют много места свободной инициативе, учат их самостоятельно оценивать факты и формулировать свое отношение к ним.

Овладение методом анализа взаимодействия особенно важно для руководителей педагогической практики. Н.В. Кузьмина, ссылаясь на работу Е.А. Климова и Н.И. Петровой, специально указала, что более плодотворным является процесс овладения основами педагогического мастерства студентами, если они попадают на практику к учителям, близким им по индивидуальному стилю деятельности. Это связано с тем, что студент включается в работу с классом, стиль деятельности которого (быстрый или медленный) обусловлен стилем деятельности педагога. Медлительный студент раздражает быстрого учителя и наоборот.

Определить стиль деятельности того и другого можно методом анализа взаимодействия по признакам речи, действия, движений, реакций уже в период пассивной практики.

Методы оценивания. Одним из наиболее распространенных методов изучения педагогических стилей учителя является рейтинг (оценочная шкала). Аннотированная библиография по мастерству учителя, состоящая из 1006 наименований, содержит несколько больших разделов по применению рейтинга.

К 20-м годам оценочные шкалы применялись настолько часто, что Национальная ассоциация образования США объявила их «стандартным инструментом». Опрос профессоров из 70 колледжей и университетов, читающих курс педагогического руководства, показал, что наиболее распространенными инструментами оценки работы учителей и их индивидуального стиля являются оценочные шкалы, оценочные листы и письменные доклады. 76% директоров школ сообщают, что рейтинг проводится в школах ежегодно [11]. В настоящее время основная цель рейтинга состоит в определении степени соответствия

учителя занимаемой должности при проведении аттестации и перееаттестации учителей.

Рассмотрим наиболее часто используемые в практике аттестации самооценочные шкалы и оценочные листы [9].

Первая шкала для оценки педагога была составлена Раутом еще в 1920 г. В настоящее время широко применяется шкала «Как я преподаю» Келли и Перкинса, состоящая из 130 пунктов и имеющая высокую валидность. Используя эту шкалу, Давенпорт [10] попытался показать взаимосвязь самооценок учителя и оценок деятельности педагога учащимися. Результаты дали основание считать, что:

- учащиеся компетентны в оценивании учителей;
- их оценки надежны и состоятельны;
- учителей, которые учат лучше, учащиеся любят больше;
- только сами учащиеся могут компетентно заявить, насколько тот или иной учитель и его практика им нравятся.

Эти выводы согласуются с результатами Р. Бернса [5], Н.К. Голубева и Б.Л. Битинаса [8] и др. Д.Е. Бичер создал шкалу оценивания, рекомендуемую как для оценки педагога компетентными экспертами, так и для самооценки. В его задачу входило создание практически применимого инструмента для оценивания на основе легко наблюдаемых качеств и действий учителя, которые нравятся учащимся. Шкала состоит из утверждений, представляющих собой объективно наблюдаемые проявления поведения учителя, являющиеся валидными, поскольку по своему происхождению они есть не что иное, как реакция учащихся на эти акты поведения. В целях построения шкалы были изучены мнения 30 000 учащихся, различных по возрасту, уровню успеваемости, типу школ, проживающих в разных географических регионах (табл. 3.5).

На стадии экспериментальной проверки шкалы баллы вычислялись на основе общего числа пунктов, наблюдаемых в течение отведенного времени. Дальнейшее изучение показало высокую надежность и валидность этого инструмента. Используемый подход и полученные результаты подтверждают растущее число данных о том, что реакция учащихся и взаимоотношения учащихся с учителем, которые в данной шкале были критериями оценивания, являются крайне важными показателями индивидуальных стилей учителя или его мастерства.

Шкала Бичера

| № | Оцениваемое качество | Краткая запись наблюдателя |
|---|--|----------------------------|
| Появление справедливости | | |
| 1 | Похвала и критика основаны на фактах, не делает поспешных выводов | |
| 2 | Не проявляет особого расположения к кому-либо. Любимчиков нет | |
| 3 | Четвертные и текущие оценки выставлены справедливо | |
| 4 | Проявляет уважение к мнениям и предложениям учащихся | |
| 5 | Проявляет готовность помочь всем учащимся, когда появляется необходимость | |
| 6 | Не критикует отдельных учащихся больше, чем нужно | |
| Проявление бодрости и жизнерадостности | | |
| 1 | Улыбающееся счастливое выражение лица и голоса | |
| 2 | Никогда не показывает ухудшения настроения и нетерпения | |
| 3 | Никогда не сердится, не бывает раздражительным, не придирается, не «пилит» | |
| 4 | Обладает чувством юмора, включает смешные объяснения и фразы, может пошутить | |
| 5 | Сводит до минимума конфликтные ситуации в классе. Может неприятность перевести в смех | |
| 6 | Дружелюбие ко всем учащимся проявляется в голосе и манере | |
| 7 | Чуткий к индивидуальным трудностям учащихся, никогда не избегает отвечать на вопросы и оказывать находимую помощь тем, кому она нужна, с участием относится к неудачам, вызванным действительной трудностью или какой-либо уважительной причиной | |

Продолжение табл. 3.5

| № | Оцениваемое качество | Краткая запись наблюдателя |
|--|---|----------------------------|
| 8 | Все критические замечания конструктивны, направлены на искоренение недостатков | |
| 9 | Проявляет интерес к замечаниям учащихся, даже если они не относятся к делу | |
| 10 | Поощряет успехи всех учащихся, при каждой возможности одобряет старания учеников | |
| 11 | Не держится с чувством превосходства или отчужденно и равнодушно, не делает вид, что «знает все»; в общении держится скорее непринужденно, чем натянуто | |
| Деловое поведение в контролируемых ситуациях | | |
| 1 | Учитывает чувство учащихся в присутствии класса | |
| 2 | Уравновешенный, чувствует себя свободно | |
| 3 | Авторитет не подвергается сомнению | |
| 4 | Учащиеся не отвлекаются | |
| 5 | Цели ясны учителю и ученикам | |
| 6 | Полный контроль, не делает частых выговоров учащимся по повод их поведения | |
| 7 | Настаивает на порядке и подчинении | |
| 8 | Тщательно планирует работу | |
| 9 | Настаивает на том, чтобы работа выполнялась тщательно и вовремя | |
| Способность вызывать реакцию (ответ) у учащихся | | |
| 1 | Вызывает у учащихся желание отвечать | |
| 2 | Демонстрирует личный энтузиазм, богатый красками голос, многообразие голосовых интонаций, оживленность | |
| 3 | Вызывает желание отвечать, поощряет ответ и собственное объяснение учащегося | |

| № | Оцениваемое качество | Краткая запись наблюдателя |
|--------------------------|---|----------------------------|
| 4 | Проявляет интерес к старанию всех учащихся, даже если оно небольшое | |
| 5 | Никогда не пренебрегает очевидным интересом учащихся | |
| 6 | Не придерживается одного и того же установившегося порядка | |
| Знание и методика | | |
| 1 | Показывает глубокое знание предмета | |
| 2 | Дает ясные и глубокие объяснения на уроках и ответах на вопросы | |
| 3 | Домашние задания формулирует четко и ясно | |
| 4 | Предвидит трудности в домашних заданиях и объясняет их заранее | |
| 5 | Вызывает интерес, приводя пример или говоря о практическом применении | |
| 6 | Обеспечивает повторение | |

Совершенствованию диагностических методов оценки и самооценки уделяется большое внимание. Постоянное применение этого вида оценивания является, как считает Р. Бернс, одним из необходимых условий освоения учителем своего педагогического стиля, что, в свою очередь, вызывает рост его мастерства.

Шкала самооценки, составленная Симпсоном, предлагает учителям оценить себя, ответив на 33 вопроса. В качестве примера приведем вопросы из раздела «Обеспечение индивидуальных различий в общении»:

1. Уделяла ли я достаточно внимания в прошлом году как учащимся, которые очень быстро усваивают знания, так и учащимся, усваивающим крайне медленно?

2. Давала ли я материал для чтения, имеющий, по крайней мере, пять степеней трудности?

Ряд графических описательных шкал был создан Херриком и др. В качестве примера приведем один из пунктов раздела «Индивидуальные различия» (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Шкала обнаружения и развития специальных способностей Херрика

| | | |
|------------------------|---|--|
| Один материал для всех | Детям не мешают развивать индивидуальные способности, но их мало поощряют. Учитель интересуется способностями детей от случая к случаю, мало внимания уделяет записи наблюдений, применению инструментов оценивания и созданию возможностей для проявления детьми творческих начал, что послужило бы основой обнаружения специальных способностей | Учитель пытается обнаружить специальные способности, поощряет их развитие и оказывает помощь Обеспечение возможности обнаруживать и развивать способности рассматривается как функция школы |
|------------------------|---|--|

Создание стандартной формы для оценивания практики преподавателей колледжа и высшей педагогической школы явилось результатом исследования С.К. Эллиота (Брэдфордский университет). Оценочный лист был составлен на основе переменных, полученных в результате оценок-реакций студентов, и применялся в целях улучшения преподавания. В исследовании принимало участие свыше ста студентов I, II, III курсов. Они оценивали 9 преподавателей. Анализ содержания оцениваний обнаружил 10 переменных, используемых более чем 50% студентов для описания более чем 50% преподавателей.

Оценочный лист Эллиота

Факультет: _____

Специализация: _____

Наиболее интересный раздел курса _____

Наименее интересный раздел курса _____

Оценивание: Сделайте, пожалуйста, отметку в соответствующей колонке.

| Категории анализа | Низкий | Средний | Высокий |
|--------------------------------|--------|---------|---------|
| Общее впечатление от курса | | | |
| Интерес к курсу в целом | | | |
| Практическое применение | | | |
| Организация материала лектором | | | |
| Подача материала | | | |
| Ясность мысли | | | |
| Распределение времени | | | |
| Выбор примеров | | | |
| Отношение к студентам | | | |
| Общее впечатление от поведения | | | |

Дополнительные замечания: Как этот курс можно улучшить?

По составленному бланку (листу) студентам педколледжа было предложено оценить практику психолога. Полученные результаты показали высокую степень согласия большой группы студентов относительно сильных и слабых сторон преподавателя. Все предложения и замечания были тщательно изучены, в ходе чтения лекций в последующие годы он уделял слабым сторонам особое внимание. Оценивание последующих двух лет показали, что баллы по переменным, характеризующим слабые стороны этого преподавателя, значительно повысились.

Сравнительно недавно американской Ассоциацией гуманистической психологии была разработана методика оценки работы учителя (МОРУ), модифицированный вариант которой стал использоваться и в нашей стране.

С помощью этой методики можно оценить не только индивидуальный стиль педагога, но и уровень развития его мастерства. Она включает семь базовых умений, необходимых учителю на уроке:

- умение контролировать уровень знаний учащихся,
- устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал,

- организовывать учебную работу на уроке,
- вести диалог с учащимися,
- использовать различные методы обучения,
- насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами,
- поддерживать дисциплину на уроке.

Умения, в свою очередь, группируются на два больших под-класса: дидактические (методическая и предметная подготовка: 1, 2, 3, 5); коммуникативные (способность создать творческую обстановку в классе: 4, 6, 7).

Для иллюстрации приведем фрагмент методики для оценки наиболее важного параметра индивидуального стиля педагога (табл. 3.7).

Таблица 3.7

Фрагмент методики для оценки умения учителя насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами

| | |
|---|---|
| IV. Поддержка творческой атмосферы на уроке | 16. Передача личного энтузиазма: а) энтузиазм передается посредством зрительного контакта; б) энтузиазм передается посредством голосовых интонаций и модуляций; в) энтузиазм передается энергичной позой; г) энтузиазм передается жестами |
| | 17. Стимуляция интереса учащихся: а) формулируется важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, к жизни; б) используются интересные, необычные аспекты темы; в) интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора; г) урок персонализируется с помощью использования опыта учащихся |
| | 18. Демонстрация тепла и дружелюбия: а) приятный тон голоса, зрительного контакта; б) имена учащихся произносятся в теплой, дружеской манере; в) тепло, дружелюбие демонстрируется путем сидения, стояния рядом с учащимися; г) тепло, дружелюбие демонстрируется посредством улыбок юмора |

| | |
|--|--|
| | 19. Помощь учащимся в выработке позитивной самооценки: а) речь учителя свободна от сарказма и насмешек; б) учитель ведет себя с учащимся учтиво, вежливо, уважительно; в) персонализированное поощрение за хорошую работу; г) персонализированное одобрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе |
|--|--|

Процедура оценки индивидуального стиля педагога состоит в следующем. На основании данных, полученных на уроке обследуемого учителя, с помощью формулы вычисляется процентная выраженность по каждой группе умений. Полученные значения отмечаются по оси ординат графика «педагогической компетентности» учителя. На графике также указаны минимальные значения выраженности каждого базового умения, необходимого учителю на уроке. Сопоставление минимального и реального уровней владения педагогическими умениями позволяет сделать заключение, с одной стороны, об уровне педагогического мастерства, с другой – об индивидуальном стиле педагога.

Таким образом, в качестве важнейших форм протоколирования наблюдений поведения учителя на уроке в литературе выделяют: признаковые (знаковые), категориальные и шкалы рейтинга. Первая форма предназначена для фиксации отдельных проявлений параметров индивидуального стиля; вторая – для объединения отдельных проявлений параметров пего стиля. Шкала оценок – метод фиксации результатов наблюдения и самонаблюдения по прошествии достаточно длительного времени с момента наблюдения.

Использование констатирующих методов исследования педагогических стилей является обязательным условием для последующего анализа их детерминант на нейродинамическом или личностном уровне, то есть применения генетических и структурных методов исследования индивидуальных педагогических стилей.

На основе анализа методического арсенала, используемого при изучении педагогических стилей, удается выделить две большие группы методов: *констатирующие* и *интерпретацион-*

ные. Констатирующие методы включают наблюдение, анализ взаимодействия учителя на уроке и рейтинг. Интерпретационные методы, в свою очередь, подразделяются на две подгруппы: методы диагностики нейродинамических свойств и темперамента и методы психодиагностики психологических особенностей личности педагога. Для получения надежных и валидных результатов по изучению природы различий в индивидуальных стилях использование констатирующих методов представляет обязательное условие научной организации экспериментов по анализу взаимосвязи индивидуальных стилей со свойствами ВНД и личностными особенностями учителя.

3.2. Психодиагностические методики (пре-тесты) для определения склонности к стилю, ориентированному на «результат» или на «развитие»

3.2.1. Психодиагностические методики для определения природных предпосылок склонности к тому или иному стилю педагогической деятельности

В большинстве психологических исследований стиль деятельности изучается в связи с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы [12]. Показано, что склонность к тому или иному стилю деятельности определяется отдельными типологическими особенностями и их сочетаниями (задатками).

Отдельные комплексы мозговых структур играют свою особую роль в определении различных характеристик деятельности. Именно свойствами и комбинациями свойств морфофункциональных мозговых систем определяются индивидуальные особенности этих характеристик.

В качестве таких систем выделяют мозговые анализаторы, а также две мозговые системы, ростральные отделы которых локализованы в антецентральной или лобной коре: лобно-ретикулярная и лобно-лимбическая [29].

Установлено, что левое полушарие преимущественно связано с ретикулярными активационными механизмами, а правое – с лимбическими активационными системами [2, 23, 29, 44].

Каждая из названных морфофункциональных мозговых систем имеет многоуровневое строение, отличительной чертой низших уровней организации системы является автоматический (обусловленный генетически) характер тех процессов, которые обеспечивают надлежащую эффективность функционирования системы на данном уровне. Особенностью же высших уровней организации системы является произвольный, сознательный характер процессов саморегуляции, реализуемых с помощью речи [31].

Внутренняя динамика нервных процессов мозга в целом предопределяется уровнем активации (бодрствования, тонуса) и детерминируется преимущественно концентрированностью, силой и лабильностью нервных процессов антецентральной (лобной) коры, то есть экстракортикальностью, динамичностью и пластичностью ЦНС. На рисунке 3.1 представлена схема структурной организации нейродинамических параметров в различных отделах мозга.

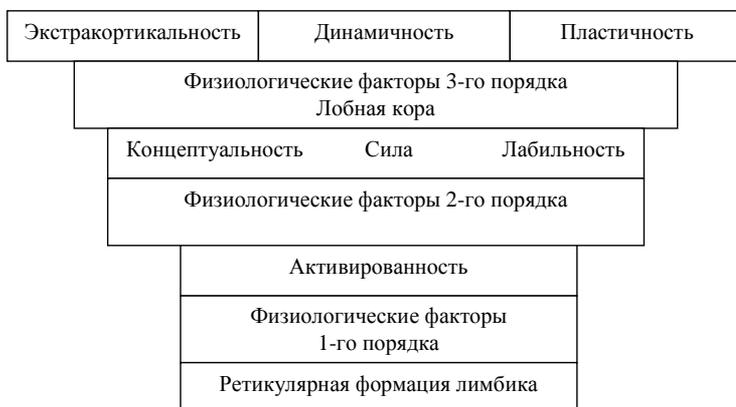


Рис. 3.1. Структура основных нейродинамических параметров в различных отделах мозга (по Н.А. Аминову)

Материалы П.К. Анохина [2] и клинические наблюдения А.Р. Лурии [22] свидетельствуют о том, что программирование и регуляция двигательных актов как компонентов сознательного, целенаправленного поведения теснейшим образом связаны с функцией самых передних (префронтальных) отделов коры больших полушарий.

Эти наблюдения, равно как и материалы и концепции других ученых, заставляют признать ведущую роль лобных долей в продуцировании сложных последовательностей двигательных актов, в оценке правильности их выполнения (сличения результатов с программой), в осмыслении переключения с одного способа действий на другой.

Набор столь важных для нормального протекания движения и действий функций позволяет охарактеризовать лобные поля с системой их связи как «морфологическую» базу индивидуальных различий в способах (стилях) регуляции (СР) и выделить три нейродинамических свойства, предопределяющих возможный диапазон вариации СР при выполнении простой двигательной реакции.

В таблице 3.8 представлена схема соотношений типологических особенностей проявления свойств лобной коры и процессоров (регулирующих воздействий) при выполнении произвольных действий.

Таблица 3.8

Схема соотношения свойств регуляторных систем мозга и процессоров (регулирующих воздействий) при выполнении простой моторной реакции

| Свойства антецентральной коры мозга: экстракортикальность | Процессоры Продуцирование и удержание намерений |
|--|---|
| Динамичность | Программирование сложных последовательностей двигательных актов |
| Пластичность | Переключение с одного способа действия на другое |

Нейродинамические свойства ЦНС регуляторных систем мозга и их сочетаниям в первую очередь определяют индивидуальные различия в корковой организации произвольных движений.

Выделяют два крайних стиля регуляции элементарных произвольных движений:

- 1) детерминированный (жесткий);
- 2) стохастический (гибкий) [32, 36].

При детерминированном способе регуляции простой моторной реакции качество регулирования основано на ошибках запаздывания, которые характеризуют установку на скорость выполнения задания.

При стохастическом способе регуляции простой моторной реакции качество регулирования основано на коррекции с учетом преждевременных ошибок, что характеризует установку на точность выполнения задания.

Степень выраженности детерминированного или стохастического стиля определяется уровнем активации. Чем выше уровень активированности (экстракортикальности, динамичности, возбуждения и ригидности), тем больше выраженность склонности к детерминированному стилю регулирования моторной реакции. Чем ниже уровень активированности (экстракортикальности, динамичности торможения и пластичности), тем больше выраженность склонности к стохастическому стилю регулирования моторной реакции.

3.2.2. Tapping test

Для определения выраженности свойств антецентральной (лобной) коры использовалась часть методики И. Фришайзен-Келлер [49].

Методика из указанной работы заключалась в регистрации оптимального темпа постукивания указательным пальцем, кистью руки и ногой и сравнении испытуемым собственного T_{opt} с темпом, задаваемым метрономом. И. Фришайзен-Келлер показала высокую надежность этой методики, измеряя T_{opt} у одних и тех же людей через длительные промежутки времени.

Мы использовали только ту часть методики, в которой регистрировался оптимальный темп постукивания, но видоизменили ее таким образом, чтобы она состояла из двух частей: из регистрации оптимального (T_{opt}) и максимального (T_{max}) темпов постукивания в динамике. Опыт проводился последовательно сначала правой, затем левой рукой [13].

Оборудование: Стандартные бланки, представляющие собой листы бумаги (203/283 мм), разделенные на шесть, расположенных по три равных квадратов, секундомер, карандаш, заготовленная форма для протокольных записей (форма А)

Протокол занятия

Задание _____

Дата _____

Экспериментатор _____

Испытуемый _____
 Самочувствие испытуемого _____
 Измеряемая характеристика _____

| Квадраты (Y_i) | Промежуток времени (С) | Правая рука | | Левая рука | |
|-----------------------|---------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | $T_{opt}(X_i)$ | $T_{max}(X_i)$ | $T_{opt}(X_i)$ | $T_{max}(X_i)$ |
| 1 | 0-5 | x1 | x1 | x1 | x1 |
| 2 | 6-10 | x2 | x2 | x2 | x2 |
| 3 | 11-15 | x3 | x3 | x3 | x3 |
| 4 | 16-20 | x4 | x4 | x4 | x4 |
| 5 | 21-25 | x5 | x5 | x5 | x5 |
| 6 | 26-30 | x6 | x6 | x6 | x6 |

Порядок работы. При выполнении Tapping test испытуемые садятся в удобные позы за столом. Экспериментатор зачитывает им инструкцию.

Инструкция. «По моему сигналу вы должны начать ставить точки в каждом квадрате бланка в течение пяти секунд. Переходить с одного квадрата на другой будете по моей команде, не прерывая работы, только по часовой стрелке (11).

Сначала будете ставить точки правой рукой в оптимальном (удобном для вас) темпе, затем левой в том же темпе, потом повторите опыт, но только в максимальном темпе.

Теперь возьмите карандаш в правую, вытянутую руку, не сгибая ее в кисти и локте, поставьте карандаш перед первым квадратом».

Экспериментатор подает сигнал: «Начали!», затем через каждые 5 сек., дает команду: «Перейти в другой квадрат». По истечении пяти секунд работы в шестом квадрате экспериментатор подает команду: «Стоп!». Опыт проводится 4 раза (оптимальный темп: правая рука, левая рука; максимальный темп: правая рука, левая рука).

Обработка результатов. Первичная обработка результатов состоит из пошагового анализа индивидуальных вариантов выполнения Tapping test.

Шаг 1. Подсчитать количество точек (f_i) в каждом квадрате и внести в протокол результаты подсчетов.

Шаг 2. Вычислить среднюю арифметическую (\bar{x}) количества постукиваний за шесть проб (y_i) для правой/левой руки в оптимальном/максимальном темпе по формуле:

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

где T – средняя арифметическая частоты постукиваний за шесть проб; $\sum x_i$ – количество точек за пятисекундный интервал времени; n – количество проб.

Шаг 3. Для оценки тренда (динамики темпа за 6 проб) необходимо вычислить коэффициент B по формуле:

$$B = \frac{7(\sum(x_i)) - 2(\sum(x_i y_i))}{35},$$

где B – относительная мера направления и величины сдвигов в течение шести проб;

$\sum(x_i)$ – сумма количества постукиваний за шесть проб;

$\sum(x_i y_i)$ – сумма произведений частоты постукиваний (x_i) на номер пробы;

при $B > 0$ темп постукиваний прогрессивно снижается в течение всего времени работы;

при $B < 0$ темп постукиваний прогрессивно нарастает в течение всего времени работы;

при $B = 0$ темп удерживается примерно на одном уровне.

Шаг 4. Для оценки градиента (меры) возрастания или убывания темпа постукивания/ускорения (замедления) частоты постукиваний при переходе с оптимального к максимальному темпу необходимо вычислить коэффициент CP или $СП$ по формуле:

$$CP(\text{или} СП) = \frac{O_{\max}}{T_{\text{opt}}},$$

где CP – коэффициент нарастания частоты постукиваний (градиента возбуждения при $T_{\max} > T_{\text{opt}}$);

$СП$ – коэффициент падения частоты постукиваний (градиента возбуждения при $T_{\max} < T_{\text{opt}}$).

Коэффициенты CP и $СП$ подсчитываются для правой и левой руки отдельно.

Шаг 5. Для оценки асимметрии градиентов ускорения (замедления) частоты постукиваний правой и левой руки вычисляется коэффициент асимметрии по формуле:

$$A_c = \frac{CP(SP)справа}{CP(SP)слева},$$

где $CP(SP)слева$ – градиенты ускорения (замедления) при переходе с оптимального к максимальному темпу правой руки;

$CP(SP)слева$ – градиенты ускорения (замедления) при переходе с оптимального к максимальному темпу левой руки.

При $CP(SP)справа > CP(SP)слева$ – градиенты ускорения (замедления) выше на правой руке; при $CP(SP)справа < CP(SP)слева$ градиенты ускорения (замедления) выше на левой руке.

Интерпретация результатов. Для определения степени сходства индивидуальных вариантов регуляции выполнения Tapping test с одним из крайних способов регуляции – детерминированным или стохастическим – необходимо анализировать структуру взаимосвязи направления знака изменений величины сдвигов и скорости изменений темпа ритмических движений при переходе с оптимального к максимальному темпу выполнения моторной пробы.

Изменение условия задания (выполнять пробу как можно быстрее) требует от испытуемого определенного количества повторений для формирования навыка быстрого регулирования при переходе с оптимального к максимальному ритму постукиваний. Испытуемые начинают реагировать с той частотой, которая им доступна.

Поскольку оптимум скоростных качеств является относительно постоянной величиной для каждого человека, то приближение к этому оптимуму сопровождается структурными изменениями способа выполнения задания в зависимости от исходной установки испытуемого: на быстроту или точность регуляции психомоторной деятельности.

При исходной установке на быстроту (коррекции на основе ошибок запаздывания) у испытуемых обнаруживается тенденция к ускорению темпа ритмических движений в ущерб точности (стабильности) выполнения задания.

При исходной установке на точность (коррекции на основе ошибок упреждения) у испытуемых обнаруживается тенденция к замедлению темпа (стабильности) в ущерб быстроте выполнения задания [28, 21].

Произвольная регуляция поиска соотношения между быстротой и точностью выполнения Tapping test при переходе к максимальному темпу ритмичности движений сопровождается изменением пространственной синхронности электрических потенциалов антецентральной (лобной) коры, характеризующей состояние субстрата, при котором облегчаются или затрудняются иррадиация основных нервных процессов и передача возбуждения с афферентной системы на эффлекторную.

При изменении уровня активации в организации произвольного движения функция ведущего может переходить от левого полушария к правому и обратно.

При установке на быстроту регулирования усиление активизирующих влияние ретикулярных образований сопровождается выраженным увеличением корреляционных связей в лобных областях левого полушария больше, чем правого.

При установке на точность выполнения усиление активизирующих влияний лимбических структур сопровождается выраженным увеличением корреляционных связей в лобных областях правого полушария больше, чем левого.

При переходе с оптимального темпа к максимальному выполнению движения функция ведущего полушария может переходить от левого к правому и наоборот [21].

Внутренняя динамика нервных процессов лобно-ретикулярного комплекса, преимущественно связанного с префронтальными отделами левого полушария, предопределяется высоким уровнем экстракортикальности (усилением пространственных соотношений во фронтальных отделах мозга), динамичностью возбуждения (увеличением восходящих активизирующих влияний ретикулярных структур ствола мозга) и низкой пластичностью (внутрицентральных перестроек функциональных систем) (табл. 3.9).

Схема соотношений показателей психомоторной реакции (tapping) и проявлений

| Показатели психомоторной реакции | «+» проявления свойств ЦНС | «-» проявления свойств ЦНС |
|--|---|--|
| Частота темпа слева при максимальном темпе | Высокий уровень экстракортикальности $T_{max} > T_{ep}$ | Низкий уровень экстракортикальности $T_{min} < T_{ep}$ |
| Коэффициент B при максимальном темпе | Преобладание динамичности возбуждения – B | преобладание динамичности торможения |
| Коэффициент Ac при переходе с оптимального на максимальный темп работы | Низкий уровень пластичности $Ac < 1$ | Высокий уровень пластичности $Ac > 1$ |

Внутренняя динамика нервных процессов лобно-лимбического комплекса, преимущественно связанного с префронтальными отделами правого полушария, предопределяется низким уровнем экстракортикальности (ослаблением пространственных соотношений во фронтальных отделах мозга), динамичностью торможения (увеличением восходящих активизирующих влияние лимбических структур мозга) и высокой пластичностью (внутрицентральных перестроек функциональной системы) (табл. 3.9).

В качестве формальных характеристик индивидуальных различий выраженности экстракортикальности (концентрированности нервных процессов); динамичности (силы нервной системы) и пластичности (лабильности нервных процессов) выступают:

1. Направление (T_{max}) – частота ритмичности движений при максимальном темпе выполнения задания.

2. Величина сдвигов (B_{max}) – динамика темпа в процессе выполнения задания при максимальном темпе его выполнения.

3. Скорость изменений (Ac) – относительное преобладание Ac слева (градиента прироста темпа постукиваний левой руки) при переходе с оптимального на максимальный темп реагирования по отношению к исходному уровню (T_{ep}) [2, 13, 31].

Чем выше уровень активированности (экстракортикальности, динамичности возбуждения и ригидности), тем больше выраженность склонности к детерминированному (жесткому) стилю регуляции ритмических движений (управление по результату).

Чем ниже уровень активированности (экстракортикальности, динамичности торможения и пластичности), тем больше выраженность склонности к схоластическому (гибкому) стилю регуляции ритмических движений (управление по отклонению).

3.2.3. Анкета предпочтения Н.А. Аминова – М.Ж. Шалвен

Для определения психологических проявлений свойств регуляторных систем мозга использовался модификационный вариант теста Рольфа В. Штерна и дополненный Мари-Жозеф Шалвен [54].

Исследования межполушарного взаимодействия показали, что специализация полушарий на кортикальном и субкортикальном уровнях при осуществлении различных видов психической деятельности проявляется в виде неравенства и различного по характеру участия корковоподкоркового звена левого и правого полушарий в организации волевых (операциональных), мнемических (эмоциональных) и имажитивных (мыслительных) процессов [15, 30].

Для обозначения индивидуальных особенностей межполушарной организации психической функции используется термин «преференции» или «профиль латеральности».

Профиль латеральности (преференции) определяется по характеру доминирования мнемических и имажитивных процессов и по характеру доминирования (непроизвольного) контроля мнемических и имажитивных процессов [7, 31].

По сочетанию доминирования мнемических или имажитивных процессов (правого или левого полушария) и непроизвольного или произвольного контроля психических процессов (лимбических или ретикулярных систем медиобазальных отделов мозга) можно выделить четыре профиля латерализации. В их основе лежат те или иные церебральные преференции, предопределяющие характер стратегии решения проблем:

1. «Экспертный» (левый кортикальный тип).

2. «Организационный» (левый ретикуляторный тип).
3. «Коммуникационный» (правый кортикальный тип).
4. «Тактический» (правый лимбический тип).

Левый кортикальный – преднамеренный имажитивный характер решения интеллектуальных проблем; правый кортикальный – преднамеренный мнемический (с учетом прошлого опыта) характер решения эмоциональных проблем; левый ретикулярный имажитивный (интуитивный) характер решения интеллектуальных проблем; правый лимбический – непреднамеренный мнемический (эмпатийный) характер решения эмоциональных проблем.

Изучение связи между типом преференции (ФА) и особенностями протекания психических процессов показало, что профиль латерализации коррелирует с характерологическими особенностями, с успешностью обучения в школе, профессиональной успешностью и т.д.

Содержание тестового материала и порядок работы. Тестовый материал состоит из 28 пар полярных утверждений, сгруппированных по шести тематическим блокам:

- а) избирательные предпочтения в самоописании (характер);
- б) предметные знания (общие способности);
- в) профессиональные интересы (специальные способности);
- г) сфера отдыха (опыт);
- д) сфера межличностных отношений (мотивы аффилиации);
- е) сфера политических ориентаций (мотивы власти).

Испытуемому выдается бланк теста и бланк схемы записи результатов.

Инструкция: Ниже попарно представлены различные утверждения (о характерных чертах вашего поведения, успеваемости в школе и т.д.).

В каждой паре одному из утверждений постарайтесь отдать предпочтение. Например, если в первой – снобизм – общительность, и вы более общительны, зачеркните в таблице букву «а», то есть с чем не согласны. Аналогичный выбор сделайте в каждой паре утверждений.

Регистрационный бланк

| № | 1а) | 1б) |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Характерные черты вашего поведения | | |
| 1 | Снобизм | Общительность |
| 2 | Воображение | Рассудительность |
| 3 | Организованность | Независимость |
| 4 | Эмоциональность | Методичность |
| 5 | Упорядоченность | Беспорядочность |
| 6 | Спокойствие | Тревога |
| 7 | Расточительность | Жадность |
| 8 | Щедрость | Экономность |
| 2. В школе по каким дисциплинам вы успевали лучше всего? | | |
| 9 | Математика | Рисование |
| 10 | Литература | Физика-химия |
| 11 | Иностранный язык | Биология |
| 12 | История | Родной язык |
| Отдых | | |
| 13 | Гольф | Путешествия |
| 14 | Фото-киносъемка | Поделки |
| 15 | Игра в карты | Чтение |
| 16 | Теннис | Музыка |
| 3. Профессия: какую профессию вы бы хотели иметь? | | |
| 17 | Бухгалтер | Преподаватель |
| 18 | Инженер | Художник |
| 19 | Работник рекламы | Врач |
| 20 | Продавец | Управленец |
| Какие качества вы цените в друзьях? | | |
| 21 | Надежность | Чувственность |
| 22 | Компетентность | Творческое начало |
| 23 | Открытость | Верность |
| 24 | Оригинальность | Ум |
| Какой пост вы бы хотели занять в правительстве? | | |
| 25 | Министр социального обеспечения | Министр внутренних дел |
| 26 | Министр культуры | Министр машиностроения |
| 27 | Министр бюджета | Министр национального образования |
| 28 | Министр научных исследований | Министр финансов |

Выбрать можно только один вариант ответа, а другой вариант ответа, соответствующий в меньшей степени вашему мнению, следует зачеркнуть.

Обработка результатов. Для определения ФА (типа межполушарной асимметрии на кортикальном и субкортикальном уровне) необходимо построить профиль латеральности, используя следующий ключ:

Ключ к тесту предпочтения Аминов–Шалвен

| Субшкалы типов Церебральных предпочтений | Номера пунктов полярных утверждений |
|--|---|
| Левый кортикальный тип | та, 2б, 5а, 8б, 9а, 10б, 13а, 14б, 17б, 19б, 22а, 24б, 26б, 28а |
| Левый ретикулярный тип | за, 4б, 6б, 7б, Пб, па, 15а, ша, 18б, 20б, 21а, 23б, 25б, 27а |
| Правый кортикальный тип | 2а, 3б, 5б, 8а, 9б, юа, 13б, 14а, Ра, 19а, 22б, 24а, 26а, 28б |
| Правый лимбический тип | 1б, 4а, 6а, И, на, 12б, 15б, 16б, 18б, 20а, 21б, 23а, 25а, 27б |

Выраженность типа ФА определяется по количеству совпадений выбора позиции (а или б) для каждой пары утверждений с «ключом» субшкалы теста. За каждое совпадение испытуемый получает один балл.

После подсчета «сырых» баллов (T) по каждой субшкале необходимо произвести кодирование. Код – это зашифровка с последовательным перечислением шкал, начиная с самых высоких на профиле в порядке снижения (с использованием их порядкового обозначения).

Чтобы показать, как высоко расположены шкалы профиля, следует проставить значки, обозначающие величину T на профильном бланке.

Условные обозначения:

Шкалы, расположенные на 13Т и выше, определяются знаком «!».

На 12-11Т – «!»,

На 10 – 9Т «_**»,

На 6 – 5Т «*»,

На 4-3Т – «.,»,

На 2 – 1Т «-»,

На 0Т – «/».

Если в профиле имеются шкалы, расположенные на одном уровне, то они записываются согласно порядковому номеру и подчеркиваются одной линией. Если разница между показателями шкал в единицах T не превышает единицы, то они также подчеркиваются одной линией, однако первой из них ставится та, которая расположена выше, независимо от порядкового номера.

При выраженном преобладании правостороннего профиля латерализации (Код: $3 > 4 > 1 > 2$) обнаруживается ведущая роль в корковой организации динамики волевых, мнемических, имажитивных процессов лобно-лимбического комплекса регуляционных систем мозга (доминирование метацелевого состояния).

Соотношение показателей по субшкалам сумма $(1+3)/$ сумма $(2+4)$ определяет преобладание интеллектуального или аффективного подхода к решению проблем.

| ”+” проявления психических функций | ”-” проявления психических функций | Код: показатели баланса ЛРК и ЛЛК |
|--|---|--|
| Преднамеренный (креативный творческий) имажитивный подход к решению интеллектуальных проблем | | Код $1 > 2 > 3 > 4$. Пик по шкале преобладания левого кортикального типа предпочтения (тип эксперта) |
| | Непреднамеренный (креативный, творческий, спонтанный), имажитивный подход к решению эмоциональных проблем | Код $2 > 1 > 3 > 4$. Пик по шкале преобладания левого ретикулярного типа предпочтения (тип организатора) |
| Преднамеренный (на основе прошлого опыта), подход к интеллектуальным проблемам | | Код $3 > 1 > 2 > 4$. Пик по шкале преобладания правого кортикального типа предпочтения (тип коммуникатора) |
| | Непреднамеренный, мнемический (на основе прошлого опыта переживаний) подход к решению эмоциональных проблем | Код $4 > 1 > 2 > 3$ пик по шкале преобладания правого лимбического типа предпочтения (тип тактика) |

3.2.4. Ориентировочная анкета В. Смекала и М. Кучера

Результаты лонгитюдных исследований влияния типологических свойств ЦНС (задатков) на развитие индивидуально-личностных черт студентов средней и высшей педагогической школы показали, что влияние природных предпосылок педагогических способностей на формирование педагогического стиля начинает обнаруживаться с первого курса обучения и достигает своего максимума к концу третьего курса.

У первокурсников в качестве факторов, опосредующих влияние типологических свойств ЦНС на эффективность логического мышления и памяти, выступают потребность в достижениях, направленность на себя.

У студентов третьего курса – направленность на общение и деловая направленность (на задачу).

Для определения социально-психологических предпосылок избирательного предпочтения того или иного стиля педагогической деятельности использовался чешский вариант «ориентировочной анкеты жизненных ориентации В. Басса [48].

Способ реагирования обследуемого на требования, предъявляемые будущей работой, и на требования, предъявляемые к коллегам, зависят от того, какие виды удовлетворения (вознаграждения) он ожидает от работы. С другой стороны, от того, что дает ему чувство удовлетворения в работе, различают три вида ожиданий, в большинстве случаев исключających друг друга:

1. Сделать и закончить работу.
2. Установить взаимопонимание с коллегами.
3. Получить самоудовлетворение.

Эта тройная классификация исходит из теории межличностных отношений в организациях. В результате продолжительных исследований эта теория привела к разработке, усовершенствованию и определению метода оценки основной жизненной ориентации.

По ориентировочной анкете обследуемый получает три балльных оценки:

«S» – направленность на себя (self-orientation), отражает, в какой мере обследуемый описывает самого себя как человека, ожидающего непосредственного удовлетворения (вознаграждения) только для себя вне зависимости от работы, которую он выполняет, или вне зависимости от коллег.

Для него рабочая группа буквально является «театром», в котором можно удовлетворять свои (личные) потребности. Остальные члены группы являются для него лишь зрителями, перед которыми обследуемый может демонстрировать свои личные трудности, потребность в признании (уважении), желание властвовать и т.п.

Человека с большим количеством баллов по субшкале «S», как правило, презирают коллеги, так как он бывает интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей.

«I» – направленность на взаимные действия (interaction – orientation). Эта направленность отражает интенсивность, с которой обследуемый стремится поддерживать хорошие, гармоничные отношения, что зачастую затрудняет выполнение определенных рабочих задач.

Человек с такой направленностью проявляет большой интерес к коллективной деятельности, но при этом никоим образом не способствует успешному выполнению группой учебной задачи.

«T» – направленность на задачу (task-orientation). Такая направленность отражает интенсивность, с которой человек посвящает себя выполнению своих задач, решению проблем, и каков его интерес к тому, чтобы выполнить работу как можно добросовестнее. Несмотря на свой интерес к работе, человек, относящийся к этой категории, желает сотрудничать с коллективом так, чтобы группа была как можно продуктивнее.

В коллективе человек этой направленности стремится изо всех сил доказать свою точку зрения, которую он считает правильной, полезной для выполнения задачи.

Результаты обследований студентов средней и высшей педагогической школы показали, что лица, сильно направленные на себя, имели тенденцию характеризоваться с помощью балльной оценки нескольких анкет как люди неприятные, агрессивные, догматичные, чувствительные, интровертные, подозрительные, ревнивые, возбудимые, с недостатком самоконтроля, незрелые, нестабильные, консервативные, неуверенные в себе и т.п.

Напротив, лица, направленные на взаимные действия, имели тенденцию характеризоваться с помощью балльной оценки как дружелюбные, зависимые от группы, нечестолюбивые, мечтающие о заботе, ласке, тепле и т.п.

Наконец, лица, сильно направленные на задачу, описывались как самостоятельные и изобретательные, с твердой волей, стойкие, сдержанные и необщительные, трезвые, интровертные, радикальные, агрессивные, уверенные в себе, зрелые и спокойные. Черта направленности на задачу положительно и значимо коррелировалась с тестом на интеллект.

Кроме того, получены данные о связи «жизненных ориентаций» студентов средней и высшей педагогической школы с будущей специализацией [53]. При выраженной направленности на задачу студенты чаще выбирали специализацию «учитель средней школы» (учитель-предметник); при выраженной направленности на взаимодействие специализацию начальной подготовительной школы. Студенты, с выраженной направленностью на себя, предпочитали специализацию «учитель специальной (эстетического цикла) школы» или принимали твердое решение отказаться от профессии учителя.

3.2.5. Содержание тестового материала и порядок работы

Чешская версия ОА содержит 30 пунктов. На каждый пункт предложены три варианта ответа: А, В, С. Из ответов на каждый пункт обследуемый должен выбрать тот единственный вариант ответа, который в большей степени выражает его точку зрения и который для него наиболее ценен (или же более всего соответствует правде).

Затем при ответе на тот же самый вопрос обследуемый должен выбрать тот вариант, который в наименьшей степени соответствует его точке зрения, имеет для него наименьшую ценность (или в наименьшей степени соответствует правде),

Обследуемый получает бланк ОР и регистрационный лист для записи ответов под номером вопроса в столбце «больше всего» и «меньше всего».

Инструкция: «Отвечив на все вопросы ориентировочной анкеты, вы получите информацию о некоторых особенностях вашего характера.

На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который в большей степени выражает вашу точку зрения, ценен для вас или больше всего соответствует правде. Одну из букв вашего ответа (А, В, С) напишите в лист для ответа в столбце «Больше

всего» против номера вопроса. Затем из ответов на тот же вопрос выберите вариант, меньше всего соответствующий вашей точке зрения, наименее ценный для вас или меньше всего соответствующий правде. Для ответа на каждый вопрос используйте только две буквы. Оставшийся ответ не записывают нигде.

Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает лучшим. Время от времени контролируйте себя: правильно ли вы записываете ответы – в те ли столбики, во всех ли скобках поставлены буквы. Если обнаружена ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно».

1. Больше всего удовлетворение в жизни дает:

- а) оценка работы,
- в) сознание того, что работа выполнена хорошо,
- с) сознание того, что находишься среди друзей.

2. Если бы я играл/а в футбол, то хотел/а бы быть:

- а) тренером, который разрабатывает тактику игры,
- в) известным игроком,
- с) выбранным капитаном команды.

3. Лучшими преподавателями являются те, кто:

- а) имеют индивидуальный подход,
- в) увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему,
- с) создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказывать свою точку зрения.

4. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:

- а) не скрывают того, что некоторые люди им не симпатичны,
- в) вызывают у других дух соревнования,
- с) производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.

5. Я рад/а, что мои друзья:

- а) помогают другим, когда для этого предоставляется случай,
- в) всегда верны и надежны,
- с) интеллигентны и у них широкие интересы.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:

- а) с кем хорошо складываются взаимные отношения,

- в) которые могут больше, чем я,
- с) на которых можно надеяться.

7. *Я хотел/а бы быть известным, как те:*

- а) кто добился/ась жизненного успеха,
- в) кто может сильно любить,
- с) кто отличается дружелюбием и доброжелательством.

8. *Если бы я могла выбирать, я хотел/а бы быть:*

- а) научным работником,
- в) опытным летчиком,
- с) начальником отдела.

9. *Когда я был/а ребенком, то, по-видимому, я любил/а:*

- а) игры с друзьями,
- в) успехи в делах,
- с) когда меня хвалили.

10. *Больше всего мне не нравится, когда я:*

- а) встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи,
- в) когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения,
- с) когда меня критикует мой начальник.

11. *Основная роль школ должна была бы заключаться в:*

- а) в подготовке учеников к работе по специальности,
- в) развитии индивидуальных способностей и самостоятельности,
- с) воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.

12. *Если бы у меня было бы больше свободного времени, я бы использовал/а его:*

- а) для общения с друзьями,
- в) для любимых дел и самообразования,
- с) для беспечного отдыха.

13. *Мне кажется, что я готов/а на максимальное, когда:*

- а) работаю с симпатичными людьми.
- в) у меня работа, которая меня удовлетворяет.
- с) мои усилия достаточно вознаграждены.

14. *Я люблю, когда:*

- а) другие меня ценят,

- в) чувствую удовлетворение от выполненной работы,
- с) приятно провожу время с друзьями.

15. Если бы обо мне писали газеты, то хотелось бы, чтобы:

- а) отметили дело, которое я выплатил/а,
- в) похвалили меня за мою работу,
- с) сообщили о том, что выбрали в комитет или бюро.

16. Лучше всего я учился/лась бы, если бы преподаватель:

- а) имел ко мне индивидуальный подход,
- в) стимулировал бы на более интенсивный труд,
- с) вызывал бы дискуссию по разбираемым вопросам.

17. Нет ничего хуже, чем:

- а) оскорбление личного достоинства,
- в) неуспех при выполнении важной задачи,
- с) потеря друзей.

18. Больше всего я ценю:

- а) личный успех,
- в) общую работу,
- с) практические результаты.

19. Очень мало людей:

- а) действительно радуются выполненной работе,
- в) с удовольствием работают в коллективе,
- с) выполняют работу действительно хорошо.

20. Я не переношу:

- а) ссоры и споры,
- в) отметание всего нового,
- с) людей, ставящих себя выше других.

21. Я хотел/а бы:

- а) чтобы окружающие считали меня своим другом,
- в) помогать другим в общем деле,
- с) вызывать восхищение других.

22. Я люблю начальство, когда оно:

- а) требовательно,
- в) пользуется авторитетом,
- с) доступно.

23. На работе я хотел/а бы:

- а) чтобы решения принимались коллективно,

- в) самостоятельно работать над решением проблем,
- с) чтобы начальник признал мои достоинства.

24. *Я хотел/-а бы прочесть книгу:*

- а) об искусстве хорошо уживаться с людьми,
- в) о жизни известного человека,
- с) типа «сделай сам».

25. *Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел/а бы быть:*

- а) дирижером,
- в) солистом,
- с) композитором.

26. *Свободное время с удовольствием провожу:*

- а) смотрю детективные фильмы,
- в) в развлечениях с друзьями,
- с) занимаясь своим увлечением (хобби).

27. *При условии одинакового финансового успеха, я бы с удовольствием:*

- а) придумал/а интересный конкурс,
- в) выиграл/а бы конкурс,
- с) организовал/а бы конкурс и руководил/а им.

28. *Для меня важнее всего знать:*

- а) что я хочу сделать,
- в) как достичь цели,
- с) как привлечь других к достижению моей цели.

29. *Человек должен вести себя так, чтобы:*

- а) другие были довольны им,
- в) выполнить, прежде всего, свою задачу,
- с) не нужно было укорять его за работу.

| | больше всего | меньше всего | | больше всего | меньше всего |
|---|-----------------|-----------------|----|-----------------|-----------------|
| 1 | | | 16 | | |
| 2 | | | 17 | | |
| 3 | | | 18 | | |
| 4 | | | 19 | | |
| 5 | | | 20 | | |

| | больше всего | меньше всего | | больше всего | меньше всего |
|----|-----------------|-----------------|----|-----------------|-----------------|
| 6 | | | 21 | | |
| 7 | | | 22 | | |
| 8 | | | 23 | | |
| 9 | | | 24 | | |
| 10 | | | 25 | | |
| 11 | | | 26 | | |
| 12 | | | 27 | | |
| 13 | | | 28 | | |
| 14 | | | 29 | | |
| 15 | | | 30 | | |

| БВ | МВ | | | |
|--------------|----|------|--|--|
| | | | | |
| S(elf) | - | +30- | | |
| кnteraction) | - | +30- | | |
| T ask) | - | +30- | | |

3.2.6. Обработка результатов

Для определения социально-психологических детерминации предпочтений того или иного педагогического стиля необходимо подсчитать количество совпадений ответов обследуемого с ключами субшкал теста «ОА» по каждому пункту анкеты. Ключи субшкал S (направленности на себя), I (направленности на взаимодействие), T (направленности на задачу) теста Смекала и Кучера:

| НС | В | НЗ |
|------------|------------|------------|
| Г. А 16.В | Л.С 16.С | Л.В 16.А |
| 2.В 17.А | 2. С 17. С | 2. А 17. В |
| .3.А 18. А | 3.С 18. С | 3.В 18.В |

| НС | В | НЗ |
|-------------|-------------|-------------|
| 4. А 19.А | 4. В 19. В | 4.С 19.С |
| 5. В 20. С | 5 А 20. В | 5. С 20. А |
| 6. СИ. С | 6.А 21.А | 6.В21.В |
| 7. А 22.С | 7. С 22.А | 7. В 22. В |
| 8. С 23. В | 8. В 23. С | 8. А 23. А |
| 9. С 24. С | 9. А 24. А | 9. В 24. В |
| 1 О.С 25.В | 10. В 25. А | LO.А 25.С |
| П.В 26.В | П. С 26. А | Н. А 26. С |
| П. В 27. А | 12.А 27.В | П. С 27. С |
| В. С 28. В | 13. А 28.С | В.В 28.А |
| 14. С 29. А | 14. А 29. С | 14. В 29. В |
| 15. А 30. С | 15. С 30. А | 15. В 30. В |

Примечание: Если в ключе буква (А, В или С) занесена обследуемым в столбик «Больше всего», то ему присписывается 2 балла по соответствующему виду направленности, если же она находится в столбике «Меньше всего», то ему присписывается 0 баллов.

Затем необходимо выполнить ряд операций:

Шаг 1. Подсчитать число двоек (Д) и нулей (Н) для каждой субшкалы. Из числа Д вычитается число Ник, сумме прибавляется 30 по формуле:

$$ЛН=((Д-Н)+30).$$

Шаг 2. Подсчитать сумму баллов по каждой субшкале по формуле:

$$НС=((Д-Н)+30),$$

$$ВД=((Д-Н)+30),$$

$$НЗ=((Д-Н)+30).$$

Шаг 3. Подсчитать общую сумму баллов по субшкалам НС, ВД, НЗ. При правильных вычислениях эта сумма равна 90 баллам. $НС+ВД+НЗ=90$.

Шаг 4. На основе полученных суммарных баллов по каждой субшкале «ОА» построить профиль «направленности» и зашифровать профиль.

3.2.7. Кодирование

Кодирование – это зашифровка профиля с последовательным перечислением субшкал (начиная с самых высоких на профиле в порядке их снижения) с использованием их порядкового обозначения. Чтобы показать, как высоко расположены шкалы профиля, следует проставить значки, обозначающие величину T на бланке.

Условные обозначения:

Шкалы, расположенные на 80 T выше, выделяются знаком «!»

- на 70-79 «!»
- на 60-69 «**»
- на 50-59 «*»
- на 40-49 «.,»
- на 30-39 «,»
- на 20-29 «-»
- на 10-19 «/»
- на 0-10 «:»

Примечания:

Если в профиле имеются шкалы, расположенные на одном уровне, то они записываются согласно порядковому номеру и подчеркиваются одной линией. Если разница между показателями шкал в единицах T не превышает TT , то они также подчеркиваются, однако первой из них ставится та, которая расположена выше, независимо от порядкового номера (табл. 3.9).

Под условной профнепригодностью мы понимаем уровень сопротивляемости эмоциональному сгоранию, что затрудняет возможности учителей для овладения ими педагогическим мастерством, то есть препятствует их профессиональному росту и приводит в конечном счете к дезадаптации и эмоциональным нарушениям.

Профессионально пригодными мы считаем таких учителей, которые обладают высокой сопротивляемостью к развитию синдрома «эмоционального сгорания» и имеют природные предпосылки коммуникативного стиля, ориентированного на развитие или результат (преобладание пика по 2 или 3 субшкале «ОА»), что дает им широкие возможности для профессионального совершенствования или для быстрого и успешного овладения педагогическим мастерством.

**Интерпретация субъекта-1 «личностной направленности»
по Н.А. Аминову и Д. Райну**

| Показатели субшкал ОА | Характеристика педагогического стиля |
|---|--|
| <p>Код: 1>2>3; Пик по 1-й субшкале ОА</p> | <p>1. Амбивалентный (условно профнепригодный). Отличаются от других мотивами собственного благополучия, стремлением к престижу и превосходству. Они чаще всего заняты собой, своими переживаниями и мало обращают внимания на потребности своих учеников. В педагогической работе прежде всего важны возможности удовлетворения своих притязаний вне зависимости от интересов школы (администрации, коллег и школьников). Причем, это может осознаваться педагогами такого типа (и тогда они демонстрируют свое равнодушие к работе и ученикам) или не осознаваться (в этом случае амбивалентные учителя будут искренне стремиться быть "хорошими" педагогами, но быть хорошими для них значит быть любимыми всеми без исключения, постоянно находиться центре внимания, получать одобрение со стороны учеников, администрации школы и др.). При благополучном стечении обстоятельств педагоги, осознающие свою амбивалентность и стремящиеся быть "хорошими", могут добиться определенных положительных результатов в педагогической работе. Отрицательные стороны их амбивалентности проявляются в случае конфликтной ситуации, когда кто-либо из учеников или коллег отказывается ими восхищаться</p> |
| <p>2. Код: 2>1>3 Пик по 2-й субшкале ОА</p> | <p>2. Ориентированный на развитие (профпригодный). Как правило, уступают давлению школьного коллектива и испытывают трудности в организации работы целого класса на уроке и руководстве им. Стремятся поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе и отмечают потребность эмоциональном общении со своими учениками. Причем проявляют искренний интерес к личности учеников, их чувствам и переживаниям, могут менять весь ход урока в зависимости от состояния, настроения детей, складывающейся ситуации.</p> <p>Для них первостепенное значение имеет теплая эмоциональная атмосфера на уроке, а не его логика построения, поэтому ученики чувствуют себя таких у учителей свободно и непринужденно. Учителя, ориентированные на развитие, проявляют интерес не к конечному результату, а к развитию самой совместной деятельности, поэтому они воспринимают учеников как своих партнеров и стремятся к их развитию и воспитанию, что им удается тем лучше, чем меньше возраст детей</p> |

| Показатели субшкал ОА | Характеристика педагогического стиля |
|--|---|
| 3. Код: 3>1>2 Пик по 3-й субшкале ОА | 3. Ориентированный на результат (профпригодный). Отличаются преобладанием мотивов, связанных с достижением учебной группой поставленной цели Они берут в свои руки руководство классом, когда речь идет о выборе задачи. У них практически не бывает проблем с организацией ученического коллектива на уроке. Учителя, ориентированные на результат, могут работать интенсивно и увлеченно, успешно овладевая новыми навыками и умениями, добиваться высоких достижений в учебной работе у своих учеников. Причем они достигают высоких результатов в обучении, используя различные педагогические технологии, придавая особое значение логике урока, его содержанию и дисциплине учеников как необходимому средству плодотворной и интенсивной работы в течение всего урока. С учениками держатся строго и официально, стремятся отстраниться от их личных проблем и переживаний, поэтому в присутствии таких учителей ученики могут испытывать некоторую напряженность, страх и отчужденность |

Список использованных источников

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. №2.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы в изучении высшей нервной деятельности // Проблемы высшей нервной деятельности. 1949. №1.
3. Аптер М.Дж Теория реверсивности и человеческая активность // Вопросы психологии. 1987. №1.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
6. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. 994. №3, Т. 15.
7. Гогошидзе Т.Ш. Функциональная асимметрия и логическое мышление при поражении подкорковых образований головного мозга // Вопросы психологии. 1988. №2.

8. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М., 1989. – 160 с.
9. Григорьева Е.А. О самооценке педагога // Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1971. С. 91–95.
10. Ерошенко А.А. Изменение взаимосвязи индивидуальных свойств учащихся ПТУ в зависимости от овладения мастерством // Вопросы психологии. 1981. №23. С. 49–57.
11. Измерение и оценка труда учителя в США // Экспресс-информация. М., 1977. Вып. 2. – 16 с.
12. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. №26.
13. Ильин Е.П. Методические указания к практикуму по психофизиологии. – Л., 1981.
14. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991. – 240 с.
15. Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. №6.
16. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань, 1969. – 278 с.
17. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск, 1985. – 246 с.
18. Коломейцев Ю.В. Взаимоотношения в спортивной команде. М., 1984.
19. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. М., 1984. – 216 с.
20. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. – 46 с.
21. Лоскутова Т.Д. Время реакции как психофизиологический метод оценки функционального состояния ЦНС // Нейрофизиологические исследования в экспертизе трудоспособности. Л., 1978.
22. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1962.
23. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. – 192 с.
24. Махмурян К.С., Русанова С.В. Поиски критериев оценки качеств преподавателей // Квалиметрия человека и образование. Методология и практика. Кн.1. М., 1993. С. 44–49.

25. Мельников В.М., Ямпольский Л.Г. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985. – 319 с.
26. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. – 256 с.
27. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980. – 171 с.
28. Мешков Т.А. Природа межиндивидуальных различий темповых характеристик у детей 7-8 лет // Вопросы психологии. 1994. №1.
29. Мэгул Г. Бодрствующий мозг. М., 1965.
30. Небылицин В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. М., 1982.
31. Небылицин В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
32. Нейрофизиологические исследования в экспертизе трудоспособности. М., 1978.
33. Никонова Л.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
34. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. – 375 с.
35. Пантелеева Т.А., Шляхта Н.Ф. К исследованию генотипической детерминированности некоторых показателей лабильности нервных процессов // Проблемы генетической психофизиологии человека. М., 1978.
36. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений. Казань, 1984.
37. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань, 1982. – 75 с.
38. Прохоров А.О. Интегрирующая функция психических состояний // Психологический журнал. 1994. №3, Т.15; Руководство к тесту. Инструкция по применению и интерпретации теста: ориентировочная анкета. М., 1974.
39. Психологические проблемы индивидуальности / под ред. Б.Ф. Ломова и др. Л.-М., 1985. Вып. 3. – 319 с.
40. Реан А.А. Анализ вербального взаимодействия как метод исследования педагогической деятельности // Проблемы диагностики факторов продуктивности педагогического коллектива среднего профтехучилища. Л., 1980. С. 61–70.

41. Способности и склонности / под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989. – 200 с.
42. Стоунс Э. Психопедагогика. М., 1984. – 472 с.
43. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М., 1966. – 428 с.
44. Хомская Е.Д., Батова Н.Л. Мозг и эмоции. М., 1992.
45. Хрусталева Т.М. Специальные склонности в структуре интегральной индивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1993.
46. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М.; СПб., 1994. – 159 с.
47. Bass В.М. Leadership, psychology and behavior. – N.Y., 1960.
48. Chesney M.A., Black G.W., Chadwick J.H., Rosenman R.H. Psychological correlates of the type. A behavior pathem // Behav J. Med. 1981. №2.
49. Frischeisen – Kohler I. Das personlich Tempo. Eine erbbiologosche Untersuchung. – Leipzig, 1993.
50. Harburg E., Roeper P., Dzgoren E., Tildstain A. Handedness temperament // Percept and motor skills. 1981. №52.
51. Lopez Mira E.I. Le psychodianostic myoKinetique. – Paris, 1963.
52. Ryans D.G. Characteristics of teachers. Washington, 1960.
53. Sacano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psycological function. Jena. 1982.
54. Schinn RolfW. Strukturen der personlichkeit. Munchen, 1980.
55. Tridman M., Rosenman R.H. The Key cause-type. A behavior patten // Stress and coping, N.Y., 1977.

Глава 4. КРИТЕРИИ ВНЕШНЕЙ ВАЛИДНОСТИ БАТАРЕИ МЕТОДИК ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТИЛЕЙ

Тренинг, о котором будет рассказано ниже, предназначен для того, чтобы развивать у будущих педагогов – учащихся педагогических классов и студентов педагогического колледжа – наиболее важные профессиональные качества: прогнозирование, организационные способности, влияние, способность к самоанализу.

Наиболее удобным для этой цели является такой тренинг, который развивал бы эти качества косвенным образом, через драматическую импровизацию. Известно, что через подражание образцу эффективно осуществляется обучение социальному опыту. Невозможно воспитать что-либо, не показывая, не давая образца. И в основе системы драматической импровизации, разработанной автором, лежало предположение, что подражание и воспроизведение действий определенной направленности и есть оптимальный способ решения подростком проблемы самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами его жизни).

При сравнительном анализе теорий драматического искусства, созданных в древней Греции и Индии, выделяются два предмета драмы, две модели самореализации человека, достойные подражания и восхищения.

Первая модель – достижение человеком своих целей вопреки обстоятельствам (богам, законам, обычаям и самому себе); вторая модель – совершенное исполнение человеком predeterminedных рождением целей в соответствии с идеалом достижения этих целей (Богом, Богом-человеком, героем и т.д.).

Различия в западной и восточной моделях драмы наиболее явно выступают в толковании «механизмов» нравственного воздействия деяний главного героя на зрителей: через катарсис (со страдание, страх и очищение) в западной драме и через совершенное воспроизведение деяний богов – в восточной.

Но общим для этих моделей остается идеал возвышения человека: либо через преодоление препятствий, либо через «совладание с собой» по образу и подобию идеала.

Для построения сценической версии действий персонажа драмы, достигающего своих целей, необходимо:

- 1) создать текст (сценарий) драматической коллизии;
- 2) создать партитуру представления драмы (спектакля);
- 3) разыграть представление с помощью актеров;
- 4) добиться успеха у зрителя или одобрения у критики.

Последовательность этих действий и составляет обязательный цикл построения и представления на суд зрителей «предмета для подражания». Замысел автора — постановка режиссера — исполнение актерами — суд зрителей или критиков.

В свою очередь, каждое звено драматического проектирования подчиняется логике развития любого человеческого действия, его возникновения, протекания и завершения.

На уровне сценария фабула включает следующие звенья: пролог; начало коллизии (завязка); кульминация (вершина, пик конфликта); разрешение коллизии (развязка); эпилог.

Поскольку фабула драмы – это последовательность действий героя он, как всякое человеческое действие требует участия других людей и должна быть оправдана перед судом Бога, закона, молвы людей, совести. Текст драмы всегда представляет собой последовательность речевых действий, сменяющих друг друга персонажей – действий, доступных пониманию стороннего наблюдателя, читателя или зрителя.

Отсюда такие характеристики сценического действия, как коллективность и «разумность», т.е. способность через наблюдаемый поступок героя говорить то, что относится к сущности и обстоятельствам дела.

Таким образом, текст драмы всегда включает три обязательных элемента: фабулу (логику развития действия), характеры и смысл представленного.

На уровне постановки драмы выделим такие три этапа: создание режиссером партитуры спектакля; репетицию спектакля; сам спектакль.

Для создания спектакля режиссер должен перевести литературный текст на язык действий, т.е. построить партитуру спектакля. Это предполагает, что режиссер умеет:

- 1) объединять индивидуальные усилия актеров;
- 2) распределять функции (роли) между актерами-исполнителями;

3) помогать актерам усвоить структуру взаимосвязей персонажей пьесы;

4) определять оптимальное число исполнителей, принимая во внимание как объективные интересы спектакля, так и состояние и потребности участников;

5) учитывать временную и пространственную организацию сценического действия.

На уровне исполнения выделим два этапа работы актера-исполнителя: этап перевоплощения в образ действующего лица в процессе репетиций; этап отображения, «экспрессии» образа в процессе спектакля. Актер при этом должен уметь вживаться в роль на основе воображения, владеть в совершенстве своей речью и пластикой, уметь делать видимыми для зрителя мотивы, основания поступков своего персонажа.

На уровне критики спектакль признается достойным внимания зрителей и общественности, если позволяет отнести поступки персонажа к определенной категории (героических, достойных, аморальных, преступных и т.п.), аналогичным образом судить и о самом персонаже, тем самым приписать ему определенную роль в самосохранении человеческой общности или ее разрушении.

Итак, драма представляет собой некий образ деяний персонажа, образец человеческой судьбы. По аналогии с этим в каждом из нас существует автор своей пьесы – собственной жизни, режиссер-постановщик своей версии «совершенного и возвышенного» действия, актер-исполнитель и критик. Мы имеем замысел, выполняем его удачно или неудачно, пытаемся влиять на других людей, оцениваем результаты.

На этой основе и была разработана система драматической импровизации, включающая поэтапную отработку умений планировать возможный ход событий, разрабатывать план осуществления предстоящих действий с учетом обстоятельств, навыков экспрессии и умения анализировать возможные последствия замысливаемых действий. В результате участник тренинга по драматической импровизации сможет лучше понимать, чего он хочет в жизни, стать более целеустремленным, лучше учитывать обстоятельства, облегчающие или затрудняющие реализацию его целей (стать реалистичнее), лучше обосновывать свои притязания и будет более готовым к возможному изменению своей цели, если она не принимается или не одобряется другими.

В занятиях, как уже было сказано, приняли участие школьники педагогических классов и студенты педколледжа, а также взрослые люди – психологи, социальные работники, журналисты, предприниматели и т.п.

Программа включала четыре сессии: сценарную, режиссерскую, актерскую, и арбитражную (критическую).

На первой сессии участники тренинга отработывали навыки создания плана своих действий и мотивирования самого себя к реализации этих планов и намерений. Сюжеты для сценария мы брали из списка жизненных коллизий, составленного Рахе. Список включает, например, такие драматические события, как рождение ребёнка, переход в новую школу, уход сына или дочери из родительского дома, перемена места жительства, крупная размолвка или развод супругов, женитьба, смерть близкого человека, изменение отношения к религии, изменение вида деятельности, трудности в отношениях с начальством, выдающийся личный успех и т.д.

На выбранную из списка тему участники тренинга создавали сценарии по трехчленной схеме: завязка – кульминация – развязка. Из предложенных сценариев общим голосованием выбирали три лучших.

На второй сессии отработывались навыки распределения ролей и их субординации, определения последовательности и времени пребывания актеров в пространстве сцены – в соответствии с предложенным сценарием. Так, для каждого сценария создавалась оригинальная партитура спектакля. Только после этого участники могли реализовать свою разработку в свободной сценической импровизации.

На третьей сессии участники тренинга отработывали навыки экспрессивности, выразительности для достижения речевого максимального воздействия на аудиторию. Отдельно – навыки речевого воздействия (постановка «радиопьесы» по собственному сценарию и партитуре спектакля), отдельно – навыки пластического воздействия при постановке пантомимы на заданную тему.

На четвертой сессии отработывались навыки критического анализа просмотренного спектакля, умение различать «хорошие» и «плохие» спектакли по четырем критериям: драматургия, режиссура, актерская выразительность и понимание основного режиссерского и драматургического замысла и эмпатической включенности в пространство сценического действия.

При организации каждого занятия участники последовательно выступали в качестве автора, режиссера постановки своей пьесы, актера в этой постановке и критика своего или чужого спектакля.

В результате участники тренинга приобрели новые, прежде не характерные для них качества. Они стали более осторожны, эмоционально уравновешенны, ответственны, организованы, а с другой стороны, более общительны, смелы, предприимчивы и радикальны.

После завершения сессий многие из них изменили свои личные и профессиональные планы. Они связывали это с новым опытом, который пережили в процессе тренинга (появление уверенности в себе, исчезновение страха перед будущим, чувство риска и надежды на успех предпринимаемых действий т.п.).

Многие из наших лучших учеников поступили в педагогические вузы; некоторые достигли успехов в руководящей работе, в сфере предпринимательства.

Результаты были столь обнадеживающими, что это позволяло рассматривать тренинг по драматической импровизации как новую технологию в арт-терапии. При этом мы принципиально отказались от понятия «терапия» в том смысле, в каком оно принято в клинике неврозов и эмоциональных расстройств. Это направление следует отнести к новой ветви арт-терапии: ее предмет – становление человека, «создание» человеком самого себя, анализ своих сильных и слабых сторон, раскрытие своих возможностей, предвосхищений утрат, подвохов и противостояние им. Центральной идеей нового направления арт-терапии остаются поиск лучшего в человеке и помощь ему в выражении, раскрытии этого лучшего перед другими людьми: родителями, друзьями, учениками, партнерами.

Список использованных источников

1. Бретон К. Логика повествовательных возможностей // Семиотика и искусство театра. М. С. 107-175.
2. Бродецкий А.Я. О коллективной импровизации в театральном искусстве // Прикладная психология 1998. №21. С. 35-36.
3. Делигенская Л.А. Труд режиссёра в самодеятельном коллективе. М., 1960. С. 155.
4. Кисин В.Б. Перевоплощение и жизненный опыт актёра. М., 1960. С. 22.

Глава 5. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПРОЕКТИРУЕМОЙ МОДЕЛИ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТИЛЕЙ

5.1. Индивидуальные различия в общительности, сниженные с педагогическими способностями у школьников

Проблема психодиагностики и психокоррекции педагогических способностей старшеклассников приобретает особую актуальность в связи с появлением во многих городах страны специализированных педагогических классов.

В отличие от других форм организации работы по улучшению трудового воспитания и профессиональной ориентации старшеклассников такая форма соединения обучения с педагогической практикой, по-видимому, наиболее целесообразна. Обязательная для школьников педагогического класса практика в различных детских учреждениях (яслях, детских садах, школах) не только способствует формированию у них адекватных представлений о будущей профессии учителя или воспитателя, но и дает им возможность оценить свои шансы (способности) успешного овладения педагогической специальностью.

Однако специальных исследований оценки эффективности данной формы организации профессиональной ориентации на работу учителем или воспитателем не проводилось. Отсутствие какой-либо разработанной системы психодиагностики педагогических способностей при приеме школьников в классы с педагогическим уклоном и контроля уровня развития способностей на протяжении двух лет обучения порождает ряд проблем, сходных с проблемами высшей педагогической школы.

По данным обследования только 20% выпускников педагогического класса одной из школ Москвы избрали профессию педагогического профиля. При этом более половины остальных учащихся обладали выраженными педагогическими способностями. Эти результаты совпадают с данными В.И. Журавлева (1984), обнаружившего, что некоторые старшеклассники с явными педагогиче-

скими способностями также не намерены выбирать профессию учителя после окончания школы.

Определенное сходство результатов выборочного обследования выпускников педагогического класса и выпускников общеобразовательных школ, по-видимому, не случайно. Независимо от форм организации работы по улучшению трудового воспитания и профессиональной ориентации школьников очевидна необходимость целенаправленного формирования профессиональных намерений школьников (в данном случае – направленности на педагогическую деятельность).

Педагогические способности относятся к классу специальных способностей, необходимых для успешного выполнения соответствующих видов деятельности. Согласно концепции педагогического мастерства, предложенной Н.В. Кузьминой (1984), эффективность решения учителем педагогических задач предполагает на первом этапе формирования педагогического мастерства, по крайней мере, наличие у педагога определенного уровня развития социально-перцептивных умений:

1) способности к распознаванию внутренних состояний других людей (чувства эмпатии);

2) способности к оценке альтернативных линий своего поведения и выбору действий, адекватных ожиданиям другого человека (чувства такта);

3) способности к контролю избранной линии поведения по отношению к другому (чувства причастности). Более высокая степень развития педагогического мастерства предопределена развитием у педагога более сложных умений: конструктивных, коммуникативных и организаторских.

Очевидно, что у школьников с более выраженными педагогическими способностями в процессе общения должен обнаруживаться не только более высокий уровень социально-перцептивных умений, но и большая социальная компетентность в сфере прогноза развития межличностных отношений, организации совместных действий с другими и в стиле общения, предрасполагающего к установлению и поддержанию доверительных (доброжелательных) отношений с другими людьми.

Из этого предположения следует, что для объяснения природы формирования педагогических способностей у учащихся необхо-

димо рассмотреть их в общем контексте развития коммуникативной сферы (общительности) личности старшеклассников.

Общительность как черта характера формируется в процессе онтогенеза, проходя определенные стадии развития. Б. Г. Ананьев выделяет три последовательные стадии формирования общительности:

1) вычленение из внешней системы взаимосвязей подростка его отношений к другим людям;

2) превращение этих отношений в наиболее общие и первичные ориентации подростка, или коммуникативные черты характера: доброжелательность (общительность) – враждебность (замкнутость);

3) образование других характерологических черт (эмпатия, такт и др.) как производных от индивидуальных различий в общительности (Б. Г. Ананьев).

Индивидуальные различия в общительности наиболее ярко начинают проявляться в поведении подростка в переходный период его развития (с 12-15 лет) и окончательно формируются к концу юношеского возраста (к 15-21 году).

Это сопровождается сложными, но вполне закономерными психофизиологическими изменениями: ростом тревожности по мере расширения круга личностно значимых для подростка межличностных отношений и развитием социального интеллекта как способности правильного отражения индивидуально-личностных свойств других людей и рефлексии (И.С. Кон, 1979), наряду с общей тенденцией развития коммуникативной сферы у большинства подростков к юношескому возрасту продолжается ее дифференциация. В зависимости от степени развития навыков межличностных отношений обнаруживается либо снижение личностной тревожности, либо ее усиление. Эмоционально нестабильные, с признаками невротизации подростки и юноши составляют статистическое меньшинство в своей возрастной группе, не превышают 10–20% от общего числа, т. е. столько же, сколько и у взрослых.

У большинства людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия. По данным экспериментального лонгитюдного исследования Е.А. Силиной обследовавшей одних и тех же детей в 7 и вторично в 9 классе, юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертиро-

ванность, меньшие импульсивность и эмоциональную возбудимость (И.С. Кон, 1979). В литературе имеются данные о связи индивидуальных различий в общительности с особенностями физиологической реактивности (по КГР). У одних и тех же детей 12 и 17 лет удалось обнаружить различия:

- в росте неспецифической реактивности (по силе физиологических ответов);
- в росте избирательности реактивности (увеличение различий в стиле ответов на эмоционально значимые и нейтральные стимулы).

Эти различия предвосхищали психологические изменения по широте и уровню общительности. Подростки и юноши с низкой реактивностью (по КГР) оказались более беспокойными, раздражительными, эмоционально нестабильными, менее общительными, чем их сверстники с более реактивной КГР (Очерк, 1973; И. Кон, 1979).

По данным исследований в дифференциальной психофизиологии, физиологическая реактивность входит в синдром типологического свойства силы – слабости нервной системы (В.Д. Небылицын, 1966; З.А. Голубева, 1980; Я. Стреляу, 1982).

В свою очередь, сила – слабость нервной системы связана с динамическими характеристиками общительности как черты темперамента (Очерк, 1973; А. И. Крупнов, 1983).

Основная задача данного исследования может быть сформулирована как поиск типологических коррелятов индивидуальных различий в общительности, рассматриваемой в качестве одного из важнейших компонентов педагогических способностей.

Для решения данной экспериментальной задачи было обследовано 28 школьников в возрасте 16 лет, учащихся специализированного педагогического класса школы № 599 г. Москвы. Обследование проводилось в два этапа.

Вначале у всех школьников с помощью ряда стандартизированных методов определялись:

- а) степень значимости самоутверждения школьников в сфере межличностных отношений;
- б) успешность в сфере взаимодействия с другими людьми и удовлетворенность опытом данных отношений;
- в) уровень сформированности социально-перцептивных умений.

Использованные на данном этапе методики включали:

Шкалу Спилбергера–Ханина для измерения тревожности: субъективных ощущений напряжения, беспокойства, опасений, связанных с межличностными проблемами (Б. В. Кулагин, 1984).

Детский вариант-опросника Кеттелла для определения субъективной оценки опыта реализации потребности в общении и удовлетворенности опытом межличностных отношений (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский, 1985).

Два субтеста Векслера — «недостающие детали» и «последовательные картинки», использовавшиеся рядом авторов для оценки сформированности социально-перцептивных умений: наблюдательности и понимания причин поведения людей в процессе межличностного взаимодействия.

Далее, на втором этапе эксперимента в соответствии с моделью педагогического мастерства Н. В. Кузьминой была создана методика «ролевого тренинга», специально оценивающая степень сформированности сложных умений: конструктивных, организаторских и коммуникативных.

Методика «ролевого тренинга» включала три цикла поэтапного формирования социальных навыков в процессе игровой ситуации:

- а) целевого;
- б) практического;
- в) коррекционного.

На первом цикле занятий школьникам объяснялись цель и задачи тренинга как наиболее эффективного средства формирования специальных социальных умений, повышающих успешность решения проблемных ситуаций в сфере межличностных отношений, т. е. навыков, дающих возможность в дальнейшем рассчитывать последствия предпринимаемых действий; учитывать конкретные обстоятельства для успешного достижения цели; формировать стиль поведения по отношению к другим людям, препятствующий или содействующий достижению цели.

На втором цикле занятий после предварительного выявления наиболее значимых для старшеклассников проблемных ситуаций в сфере межличностных отношений учащимся в процессе совместных занятий по теории драматического искусства предлагалось освоить элементарные правила: а) построения драматического сюжета, б) партитуры сценической версии драматического сюжета и в) реализации режиссерской версии этюда драматического сюжета.

На третьем цикле занятий школьникам предлагалось исполнить драматический этюд на предложенную тему в присутствии незнакомых им людей, учителей, представителей администрации школы. В процессе занятий по теории драматического искусства школьникам предлагалось 16 тем для создания сценарных планов, их режиссерской разработки и сценической реализации на публике. Основным критерием оценки развитости специальных умений выступал показатель участия (занятости) школьников в реализации сценической версии драматического сюжета. Данный эмпирический индикатор служил характеристикой включенности школьников в игровую ситуацию и, кроме того, позволял по ходу освоения навыков работы над сценарием, режиссерской партитурой этюда и актерским исполнением контролировать характер формирования у отдельных участников тренинга конструктивных и коммуникативных умений.

По результатам обследования школьников были выделены две крайние группы испытуемых, сходные по уровню тревоги и различающиеся по уровню развития социального интеллекта. В первую группу вошли высокотревожные школьники с высоким уровнем развития социального интеллекта (3 человека); во вторую группу вошли высокотревожные школьники с низким уровнем развития социального интеллекта (3 человека), т. е. обе группы были уравнены по уровню тревоги (показателю высокой значимости межличностных отношений). Затем у школьников этих групп с помощью ЭЭГ-методик определялись основные типологические свойства нервной системы: сила, лабильность и активированность.

В таблицах 5.1 и 5.2 представлены статистически значимые различия (по критерию Стьюдента), обнаруженные в исследованных показателях.

Оценка различий по психологическим параметрам общительности показала, что школьники с более высоким уровнем сформированности социального интеллекта способны лучше реализовывать свою потребность в общении, больше удовлетворены межличностными отношениями и активнее включаются в ролевой тренинг.

При оценке различий по физиологическим показателям выраженности отдельных свойств нервной системы между крайними группами школьников статистически значимые различия были обнаружены по фоновым и реактивным индексам силы-слабости нервной системы. У школьников первой группы фоновые значения

суммарных энергий дельта- и бета-диапазонов в правом полушарии оказались более выраженными, чем у школьников второй группы. Сходные различия по силе–слабости были выявлены по энергетическому показателю навязывания фотостимуляции 6 Гц в левом полушарии.

Различия по физиологическим показателям лабильности и активированное хотя и имели место, но не достигали необходимого уровня значимости. Итак, группы школьников с одинаковым уровнем тревоги и разным уровнем социального интеллекта отличаются как по характеристикам общительности, так и по показателям параметра силы–слабости нервной системы. Школьники, обладающие более слабой нервной системой (более реактивные), имеют более высокий уровень общительности (большой опыт общения, удовлетворенность общением и большую включенность в ролевой тренинг).

Таблица 5.1

Статистическая оценка различий средних показателей у групп школьников с разным уровнем сформированности социального интеллекта

| Группа испытуемых и t-критерий между группами | Показатели | | |
|--|---|--|---|
| | Реализованность потребности в общении (по Кеттеллу) | Удовлетворенность общением (по Кеттеллу) | Социальная включенность в ролевой тренинг |
| Группа школьников с высоким уровнем сформированности социального интеллекта. | 22,3 | +0,3 | 9,0 |
| Группа школьников с низким уровнем сформированности социального интеллекта | 15,6 | -5,0 | 4,3 |
| Значение критерия | | | |
| T | 9,35 | 8,18 | 2,83 |
| P< | 0,001 | 0,001 | 0,05 |

**Статистическая оценка различий средних показателей
нервной системы у групп школьников с разным уровнем
социального интеллекта**

| Группа испытуемых и t-критерии междугруппами | Показатели суммарной энергии в фоне, правое полушарие | | Показатели реакции и навязывания 6 Гц, левое полушарие |
|--|---|------|--|
| | Дельта | Тета | сила – слабость нервных процессов |
| Группа школьников с высоким уровнем сформированности социального интеллекта. | 53,3 | 27,6 | 22,6 |
| Группа школьников с низким уровнем сформированности социального интеллекта | 26,0 | 23,0 | 16,6 |
| Значение критерия | | | |
| T | 3,46 | 3,05 | 3,68 |
| P< | 0,02 | 0,05 | 0,05 |

В то же время школьники с более выраженной силой нервной системы (ареактивные) обнаруживают и более низкий уровень общительности (меньший опыт общения, неудовлетворенность общением и меньшую включенность в ролевой тренинг).

Анализ психофизиологических особенностей изученных групп школьников, действительно, выявил сопряженные различия по уровню социального интеллекта и параметру силы–слабости нервной системы: лица, вошедшие в первую группу, оказались обладателями слабой нервной системы. Иначе говоря, школьники с высоким уровнем тревожности и с высоким уровнем развития социального интеллекта лучше чувствуют наличие проблемных ситуаций в сфере межличностных отношений и более быстро их разрешают. Это, по-видимому, и облегчало формирование общительности, связанной с установлением и под-

держанием доброжелательных отношений с другими людьми. Общительность подростков и юношей, вероятно, служит одним из источников развития социально-перцептивных умений. В свою очередь, реактивность на физиологическом уровне, или слабость нервной системы, проявляющаяся в более выраженной тревожно-поисковой активности, облегчает поиск решения проблемных ситуаций, возникающих у подростков и юношей при межличностном взаимодействии.

Анализ полученных сопряженных связей между уровнем социального интеллекта и слабостью нервной системы позволяет предположить, что именно эти соотношения служат предпосылкой формирования у школьников качеств, которые входят в состав педагогических способностей.

Как говорилось выше, согласно взглядам Н.В. Кузьминой, педагогические способности на рефлексивном уровне должны включать характеристики особой «чувствительности» к объектам педагогического воздействия (т. е. к школьникам в процессе обучения и воспитания); к изменениям состояния объектов педагогического воздействия (проблемам школьников, возникающим под влиянием различных мер воздействия); к достоинствам и недостаткам своей деятельности (в процессе общения с учащимися). Школьники с более высоким уровнем развития социального интеллекта и с более выраженной слабостью нервной системы, по-видимому, обладают определенными потенциальными возможностями развития такого рода чувствительности, необходимой для педагогического общения.

В результате проведенного исследования был выявлен симптомокомплекс конкретных сопряженных признаков, имеющих отношение к формированию общительности как одного из компонентов педагогических способностей. В этот комплекс вошли: определенный уровень развития социального интеллекта, выраженность типологического свойства нервной системы – ее слабости, а также уровень потребности в общении, удовлетворенность общением и социальная включенность в межличностные отношения. Обнаружение сопряженности типологических параметров с некоторыми особенностями общительности как компонентами педагогических способностей подтверждает не только правомерность использования психологического и психофизиологического анализа при изучении педагогических способностей, но и необ-

ходимость учета индивидуальных особенностей при работе с учащимися педагогических классов.

5.2. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы

Специальные способности и их природные предпосылки по-разному распределены среди различных профессиональных групп. Вероятно, в зависимости от приоритета при решении первостепенных задач образования общество будет усиливать (санкционировать) реализацию одних способностей и их задатков и подавлять (репрессировать) реализацию других [3, 18, 20].

5.2.1. Природные предпосылки педагогических стилей X и Y

Эмпирические исследования природных предпосылок педагогических способностей косвенно подтвердили существование, по крайней мере, двух альтернативных комплексов безусловно-рефлекторных типологических свойств нервной системы, которые могут рассматриваться в качестве задатков двух типов специальных способностей к педагогической деятельности: а) сочетание силы, низкой активированности и инертности; б) сочетание слабости, высокой активированности и лабильности.

Предположительно, эти альтернативные комплексы типологических свойств определяют принадлежность преподавателя к одному из типов.

Эти типы учителей впервые были выделены Дж. Райнсом [20] по двум биполярным параметрам поведения: методичности (рассудочности) и эмоциональности (импровизационности) в подготовке и проведении уроков. По его данным, учитель типа Y (академического стиля) заинтересован, главным образом, в умственном развитии учащихся. Строго придерживаясь содержания изучаемого предмета, он следует разработанной программе, предъявляет строгие требования к учащимся, тщательно проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный. Учитель типа X (эмоционально поддерживающего стиля) стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные

факторы развития. Придерживаясь гибкой программы, он не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденность, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Чем ближе учитель по своему стилю к методической (рассуждающей) или эмоциональной (импровизационной) манере преподавания, тем выше степень его влияния на своих учеников. Более того, поведение учащихся, в конечном счете, определяется поведением учителя (его стилем), ибо оно выступает в качестве необходимого условия целенаправленного дидактического взаимодействия [1, 19, 26].

Как установил Дж. Райнс [28], в начальной школе продуктивное поведение учащихся (то есть их внимательность на уроке, готовность к ответам, уверенность в себе) теснейшим образом связано с эмоциональной (импровизационной) манерой преподавания, или со стилем X, то есть с содействием, сочувствием и сопереживанием учителя ребенку. Эта связь прослежена и в средней школе, хотя здесь она уступает место более академической (методически-рассудочной) манере преподавания, или стилю Y.

В исследовании Т.М. Хрусталевой [25] выявлена связь между стилем X и Y и структурой компонентов общепедагогических способностей учителей-математиков и филологов. У филологов успешность педагогической деятельности связана с «направленностью на взаимодействие с учащимися», у математиков – с «направленностью на решение совместной с учащимися задачи».

При сравнении результатов Дж. Райнса и Т.М. Хрусталевой обнаружилось сходство между структурой компонентов общепедагогических способностей учителей начальной школы и преподавателей филологии (по предпочтению стиля X) и их различие со структурой главных компонентов общепедагогических способностей учителей-математиков, предпочитающих в общении со школьниками стиль Y.

В ряде исследований [6, 17, 21] было показано, что при оценке уровня квалифицированности и степени подготовленности учителей качество работы педагогов типа Y (методически-рассуждающего стиля) оценивается при независимой экспертизе всегда выше, чем качество работы педагогов типа X (эмоционально-импровизационного стиля).

Эффект смешения критериев оценки качества работы преподавателей средней и начальной школы – завышения оценки качества работы учителей типа Y и ее занижения у учителей типа X,

как было показано английским исследователем Д. Лотоном [13], является частным случаем проявления закона периодической смены отношения к образованию.

Смена периода либерализации периодом консерватизма (репрессий) в отношении образования и роли педагогов в образовательном процессе сопровождается смещением оценки эффективности преподавания от ориентации на развитие (индивидуально относительно нормы) к ориентации на конечный результат обученности ребенка (социально относительной норме) и ведет к увеличению в выборках работающих учителей начальной и средней школы доли преподавателей типа У.

Очевидно, что в период «разочарования» в отношении образования преподаватели типа У будут оцениваться как «эффективные», а преподаватели типа Х – как не справляющиеся со своими обязанностями, то есть как «плохие» учителя.

Однако ни в отечественной, ни в зарубежной литературе причины, обуславливающие разные шансы реализовать свой педагогический потенциал у педагогов типа Х и У, специально не изучались и потому являются новыми для исследования общих и специальных способностей к педагогической деятельности.

Анализ литературных данных и результатов своих собственных исследований [3, 5, 13] позволил сформулировать следующее предположение: чем более выражено смещение критериев оценки качества работы педагога в сторону его результативности, тем выше доля педагогов начальной школы обнаружит склонность к педагогическому стилю У как наиболее социально одобряемой практике преподавания в школе, чем более выражена аутентичность педагога своей «природе» (задаткам), тем выше у него шансы реализовать свой педагогический потенциал.

Проверка данного предположения и стала основной задачей данного исследования.

Методики

По данным аналитического обзора техник по психодиагностике индивидуальных стилей М.Р. Щукина [24] идентификация принадлежности человека к тому или иному типу деятельности предполагает:

- 1) определение типологических свойств и их сочетаний;
- 2) выявление специфических особенностей волевой, эмоциональной и психомоторной активности;
- 3) определение ведущих мотиваций и отношений к деятельности;

4) выявление особенностей способов достижения результатов и уровня результативности.

В соответствии с данными принципами психодиагностики для идентификации принадлежности учителя к стилю X в нашем исследовании использовались четыре группы методов:

1. *Методы определения типологических свойств ЦНС.* Для определения трех основных свойств ЦНС: силы-слабости, активированности-инактивированности, лабильности-инертности использовался компьютерный вариант ЭЭГ-диагностики. Свойства нервной системы оценивались как по отдельным индикаторам, так и по суммарному рангу, вычисляемому по нескольким показателям, входящим в синдром каждого свойства. Диагностика и вычисление суммарных рангов степени выраженности каждого свойства нервной системы были осуществлены Е.П. Гусевой и И.В. Тихомировой.

2. *Методы определения волевой, эмоциональной и психомоторной активности.* Использовался 16-PF Р. Кеттелла. С помощью данного опросника можно оценить степень выраженности 16-ти биполярных факторов в личностном профиле обследуемого и на их основе вычислить значения четырех вторичных факторов: тревожности, экстравертированности, эмоциональной чувствительности (порога фрустрации) и независимости.

3. *Методы определения ведущих мотиваций и отношений к деятельности.* Использовались две методики: ориентировочная анкета В. Смекала и М. Кучера [7] и методика Н. Аминова для определения отношения к педагогической деятельности. Первый опросник позволяет выявить степень выраженности трех основных мотиваций: направленность на себя, на достижение личных целей и собственного успеха в работе; направленность на взаимодействие в процессе работы, направленность на совместное скорейшее решение задачи. Второй опросник ориентирован на выявление избирательного отношения к одной из шести подгрупп профессий социального типа [4].

4. *Методы определения способов достижения результатов и уровня результативности.* Для определения результативности использовались: 1) метод прогноза успешности преподавания [161]; 2) метод определения актуальных способностей по уравнению тарификационного разряда, полученного учителем начальной школы после прохождения аттестации.

В исследовании приняли участие 37 учителей начальной школы средней школы М 13 г. Щелков-4 Московской области.

Результаты исследования

Для выделения альтернативных безусловно-рефлекторных типологических свойств ЦНС, предопределяющих принадлежность преподавателя начальной школы к двум различным типам X или Y, вначале проводился корреляционный анализ ковариации интегральных показателей силы-слабости, активированности-инактивированности, лабильности-инертности в целом для группы. Коэффициент корреляции вычислялся по формуле Спирмена.

В таблице 5.3 представлены данные интеркорреляции между тремя основными свойствами ЦНС.

Таблица 5.3

Матрица интеркорреляций биоэлектрических показателей свойств нервной системы

| ЭЭГ-показатели | 1. Силы | 2. Инактивированности | 3. Инертности |
|--------------------|---------|-----------------------|---------------|
| Силы | | .72 | -.33 |
| Инактивированности | .72 | | -.46 |
| Инертности | -.33 | -.46 | |

Примечание: нули опущены; $r=0,32$ при $P<0,05$; $r=0,43$ при $P<0,01$.

Как видно из табл. 5.3, типологические факторы ЦНС оказались неортогональными, то есть взаимосвязанными между собой. По характеру связей (величине и направлению) факторы силы и инактивированности образовали компактную сопряженную структуру ($r=0,72$ при $P<0,01$), отрицательно коррелирующую с фактором инертности. Это и давало возможность рассматривать выявленную структуру интеркорреляций как производную от сочетания факторов второго порядка (силы-слабости) – чувствительности регуляторного блока и фактора первого порядка [2].

При двухфакторном решении выделение альтернативных комплексов типологических свойств, предопределяющих принадлежность учителя начальной школы к типу X или Y, относительно несложно. При последовательном делении обследуемых на равные доли по фактору второго порядка и затем каждой под-

группы на две части по фактору первого порядка мы получили следующие комбинации свойств (табл. 5.4).

Таблица 5.4

Комбинации свойств ЦНС и индивидуального стиля

| Сочетание свойств ЦНС | Кол-во людей | Индивидуальный стиль (тип) |
|---------------------------------------|--------------|---|
| Сила, инактивированность, инертность | 5 | Предопределяющее принадлежность учителя к типу Y |
| Сила, инактивированность, лабильность | 13 | Предопределяющее принадлежность учителя к промежуточному стилю ZY |
| Сила, инактивированность, лабильность | 5 | Предопределяющее принадлежность учителя к типу X |
| Сила, инактивированность, инертность | 13 | Предопределяющее принадлежность учителя к промежуточному стилю ZX |

Для оценки степени влияния выделенных комбинаций свойств ЦНС на вариативность показателей характерологических, мотивационных и социально-нормативных составляющих типологической картины поведения учителя начальной школы использовался критерий Стьюдента.

В таблице 5.5 представлены статистически значимые различия по критерию «t».

Как видно из табл. 5.5, при оценке влияния комбинации свойств ЦНС, предопределяющих принадлежность учителя к типу Y или X, было обнаружено, что учителя начальной школы типа Y оказались более интровертированными, послушно-зависимыми, неэмпатичными, с низким уровнем мотивации к достижениям, но оцениваемые экспертами как более соответствующие принятым стандартам качества работы в начальной школе; учителя типа X оказались более экстравертированными, доминантными, эмпатичными, с высоким уровнем мотивации к достижениям, но оцениваемые экспертами как менее соответствующие принятым стандартам качества работы в начальной школе.

Для оценки степени влияния комбинации свойств ЦНС, предопределяющих принадлежность учителя к промежуточ-

ным типам ZY или ZX, также использовался критерий «t». Как видно из табл. 5.5, было обнаружено, что учителя начальной школы типа ZY оказались менее интеллектуальными (с практическим интеллектом) и низким уровнем педагогического потенциала (с низкими шансами достигнуть высокого мастерства в обучении с увеличением стажа работы); учителя типа ZX оказались более интеллектуальными (с теоретическим интеллектом) и высоким уровнем педагогического потенциала (с высокими шансами достигнуть высокого мастерства в обучении с увеличением стажа работы).

Таблица 5.5

Различия между учителями начальной школы, обусловленные влиянием свойств ЦНС, предопределяющих принадлежность учителя к типу X или Y

| Альтернативные типы | | Критерий различия | |
|--|---|-------------------|------|
| Тип Y | Тип X | t= | P< |
| Сочетание силы, инактивированности, инертности, предопределяющее принадлежность учителя к типу Y | Сочетание слабости, активированности, лабильности, предопределяющее принадлежность учителя к типу X | | |
| Более интровертированные | Более экстравертированные | =2,89 | 0,05 |
| Зависимо-попослушные | Независимо-доминантные | =2,49 | 0,05 |
| Неэмпатичные | Эмпатичные | =8,49 | 0,01 |
| С низким уровнем мотивации достижения | С высоким уровнем мотивации достижения | =4,30 | 0,01 |
| Более результативные (соответствующие принятым стандартам качества преподавания в начальной школе) | Менее результативные (не соответствующие принятым стандартам качества преподавания в начальной школе) | =2,68 | 0,05 |

**Различия между учителями начальной школы,
обусловленные влиянием свойств ЦНС, предопределяющих
принадлежность учителя к типу ZY или ZX**

| Промежуточные типы | | Критерий различия | |
|---|---|-------------------|------|
| TmiZY | TmiZX | t= | P< |
| Сочетание силы, инактивированности, лабильности, предопределяющее принадлежность учителя типу ZY | Сочетание слабости, активированности, инертности предопределяющее, принадлежность учителя к типу ZX | | |
| Менее интеллектуальные | Более интеллектуальные | =4,37 | 0,01 |
| С низким педагогическим потенциалом (по уравнению прогноза успешности обучения в начальной школе) | С высоким педагогическим потенциалом (по уравнению прогноза успешности обучения в начальной школе) | =2,59 | 0,05 |

Таким образом, результаты статистического анализа подтверждают факт влияния различных комбинаций свойств ЦНС, предопределяющих принадлежность учителя начальной школы к альтернативным или промежуточным типам педагогического стиля преподавания.

Обсуждение полученных результатов

Итак, как показал статистический анализ различий, обнаруженные особенности характерологических, мотивационных и социально-нормативных показателей результативности у педагогов начальной школы, принадлежащие к альтернативным или промежуточным типам, полностью подтвердили исходную гипотезу, согласно которой смещение внешних критериев оценки качества работы педагога в сторону его результативности может увеличивать и долю учителей начальной школы, обнаруживающих склонность к предпочтению стиля Y. И, как следствие, увеличение их шансов получить социальное одобрение как мастера. Чем более выражена аутентичность педагога своей «природе» (своим задаткам), тем выше его шансы к реализации своих возможностей в процессе обучения школьников начальной ступени.

Однако это предположение касается только преподавателей средней или высшей педагогической школы, для которых характерно предпочтение стиля Y (ориентированного на результат), и не свойственно учителям начальной школы [3, 6]. Обнаруженная тенденция уподобления стилей обучения учителями начальной школы стилям обучения педагогов средней и высшей ступени влечет за собой ряд негативных последствий как для самих учителей, так и их подопечных (ухудшение качества образования в начальной школе и снижение мотивации учителей начальной школы к профессиональному росту).

Очевидно, что при усилении влияния комбинации свойств ЦНС, предопределяющей принадлежность педагога к типу X или Y, педагоги, более аутентичные своей «природе» (задаткам) типа Y, получают более высокие тарификационные разряды, чем педагоги стиля X. Это означает, что основным критерием оценки социально одобряемой нормы качества работы в начальной школе является его работоспособность или «нервная выносливость». Данное качество предопределяется природной предпосылкой (силой нервных процессов) адекватно реагировать на сильные, продолжительные или часто повторяющиеся раздражители. В противоположность этому педагоги (со слабой нервной системой) из-за склонности к повышенной эмоциональной возбудимости оцениваются как не соответствующие социально одобряемой норме качества работы и получающие разряды ниже, чем их более удачливые коллеги.

Учителя начальной школы, получающие более высокие тарификационные разряды, оказались более интровертированными и конформно-послушными. Хотя сам факт интровертированности педагога средней школы является одним из факторов его профессионального мастерства [10], а конформность – условием соответствия его ожиданий ожиданиям администрации школы и экспертных аттестационных служб [14]. Это противоречит «природе» и «духу» обучения в начальной школе.

В рамках концепции Р. Кеттелла [16] интроверсия рассматривается как результат так называемого социального торможения, обусловленного неспособностью человека вступать, налаживать отношения с людьми, а не общим торможением, как в модели Г. Айзенка.

Косвенным подтверждением этого являются и низкая эмпатичность интровертированных педагогов типа Y и их нежелание улучшать достигнутый уровень мастерства в будущем.

Верно и обратное: экстраверсия рассматривается в рамках концепции Р. Кеттелла как результат так называемого социального возбуждения, обусловленного способностью человека вступать и поддерживать межличностные отношения на личностном и конвенциональном уровне, а не общим возбуждением (или возбудимостью).

Косвенным подтверждением этого являются и высокая эмпатичность экстравертированных педагогов типа X, и их сверхжелание достичь более высоких результатов в будущем.

Поскольку тарификационный разряд является только мерой соответствия стиля обучения социальному стандарту качества работы [13], а не мерой уровня педагогического потенциала педагога [12], то становится понятным результат расхождения социально нормативных психологических показателей результативности.

Статистически значимые различия у педагогов типа X и Y обнаруживаются по уровню тарификационного разряда, а у педагогов типа ZX и ZY (промежуточных подгрупп) – по уровню педагогического потенциала.

Для промежуточных групп педагогов типа ZX и ZY наиболее потенциально успешными оказались педагоги стиля ZX, принадлежность к которому предопределяется сочетанием слабости, активированности и инертности нервных процессов.

Поскольку влияние инертности – лабильности ЦНС на уровень развития абстрактного – практического интеллекта было показано в ряде психофизиологических исследований, то обнаруженное увеличение оценок по фактору «В» (абстрактного интеллекта, по Р. Кеттеллу) у педагогов типа ZX является неслучайным. Верно и обратное: идет снижение оценок по фактору «В» у педагогов типа ZY.

Сам факт расхождения внешних (социальных) и внутренних (психологических) критериев оценки качества работы педагога крайне интересен для анализа механизмов влияния социальных требований к учителю и их личностного приспособления к этим требованиям, а также механизмов структурных изменений в соотношении долей учителей, реагирующих или не реагирующих на перемены в области образования [3, 20].

Составляя ядро популяции, группа педагогов промежуточного типа, по-видимому, наиболее консервативна в любых проявлениях, ибо ее биологическая и социальная роль – в сохранении работающей популяции педагогов в существующем виде. В то время как оба крайних типа, отличающиеся от популяционного среднего

уровня по физиологическим, психологическим и даже социально-нормативным показателям результативности, составляют в определенном смысле группу «профессионального риска».

Экстраполируя эти положения на проблему профессиональной психодиагностики, следует признать, что понятие «общие педагогические способности», как правило, хотя это не подчеркивается, соотносится с популяционным средним уровнем (с группой педагогов промежуточных типов), «ядром» учительской выборки, в то время как понятие «специальные педагогические способности» к педагогической деятельности чаще используется для характеристики уровня, существенно отличающегося от среднепопуляционного, и соотносится с социально значимыми проявлениями педагогической одаренности.

В соответствии с нашими данными наиболее гибкими к изменениям социальных требований оказались педагоги типа X со специфической комбинацией свойств ЦНС: слабые, активированные и лабильные, а наиболее компенсаторными – педагоги типа ZX. Самыми ригидными к изменениям социальных требований оказались педагоги типа Y со специфической комбинацией свойств ЦНС: сильные, инактивированные и инертные, а наиболее консервативными – педагоги типа ZY.

Экстраполируя эти данные на изучение структурных компонентов общих педагогических способностей, можно предположить, что 1) наиболее консервативные модальные характеристики педагогических способностей определяются или детерминируются сочетанием типологических свойств ЦНС: слабостью, активированностью, инертностью, силой, инактивированностью и лабильностью нервных процессов; 2) наиболее пластические (компенсаторные) модальные характеристики педагогических способностей определяются или детерминируются сочетанием типологических свойств ЦНС: слабостью, активированностью, лабильностью – силой, инактивированностью и инертностью нервных процессов.

Эти различия тем ярче, чем более аутентичен педагог типа X своей природе (задаткам): сочетанию слабости, активированности и лабильности ЦНС; педагог типа Y – своей природе: сочетанию силы, инактивированности и инертности нервных процессов.

Обе крайние группы педагогов начальной школы относятся к так называемой «профессиональной группе риска» из-за снижения потребности в профессиональном росте (стагнации) у педагогов ти-

па У и сверхнапряжения (сверхкомпенсации) своих возможностей у педагогов типа Х. Однако это предмет последующих исследований.

Список использованных источников

1. Аминов Н.Д. Экспресс диагностика профессиональной пригодности школьников при отборе в педагогические классы, абитуриентов педагогических училищ, пединститутов. – Рига, 1990.
2. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. №25. С. 71-77.
3. Аминов Н.А. Модели управления образования и педагогические стили // Вопросы психологии. 1994. №2. С. 49-55.
4. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских Н.А. Психодиагностика педагогических способностей. – М., 1994.
5. Аминов Н.А. Опыт прогнозирования эффективности работы учителя математики // Психологический журнал. 1995. №1, Т. 16. С. 122-129.
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1996.
7. Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П. Психодиагностика. – Киев, 1995.
8. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
9. Исмагилова А.Г. Характеристика индивидуальных стилей общения воспитателей детских садов // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. – Пермь, 1992. С. 68-70.
10. Келасьев В.Н. Особенности профессиональной деятельности мастеров профтехучилищ в связи со свойствами личности // Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1971. С. 95-110.
11. Корнилова Т.В., Парамей Г.В., Ениколопов С.Н. Апробация методики А. Эдварса «Список личностных предпочтений» на российских выборках // Психологический журнал. 1995. №2, Т. 16. С. 142-158.
12. Ландшир Ж. Обор. 1990. №1. С. 136.
13. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. 1987. №3-4. С. 33-43.
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1984.

15. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
16. Мельников А.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. С. 124.
17. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: автореф. ... канд. психол. дис. – М., 1986.
18. Пйниольос Х.Л. Человеческий потенциал и его реализация // Перспективы. 1990. №1. С. 136-142.
19. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань, 1982.
20. Решетников М.М. Популяционный подход к прогнозированию деятельности в экстремальных условиях: Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала, 1991. С. 143–156.
21. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на/Д., 1996.
22. Способности и склонности. – М., 1989.
23. Стреляя Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1978.
24. Шукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психологический журнал. 1995. №2, Т. 16. С. 103-113.
25. Хрусталева Т.М. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности: автореф. ... психол. канд. дис. – М., 1993.
26. Юдин Р.Н. Стиль общения тренера и эффективность соревновательной деятельности спортсменов в художественной гимнастике // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности. – Пермь, 1992. С. 88-93.
27. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.
28. Ryans D.G. Characteristics of Teachers. – Washington, 1960.

Глава 6. МОДЕЛИ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ

6.1. Модельные характеристики способностей и одаренности преподавателей. Некоторые вопросы теории способностей Б.М. Теплова

В нашей стране проблема природных предпосылок индивидуальных различий на основе типологической концепции И.П. Павлова исследовалась в психологии в школах Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина и др. Однако основоположниками отечественной школы дифференциальной психофизиологии, или психофизиологии индивидуальных различий, по праву считаются Б.М. Теплов (1896–1965) и В.Д. Небылицын (1930–1972).

Для Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына изучение павловских типологических свойств нервной системы было не самоцелью, а способом научного познания «фактора личности», «фактора индивидуальности». В этой связи целесообразно привести некоторые сформулированные Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным принципы исследования типологических свойств, относящиеся к проблемам способностей, личности, индивидуальности:

1. «Изучение свойств нервной системы и ее типов, понимаемых как комплексы этих свойств, – задача физиологии высшей нервной деятельности. Но в применении к человеку она приобретает важнейшее значение для психологии, так как открывает путь к пониманию физиологических основ индивидуальных различий между людьми. Природа «индивидуальности» не получит полного научного объяснения, а само изучение индивидуальных различий не сможет подняться над уровнем описательности, если мы не будем знать физиологическую природу основных свойств нервной системы и не научимся точно определять их» (Л.М. Теплов, В.Д. Небылицын, 1963).

2. «Особенности свойств нервной системы и тех характерных комплексов этих свойств, которые можно назвать «типами», проявляются в самых разных сторонах психического облика человека». «Мы считаем, что ни одно психическое свойство человека не может рассматриваться как простое отражение физиологических свойств его нервной системы, хотя последние накладывают свой

отпечаток на развитие всех психических свойств, одних – в большей, других – в меньшей степени. Отсюда возникает специальная научная проблема – изучение зависимости психических свойств человека от физиологических свойств его нервной системы». «Многие проявления свойств нервной системы дают основания говорить о связи этих свойств не только с темпераментом, но и с другими психическими свойствами человека, в частности со способностями» (Положение Б.М. Теплова о типологических свойствах ВНД как возможных задатках способностей приведено в разделе 1.2).

3. «Едва ли не главнейшее значение в научном наследстве Б.М. Теплова по физиологическим механизмам индивидуальных различий имеет развитая им идея, категорически отвергающая «оценочный» подход к физиологическим и психологическим качествам, заключающимся в каждом из полюсов каждого из свойств нервной системы. Эта идея, имеющая в высокой степени принципиальный характер, радикально изменила сами собой разумеющиеся и прочно укоренившиеся взгляды, согласно которым в континууме каждого свойства один из полюсов является во всех отношениях положительным, а другой, противоположный, – во всех отношениях отрицательным» (Небылицын В.Д. Б.М. Теплов как теоретик дифференциальной психофизиологии, 1966; 1997).

Высказанные положения были подтверждены в сотнях работ, при использовании различного методического арсенала, представителями научных школ Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, Б.Г. Ананьева, М.С. Мерлина, а также и многих других научных коллективов, начиная с 60-х годов до настоящего времени.

В работах К.М. Гуревича с сотрудниками в качестве природных предпосылок показатели типологических свойств нервной системы рассматривались при исследовании различных профессий и видов трудовой и учебной деятельности, а также при анализе задатков интеллектуальных способностей (Психофизиологические вопросы становления профессионала, Т. 1, 2, 1974, 1976; К.М. Гуревич, 1998; М.К. Акимова, 1999; М.К. Акимова, В.Т. Козлова, 1988, 2002 и др.).

Е.П. Ильин с сотрудниками излучили типологические, преимущественно психомоторные, предпосылки многих видов спортивной деятельности в широком контексте их связи с личностными особенностями, конкретными видами спорта и их требова-

ниями к человеку, типическими и индивидуальными стилями деятельности (Психофизиологические вопросы изучения личности спортсмена / под ред. В.П. Ильина, 1976; Е.П. Ильин, 1979, 2001 и др.).

Данные конкретных исследований свидетельствуют о реальной роли свойств нервной системы, как общих, так и специально человеческих, в качестве факторов (конечно, не единственных) успешности самых разнообразных видов деятельности. Подтвердилось и предположение Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына о проявлении тех или иных комплексов этих свойств «в самых разных сторонах психического облика человека».

Особое значение в детерминации «индивидуальных особенностей поведения в наиболее общих его проявлениях и чертах» имеют общие свойства нервной системы, по В.Д. Небылицыну. Подтверждения гипотезы о роли этих свойств в качестве субстрата индивидуальных различий общеличных характеристик – общей психической активности, эмоциональности и саморегуляции – содержатся в трудах В.Д. Небылицына и его последователей (В.М. Русалов, 1979; Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности / под ред. В.М. Русалова и Э.А. Голубевой, 1980; А.И. Крупнов, 1983; Т.Ф. Базылевич, 1983 и др.). Эти общеличные параметры оказались связанными не только с темпераментом, но и со способностями и их природными предпосылками, в частности, с мнемическими (С.А. Изюмова, 1995).

Доказательства положений о значении свойств нервной системы как природных факторов в составе различных подструктур индивидуальности и личности (в том числе, как задатков общих и специальных способностей) приведены в той или иной мере в данной монографии во всех главах и заключении.

В 1916 году Вильям Штерн в книге «Рост талантов» (Лейпциг, Берлин, 1916) писал: «Мы очень точно знаем месторождение всевозможных полезных ископаемых нашей немецкой родины, мы знаем их вид, количество и распределение и на каждом шагу применяем эти знания для упрочнения нашего материального существования. Но о величине и качестве наших интеллектуальных ресурсов – о наших талантах – мы знаем позорно мало, а такое знание не менее важно, чем знание материальных ресурсов. Всемирно исторические преобразования современности застави-

ли нас осознать эту потребность, потому что теперь мы знаем, что должны заняться экономикой человека. Правильное, т.е. соответствующее распределение людей по профессиям, помещение каждого таланта в то место национального творческого процесса, где он может полностью раскрыться, а стало быть, и прекращение болезненной гибели талантов, устранение неправильного выбора профессии – эти задачи возводят педагогическую задачу воспитания талантов в ранг наиважнейших социально-этических и народнохозяйственных проблем».

Среди исследователей «человеческих ресурсов» в нашей стране имя Б.М. Теплова занимает особое место.

С момента выхода ставшей классической работы Б.М. Теплова «Способности и одаренность» (1941) накоплен большой экспериментальный материал, который требует осмысления в направлении дальнейшего развития теории и методологии способностей. На необходимость такой работы указывает Л.А. Ясюкова [61]. Она обратила внимание на известную противоречивость определения категории способностей, приводимого, в частности, в психологическом словаре: «Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной продуктивной деятельности. Способность обнаруживается в процессе овладения деятельностью в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления» [30]. На основании этого определения мы не можем до выполнения индивидом какой-либо деятельности «теоретически рассчитать» и предсказать способность, так как отсутствуют категории, опосредующие переход от предельно общего понятия «индивидуально-психологические особенности» к его конкретным частным выражениям. Это определение дает, однако, возможность по результатам деятельности индивида обнаружить наличие способности или констатировать ее отсутствие. Следовательно, определение, не раскрывая до конца внутренней природы способностей, дает ключ к их эмпирическому изучению. Всегда можно по результатам деятельности отобрать наиболее эффективных индивидов и подвергнуть детальному обследованию их индивидуальности.

Таким образом, происходит изучение способностей на протяжении последних 70 лет. В результате составлены детальные качественные описания математических, педагогических, музы-

кальных и ряда других способностей, при том, что, как указывалось выше, методологические новые теории способностей требуют дальнейшего осмысления.

Ярким подтверждением этого являются исследования педагогических способностей, в которых уживаются наиболее экстремистские точки зрения на психологическую сущность способностей, их детерминацию, процессы и условия их формирования [5, 44, 32].

В данной работе предпринята попытка оценить состояние исследований педагогических способностей и выделить наиболее приоритетные задачи будущего изучения проблемы человеческих ресурсов в системе народного образования.

Вначале необходимо коротко остановиться на содержании категорий способностей, а затем дать определение педагогических способностей.

Б.М. Теплов выделил три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей человека: во-первых, они отличают одного человека от другого, во-вторых, имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности (специальные способности) или нескольких ее видов (общие способности), в-третьих, не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения [55].

Кроме того, выделив категорию способностей как основную, Б.М. Теплов ввел другие важные категории: «задатки» и «одаренность». Первая категория относится к врожденным возможностям индивида, лежащим в основе развития способностей; вторая – это качественное своеобразие сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Применение дифференциального подхода к теории одаренности предъявляет определенные требования не только к ее содержанию, но и к способу теоретического объяснения ее природы, которая непременно включает в себя те или иные представления о связях между способностями и их отношении к целому. «Задатки» выступают как причины «предрасположенности» человека к каким-либо видам деятельности, а «одаренность» – как одна из причин, непосредственно определяющая возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности. Следова-

тельно, развитие способностей в процессе той или иной практической или теоретической деятельности есть форма преобразования исходной структуры свойств в дифференциальные структуры: а) либо взаимоусиливающих друг друга свойств; б) либо взаимоослабляющих друг друга свойств, что ограничивает профессиональные достижения.

Позднее Б.М. Теплов в конспекте и комментариях к книге А. Анастаси «Дифференциальная психология», вероятно, согласился с автором относительно истолкования понятий непрерывного распределения и размаха индивидуальных различий и понятия тренировки индивидуальных различий:

– резкие качественные различия между людьми встречаются ежедневно. Но более тщательное наблюдение показывает, что все распределяются по каждому признаку вдоль непрерывной шкалы. Другими словами, люди не распадаются на ясно дифференцируемые типы. Различия между людьми есть вопрос степени. В этом смысле говорят: индивидуальные различия скорее количественные, чем качественные;

– термин «тренировка» (training) понимается в самом широком смысле как любая деятельность, могущая улучшить выполнение данных действий.

Согласно этим замечаниям под способностями следует понимать количественные индивидуальные различия людей, предопределяющие степень превосходства человека над средним уровнем успешности в какой-либо области и проявляющиеся в процессе деятельности (тренировки, улучшающей выполнение тех или иных действий).

Под педагогическими способностями мы также будем понимать количественные индивидуальные различия между педагогами, предопределяющие степень превосходства индивида в педагогической области и проявляющиеся в процессе преподавания.

6.2. Модельные характеристики педагогической одаренности

При количественном подходе к исследованию одаренности мастерство преподавателя рассматривается как верхний крайний отрезок непрерывного распределения педагогических способно-

стей. «Специальный дар» и «творческая сила» мастера признаются лишь в меньшей степени у всех учителей [52, 55].

В этом случае проблема изучения одаренности учителя может быть сведена к вопросу об определении (измерении) тех показателей, на основе которых можно предсказать максимальные достижения. Исходным при этом служит определение модельных характеристик одаренности [52].

Модельные характеристики – это идеальные характеристики состояния преподавателя, в котором он может показать результаты, соответствующие высшим мировым или национальным стандартам. Знать модельные характеристики необходимо для направленной учебно-воспитательной работы со студентами в колледже или вузе и отбора учителей:

а) консервативные, не поддающиеся тренировке, и неконсервативные, изменяющиеся под влиянием обучения. Если модельные характеристики в каком-либо виде педагогической деятельности предполагают определенное сочетание консервативных показателей, то такие показатели являются основой для отбора;

б) компенсируемые и некомпенсируемые. Компенсируемыми называются такие показатели, низкий уровень которых может быть возмещен (компенсирован) высоким уровнем других показателей. В подавляющем большинстве случаев мы встречаемся с частично компенсируемыми показателями: небольшие отставания в развитии одного из качеств компенсируются, большие – нет.

При отборе ориентируются, прежде всего, на консервативные и некомпенсируемые показатели; при специализированном обучении в средней и высшей педагогической школе – на неконсервативные и компенсируемые показатели.

Существуют три основных пути определения модельных характеристик педагогической одаренности:

1. Исследования учителей высокого класса. Однако этот путь определения модельных характеристик дает сведения лишь о том, что имеет место в настоящее время. Но если идет речь о подготовке будущего мастера, то он должен отличаться такими показателями, которых до него еще ни у кого не было.

2. Расчет так называемых должных показателей (стандарта качества работы учителя).

3. Прогнозирование модельных характеристик. Материалами для прогнозирования являются либо данные учителей разной квалификации, либо данные сильнейших мастеров разных лет.

Помимо упомянутых модельных характеристик выделяются также этапные модельные характеристики, под которыми понимают идеальные характеристики будущего учителя на отдельных этапах подготовки или характеристики учителя на отдельных этапах работы в школе.

Последние модельные характеристики определяются на основе этапного контроля прежних лет. К сожалению, ни в отечественной, ни в зарубежной литературе не существует ссылок на изучение модельных характеристик учителей высшей квалификации [7, 36]. И, следовательно, к настоящему времени можно говорить только о постановке проблемы количественного изучения педагогической одаренности, необходимость решения которой становится очевидной.

6.2.1. Консервативные и некомпенсируемые модельные характеристики педагогической одаренности

В последнее время предприняты попытки изучения модельных характеристик учителя [7, 45]. В исследовании Л.М. Митиной [45] использовалась методика оценки работы учителя (МОРУ), предложенная представителями американской ассоциации гуманистической психологии для совместной программы исследования труда учителей в США и РФ. С помощью этой методики измеряются семь модельных характеристик учителя высшей квалификации на уроке:

- 1) умение контролировать уровень знаний учащихся;
- 2) умение устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал;
- 3) умение организовать учебную работу;
- 4) умение вести диалог с учащимися;
- 5) умение использовать различные методы обучения;
- 6) умение насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами;
- 7) умение поддерживать дисциплину.

Были обследованы группы: 0 группа – студенты выпускного курса педвуза – 60 человек (30 студентов факультета русского языка и литературы и 30 студентов математического факультета);

1 группа – учителя со стажем работы в школе до 10 лет – 30 человек; 2 группа – учителя со стажем работы в школе от 10 до 15 лет – 30 человек; 3 группа – учителя со стажем педагогической работы 20 лет и более – 30 человек.

Как и ожидалось, уровень развития умений, необходимых учителю на уроке, у студентов-выпускников был ниже минимально необходимого. При этом у студентов-математиков это касалось и дидактических умений (1, 2, 3, 5).

У учителей со стажем работы в школе до трех лет в 75% случаев кривая реального уровня владения педагогическим мастерством была ниже минимально необходимого. Это связано с тем, что молодые учителя, придя в школу, имеют теоретические знания своего предмета, но испытывают трудности в организации учебной деятельности учащихся и установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися на уроке.

У учителей с большим стажем работы в умении получать информацию о запросах ученика и его продвижения в обучении, общении, взаимодействии учителя с учениками и поддержание творческой атмосферы урока оказался ниже 58% уровня развития педагогического мастерства.

У учителей с большим стажем работы в школе (20 лет и более) по умению демонстрировать знания письменного и устного материала; по умению организовать время урока, пространство класса, учебные пособия и ТСО в целях обучения; по поддержанию творческой атмосферы на уроке – реальный уровень находился ниже минимально необходимого, зато по умению поддерживать на уроке приемлемое поведение учеников – выше минимально необходимого.

Итак, результаты данного исследования показали, что из семи базовых умений у всех групп учителей наименее развиты: умение вести диалог с учениками (4-е умение) и особенно создавать на уроке творческую атмосферу, пробуждать положительные эмоции (6-е умение). По данным единственного лонгитюдного наблюдения, проведенного скандинавскими исследователями за 72 учителями с момента их поступления в педагогическое учебное заведение и на протяжении десяти лет с начала их профессиональной деятельности, удалось обнаружить положительную связь между результатами отборочного тестирования и успехами в профессиональной деятельности. Общими для боль-

шинства неудавшихся учителей были неспособность понять детей и неумение создавать обстановку на уроке, способствующую учебе [36]. Иными словами, деятельность учителя будет эффективной, если он может создать в классе атмосферу тепла, естественности, взаимного доверия и понимания проблем своих учеников.

Однако вопрос о том, какими причинами обусловлены различия в стиле работы успешных учителей, остается открытым.

В исследовании с соавторами [7], проведенном с целью разработки критериев профотбора на педагогические профессии, изучались модельные характеристики, детерминирующие успешность профессиональной диагностики – потенциальной педагогической пригодности. Мы показали, что такой отбор не может ограничиваться применением тестового обследования. Исследования включали в себя методы беседы, наблюдения, экспертные методы. Работа проводилась на базе Центра профориентации Курского педагогического института, в Курском институте повышения квалификации учителей, в средних школах, в ходе конкурсов «Учитель года» и «Воспитатель года». Всего в нем приняло участие более 1000 человек: 1) учащиеся педагогических классов средних школ; 2) абитуриенты и 3) студенты КГПИ; 4) учителя города Курска и области. Оценка потенциальной профессиональной пригодности абитуриентов пединститута давала экспертная комиссия в составе: педагог, психолог, логопед и декан факультета. Студентам экспертную оценку давали преподаватели психолого-педагогических дисциплин, методисты и предметники, ведущие специальные дисциплины. За экспертную оценку лучших педагогов были взяты результаты конкурса.

Для стандартизации процесса тестового обследования и результатов экспертных заключений были разработаны компьютерные программы.

Учитывая результаты диагностики учащихся педагогических классов и студентов КГПИ, программа диагностики работающих учителей была значительно сокращена и включала в себя проведение только трех тестов:

- 1) Д. Холланда – для определения профессиональной направленности;
- 2) Г. Хеннинга – для определения ведущей мотивации преподавательской деятельности;

3) Р. Кеттелла – для определения эмоциональной устойчивости (сопротивляемости развитию синдрома эмоционального сгорания).

Участвующие в диагностике педагоги были разделены на две группы: а) «элитарную», состоящую из участников конкурса «Учитель года» (10 человек) и б) «контрольную», в которую вошли слушатели ИПК учителей (60 человек).

В результате проведения теста Д. Холланда в число ведущих профессиональных интересов у элитарных педагогов вошли:

- 1) интерес к профессиям социального типа (50%);
- 2) интерес к профессиям артистического типа (20%);
- 3) интерес к профессиям исследовательского типа (10%).

В контрольной группе установлены следующие соотношения между ведущими профессиональными интересами:

- 1) социальный тип (70%);
- 2) артистический тип (20%);
- 3) исследовательский тип (10%).

В результате проведения теста Д. Хеннинга в число ведущих мотивов у элитарной группы учителей вошли следующие:

- потребность в познании других людей;
- потребность в альтруизме;
- потребность в уважении со стороны детей и самоуважении.

У контрольной группы в число ведущих мотивов вошли:

- потребность в аффилиации (общении с детьми),
- потребность в опеке, потребность в уважении со стороны детей.

Анализ средних значений по показателям эмоциональной устойчивости Р. Кеттелла позволил выявить следующие тенденции: «лучшие» учителя имеют большую эмоциональную устойчивость или меньше подвержены развитию синдрома эмоционального сгорания в процессе учебно-воспитательной работы с детьми. Они легче переносят отрицательные эмоции, более уверены в себе, проявляют высокое самообладание в конфликтных ситуациях. То, что эмоциональная устойчивость в целом выше среднего в обеих группах, подтвердила необходимость данного качества для педагогов. Высокий уровень его развития позволяет учителю выдерживать напряженность педагогического труда с наименьшими затратами и, следовательно, иметь большие ресурсы для профессионального роста.

Итак, результаты данного исследования показали, что из двух групп модельных характеристик педагогической одаренности наиболее прогностичными оказались показатели педагогической направленности (мотивации власти при социальной направленности профессиональных интересов) и показатели выраженности специальных способностей (эмоциональной устойчивости, сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания).

В литературе существуют косвенные данные, подтверждающие результаты этой работы [7]. При выборочном тестировании представителей семи профессиональных групп был обнаружен сильно выраженный мотив власти у учителей, священников, журналистов и психологов, в отличие от администраторов, врачей и юристов. В первых четырех случаях мы имеем дело с явно «манипулятивными» профессиями, связанными с воспитанием других людей, оказанием на них влияния с целью возможного их изменения [57].

Направленность учителя на содействие психическому развитию школьника является едва ли не единственным признаком высокого уровня развития педагогической одаренности, значение которого для прогноза педагогического мастерства признается большинством исследователей. Однако, как было показано в работе С.П. Крегжде, даже у учителей с разным стажем работы (выборка более 400 человек), которые выбрали эту профессию при отсутствии педагогической направленности, данная направленность в подавляющем большинстве случаев (74%) не формируется.

Сам факт связи эмоциональной стабильности с умением учителя создать в классе теплую, доброжелательную обстановку на уроке был установлен еще Д. Райнсом в 1961 [86]. Позднее сходные связи были выявлены в работах Р. Кеттелла, Е. Анищук [10], Б.А. Вяткина [16].

В отечественных исследованиях предпринята попытка изучения природных предпосылок педагогических способностей, используя измерительные, количественные методы определения типологических свойств нервной системы. В работах Б.А. Вяткина с соавторами была установлена связь эмоциональной стабильности с силой нервной системы в структуре интегральной индивидуальности учителей-филологов и воспитателей детских садов, т.е. была показана типологическая обусловленность эмоциональной стабильности как системообразующего свойства консервативных и некомпенсируемых модельных характеристик педагогической одаренности.

В ряде других исследований [6, 21] были установлены соотношения между эмоциональной стабильностью и индивидуальными особенностями регуляторного блока ЦНС (сочетанием слабости, лабильности, активированности нервной системы), с одной стороны, и умением сопереживать и силой регуляторного блока – с другой. Возможно, это указывает на существование природных предпосылок другого типа педагогической одаренности, предрасполагающей к развитию коммуникативных качеств (умений сопереживать и сочувствовать) в структуре выработки специальных способностей будущих педагогов в процессе овладения ими педагогической деятельностью [46, 25].

Иными словами, при исследовании типологической обусловленности эмоциональной устойчивости учителей высокого класса были обнаружены два подвида задатков педагогических способностей, предрасполагающих к развитию умений создавать благоприятную атмосферу в классе и к развитию умений сопереживать и понимать проблемы своих учеников. По-видимому, здесь мы имеем дело с разными формами выражения педагогической одаренности или двумя стилями педагогической деятельности, одинаково эффективными на разных ступенях обучения школьников.

Таким образом, удается показать существование природных предпосылок (задатков), предрасполагающих к более выраженному эмоциональному компоненту (стабильности, контролю эмоционального ресурса), который, в свою очередь, предопределяет легкость и прочность формирования двух базовых педагогических умений – создания в классе доброжелательной атмосферы и понимания проблем своих учеников.

6.2.2. Неконсервативные и компенсируемые модельные характеристики педагогической одаренности и социальных умений у студентов высшей и средней педагогической школы

Исключение составляет серия работ, проведенных на кафедре психологии в МГПУ под руководством В.А. Крутецкого [32]. Среди основных целей данного исследовательского проекта отметим:

1) выделение структуры главных компонентов педагогических способностей учителя труда, учителя русского языка и литературы, учителя истории, учителя математики;

2) вычленение из структуры главных компонентов специальных способностей тех из них, компенсация которых затруднена в процессе обучения.

Описанные профиограммы специальных способностей были получены в результате длительного наблюдения, изучения и анализа реальной деятельности учителей-предметников в процессе преподавания соответствующих предметов, анализа учебных программ, учебников, методических пособий с целью выявления тех специальных способностей и умений, которые необходимы учителю для реализации отдельных пунктов программы, методических указаний и т.п.; анализа результатов широкого анкетного обследования и бесед с учителями-предметниками; а также применения отдельных экспериментальных методик исследования.

Компоненты дидактических способностей (ДС) учителей-предметников группировались по четырем блокам:

- 1) компоненты ДС, необходимые на этапе предварительной подготовки информации;
- 2) компоненты ДС, необходимые на этапе непосредственной передачи информации учащимся;
- 3) компоненты ДС, необходимые на этапе «обратной связи»;
- 4) компоненты ДС, необходимые учителю в процессе речевого общения (экспрессивные речевые навыки).

Коротко опишем основные результаты исследований профиограммы учителей начальных классов [11] и представим только перечень компонентов дидактических способностей учителей-предметников [9, 23, 36, 47 и т.п.].

1. Учителя начальной школы

Анализ уровня развития дидактических способностей у педагогов с различным стажем работы в школе и уровнем мастерства дает возможность сделать следующие выводы [11]:

1) все учителя, реализующие информационную функцию весьма успешно, имеют достаточно высокий уровень развития всех компонентов дидактических способностей, в то время как учителя, осуществляющие данную функцию весьма посредственно, характеризуются недостаточным уровнем развития, как правило, нескольких, а в некоторых случаях большинства способностей, включенных в структуру;

2) прямой корреляции между уровнем развития дидактических способностей и педагогическим стажем нет, но тенденция

развития данных способностей в зависимости от опыта работы в школе имеет место. Так, среди учителей, имеющих высокий уровень развития дидактических способностей, были начинающие молодые учителя, работающие в школе 1 или 2 года. В группе педагогов, осуществляющих информационную функцию весьма посредственно и имеющих средний и даже низкий уровень развития многих компонентов дидактических способностей, оказались учителя со стажем работы 18, 23, 27 и 33 года;

3) корреляционный анализ показал, что у учителей-мастеров имеет место высокая положительная корреляция как между компонентами каждой из четырех подструктур, так и между подструктурами. Это свидетельствует о том, что дидактические способности учителей, реализующих информационную функцию успешно, более унитарны, компоненты основательно связаны друг с другом, образуя целое. В группе учителей «немастеров» такой тесной связи между компонентами нет; среди компонентов каждой из подструктур выделяются способности, компенсация которых затруднена. В первой подструктуре – это способность анализировать информацию с точки зрения доступности ее учащимся; во второй – способность овладеть вниманием учащихся и способность доступно объяснять материалы; в третьей – способность добиваться правильного понимания учащимися содержания новой информации; в четвертой – речевая способность (четкость дикции, убедительность речи). Учителя со средним и низким уровнем развития даже при достаточно высоком уровне развития других компонентов дидактических способностей осуществляют информационную функцию посредственно.

2. Учителя труда

Учитель трудового обучения должен не только отлично знать свой предмет, передавать знания, умения и навыки учащимся, но и в совершенстве владеть навыками воспитательной работы. Подготовка такого учителя возложена, прежде всего, на индустриально-педагогические факультеты. В результате исследования [47] были выделены и проанализированы следующие педагогические способности учителя труда:

- 1) наличие широкого политехнического кругозора,
- 2) техническое мышление,
- 3) техническое пространственное мышление,
- 4) техническая наблюдательность,

- 5) техническая память,
- б) комбинаторная способность,
- 7) техническая сноровка,
- 8) чувство практической целесообразности; практическая сметливость,
- 9) способность вызвать у учащихся любовь к труду, заинтересовать их практическим делом, показать значимость рабочих профессий.

3. Учителя русского языка и литературы

Лучшие преподаватели русского языка и литературы оказывают огромное воздействие на формирование личности учащихся, осуществляют их нравственное и эстетическое воспитание, влияют на их мировоззрение и поведение.

Была выявлена структура (состав) специальных педагогических способностей учителей русского языка и литературы. Компоненты этих способностей оказались взаимосвязанными, что и позволило представить их в виде структурированного комплекса, имеющего пять блоков:

А. Первый блок включает в себя частично компенсируемые компоненты, служащие базой для формирования всех остальных способностей, и поэтому ему было дано название «основополагающие способности». Они включают:

- 1) чувство слова,
- 2) эмоциональную выразительность речи,
- 3) культуру речи.

На базе этих основополагающих способностей происходит становление литературных и лингвистических способностей, формирование которых может успешно осуществляться в студенческом возрасте, хотя наиболее сензитивный период в их развитии – школьный возраст.

Б. Литературные способности учителя включают в себя:

- 1) поэтическое восприятие действительности,
- 2) воссоздающее воображение,
- 3) образное мышление.

В. Лингвистические способности объединяют следующие компоненты:

- 1) способность анализировать языковые явления,
- 2) лингвистическая наблюдательность и память.

Г. Способность к преподаванию литературы:

- 1) способность к мировоззренческой интерпретации литературного произведения,
- 2) способность к восприятию и раскрытию художественных особенностей литературного произведения,
- 3) способность к анализу художественного произведения.

Д. Способности к преподаванию русского языка:

- 1) способность выделять существенное в языковых явлениях,
- 2) способность к созданию проблемных ситуаций,
- 3) способность к методическому разнообразию.

4. Учителя истории

Одна из главных задач преподавания истории – формировать у учащихся научное понимание общественной жизни людей. Уроки истории способствуют воспитанию у школьников умений оценивать общественные явления, что позволяет им ориентироваться в современных событиях и явлениях общественной жизни.

Исследования способностей к преподаванию истории, проведенные Л.Н. Лавровой [35], направлены на выявление умений, в которых реализуется данная способность. Комплекс специальных дидактических умений учителя истории состоит из двух подгрупп, включающих в общей сложности 13 умений:

А. 1-я подгруппа включает умения, связанные с особенностями восприятия исторического материала учащимися:

- 1) умение учитывать специфику исторического материала в процессе изучения его в школе,
- 2) умение заранее предвидеть возможности ошибочного восприятия учащимися исторического материала на уроке и предвидеть эти ошибки,
- 3) умение вызвать интерес учащихся на уроке к событиям исторического прошлого и настоящего,
- 4) умение передавать учащимся свое отношение к изучаемому историческому событию,
- 5) умение давать яркое, образное словесное описание исторического события, формируя у учащихся образы, соответствующие наглядные представления,
- 6) умение реализовать возможности учебно-исторического материала в идейно-нравственном воспитании учащихся на уроке истории.

Б. 2-я подгруппа включает умения, связанные с особенностями работы над историческим материалом:

1) умение давать оценку социально-политическим фактам прошлого и настоящего, изучаемым на уроках истории,

2) умение устанавливать причинно-следственные связи между фактами, событиями, явлениями, изучаемыми на уроках истории,

3) умение выявить закономерности исторического развития общества в процессе изучения истории на уроке,

4) умение работать над историческими документами на уроке истории.

5. Учителя математики

Проблема совершенствования подготовки учителей математики к решению сложных и ответственных задач математического образования подрастающего поколения в наше время является одной из самых актуальных. В век научно-технической революции возрастает роль математики в формировании всестороннего развития личности школьника. Именно поэтому без овладения основами математических знаний нельзя стать полноценным членом общества. Владение математическими методами познания расширяет возможности правильного формирования естественно-научной картины мира, вооружает школьника умением логически мыслить, доказывать, обосновывать, аргументировать.

Исследование специальных педагогических способностей учителя математики провел А.В. Андриенко [9]. Ему удалось выделить и проанализировать следующие компоненты этих способностей:

1) широкий математический кругозор,

2) абстрактное мышление,

3) математический стиль мышления,

4) пространственное воображение,

5) математическая интуиция,

6) математическая память,

7) способность увлечь ученика математикой; привить ему любовь к математике,

8) способность организовать умственную деятельность школьника,

9) умение осуществлять принцип наглядности на уроке,

10) вычислительная способность,

11) комбинаторная способность.

Итак, результаты данной серии исследований, проведенных под руководством В.А. Крутецкого, действительно, подтвердили сам факт существования неконсервативных и частично компенсируемых модельных характеристик педагогической одаренности у учителей высокой квалификации, но механизм компенсации и декомпенсации отдельных компонентов специальных способностей в этих работах не изучался.

К сожалению, результаты исследований природы педагогических способностей, условий и механизмов их формирования пока не позволяют говорить о существенном продвижении в понимании природы одаренности учителей высокой квалификации.

Предпринятый нами обзор модельных характеристик способностей и одаренности учителя свидетельствует о том, что во многих работах, посвященных педагогическому мастерству, способности по существу сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Особенно это относится к описанию многочисленных умений, отличающих хороших учителей-предметников.

На самом деле, как полагал Б.М. Теплов, способности, не сводясь к наличным знаниям, умениям и навыкам, могут объяснять легкость и быстроту их приобретения, но это важное положение дифференциации умений и способностей, в частности, педагогических, нуждается в конкретизации.

Мы полагаем, что можно обозначить несколько путей, позволяющих выделить собственно педагогические способности:

1. Вычленение консервативных и некомпенсируемых модельных характеристик педагогической одаренности учителей высшей квалификации.

2. Поиск природных предпосылок, задатков этих характеристик.

Путь, предложенный Б.М. Тепловым, оказался продуктивным при анализе педагогических и других коммуникативных способностей.

3. Исследование наиболее обобщенных и универсальных показателей педагогической одаренности, характерных для учителей, преподающих различные предметы на разных стадиях обучения. Пока удалось выявить в качестве такой обобщенной характеристики эмоциональную устойчивость, сопротивляемость к развитию синдрома эмоционального сгорания.

6.3. Гуманистические и бихевиоральные модели обучения

Отсутствие унифицированных экспертных систем для оценки эффективности используемых в средней и высшей школе моделей обучения не дают оснований для объективного анализа инновационных педагогических технологий [2].

Тем не менее, при анализе дидактических целей и способов их достижения удастся найти единое основание для построения одномерной шкалы оценки эффективности инновационных технологий обучения. В зависимости от его целей можно выделить две крайние альтернативные позиции, между которыми располагаются предложенные к настоящему времени модели [Там же].

Впервые этот принцип построения экспертной системы оценки обучающих технологий в средней и высшей школе был предложен Х. Люисом и В. Перки. Они первые предложили понятия «школы-фабрики» и «школы-семьи», противопоставляя их как в плане общей атмосферы и организации обучения, так и в плане образа жизни и характера Я-концепции их обитателей.

По мнению этих авторов, средняя и высшая школа сегодня функционируют наподобие фабрик. При этом роль школы и университетов сводится к поточному производству некоторого продукта, необходимого обществу. Учащиеся и студенты находятся в таких школах на правах рабочих, т.е. практически лишены возможности контролировать ту систему учебной деятельности, в которую они включены. Они разбиты на большие группы, где должны все одновременно по строгому графику (учебному плану) осуществлять различные виды учебных работ. Оценивается их работа на основе стандартной системы тестирования и экзаменов. Контроль за исполнением осуществляется с помощью постоянного надзора преподавателями или кураторами учебных групп.

Принцип «школы-фабрики» в своем крайнем выражении создает для студентов такую жизненную среду, которая вынуждает их:

- а) демонстрировать послушание и постоянную занятость;
- б) подчинять свои дела и интересы общему графику работы (учебному плану) и распоряжениям других людей;
- в) подвергаться обезличивающей обработке в группах;

г) быть предметом постоянного надзора и оценки, принимать поощрения и наказания в зависимости от качества выполняемой ими работы (успеваемости);

д) стремиться к выполнению учебного задания во имя определенных и официальных установленных наград;

е) считать себя только средством, а не целью в процессе работы.

Х. Льюис и В. Перки этой модели противопоставляют модель «школы-семьи», которую отличает теплая позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного приятия. Главным принципом является забота о каждом, стремление оказать поддержку всякому члену группы, который в ней нуждается. Здесь поощряется приветливость, рождающая у каждого ощущение ценности. В то же время вся организационная структура и правила поведения устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, принимаемых всеми членами академического содружества. Позитивные ожидания наряду с царящим духом благожелательности способствуют не только хорошей успеваемости, но и самоактуализации студентом или учащимся своего внутреннего потенциала.

Фактически противопоставление «школы-фабрики» и «школы-семьи» Х. Льюисом и В. Перки является метафорическим противопоставлением двух альтернативных моделей обучения: гуманистического и бихевиорального [14, 33, 40, 78].

И независимо от декларируемых целей инновационных обучающих программ все разнообразные модели обучения могут занять определенную позицию (ближе или дальше) по отношению к крайним полюсам одномерной школы «гуманистического или бихевиорального направления» в обучении.

Для выявления специфики содержания гуманистически и бихевиорально ориентированных моделей обучения в средней и высшей школе необходимо установить последовательность цикла анализа содержания учебных программ:

- 1) цели обучения;
- 2) механизмы развития (необратимые изменения в структуре психических процессов обучающихся);
- 3) специфика организации процессов обучения;

4) типологические ограничения используемой модели обучения (индивидуальная предрасположенность обучающихся к данной технологии).

Гуманистически ориентированная модель обучения

В последнее время в сфере образования все большее признание получает гуманистический подход, для которого характерно внимание к эмоциональным аспектам взаимодействия преподавателей и студентов и, соответственно, перенесение центра тяжести с процесса обучения на процесс учения. Источники гуманистического подхода весьма разнообразны.

К. Роджерс в качестве центрального понятия выдвинул идею «свободы учения». И рассматривал целый ряд преподавателей с точки зрения того, насколько они способны обеспечить студентам эту свободу [83].

Он постоянно подчеркивал, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую ценность, чем процесс учения. При этом самым важным он считает процесс учения студента, основанное на его самостоятельности, саморегуляции и самопознании.

Исходя из этого утверждения, К. Роджерс ввел представление о двух типах учения: *когнитивного* и *опытного*. В его понимании к когнитивным типам учения относятся все процессы учения, описываемые в традиционных теориях обучения, в рамках которых учение трактуется как усвоение индивидом определенного объема знаний. В противоположность этим процессам учения К. Роджерс выдвигает идею учения на собственном опыте, которое он описывает, прежде всего, как значимое для личностного роста учащегося и развития его эмоциональной сферы.

По мнению ведущего лидера гуманистического направления в обучении А. Комбса, система образования сможет достичь своих долгосрочных целей лишь благодаря признанию «приоритета внутренней жизни учащихся» [68-70]. Кардинальными целями средней и высшей школы должно стать формирование разумного поведения, воспитания самостоятельных, творчески мыслящих, умеющих решать различные проблемы человеческих и ответственных граждан. Школы и университеты следует преобразовать в ориентированные на личность студента учреждения, «микрокосмосы накопления такого опыта», где преподаватели стремятся активно моделировать хорошие человеческие взаимоотношения [51], а также способствовать развитию здоровой Я-концепции у

молодежи, во многом определяющей успехи или неудачи в учебе, на работе, в социальном взаимодействии. Здоровые в этом отношении люди позитивно оценивают себя как импонирующих другим, способных, с чувством собственного достоинства.

Наиболее ясные постулаты гуманистической модели учения принадлежат основоположнику гуманистической психологии А. Маслоу [81].

Он ввел понятие внутреннего и внешнего обучения. Внутреннее обучение влияет на личность в целом и направлено на раскрытие ее уникального потенциала, что, по его мнению, и является самоцелью обучения. Подлинное учение не может быть сведено просто к сообщению сведений, которые необходимо запомнить, а должно захватывать личность в целом. В таком понимании учение, в сущности, приравнивается к процессу становления. Только внутреннее движение к подлинно человеческой сущности рассматривается в этой традиции как истинное учение.

Процесс учения, согласно точке зрения педагогов-гуманистов, включает два аспекта: получение новой информации и обнаружение личностного смысла этой информации учащимися. Основным недостатком этих нововведений педагоги-гуманисты усматривают в изобретении новых способов подачи информации, тогда как главная проблема состоит в том, чтобы помочь обучающимся увидеть личное значение преподносимых знаний.

Основные принципы организации гуманистической модели обучения сводятся к семи дидактическим правилам:

1) предоставление студентам выбора учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения или в более традиционных его формах;

2) совместное принятие педагогом и студентами решений, связанных с объемом и содержанием учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи;

3) при овладении знаниями предлагается проблемный подход (метод обучения путем открытий), целью которого является углубление понимания материала и развитие самой способности учения;

4) личная значимость групповой работы студентов может быть достигнута путем имитации на семинарах реальных жизненных ситуаций. Имитационные методики показали свою эф-

фективность, в частности, при изучении различных экономических проблем, деятельности общественных и государственных учреждений на факультетах экономики, права, менеджмента и т.д.;

5) широкое применение различных форм групповой работы (тренингов): группы развития самопознания и личностного совершенствования, освоения основных форм делового и личностного общения и т.д.;

6) создание групп с целью облегчения процесса усвоения знаний и учебных умений;

7) использование гибкого программированного обучения.

В рамках гуманистического направления обучения каждый преподаватель призван самостоятельно искать пути наиболее эффективного применения своих возможностей по стимулированию творческих сил студентов. Обязательным является использование дискуссионных групп. Выделяют два основных их подтипа: «группы решения» (назначение – изучение какой-либо проблемы и выработка определенного коллективного решения); и «учебные группы» (цель – поиск личного значения изучаемого вопроса для студента, которое не требует единого группового заключения).

Сторонники гуманистического направления ощущают необходимость структурного и систематического обучения с регулярным контролем и оценкой знаний. Однако более важной считают такую организацию процесса обучения, при которой всегда присутствует вопрос: «Способствует ли данная деятельность формированию самоактуализирующихся личностей?» [84].

Как показали эмпирические исследования эффективности модели гуманистического обучения [14, 40, 57], ее применение имеет ограничение. Она эффективна в том случае, когда студенты обнаруживают базовую суперориентацию – интровертированную установку [31, 43]. Эффективность обучения по данной модели тем выше, чем более выражен у студентов с интровертированной установкой уровень тревожности или эмоциональной нестабильности [3, 24].

Бихевиорально ориентированная модель обучения

Зарождение бихевиорального подхода к обучению связывается с именем известного ученого и педагога Р. Тайлера, первые работы которого появились еще в 30-40-е гг. XX в. Это направление получило значительное развитие в англоязычных странах и

было доведено, по мнению ведущего представителя этого направления Б. Блюма, до уровня технологии. К данной модели обучения обращаются многие исследователи и педагоги в связи с созданием и совершенствованием программированного обучения и обучения с помощью компьютера.

Несмотря на постоянную критику, высказанную в адрес бихевиорально ориентированного подхода педагогами других направлений, популярность его в 90-е гг. не уменьшалась. Это объясняется, прежде всего, социальными целями, которые пытаются решать педагоги-бихевиористы, среди которых: адаптировать личность студентов, что позволит им эффективно жить в сложном обществе [50, с. 6].

В бихевиоральной модели обучения педагогические цели выступают в качестве ведущей, стержневой категории. Вокруг нее строится весь педагогический процесс, понимаемый как синтез обучения, оценки и контроля. Идея неразрывной и постоянной связи целей обучения и контроля за его результатами (измерения) является определяющей и для всех современных работ данной ориентации [50].

Здесь можно выделить три основных направления:

- 1) спецификация дидактических целей обучения;
- 2) создание таксономии (или классификации) дидактических целей;
- 3) поиск путей наиболее эффективного достижения дидактических целей.

По мнению ведущего эксперта управления в области образования Н. Гренлунда [75], проектирование курса должно включать, прежде всего, определение (спецификацию) целей. Затем отбираются соответствующее содержание курса и методы обучения, за которыми следуют проектирование учебной ситуации (лекции, консультации, лабораторные работы и т.п.) и подбор материалов (например, брошюры, фильмы, телевизионные программы и т.п.). После обучения студентов подвергают тестированию на основании критерия, производного от целей. Это тестирование позволяет оценить способности студентов и обеспечивает также информационную «обратную связь», которая может быть использована для уточнения учебных целей, материалов или ситуаций.

Проблема спецификации дидактических целей педагогами данной ориентации вытекает из общего представления о процес-

сах обучения как изменения поведения в интеллектуальной, эмоциональной и физической сферах, поддающихся объективному измерению и контролю.

Процедура спецификации имеет несколько вариантов. Так, например, Н. Гренлунд выделяет два этапа определения целей: формулировку общих целей обучения как ожидаемых учебных результатов и перечень под каждой целью ряда конкретных, специфических видов поведения, которые должны продемонстрировать студенты, достигнув данные цели. Например, общая цель – «понять научные принципы; специфические цели – «описать принцип своими словами»; «идентифицировать пример данного принципа»; сформулировать гипотезу, основанную на данном принципе»; «перечислить различия между двумя принципами»; «объяснить взаимосвязи между двумя принципами».

Р. Ганье и Л. Бриггс полагают, что обучение на втором этапе должно включать пять компонентов: 1) ситуацию; 2) учебную способность; 3) предмет; 4) действие; 5) инструменты и другие вспомогательные средства.

Другим важным направлением работ педагогов-бихевиористов являются таксономия (классификация) учебных целей, попытки их систематизации и иерархизации.

Одна из первых работ, где была предложена таксономия целей обучения в когнитивной области, – исследование Б. Блюма [63]:

Таксономия целей обучения проектировалась как классификация поведения студентов, представляющего собой планируемые результаты учебного процесса, она предназначалась для использования в начальной, средней и высшей школе (табл. 6.1).

Таблица 6.1

Таксономия целей обучения в когнитивной области Б. Блюма

| № | Категория | Тип поведения |
|---|-----------|--|
| 1 | Знание | Включает те виды поведения, которые подчеркивают запоминание материала: а) запоминание частных и общих фактов; б) запоминание критериев, способов, процессов, принципов, теорий, структур и т.п. |

| № | Категория | Тип поведения |
|---|------------|---|
| 2 | Понимание | Включает виды поведения, представляющие понимание определенного сообщения в процессе дидактической коммуникации: а) нахождение точного значения путем парафразы или пересказа; б) интерпретация, преобразование или переосмысление материала; в) экстраполяция – умение предсказывать на основе понимания направлений и тенденций и т.п. |
| 3 | Применение | Включает умения использовать знания в новых ситуациях без какой-либо подсказки со стороны преподавателя |
| 4 | Анализ | Включает умение разложить материал на составляющие части, выявить взаимоотношения между ними и их организовать |
| 5 | Синтез | Включает умения соединять элементы и части для образования целого, в результате чего создается ранее неизвестная структура |
| 6 | Оценка | Включает умения судить о ценности идей, работ, решений, методов, материалов и т.п., используя два вида критериев: а) внутреннего (логичности, точности, последовательности и т.п.); б) внешнего (подчиненности определенным целям, способам достижения, стандартам эффективности, экономности и т.п.) |

Таксономия в когнитивной области включает шесть категорий; каждая из которых разбита на целый ряд подкатегорий: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

В основу структуры категорий положен принцип иерархической зависимости. Каждая последующая категория не только сложнее предыдущей, но и обязательно включает ее, требует для своего формирования полного владения предыдущим уровнем. В таблице 6.1 представлены основные базовые категории и типы демонстрируемого поведения студентов.

Наибольшие различия, очевидно, проходят между категориями «знание» и более высокими уровнями интеллектуальной активности («умение»). Если в знании акцент делается в основном на процесс запоминания, то на последующих уровнях – на процессы организации и преобразования информации.

На основании выделенных категорий таксономии Б. Блюма были составлены два широко известных в США опросника О.Л. Дэвиса и Д.К. Тинслея [71] и Флоридской таксономии когнитивного поведения [83]. Первый включает вопросы, объединенные в девять категорий: память, перевод, интерпретация, применение, анализ, синтез, оценка, эффективность, процедура. Второй состоит из 55 точно определенных классов поведения в пределах 7 обобщенных категорий: знание, перевод, интерпретация, применение, анализ, синтез, оценка.

В последующих классификационных схемах были созданы таксономии целей в аффективной и психомоторной областях [14, 36].

Другим важным направлением работ педагогов-бихевиористов остается проблема выделения специального словаря лексических глаголов, которые не допускают двусмысленного толкования и должны использоваться при составлении педагогических инструкций.

Педагоги бихевиоральной ориентации специально обратили внимание на то, что такие глаголы, как «знать», «понимать», «оценивать», «усваивать» и т.п., которые используются преподавателями при формулировании целей, не являются точными и допускают существенные разночтения. Их применение возможно лишь на первом этапе определения общих целей обучения. На втором этапе определения целей учебных задач следует употреблять так называемые операциональные глаголы, позволяющие однозначно судить о выполненных действиях студентов, например: «описать», «идентифицировать», «привести пример», «указать», «перечислить», «назвать» и т.п.

Наиболее последовательно идея выделения специальной операциональной лексики решалась в работах Р. Ганье, Л. Бриггса и Н. Гренлунда. В частности, для описания учебных способностей они приводят следующий перечень глагольных единиц (табл. 6.2).

**Перечень глагольных единиц для описания
учебных способностей**

| № | Учебные способности | Глаголы |
|---|-------------------------|--|
| 1 | Интеллектуальные умения | Различать, идентифицировать, классифицировать, производить и др. |
| 2 | Когнитивные стратегии | Создавать |
| 3 | Вербальная информация | Выполнять |
| 4 | Моторные умения | Выполнять |
| 5 | Отношения | Выбирать |

Основные принципы организации бихевиорально ориентированной модели обучения сводятся к трем дидактическим стратегиям:

– хорошо обучать немногим умениям. Студенты должны переходить к шагу 2 после того, как они могут не только выполнить шаг 1, но и делать это легко. Поэтому для более эффективного закрепления нужных результатов рекомендуется значительное дробление целей обучения;

– стремиться, чтобы студенты применяли знания, а не просто запоминали. Чем больше студентам приходится применять принципы и понятия в разнообразных ситуациях, тем больше они обучаются умению использовать их в новых обстоятельствах;

– включать важные цели, даже если их трудно специфицировать.

Методически существенным педагогами-бихевиористами считается необходимость вести постоянный контроль за психическим развитием студента. В связи с этим в работах дидактов особенно подчеркивается важность текущего тестирования, позволяющего оценивать эффективность обучения, корректирование учебных программ и уточнение педагогических целей в процессе обучения.

Оценка в настоящее время рассматривается как неотъемлемая часть всего учебно-воспитательного процесса. Согласно концепции Н. Гренлунда она включает три фундаментальные ступени:

1) идентификация и описание планируемых учебных результатов;

2) конструирование или отбор тестов и других измерительных инструментов;

3) использование результатов для совершенствования учения и преподавания.

Все большее признание в последнее время получают новые виды тестов: критериально ориентированные (для описания учебных задач) и профессиональные (для оценки уровня сформированности учебных умений).

Заслугой бихевиорального направления является привлечение внимания широких педагогических кругов к точному заданию целей обучения, поддающемуся однозначной идентификации, измерению и контролю.

Поэтому разработка процедур спецификации дидактических целей, их таксономии, формулировок «инструкций», направленных на избирательную актуализацию психических процессов, ответственных за усвоение учебного материала, нашла широкое применение в преподавании различных дисциплин и подготовке специалистов самых разных профессий.

Как показали эмпирические исследования эффективности модели бихевиорально ориентированного обучения [14, 40, 57], ее применение имеет типологическое ограничение. Она наиболее эффективна в том случае, если студенты обнаруживают базовую суперориентацию – экстравертированную установку [31, 36]. Эффективность обучения по данной модели тем выше, чем более выражена у студентов с экстравертированной установкой уровень эмоциональной стабильности [36].

Итак, при сравнительном анализе различных инновационных технологий обучения можно выделить две крайние модели, ориентированные на гуманистический и бихевиоральный подходы к процессу учения и научения. Они образуют два крайних полюса одномерной шкалы или континуума, в пределах которого любая инновационная педагогическая технология может занимать определенную позицию.

В соответствии с данной классификацией дидактическая цель предопределяет характер содержания учебного материала, способы организации учебного процесса и критерии оценки ее эффективности. Однако, чем больше сходства новой модели обучения с одной из альтернативных его моделей, тем больше влияния на эффективность процесса обучения оказывают типологические

или личностные особенности обучающихся. Эффективность гуманистически ориентированной модели тем выше, чем более выражены у студентов интровертированная установка и высокий уровень тревожности (эмоциональной нестабильности). Эффективность бихевиорально ориентированной модели обучения тем выше, чем более выражены у студентов экстравертированная установка и высокий уровень эмоциональной стабильности.

В более ранних работах авторов данного направления основное внимание обращалось на итоговый контроль.

Рассмотрены две характеристики: специализация целей и способы их достижения.

6.4. Модели управления образованием и стили преподавания

Задача прогноза успешности обучения определенной трудовой деятельности, ее выполнения и совершенствования в ней была и, вероятно, всегда будет центральной для прикладных, психологических исследований [8; 43]. В наиболее простой постановке задача прогноза формулируется следующим образом. Имеются результаты психофизиологического обследования P_i в момент времени t и значение некоторого параметра C (эффективности) на момент времени $t + \Delta t$. Требуется, опираясь на значения P_j (выраженности индивидуально-типологических качеств личности), предсказать значения C (уровень достижений).

Содержательно это может быть прогноз успешности профессионального самоопределения выпускника школы; академических достижений студента при специализированном обучении; профессиональных достижений (стандартов качества) уже работающих.

Когда говорят о прогнозе, обычно имеют в виду две его стороны: целевую и прогностическую.

Целевые признаки определяют задачу исследования. Чаще всего они относятся не к ведению психологии, а к смежным дисциплинам. Правильному формированию целевых признаков должно быть уделено особенно серьезное внимание: более 60% неудач в работах по профотбору объясняется неправильным подбором или измерением целевых признаков [66].

К прогностическим признакам относятся признаки, которые входят в качестве независимых переменных в «уравнения прогноза». В нашем случае в этом качестве выступают результаты многомерных личностных измерений. Это позволяет, используя одну и ту же систему признаков, строить уравнения успешности для абитуриентов средних и высших педагогических школ, студентов и учителей.

В результате экспериментальных исследований мы получаем две группы данных: значения целевых и прогностических признаков на некоторой выборке испытуемых. Далее необходимо на данном эмпирическом материале восстановить математический закон (функцию), связывающий значения целевого признака C и свойств личности P_j :

$$C = F(P_i).$$

Если задача «на восстановление математического закона (функции)», связывающего значения целевого признака C (мер эффективности) и свойств P_i , может быть решена, то мы получаем веские доказательства существования специальных способностей к определенной профессиональной деятельности и возможность на основе диагностики главных составляющих этих способностей предсказать с определенной вероятностью «шансы» кандидата успешно овладеть той или иной профессиональной деятельностью и добиться успехов в процессе работы [48].

Однако при отсутствии объективных мер эффективности труда или стандартов качества работы эта задача на «восстановление математического закона» практически не разрешима.

Как показывает анализ результатов исследований по профотбору абитуриентов в средние и высшие педагогические школы [2, 34, 36], из-за отсутствия объективных критериев эффективности работы учителей (системы целевых признаков) до сих пор не удается доказать существование специальных способностей (системы прогностических признаков) к педагогической деятельности и, следовательно, разработать научно обоснованную систему профотбора и размещения специалистов педагогического профиля. В свою очередь, отсутствие «жестких» критериев оценки профессионально важных качеств, необходимых для успешной работы и роста учителя, сделало невозможным создание системы аттестации педагогических кадров и их тарификации, необходимость в разработке которой стала очевидной.

По мнению профессора Д. Лотона из Великобритании, «при обсуждении проблемы оценки деятельности и профессионального роста учителей выявляется следующее: для учителя важно ясно представить себе, что от него требуется, – как раз этого часто не наблюдается во многих странах. Определение функций учителя чрезвычайно расплывчато. На педагогов смотрят то как на репетиторов, обучающих детей основным навыкам, то как на профессионалов, отвечающих за всестороннее развитие ребенка. В конечном счете важно не столько определение, сколько качество такой подготовки учителя, которое позволит им расширить круг своих обязанностей» [39].

При анализе динамики общественного мнения о роли образования, предпринятом социологами [39], удалось установить закон периодической смены настроений в обществе к образованию как источнику позитивных перемен в сфере культуры.

В странах Северной Америки и Европы оптимизм в отношении образования наблюдался после Второй мировой войны, особенно в 50–60-е гг., когда люди жили надеждами на будущее. Однако оказалось, что переломный момент в настроениях приходится на конец 60-х гг.

Последствия такого процесса (периода разочарования) могут быть двоякие: во-первых, возникает более критическое отношение к системе образования и, во-вторых, повышаются требования к отдаче от вкладываемых в образование средств.

Критическое отношение к системе образования может выражаться в обвинениях по поводу снижения уровня обучения или его эффективности. На этой стадии обычно создаются так называемые группы давления, обработки общественного мнения. Требования «качества обучения» и «отдачи вложенных средств» становятся лейтмотивом многочисленных выступлений политических деятелей по вопросам образования. В результате системе образования могут быть навязаны различные формы контроля: проверка в виде экзаменов, отчетность и аттестация учителей, новые более адекватные учебные программы.

В соответствии с этим законом обнаруживается периодическая смена моделей управления образованием.

На первой фазе (стадии оптимизма) образование считается полезным, на учителей смотрят как на добровольных распространителей культуры. В этот период профессия учителя восприни-

мается как нужная, компетентность учителей обычно не ставится под сомнение. Возникает тенденция к расширению функций учителя, например, помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей на него может быть возложена задача социального и эмоционального воспитания. Кроме того, может утвердиться более либеральный стиль преподавания.

На второй фазе (стадии разочарования) складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этот период профессия учителя в целом воспринимается как бесполезная, и мастерство педагогов ставится под сомнение. На этой стадии возникает тенденция к сужению функций учителя: например, усиление ответственности за формирование основных навыков чтения, письма и счета и введение контроля за результатами обучения. Кроме того, может утвердиться более консервативный стиль преподавания.

Следовательно, периодическая смена моделей управления образованием влечет за собой и смену критериев «качества» (стандартов) работы учителя.

По мнению Л. Фестингера, существует два вида заключений о результативности: а) заключения о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма); б) заключения о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кем-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма) [76].

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором на основе сравнения результата по отношению к результатам внутри привлекаемой для сравнения социальной группы, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

В соответствии с данной теорией социального вывода изменение модели управления образованием влечет за собой и изменение стандартов (критериев, норм) оценки учителем результативности своих или чужих.

Результаты эмпирических исследований влияния индивидуальной и социальной нормы на характер дидактической коммуникации [57] действительно подтверждают существование разли-

чий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных преимущественно на «развитие» или «результативность» учащихся.

Учителя, ориентированные на «развитие», чаще обращают внимание на изменчивые факторы достижений (прилежание или старательность учащихся); учителя, ориентированные на «результативность», более обращают внимание на устойчивые факторы достижений (способности школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьных достижений.

В отношении подкрепления у обоих типов учителей наблюдаются противоположные реакции. Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются о школьнике, показатели которого превосходят средние, с похвалой, даже когда его результаты снижаются; учителя, ориентированные на «развитие», в этом случае его порицают. Вместе с тем лишь последние реагируют похвалой на рост достижений школьника. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление (и помощь) в процессе решения школьником задач. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают только тогда, когда результат (правильный или ошибочный) уже получен.

Ф. Райнберг выявил различие обоих типов учителей по степени индивидуализации предлагаемых на уроке заданий. Учителя, ориентированные на «развитие», более гибко варьировали меру сложности задаваемых вопросов и время, когда они задавались. В частности, если школьник, вызванный к доске, затруднялся в ответе, то или упрощалась формулировка вопроса, или оказывалась помощь в поиске ответа [83].

Если объединить все, что характеризует поведение учителя на уроке, ориентированного на «развитие», то можно предположить, что его стратегия и тактика обучения должны оказывать положительное влияние на текущую мотивацию школьника к достижениям на уроке, на успешность его обучения, а, возможно, и на формирование мотива достижения.

Имеющиеся данные в какой-то мере подтверждают это. Л. Браукманн получил корреляцию между ориентацией 16 учителей начальных классов на «развитие» и средним уровнем успеваемости в классе (для 492 учеников 3 класса) [64], равную +0,54. Были также получены доказательства того, что в восьми 4 клас-

сах (196 школьников), учителя которых были ориентированы на «результативность», мотив неудачи более выражен, чем в трех других классах (76 школьника) [83]. Об этом также свидетельствовали соответствующие различия в экзаменационной тревожности и в равнодушии к школе или даже непринятии ее.

Уже только эти корреляционные данные позволяют предполагать влияние ориентации учителя на развитие мотивов учащихся. Это предположение подкрепляют результаты годового лонгитюдного исследования восьми классов старшей ступени основной школы [87]. Все классы были сформированы в начале пятого года обучения: четыре из них велись учителями, ориентированными на «развитие», а другие четыре учителями, ориентированными на «результативность». Ученики каждого класса были разбиты (в соответствии с их уровнем интеллектуального развития) на три группы.

Было показано, что в первой группе первоначальная величина мотива неудачи на протяжении года понизилась и наиболее сильно у интеллектуально слабой группы. Мало того, школьники всех трех групп сообщили о своем ощущении, что их возможности возросли. В конце года школьники, учившиеся у учителей, ориентированных на «развитие», значительно реже приписывали свои неудачи недостаточности своих способностей в отличие от школьников, учившихся у учителей, ориентированных на «результативность».

С. Круг не только подтвердил влияние ориентации учителей, но и ввел более точную дифференциацию этого влияния [77].

Исследования 40 классов реального училища на протяжении пятого года обучения еще раз показали, что классы учителей, ориентированных на «развитие», характеризуются меньшей выраженностью мотива, неудачи и экзаменационной тревожности, а также большим интересом к учебным предметам. Кроме того, ученики таких учителей в среднем считали себя более прилежными и более одаренными, чем это наблюдалось у учеников, чьи учителя были ориентированы на «результативность». В последнем случае построение уроков было направлено на оценку одаренности школьников, которая, впрочем, совпадала с их фактическими показателями выполнения тестов интеллекта. Сами школьники также объясняли достижения в учебе своих товарищей по классу глав-

ным образом уровнем их способностей. Они также правильно определяют ориентацию своего учителя. Кроме того, в таких классах наблюдалась более тесная связь между IQ и школьными успехами, а также между последними и полученными при заключительном тестировании показателями таких личностных свойств, как представление о себе, тревожность, интересы.

Своей ориентацией на «развитие» или «результативность» учитель может влиять на мотивацию учеников как прямо, так и косвенно. Прямо – потому что ученики перенимают его ориентацию, косвенно – потому что ориентация учителя структурирует его поведение на уроке таким образом, что ученики вынуждены реагировать на его воздействия так, как он от них ожидает. Выраженные ориентации своего учителя ученики начинают правильно определять не позднее 5 класса [84].

Результаты исследований влияния ориентации учителя на характер дидактической коммуникации хорошо иллюстрирует механизм изменений отношения педагога к учащимся, форм и методов обучения и его содержания в зависимости от того, какую норму – индивидуальную или социальную – принимает педагог при оценке своих или чужих достижений.

В свою очередь, санкционированная официально норма оценки достижений увеличивает долю учителей с соответствующей ориентацией.

Данные эмпирических исследований [88] действительно подтверждают существование двух типов преподавателей: X и Y.

Тип X – стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон. Его антипод: отчужден, эгоцентричен, сдержан.

Тип Y – заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемого предмета. Работает по последовательной, подробно разработанной программе, предъявляет высокие требования, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный. Его антипод: неорганизован, небрежен.

После исследований Д. Райном наиболее распространенных типов учителей [87] сходные типы были выделены в работах

П. Соломона (цит. по [31]), А. Комбса [69], Г. Клауса [27] и Н. Кузьминой [33] и др.

Таким образом, изменение отношения к образованию может смещать официальные критерии оценки эффективности преподавания учителей и привести к увеличению в выборках работающих учителей доли преподавателей, удовлетворяющих критериям новой модели управления образованием.

Следовательно, при разработках моделей педагогических способностей (системы прогностических признаков) неучет социального контекста может приводить к смешению целевых признаков (мер эффективности) и скепсису многих исследователей в попытках найти доказательства существования специальных способностей к педагогической деятельности.

Однако, как мы попытались показать выше, существует два типа преподавателей: сходных в определении предмета своей работы, но резко различающихся по своим целям.

Смена периода либерализации периодом консерватизма в отношении образования сопровождается смещением оценки эффективности преподавания от ориентации на индивидуальную относительную норму к социальной относительной норме оценки достижения и увеличению в выборках учителей доли преподавателей типа Y.

Очевидно, что в период «разочарования» в отношении образования преподаватели типа Y будут оцениваться как эффективные, а преподаватели типа X как неудовлетворяющие «стандартам качества обучения». Следовательно, при разработках моделей педагогических способностей в будущем необходимо кардинально изменять подходы к социально одобряемым и отвергаемым стилям преподавания.

Сходство преподавателей типа X и Y предопределяет общую направленность их профессиональной деятельности; различия в ожиданиях (целях образования) – дидактическую технологию обучения (выбор дидактических средств и контроля за результатами обучения), а также форму и содержание дидактической коммуникации (монологической или диалогической).

На социологическом уровне смена парадигм образования прослеживается по крутизне градиента (убывания или роста за год) числа школ с углубленным изучением какого-либо предмет [48]. Прагматическая направленность такой формы

обучения, ориентированной на подготовку школьников для поступления в высшую школу, предъявляет особо высокие требования к квалификации педагога. Сама организация обучения в таких классах вынуждает его к поиску только тех технологий, которые позволяют эффективно управлять процессом усвоения специальных знаний или формирования важных для будущей профессии умений. Следовательно, в общеобразовательных школах учителя, работающие в классах с углубленным изучением какого-либо предмета, должны обладать более высоким уровнем квалификации и обнаруживать склонность к педагогическому стилю Y.

Поскольку ориентация данных учителей на конечный результат (достижения школьниками установленных высшей школой стандартов качества подготовки) предрасполагает их к развитию способности и прогнозированию академической успешности своих учащихся, то сформированность этой способности может рассматриваться как необходимый и достаточный признак принадлежности педагога к типу Y [27].

6.5. Верификация опросника качества преподавания в вузе

Преподаватель на занятии: опросник оценки деятельности преподавателя студентом¹

(разработана В.С. Чернявской И.И. Черемискиной)

Цель проведения процедуры оценки – повышение качества образования, организация системы менеджмента качества в университете. Поэтому инициатором проведения оценки является администрация университета. Отнесение системы образования к услугам имеет следствие в виде работы с заказчиком услуги – студентом. Качество образования рассматривается при таком подходе не только с точки зрения общества и государства, но и, в том числе, как мера соответствия услуги предъявленному заказчиком требованию.

Современные требования к образованию относительно снижения значимости фактических знаний и повышению роли активизации образовательного процесса, умений и компетенций свя-

¹ Данный раздел подготовлен В.С. Чернявской и И.И. Черемискиной.

заны с быстрым «устареванием знаний», ускоренным обновлением содержания дисциплин под влиянием научно-технологического прогресса.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение преподавателем учебного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов, развитие инициативности, самостоятельности, прочных знаний и компетенций. Обучение рассматривается как специально организованный, управляемый процесс взаимодействия преподавателей и студентов в соответствии с поставленными целями (компетенциями).

Студент в этом контексте – субъект обучения. Основным принципом активного обучения – раскрытие, использование и активизация субъектного опыта студента в образовательном процессе (И.С. Якиманская).

Построение содержания образования необходимо с опорой не только на понятия, но и на познавательные средства, которые обеспечивают студенту самостоятельное выведение содержания знания через овладение интеллектуальными действиями. Работа преподавателя, которая даёт более высокие результаты, связанная со сформированностью способностей и компетенций, является более эффективной работой. Для студента важен не только результат, но и процесс работы со знанием, то есть имеются в виду особые метакомпетенции студента как субъекта обучения.

Источник результата и процесса современного образования – субъектный опыт. Он развивается, если программа отвечает требованиям обеспечения субъектной активности студента на занятии: использование субъектного опыта студента на занятии; применение разнообразного дидактического, информационно-технологического материала для обеспечения его выбора студентом; оптимальный уровень педагогического общения (уважение, внимание); активизация способов учебной работы; проявление гибкости преподавателя на занятии.

В основу создания диагностической методики, связанной с эффективностью преподавания, легла уже разработанная теоретическая концепция И.С. Якиманской [93], то есть был использован дедуктивный подход, учитывая специфику целевой аудитории – студенты, обучающиеся на разных курсах и направлениях подготовки. Возник вопрос операционализации взятых за основу

факторов оценки эффективности деятельности преподавателя, то есть наполнения их психологическим содержанием с точки зрения студентов, будущих пользователей методики.

Следующим этапом создания методики стало выделение первого набора дескрипторов с помощью группы экспертов. В качестве экспертов выступили 12 студентов, обучающихся на разных курсах и направлениях подготовки Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Формирование группы экспертов проводилось с помощью рандомизации. Им была дана инструкция: «На основе предлагаемых факторов описать признаки, по которым вы смогли бы судить об их сформированности и представленности в деятельности преподавателя на занятиях. Другими словами, описать, какое поведение или действия преподавателя или студентов позволят судить о выраженности этих факторов». Количество признаков, обективизированных экспертами для каждого фактора индивидуально, различалось и располагалось в диапазоне от одного до шести. Отметим, что трудностей в процессе экспликации признаков у студентов не возникло.

Далее все обозначенные студентами признаки для каждого фактора были сведены в списки с указанием частоты встречаемости каждого, и этой же группе экспертов было предложено минимизировать их количество для каждого фактора, руководствуясь принципами достаточности и необходимости с учетом частоты их встречаемости и семантической близости. Процедура осуществлялась под руководством модератора. На этом этапе работы студентам удалось сократить количество признаков до 4 для каждого фактора, их список представлен в ниже.

Список обобщенных экспертами признаков, позволяющих оценить обозначенные факторы эффективности деятельности преподавателя

| |
|---|
| Фактор 1. Организация работы на занятии с позиции студента как субъекта профессионального образования |
| <p>Признаки:</p> <ol style="list-style-type: none">1) поощрение самостоятельности студентов в выборе тем и способов освоения учебного материала;2) возможность индивидуального взаимодействия с преподавателем в процессе занятия (возможность задавать вопросы и получать ответы на них);3) приведение примеров с учетом направления подготовки учащихся; вовлеченность студентов в работу на занятии (умение удерживать внимание студентов) |
| Фактор 2. Использование в учебном процессе разнообразного дидактического материала и средств обучения: технических, мультимедийных средств, электронной среды (презентация, визуализация, обращение к электронным учебным курсам, использование электронной почты, аккаунтов в сетях, мессенджерах) |
| <p>Признаки:</p> <ol style="list-style-type: none">1) принятие преподавателем современных технологий (отсутствие негативного настроя на электронные технологии, «живет в ногу со временем»);2) сопровождение занятий визуальным материалом (презентациями, видеофильмами);3) возможность самостоятельного доступа к учебному материалу в электронной среде по данному предмету у студентов;4) частота использования студентами материалов из электронной среды для изучения дисциплины |
| Фактор 3. Активизация способов учебной деятельности (использование активных, интерактивных методов обучения, игропрактик, деловых игр, кейсов, дебатов и др.) |
| <p>Признаки:</p> <ol style="list-style-type: none">1) возможность студентов заработать дополнительные баллы с помощью выполнения творческих заданий;2) использование игровых форм подачи материала для активизации интереса студентов к предмету;3) умение преподавателя образно излагать учебный материал;4) проявление студентами на занятиях познавательной, профессионально ориентированной активности |

| |
|---|
| <p>Фактор 4. Характер педагогического общения: уважительное, внимательное выслушивание студента, способность поддержать интерес студента к изучаемой дисциплине и поддержать внимание и активную позицию студента на занятии, заинтересованность преподавателя, ораторские навыки: эмоциональность и выразительность речи, интонация, жестикация, юмор, поощрение студентов, поддержка их идей</p> |
| <p><i>Признаки:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) открытость и доброжелательность преподавателя во взаимодействии со студентами; 2) возможность осуществления обратной связи с преподавателем (сообщения студентам о характере их работы, сообщение преподавателю о его работе); 3) уважительное отношение к студентам со стороны преподавателя; 4) комфортное взаимодействие студентов и преподавателя на занятиях |
| <p>Фактор 5: Продуктивность деятельности на занятии: соотношение творческой (мышление) и воспроизводящей (память) деятельности; приобретение конкретных образовательных результатов, организация атмосферы включенности, предоставление возможности проявления избирательности к видам работы, характеру учебного материала, темпу выполнения заданий</p> |
| <p><i>Признаки:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) студенты хотят участвовать в научных конференциях и публиковать результаты студенческих работ; 2) студенты проявляют активность в выборе тем и формата работы по предмету; 3) студенты способны обсудить изучаемый материал с положительной и отрицательной стороны; 4) студенты имеют представление об образовательном результате |

Далее студентам предлагалось сформулировать по два вопроса для оценки каждого фактора с учетом обозначенных признаков, на их основе. Работа проводилась в групповой форме. Обозначенные студентами вопросы были подвергнуты оценке специалиста с целью выявления стилистических и орфографических недочетов. Список вопросов представлен ниже.

**Вопросы, сформулированные студентами на основе
обозначенных признаков, позволяющие оценить
эффективность деятельности преподавателя на занятиях**

| |
|--|
| Фактор 1. Организация работы на занятии с позиции студента, как субъекта профессионального образования |
| Вопросы: Насколько Вы чувствуете поощрение преподавателем Вашей учебной активности и инициативы, в том числе Ваших вопросов и уточнений по поводу учебного материала на занятиях? Оцените заинтересованность преподавателя в преподаваемой им дисциплине и взаимодействии со студентами. |
| Фактор 2. Использование в учебном процессе разнообразного дидактического материала и средств обучения: технических, мультимедийных средств, электронной среды (презентация, визуализация, обращение к электронным учебным курсам, использование электронной почты, аккаунтов в сетях, мессенджерах) |
| Вопросы: Оцените возможность дистанционной, заочной связи с преподавателем в случае необходимости с помощью электронных ресурсов. Насколько часто преподаватель использует визуальные и другие способы предоставления информации с помощью электронных устройств, информирует о том, на каком электронном ресурсе можно получить дополнительную информацию по дисциплине? |
| Фактор 3. Активизация способов учебной деятельности (использование активных, интерактивных методов обучения, игропрактик, деловых игр, кейсов, дебатов и др.) |
| Вопросы: Как часто преподаватель на занятиях использует активные, интерактивные способы обучения (игропрактики, деловые игры, кейсы, дебаты и дискуссии)? В какой мере преподаватель активизирует студентов на выполнение творческих заданий по содержанию дисциплины? |
| Фактор 4. Характер педагогического общения: уважительное, внимательное выслушивание студента, способность поддержать интерес студента к изучаемой дисциплине и поддержать внимание и активную позицию студента на занятии, заинтересованность преподавателя, ораторские навыки: эмоциональность и выразительность речи, интонация, жестикуляция, юмор, поощрение студентов, поддержка их идей |

| |
|---|
| <p>Вопросы:</p> <p>Оцените атмосферу уважения и доброжелательности у данного преподавателя на занятиях, возможность и наличие обратной связи (информация о студенте, характеристиках его деятельности и информация о преподавателе и характеристиках его деятельности от студента).</p> <p>В какой мере у преподавателя выражены такие ораторские качества, как эмоциональность и выразительность речи, интонация, жестикация, юмор</p> |
| <p>Фактор 5. Продуктивность деятельности на занятии: соотношение творческой (мышление) и воспроизводящей (память) деятельности; приобретение конкретных образовательных результатов, организация атмосферы включенности, предоставление возможности проявления избирательности к видам работы, характеру учебного материала, темпу выполнения заданий</p> |
| <p>Вопросы:</p> <p>Насколько велико Ваше желание углубить свои знания по изучаемой дисциплине, в том числе, с помощью самостоятельной научной деятельности?</p> <p>Оцените полноту Ваших представлений об использовании полученных Вами в ходе изучения дисциплины знаний и навыков в практических областях?</p> |

Далее возник вопрос о предпочитаемой шкале оценки для данных вопросов. Проблема перевода качественных показателей в количественные в психологии и педагогике до сих пор является спорной. По нашему мнению, в зависимости от задач и степени желаемой дифференциации оцениваемых оценочная шкала может быть как пятибалльная, так и десятибалльная. Однако при использовании десятибалльной шкалы необходимо помнить о том, что процесс оценивания может быть осложнен когнитивной простотой респондентов, эффектами центральной тенденции и стремлением избегать крайних оценок. Ниже представлен опросник с пятибалльной шкалой оценивания, для которого предлагается инструкция: «Оцените, пожалуйста, по предлагаемым ниже вопросам деятельность преподавателя (ФИО), необходимо обвести числовое значение в предлагаемых шкалах».

Опросник оценки студентами эффективности деятельности преподавателя на занятиях

| | | | | |
|---|--|-------------|-----------------|-----------------|
| 1 | Насколько Вы чувствуете поощрение преподавателем Вашей учебной активности и инициативы, в том числе Ваших вопросов и уточнений по поводу учебного материала на занятиях? | никогда | иногда | всегда |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 2 | Оцените заинтересованность преподавателя в преподаваемой им дисциплине и взаимодействии со студентами | низкая | средняя | высокая |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 3 | Оцените возможность дистанционной, заочной связи с преподавателем в случае необходимости с помощью электронных ресурсов | никогда | иногда | всегда |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 4 | Насколько часто преподаватель использует визуальные и другие способы предоставления информации с помощью электронных устройств, информирует о том, на каком электронном ресурсе можно получить дополнительную информацию по дисциплине? | никогда | иногда | всегда |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 5 | Как часто преподаватель на занятиях использует активные, интерактивные способы обучения (игропрактики, деловые игры, кейсы, дебаты и дискуссии)? | никогда | иногда | всегда |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 6 | В какой мере преподаватель активизирует студентов на выполнение творческих заданий по содержанию дисциплины? | никогда | иногда | очень часто |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 7 | Оцените атмосферу уважения и доброжелательности у данного преподавателя на занятиях, возможность и наличие обратной связи (информация о студенте, характеристиках его деятельности и информация о преподавателе и характеристиках его деятельности от студента). | не выражена | средне выражена | сильно выражена |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 8 | В какой мере у преподавателя выражены такие ораторские качества, как эмоциональность и выразительность речи, интонация, жестикуляция, юмор? | не выражены | средне выражены | выражены сильно |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |

| | | | | |
|----|--|-------------|-----------------|-----------------|
| 9 | Насколько велико Ваше желание углубить свои знания по изучаемой дисциплине в том числе с помощью самостоятельной научной деятельности? | не выражено | средне выражено | Сильно выражено |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |
| 10 | Оцените полноту Ваших представлений об использовании полученных Вами в ходе изучения дисциплины знаниях и навыках в практических областях? | отсутствуют | фрагментарные | полные |
| | | 1 2 | 3 | 4 5 |

На следующем этапе возникла необходимость валидизации предлагаемого опросника, однако объективно такая процедура возможна при наличии релевантных проверенных методик оценки эффективности деятельности преподавателя. Поскольку в основе указанного опросника лежит авторская концепция, такой подход не представляется возможным. Поэтому была проведена оценка понятийного содержания составляющих его вопросов и удобства использования шкалы оценки уже на реальных учебных группах студентов. Выборку составили 83 студента первого, второго и четвертого курсов, разных направлений подготовки. Им было предложено оценить легкость понимания вопросов и использования предлагаемой шкалы, а также написать какие, по их мнению, феномены, качества и свойства взаимодействия преподавателя и студента позволяют оценить эти вопросы.

Оценка удобства использования данного опросника показала высокие результаты, у студентов не возникло сложностей с использованием оценочной шкалы, и смысл вопросов был доступен для понимания всех опрошенных. Содержательная оценка эксплицированных студентами признаков, которые, по их мнению, помогают оценить предложенные вопросы, показала высокую согласованность с первоначальным списком (показатель семантической близости 0,73). Таким образом, можно утверждать, что вопросы опросника позволяют оценить именно те качества, которые легли в основу созданной методики оценки эффективности работы преподавателя.

6.6. Педагогическая интенциональность – новая компетенция учителя

Сущность педагогической интенциональности – готовность учителя к намеренному и открытому выстраиванию учебно-педагогического взаимодействия в соответствии с актуальным образом выпускника.

Педагогическая интенциональность – это осознанное и системное проявление знаний о способностях и компетенциях выпускника как целях и результатах образования, признание их определяющей роли в организации учебного процесса, а также исторической и национальной изменчивости, умений проектировать и реализовать стратегии их достижения (в том числе, совместные), способность к их избирательности с учетом индивидуальных особенностей ученика и специфики педагогических условий.

Под *развитием* педагогической интенциональности подразумевается динамический процесс укрепления восприимчивости к социокультурному запросу, переход от неразличимого к осознанному и дифференцированному представлению о способностях и компетенционных приращениях ученика, способность к избирательности образовательных стратегий, самоанализу и саморазвитию.

Опросник педагогической интенциональности

(авторы В.С. Чернявская, В.В. Дудко)

Инструкция: оцените утверждения опросника в соответствии с вариантом Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – скорее неверно;
- 3 – не знаю;
- 4 – скорее верно;
- 5 – совершенно верно.

Не думайте долго над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

| | |
|---|--|
| 1. Цели, которые ставит учитель, не всегда связаны с деятельностью учеников | |
| 2. Ваши задачи на календарный год базируются на предоставлении материала ученику | |
| 3. Результат образования в соответствующей предметной области – верное выполнение работы учеников | |
| 4. Понять результаты деятельности учеников на начало и конец урока позволяет мысленно выстраиваемая логическая цепочка | |
| 5. Формулировка конкретных компетенций, полученных учеником, не является необходимой для учителя | |
| 6. Цели Ваших уроков включают раскрытие конкретных тем, заданий | |
| 7. Основные задачи урока учителя связаны со способностями ученика | |
| 8. У Вас получается предсказать, кем будет Ваш ученик | |
| 9. Чтобы было понятно, что осталось на доработку, необходим этап рефлексии | |
| 10. Вы можете понять, насколько способен к Вашему предмету тот или иной ученик | |
| 11. Часто Вы понимаете, что Вам не удалось предсказать, как именно развернутся способности ученика в будущем | |
| 12. Результат, который показал, что ученик для Вас характеризует его способности | |
| 13. Рефлексия помогает ученику осознать пройденный путь и систематизировать полученный опыт | |
| 14. Компетентностные приращения и способности ученика я могу сам (а) проинтерпретировать относительно моей предметной области | |
| 15. Результатом образования являются компетенции, которые Вы обнаружили у ученика | |

Примечание: сост. по: Дудко В.В., Чернявская В.С. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. 2007. №13. С. 58-62; Дудко В.В. Педагогическая интенциональность как компетентность учителя // Мир науки, культуры, образования: научный журнал. 2013. №4(41). С. 232–234.

Название шкал:

1. Понимание целей образования (вопросы 2, 6, 7).
2. Прогнозирование, предсказание способностей (вопросы 8, 10, 11).
3. Понимание результата (вопросы 3, 12, 15).
4. Рефлексивность (вопросы 4, 9, 13).
5. Осмысленность формулировок компетенций, способностей (вопросы 1, 5, 14).

Прямые вопросы: 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15.

Остальные – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Например: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Интерпретация шкал:

1. *Понимание целей образования.* Данная категория ответов предполагает знание педагогом целей образования: развитие личности ученика, непринятие предоставления информации в качестве целей образования. Направленность учителя на способности и компетенции ученика в качестве целеобразующих компонентов профессиональной педагогической деятельности.

2. *Прогнозирование, предсказание способностей.* Понимая способности ученика в качестве предмета приложения своей профессиональной направленности, педагог способен предполагать ближайшее и более отдаленное профессиональное будущее ученика, опирается на объективные факты и методы, обоснованную интуицию.

3. *Понимание результата.* Принятие педагогом способностей и компетенций в соответствии с ФГОС, а также их динамику в качестве результата образования.

4. *Рефлексивность* – способность к осмыслению процессуальных характеристик своей профессиональной деятельности и ее результатов, осознанию стиля своей деятельности, самоорганизации, решению проблем.

5. *Осознанность формулировок компетенций, способностей* педагог показывает в том случае, если он интерпретирует результаты образовательной деятельности в контексте развития способ-

ностей и компетенционных приращений ученика в соответствующей предметной области.

Уровень ПИ: менее 25 – низкий уровень; 25–50 – средний уровень; 50–75 – высокий уровень.

Список использованных источников

1. Айзенк Е. Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? Критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. 1993. Т. 1, 2, С. 9-23.

2. Алешина Е. С Проблемы диагностики педагогических способностей // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. Л., 1988. С. 27-38.

3. Аминов Н. А. Экспресс-диагностика профессиональной пригодности школьников при отборе в педагогические классы, абитуриентов педагогических училищ, пединститутов. Рига, 1990.

4. Аминов Н. А. Модели управления образованием и педагогические стили // Вопросы психологии. 1994. №2. С. 45-55.

5. Аминов Н. А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей. М.: ИЦПКПС, 1994. С. 171-194.

6. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. №5. С. 71-71.

7. Аминов Н. А., Болотов И.А., Воробьев А.Н. Психологический отбор на педагогические специальности. Ярославль: Из-во НПС «Психодиагностика», 1994. – 57 с.

8. Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т. М.: Просвещение, 1982.

9. Андриенко А. В. Структура специальных педагогических способностей учителя математики и психологические условия формирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.

10. Анищук Е. В. К вопросу о проявлении эмоциональности личности учителя в его профессиональном общении // Веб.: Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: науч. тр. МГПИ им. В.И. Ленпна, М., 1985. С. 87-92.

11. Балбасова Г. Анализ дидактических способностей учителей начальных классов и студентов педагогического института: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.

12. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
13. Борисова Е. М. Психологическая диагностика способностей // Общая психодиагностика. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 135–154.
14. Вербицкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. М., 1992. С. 5–17.
15. Вульфсон Б. Л., Малькова Э. А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1996.
16. Вяткин Б. А., Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопросы психологии. 1994. №4. С. 73–81.
17. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991.
18. Голубева С. А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. – 306 с.
19. Грей Д. А. Нейропсихология темперамента // Иностранная психология, 1993. Т. 1, №2. С. 24-36.
20. Измерение и оценка труда учителя в США. М., 1977.
21. Изюмова С.А., Аминов Н.А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы // Вопросы психологии. 1978. №5. С. 128-133.
22. Ильин Г. Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования // Вопросы психологии. 1992. №3-4. С. 19-23.
23. Имаметдинова Р.Я. Структура и психологические условия формирования специальных педагогических способностей учителя русского языка и литературы: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 1980.
24. Ингенкамп С. Педагогическая диагностика. М., 1991.
25. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности. Педагогика, 1989. С. 103-128.
26. Кисельгофф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. Л.: ЛГУ, 1973. – 152 с.
27. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
28. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение. С. 153-160.

29. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. М.: АО «ЦИТП», 1994. – 344 с.
30. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М, 1985. – 431 с.
31. Крети Б. Психология в современном спорте. М., 1978.
32. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, структура, диагностика, условия формирования и развития. М.: Прометей, 1991. – 112 с.
33. Кузьмина Н. В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся // Проблемы способностей в советской психологии. М., 1984. С. 101-106.
34. Кузьмина Н. Б. Диагностика продуктивности деятельности преподавателя производственного обучения как фактор повышения их профессионализма // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. Л.: ВНИИ профтехобразования, 1988. С. 5-17.
35. Лаврова Л. Н. Психологические условия формирования дидактических умений у студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М, 1986.
36. Ландшир Ж. Отбор учителей // Перспективы. 1982. №1-2. С. 249-255.
37. Литвин С. Д. Психологические закономерности формирования педагогических способностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
38. Ляхович Е. С Гуманизация высшего образования: социально-философский аспект проблемы // Современная высшая школа. 1991. №3. С. 16-34.
39. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. 1987. №4. С. 34-43.
40. Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности // Психологические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., 1976. С. 195-208.
41. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
42. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются. М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
43. Мельшков В. М., Ямпольский Л Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.

44. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело. С. 194-702.
45. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. – 216 с.
46. Молчанов А. С., Аминов Н. А. Опознавание эмоциональных состояний как компонент педагогических способностей // Материалы всесоюзной конференции «Творчество и педагогика». Секция 14. М., 1988. С. 215-218.
47. Недбаева С. В. Психологические условия формирования педагогических способностей у будущих учителей труда: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
48. Опыт работы кабинета профконсультации. Тарту, 1989.
49. Петрова И. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань, 1982.
50. Пиниольос Х. Л. Человеческий потенциал и его реализация // Перспективы. 1990. №1. С. 136-142.
51. Регуш Л. А. Развитие способностей к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута // Вопросы психологии. 1985. №21. С. 94-109.
52. Спортивная метрология / под ред. проф. В. М. Зациорского. М.: Фис, 1982. – 256 с.
53. Способности и склонности. М., 1989. С. 163.
54. Стоунс Э. Психопедагогика. М.: Педагогика, 1984.
55. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
56. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
57. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. – 408 с.
58. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб: Питер, 1997.
59. Чернявская В.С. Развитие фрестрационной толерантности учителя: программа тренинга. Владивосток: Изд-во Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса, 2004.
60. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М.: Логос, 1994. – 156 с.
61. Ясюкова Л.А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей // Вопросы психологии. 1990. №5. С. 72-81.

62. Aims, Methods and Assessmen in Advanced Science Education // D.E. Billing, B.S. Fumiss. London etc., 1973.

63. Bloom B.S., Hasting J.T., Madaus G.F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of student Learning. New York, 1971.

64. Brauckmann L. Erstellung und Erprobung eines Lehrerverhaltenstraining zur Veränderung der motivanregenden Bedingungen des Unterrichts. Psychologisches Institut der Ruhr. – Universität. Bochum, 1976.

65. Brown B., Ober R., Joar R.I., Webb, Jeannine N. The Florida Taxonomy of Cognitive Behaviors // Institute for Development of human Resources, the University of Florida. Gaines-ville, 1968.

66. Cattel R. B. Handbook of multivariate experimental psychology. Chicago: McNally, 1966.

67. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook of the sixteen personality factor questionnaire (16 PE) champaign: IPAT, 1970. – 300 p.

68. Combs A. Humanistic Education and the Future // Educationde Leadership, 1978, Vol. 35, №4, P 301.

69. Combs A. W. The professional education of teachers. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1965. Festiger L. A. Theory of cognitive dissonance, Evanston, 1964.

70. Combs A. What the Future Demands of Education // Phi Delta Kappan, 1981, Vol. 62, №5, P. 342.

71. Davis O.L., Tinsley D.C. Cognitive objectives Revealed by classroom Questions Asked by Social study Student Teachers // Teaching: Van tage Points for study / Ed. Human R. T. Philadelphia, 1968.

72. Frimier J., Galloway Ch. Individualized Learning in a school of tomorrow // Theory into practice, 1974, Vol. XII, №22, p. 66.

73. Gadne R.M., Briqq L.J. Principles of instructional Design. New York, 1974.

74. Green R. Griffore R. Standartized Testing and Minority student // Edication Digest, 1981, Vol. 46, №6, P.25.

75. Gronlund N.E. Measurement and Evaluation in Teaching. New York, 1976.

76. Henning K. Buldung und Identitat // Erlang Forsch B. 1986, №20. S. 51-65.

77. Krug S. Lehrererwartung und Schulerattribuierung. Abtenilung fur Philosophie, Padagogik, Psychologie dur Ruhr-Universität. Bochum, 1980.

78. Levis H. G. and Purkey W. w Factories of families. University of Florida, 1970.
79. Luhrmann I. U. Bezugsnorm: Perception und Orientierung bei Schülern. Psychologisches Institut der Ruhr-Universität. Bochum, 1977.
80. Manager R.F. Preparing objectives for Programmed instruction. San Francisco, 1962.
81. Maslow A.H. Motivation and Personality New York: Harper and Row, 1954.
82. Patterson CH. Humanistic Education Endlewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1973.
83. Pheinberg F, Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen, 1980.
84. Pheinberg F., Schmalt H. D., Wasser J. Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1978.
85. Rogers C.R. Freedom to learn. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
86. Ryang D.G. Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics // Journal of Educational psychology, 1961. Vol. 52. P. 82-90.
87. Ryans D. G. Characteristics of teachers. Washington D. C American Council on Education, 1960.
88. Schuerger I. M., Kepner L., Lawler B. Verbal quantitative differential as indicator of temporal differences // Multivar. Exp. Clin. Res. 1988. Vol. 4 №3. P. 57-66.
89. Taxonomy of Educational Objectives, The classification of Educational Goals. Cognitive Domain. New York: Londmans, Green and Co., 1956.
90. Vargas J.S. Behavioral psychology for teachers. New York etc., 1977.
91. Wagner M. Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsschlüssels zur Erfassung bezugsnormspezifischer Aspekte im Lehrerverhalten Psychologisches Institut der Ruhr- Universität. Bochum, 1977.
92. White W.F., Burke CM. Effective Teaching and Beyond // Journal Instructional Psychology 1. 1993. V 20. P. 167-175.
93. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000. – 176 с.

Глава 7. ПРОГРАММА ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ¹

(автор В.С. Чернявская)

ДЕНЬ ПЕРВЫЙ

Все участники тренинга садятся в круг. Обсуждаются процедурные вопросы (режим работы, перерывы, одежда, опоздания).

РТ: «Для того чтобы жить в душевном равновесии, быть успешным в своем деле, надо находиться в согласии с самим собой и окружающими. Для этого порой бывает достаточно лучше понять себя, осознать свои цели, жизненные стратегии, посмотреть на то, что волнует, с новой необычной стороны, выбрать то, что по-настоящему ценно для тебя и с максимальными положительными приобретениями жить и получать от жизни удовольствие.

Не ждите от меня рецептов, как правильно вести себя в тех или иных ситуациях. Только вместе мы сможем ответить на сложные вопросы. В нашей группе мы будем решать профессиональные и иные проблемы, осваивать и синтезировать эффективные средства общения и некоторые аспекты теории о средствах общения (ответы на вопросы)».

ГРУППОВЫЕ НОРМЫ

Новые принципы работы в группе предлагаются для свободного обсуждения:

- «Здесь и теперь»
- «Искренность в общении»
- «Персонализация»
- «Активность»
- «Конкретность»
- «Не интерпретировать»
- «Конфиденциальность»

¹ Полная версия с теоретическим обоснованием и методическим руководством содержится: Чернявская В.С. Развитие фрустрационной толерантности учителя: программа тренинга. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2004.

Процедура 1

Формирование групповых норм

Цель:

- формирование у членов групп установки на взаимопонимание;
- формирование первого впечатления друг о друге;
- определение возможных тактик и стратегий общения с каждым участником;
- создание климата психологической безопасности.

Время: 20 минут.

Инструкции: Участники разбиваются на пары и в течение 20 минут проводят взаимное интервью. По окончании каждый представляет своего интервьюируемого в общем кругу.

Вопросы:

- Верно ли тебя представили?
- Верно ли ты представил партнера?
- Какие вопросы ты задавал?
- Что бы ты хотел еще добавить о себе?

Процедура 2

Рефлексия

Цель:

- знакомство с сутью процесса рефлексии;
- отработка навыка рефлексии.

Примечание для ведущего: каждый участник может выразить свое представление о происходящем с ним и с группой вербально, невербально, рисунком на листе бумаги. После этого даются основные понятия рефлексии.

Информирование: рефлексия можно считать ключевым моментом развития личности. Выделяются два типа рефлексии в зависимости от того, на что она направлена:

1. Рефлексия как техника осмысления процесса, способов и результатов мыслительной работы и практических действий. Эта работа рассматривается как поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свое мышление свое сознание как бы со стороны, расширяет поле осознаваемых элементов общения, мышления, деятельности, способствует осмыслению барьеров, преград, субъективности их восприятия, затруд-

нений в конкретной ситуации, а также нахождению способов их преодоления.

2. Рефлексия состояний направлена на осознание своих переживаний и состояний в ходе работы. Человек должен понимать причины возникновения у себя таких состояний, как напряжение, удовлетворение, раздражение и т.д. В этом случае с состоянием легче справиться или, наоборот, смоделировать состояние. Такая рефлексия позволяет восстановить нормальную работоспособность. Учить рефлексии трудно и начинать нужно с того, чтобы в какой-то момент времени сказать себе: «Стоп», заглянуть в себя и задать вопрос: «Почему это произошло?», «Что стоит за тем или иным моим действием?».

На нашем тренинге часто будут звучать вопросы: «Что вы чувствуете сейчас? Как можно назвать ваше состояние?» и др. Кроме того в конце каждого дня вы будете заполнять анкету, позволяющую вам отрабатывать навыки анализа своего поведения, а ведущему получать обратную связь.

Примечание. Предлагаем схему анкеты для заполнения в конце каждого дня. Ее цели – отработка навыков рефлексии, получение обратной связи для ведущего, что позволяет сделать выводы о психологическом состоянии каждого участника, его взаимоотношениях с группой: вербализация осознания своего психологического состояния.

АНКЕТА

Тренинговое имя участника _____

Дата занятия _____

Степень включенности в работу (0 – 10 баллов)

Что мешает быть включенным в работу? _____

Самые значимые эпизоды, упражнения, во время которых удалось сделать определенный прорыв, что лучше понять в себе, в чем-то разобраться, узнать новое о себе _____

Что не понравилось на прошедших занятиях. Почему? _____

Над чем еще нужно работать? _____

Замечания и пожелания ведущему (по содержанию занятий, времени проведения и т.п.) _____

Анкета может быть использована как исходный материал для начала работы на следующем занятии.

Анкета – это способ самоанализа, самопознания и самодиагностики участников тренинга.

Фактически члены группы описывают происходящее с ними, существенный момент в саморазвитии.

Упражнение «рефлексия «здесь и теперь»

Инструкция: Упражнение состоит в том, чтобы каждый говорил о том, что хотел бы здесь получить, чему научиться, какие проблемы решить. Начать можно с вопроса «Как ты сейчас себя чувствуешь?».

Процедура 3 Психогимнастика

Цель: Развитие воображения, гибкости поведения, раскованности, отработка навыков рефлексии.

Инструкция: Участники становятся в круг и идут за ведущим со следующими заданиями и установками:

как будто мой вес – 200 килограммов;

как будто я – пушинка;

как будто по полу разлит клей;

как будто я иду по обжигающему металлу.

После этого все садятся в круг (на коврики).

Теперь представим себя макаронами; а теперь – вареными макаронами; а теперь мы наглые вареные макароны (на каждое занятие дается по 1 минуте).

Вопросы:

Чем я делал это (на телесном уровне)?

Как родился тот или иной образ?

Что понравилось, а что нет?

Какие были чувства, менялись ли они?

Время: 20 минут.

Процедура 4 Упражнение «телепатия»

Цель: Развитие эмпатии, чувствительности к невербальным аспектам общения, педагогической интуиции.

Инструкция: Группа разбивается на пары. Участники садятся лицом друг к другу и договариваются, кто из них будет ведущим, а кто – ведомым. Ведущий начинает «передать» какой-либо образ или мысль: он сосредоточивается и в течение 4—5 минут «внушает» их своему принимающему партнеру. Задача последнего понять или почувствовать то, о чем думает ведущий.

Ограничения: «внушение» должно производиться без помощи слов, мимики, жестов, только через глаза и выражения лица.

После того, как передача образа состоялась, принимающий рассказывает ведущему, что он понял или почувствовал. Партнеры меняются местами.

Шеринг.

Вопросы:

Удалось ли передать состояние, эмоциональный фон?

Удалось ли определить состояние?

Что было проще, а что сложнее?

Что показалось информативным?

Время: 30 минут.

Процедура 5

Упражнение «большой-маленький»

Цель: Упражнение способствует лабилизации активизации групповой психодинамики, осознанию чувств при встрече с препятствием.

Инструкция: Участники разбиваются на пары и становятся друг против друга, договариваются, кто будет «А», а кто «Б». Пусть «Б» о чем-либо просит «А». «А» должен внимательно смотреть вверх, на противоположную стену (5 минут). При этом «А» стоит, а «Б» сидит у его ног. Затем надо поменяться ролями, местами.

Обсуждение в парах.

Шеринг.

Вопросы:

Что ты чувствовал в роли «А»?

Что ты чувствовал в роли «Б»?

В какой роли тебе было более комфортно?

Кем для тебя был «А» («Б»)?

Что ты хотел в роли «Б» («А»)?

Что мешало осуществлению желания?

Какой вид общения напоминало тебе это упражнение?

Информирование: Взрослые и дети часто находятся в разных «пространствах», каждый в своем. У каждого свои цели, поэтому между ними часто возникают противоречия. Сделать «пространство» общим часто означает начать настоящее обучение, учитывающее общие пожелания. Способен ли на это ребенок?

Кому можно сделать общим пространство, чтобы оба были не «рядом» и не «над», а «вместе»? Как это можно сделать?

Обсуждение.

Время – 1 час.

Процедура 6, 7

Упражнение «формирование зрительного образа»

«Можно направить наши усилия на исправление того, что поддается изменению, и найти наилучшие способы сосуществования с тем, что изменить невозможно.»

Вирджиния Сатир

Цель:

- развитие эмпатии, рефлексии визуального канала восприятия;
- развитие самоконтроля в начальной фазе коммуникации.

Информирование: Человек реагирует на то, что происходит в процессе общения, как кинокамера, записывающая также и звук. Мозг регистрирует картинку и звуки, все то, что происходит между мной и тобой, здесь и теперь. Так мы общаемся. Мы смотрим друг на друга, твои чувства отражают информацию обо мне, а мои о тебе. В этот момент твой мозг истолковывает все это на основе прошлого опыта, особенно того, который получен в ходе общения с родителями и другими людьми, на основе того, что ты узнал из книг и в зависимости от того, на сколько ты способен воспринимать информацию, которую посылают твои органы чувств. В зависимости от этого ты чувствуешь себя спокойно или напряженно.

Со мной в это время происходит то же самое. Я вижу, слышу, чувствую что-то, думаю о чем-то. У меня тоже есть прошлый опыт ценности и ожидания. Ты, по сути, не знаешь, что я чувствую, ощущаю, что представляет из себя мой прошлый опыт, не

знаешь, как реагирует на тебя мой организм. Ты можешь только догадываться или что-то воображать, и со мной происходит то же самое. Пока наши догадки и фантазии не нашли своего подтверждения или не опровергнуты, они играют роль так называемых фактов и в этой своей ипостаси часто становятся источником недопонимания и ошибок.

Два упражнения, которые сейчас будут предложены, развивают ваши способности видеть, слышать, понимать и осмысливать то, что происходит между людьми.

Инструкция: Сядьте прямо, напротив своего партнера, разговаривать не надо. Рассмотрите каждую черточку лица своего партнера, его глаза, брови и т.д. Рассматривайте его внимательно всего одну минуту. Потом закройте глаза. Проверьте, насколько близко к реальности вы можете воспроизвести внутренним зрением облик этого человека.

Если почувствуете, что пропустили что-то, откройте глаза и хорошо рассмотрите пропущенные вами детали.

А теперь закройте глаза: напоминает ли он вам кого-нибудь? Каждый человек нам кого-то напоминает: родителей, близких, знакомых и т.д. Если вы поняли, на кого он похож, то попробуйте понять, что вы чувствуете по отношению к человеку, сидящему напротив. После минуты внутреннего монолога откройте глаза и расскажите своему партнеру, что вы о нем думали, если он кого-то напомнил, скажите ему кого. Также расскажите о том, что чувствовали в этот момент, когда вы смотрели друг на друга.

Затем партнеры меняются ролями.

Время – 25 минут.

Упражнение «формирование аудиального образа»

Цель: развитие эмпатии, рефлексии, аудиального канала восприятия, самоконтроля в начальной фазе общения.

Инструкция: Упражнение проводится в парах. Важным фактором общения являются звуки. Договоритесь, кто из вас будет слушать и воспринимать, а кто будет говорить. Второй партнер будет сообщать что-то, что он считает важным, а первый должен молчать.

Слушая голос собеседника, вы обычно воспринимаете все другие звуки как фон. Тембр его голоса может быть громким, тихим, высоким, низким, мягким, хриплым или медленным, и это

тоже вызывает у вас определенные мысли и чувства. Вы обращаете внимание на звучание голоса и реагируете на него. Порой он так завораживает вас, что вы не улавливаете смысл того, что говорит партнер. Вы можете попросить его повторить то, что он сказал. Голоса, как музыкальные инструменты, имеют свое особое звучание. Многие люди не знают, как в действительности звучит их голос, но хорошо представляют, как бы они хотели, чтобы их голос звучал. Используйте условия полноценного слушания.

Через 5 минут скажите своему партнеру о чувствах, мыслях и ощущениях, которые вызвал у вас монолог. Потом поменяйтесь ролями.

Время: 30 минут.

Процедура 8 **Ролевое разыгрывание эксквизитных** **ситуаций Э. И. Киршбаума**

Цели:

- активизация групповой психодинамики (лабилизация);
- формирование навыков рефлексии, синтезирование конструктивных путей разрешения педагогически сложных ситуаций;
- отработка умения давать обратную связь.

Инструкция: Участники тренинга разбиваются на «учителей» и «учеников». «Учителя» выходят из класса, а «ученики» получают задание в соответствии с ситуацией. «Учителя» заходят в «класс» и разыгрывают ситуацию в соответствии со своим пониманием.

Ситуация 1. «Учитель» раздает в старшем классе контрольные работы с оценками. Один из «учеников», работа которого оценена «неудовлетворительно», на глазах всего класса рвет тетрадь и бросает ее на пол.

Ситуация 2. «Учитель» объясняет новый материал. Один из «учеников» задает вопрос, но ответ «учителя» его явно не удовлетворяет. Он иронически усмехается и говорит: «Вы не знаете элементарных вещей по своему предмету. Мне на ваших уроках делать нечего». Встает и выходит из класса хлопнув дверью.

Ситуация 3. «Учитель» заходит в класс, садится на стул и чувствует резкую боль: «ученики» положили на стул кнопку.

Время: 1,5 часа.

Шеринг.

Вопросы:

Как вам было в своей роли?

Какие приемы вы использовали для установления контакта?

Какие цели вы ставили перед собой, вступая в контакт?

Достигли ли вы этих целей?

Как изменились ваши чувства?

Что для вас было важнее: то, что вы видели, или то, что вы слышали?

Насколько ваша роль соответствует вашему поведению в жизни?

Можете ли вы назвать приемы, благодаря которым удалось установить контакт?

Процедура 9 **Ассоциативная игра «Отгадай»**

Цели:

- диагностика своих и чужих индивидуальных особенностей;
- развитие аналитических способностей: эмпатии, осознания уникальности каждого человека;
- развитие гибкости мышления, получение обратной связи участниками.

Инструкция: Игра состоит в отгадывании человека, которого задумала группа. Все садятся в круг, и один участник выбирается ведущим. Он выходит из комнаты, а группа загадывает кого-нибудь из участников. Каждый игрок придумывает ему характеристику, используя при этом определения погоды, цветов, деревьев, животных, предметов одежды, героев кино и мультфильмов, литературы по договоренности с группой и так – по кругу.

Задача ведущего состоит в том, чтобы отгадать, кто же задуман группой. После того как все высказались, ведущий указывает на участника, на которого, по его мнению, составлена характеристика. При этом обязательно обосновать, по каким признакам принято решение. Например, «я решил, что это Н., потому что многие из группы подчеркивали, что за внешней сдержанностью и спокойствием у этого человека скрывается бурная эмоциональная внутренняя жизнь».

Если решение правильно, то игру можно повторить с другим ведущим, если ведущий ошибся, можно предложить подумать и принять другое решение. Если он не приходит к правильному выводу, группа раскрывает человека, которого она охарактеризовала. Игра может повторяться 3–4 раза. Полезно обсудить, почему ведущий не смог принять правильное решение. Возможна ситуация, когда ведущий более глубоко понимает и чувствует оцениваемого человека.

Время: 40 минут.

Процедура 10 **Просмотр видеоматериалов**

Процедура 11 **«рисунок музыки»**

Цели:

- снятие усталости и восстановление работоспособности;
- снятие волнения и нервного напряжения;
- развитие креативности, нестандартного выражения эмоций.

Инструкция: Звучит спокойная музыка. Садитесь удобно и слушайте музыку. Когда захотите, начинайте рисовать те образы, ощущения, символы, которые ассоциируются у вас с этой музыкальной темой. Каждый должен стремиться выразить себя как можно полнее.

Музыка звучит около 10 минут, затем ведущий, собрав рисунки, устраивает импровизированную выставку. Участники стремятся определить авторов рисунков. Все собираются в большой круг и делятся впечатлениями, обращая внимание на то, насколько каждому из них удалось раскрыть себя в рисунке.

Процедура 12 **Домашнее задание**

Цели: Развитие навыков рефлексии, волевого самоконтроля, конструктивного разрешения ситуации.

Инструкция: Осознать и обдумать следующие вопросы:

Как я избегаю напряжения, конфликтов?

Что я делаю в таких случаях?

Если появится что-то новое, то найти его символ и взять с собой на следующее занятие.

ДЕНЬ ВТОРОЙ

Процедура 1, 2

Рефлексия состояния «Здесь и теперь»

Обсуждение домашнего задания

Процедура 3

Обсуждение и ранжирование педагогически сложных ситуаций, выработанных при подготовке к данной домашней работе

Цели: Развитие гибкости мышления, рефлексии, умения дифференцировать свои чувства, различать мотивы поведения – свои и чужие.

Инструкция: Группа сидит в кругу.

Вариант «А»

Ведущий: «Сейчас мы обсудим некоторые педагогические ситуации и определим степень их сложности и конфликтности. Самые сложные ситуации, которые «задевают», ставят в тупик, оцениваются в 10 баллов. Наименее сложные – 1 балл.

Вариант «Б» (более сложный)

После ранжирования ситуаций в микрогруппах выбирается наиболее сложная, и группа ищет наиболее конструктивное решение этой ситуации.

Пример: (учитель – учитель)

– Это на вашем уроке они изрисовали парту, на моем они делом заняты!

– Да, рисунок неплохой и даже красивый. Не ожидала, что на моем уроке ребенку может прийти в голову такой красивый образ.

Ситуации для обсуждения

Ученик-учитель

1. Два ученика говорят, рядом учитель слышит: «не пойду я на ее урок, делать там нечего».

2. Ученик бежит по коридору с ведром и обливает идущую навстречу учительницу.

3. Учитель стыдит ученика, а тот в ответ: «А я вчера видел, как вы сами водку покупали».

4. Мария Петровна говорила, что так писать нельзя, а вы говорите – можно.

5. Я слышала, как в учительской говорили, что вы сами предмета не знаете.

6. Я бы в таком платье, как у вас, мусор не пошла выносить.

7. Вы моего отца не задевайте, а то вам плохо будет.

8. Почему это ему «4», а мне «3»? У нас ведь все одинаково?!

9. Мама прийти в школу не может, она говорит: «Вам надо – вы идите».

10. Ваше дело учить, а не директору ябедничать.

11. Нарисовать-то газету можно, но что я за это буду иметь?

12. Не буду я вам пол мыть – я вам не уборщица.

13. Ученик стоит на подоконнике открытого окна и говорит: «Если вы подойдете – я выпрыгну!»

14. Учитель заходит в класс и видит, что у всех заклеены рты.

Учитель – администратор

1. Не рановато ли вам разряд повышать?

2. Где ваша внеклассная работа – я слышу только слова!

3. *(При детях)* Это только на ваши уроки они опаздывают.

4. Ничего, будете работать и с «окнами», и в две смены – не могу я каждому на уступки идти.

5. У вас не урок был, а кошмар какой-то.

Учитель – родители учеников

1. Чему вы только детей учите – не понимаю?

2. Что вы тут делаете – мой сын совсем от рук отбился.

3. Денег не дам, пусть ваша школа хоть развалится. Куда вы деваете деньги, которые вам дают на ремонт в горно?

4. Сами виноваты, что ребенок не хочет ходить на ваши уроки.

Учитель – учитель

1. Закрывайте двери, а то вы так кричите на уроке, что мешааете моему классу писать контрольную работу.

2. Это на вашем уроке изрисовали парту, на моем они делом заняты.

3. Ваш класс должен убрать территорию вместо моего.

4. За что это вам присудили первое место? Уж не за то ли, что вы наушничаєте у директрисы?

Время: 1 час.

Процедура 4

Упражнение «Смена мест»

Цели: Развитие гибкости мышления, воображения, внимания, снятия напряжения, усталости.

Инструкция: Участники садятся в круг. Ведущий предлагает им поменяться местами по какому-нибудь принципу, например а) тем, кто любит стихи; б) тем кто любит дурачиться и т.п.

Последний, кто не успел занять место, становится ведущим. Он предлагает смену мест по другому принципу, например а) тем кто умеет прощать б) тем кто не любит ставить двойки.

Время: 15 минут.

Процедура 5

Упражнение «три «да»

Цели: Развитие гибкости мышления, эмпатии, рефлексии, формирование чувствительности к вербальным и невербальным средствам общения. Активизация открытости к взаимодействию.

Инструкция: Участники разбиваются на пары.

Ведущий: Сообщите вашему партнеру утверждение, которое вы считаете истинным. Тот, кто слушает, используя условия полноценного слушания, будет выражать свою реакцию на утверждение партнера фразой, начинающейся словами: «Ты имеешь в виду, что...», и дальше трансформировать высказывание говорящего так, чтобы дать ему понять, что смысл произнесенного понят. Ваша цель – трижды добиться согласия. Это будет означать, что слушающий в конце концов понял смысл высказывания. Затем партнеры меняются местами.

Рефлексия.

Время: 15 минут (смена пар возможна 2-3 раза).

Процедура 6

Проигрывание скетчей

(с использованием типов общения по В. Сатир)

Цели: Осознание своего преимущественного типа общения, рефлексия, дестабилизация представлений о себе, развитие когнитивного подхода к общению.

Информирование: американский психолог Вирджиния Сатир выделила четыре типа коммуникаций, к которым прибегают

люди, пытаюсь справиться с отрицательными последствиями стресса: *заискивающий, обвиняющий, расчетливый, отстраненный*. Когда у человека не развито устойчивое чувство собственной ценности, его самооценка легко приходит в «подвешенное состояние». Когда он сомневается в себе, на его самооценку сильно влияют действия и реакции окружающих людей. Реагируя на угрозу отвержения, человек, который не хочет обнаружить собственную слабость, пытается как-то скрыть ее.

Он может:

1. Заискивать, чтобы другой человек не сердился.
2. Обвинять, чтобы другой человек считал его сильным.
3. Рассчитать все так, чтобы избежать угрозы. Самооценка человека нередко бывает скрыта за высокими словами и абстрактными понятиями.
4. Отстраниться настолько, чтобы игнорировать угрозу и вести себя так, будто ее нет.

Заискивающий (Миротворец)

| | | |
|--------|--------------|---|
| Слова | Согласие | «Все, что ты хочешь, – это хорошо». «Я здесь для того, чтобы сделать тебя счастливым» |
| Тело | Умиротворяет | «Я беспомощен» – Выражена в позе жертвы» |
| Внутри | | «Я ощущаю себя ничтожеством, я без тебя мертв. Я – ничто». |

Вопрос участникам тренинга: как вы думаете, как выглядит такой человек?

Обвинитель

| | | |
|--------|------------|---|
| Слова | Несогласие | «Ты никогда ничего не делаешь правильно. Что с тобой происходит?» |
| Тело | Обвиняет | «Я здесь главный!» |
| Внутри | | «Я одинок и несчастлив». |

Вопрос участникам тренинга: как вы думаете, как выглядит такой человек?

Расчетливый

| | | |
|--------|-------------------|--|
| Слова | Суперрациональные | «Если внимательно приглядеться, то можно заметить изуродованные тяжким трудом руки кого-нибудь из присутствующих». |
| Тело | Считает | «Я спокоен, холоден и собран». |
| Внутри | | «Я чувствую себя уязвимым». |

«Компьютер очень корректен, очень рассудителен и не выражает никаких чувств. Такой человек кажется спокойным, холодным и собранным. Тело его скованно, он часто мерзнет и чувствует себя расчлененным на части. Голос монотонный, слова в основном носят абстрактный характер».

Вопрос участникам тренинга: как выглядит этот человек, по вашему мнению?

Отстраненный (безумный)

| | | |
|--------|--------------|--|
| Слова | Неадекватные | Слова или не имеют смысла или касаются отвлеченной темы. |
| Тело | Неловкое | «Я нахожусь где-то еще, никто обо мне не заботится». |
| Внутри | | «Здесь мне нет места». |

Вопрос участникам тренинга: «Как, на ваш взгляд, выглядит этот человек?»

Есть другой тип реагирования – «уравновешенный», или «гибкий». Этот вариант поведения последователен и гармоничен, произносимые слова соответствуют выражению лица, позе и интонации. Этот тип реагирования может использовать все вышеперечисленные типы.

Инструкция: Каждый участник выбирает себе имя и произносит его вслух. Затем каждый выбирает один из четырех вариантов поведения, но не говорит, какой именно. Затем участники планируют что-либо сделать. Например, можно обсудить, как провести новогодний праздник. В течение 30 минут постарайтесь не выходить из этой роли.

Если вы почувствовали дискомфорт, смените роль и играйте в соответствии с вновь избранной ролью, пока не возникнет чувство дискомфорта. По окончании игры подробно расскажите своим партнерам, что вы чувствовали, что думали о них и о самом себе.

Информирование: Важно понять, как влияет ваше поведение на других людей. Заискивающее поведение может вызвать чувство вины; обвиняющее – страх; расчетливое – зависть; отстраненное – чувство вины и уныния. Это означает, что, если я вызываю у тебя чувство вины, ты можешь пожалеть меня; если вызываю страх – ты можешь подчиниться мне; если вызываю зависть, ты будешь стремиться как-то походить на меня. Если я могу развеселить тебя, ты будешь терпеть меня рядом с собой.

Ни в одном из этих случаев ты не можешь полюбить меня или довериться мне, что способствует развитию личности. Когда возникают обидные и нелепые казусы, люди не могут поделиться необходимой информацией, вспыхнувшая злость понижает самооценку и становится серьезным препятствием к разрешению проблемы. Стена непонимания возникает между людьми. Люди чувствуют, что их не понимают, теряют веру в себя, расстраиваются, начинают хуже работать. И это случается с каждым, не зависимо от того, кто этот человек – родитель, учитель или ребенок.

Время: 1 час; 30 минут.

Процедура 7

Ролевое разыгрывание эксquizивных ситуаций

Э.И. Киршбаума

Цели:

- активизация групповой психодинамики (лабилизация);
- формирование навыков рефлексии;
- синтезирование конструктивных путей разрешения педагогически сложных ситуаций;
- отработка умения давать обратную связь.

Инструкция: Участники тренинга смотрят видеоролик, снятый по ситуации Э. И. Киршбаума «Экскvizитные ситуации». Обсуждение ситуации, участники предлагают свои выходы из нее.

Ситуация 4. Вы заходите в класс и останавливаетесь. В классе серым туманом пыль. На полу бумажки, доска грязная, со стола свисает тряпка, на одной из парт стоит перевернутый стул. «Урок начнем, когда класс будет готов к уроку», – говорите вы и выходите в коридор. Две-три минуты пережидаете. Открываете дверь – в классе ничего не переменялось. «Я подожду еще», – говорите вы и снова выходите в коридор. На этот раз вы находи-

тесь в коридоре дольше. Но когда вы заходите в класс, то видите ту же картину.

Ситуация 5 (аудитория разбивается по желанию на «учеников» и «учителей»). На уроке вы двум ученикам ставите двойки в дневник. После урока эти ученики обращаются к вам с просьбой зачеркнуть двойки. Один говорит, что у него больная мать, и эта двойка ее очень огорчит; другой – у него отец очень строгий и за двойку побьет его. Весь класс подтверждает это.

Время: 1 час.

Процедура 8 **Упражнение «Руки»**

Цели: Развитие кинестетического канала восприятия, развитие навыков рефлексии, осознание жизненных стратегий своего поведения, дестабилизация стереотипов.

Инструкция: Участники, разбившись по парам, садятся друг против друга. Закрыв глаза, протягивают друг другу руки. По сигналу ведущего выполняют ряд действий:

- познакомьтесь друг с другом;
- боритесь друг с другом;
- помиритесь;
- танцуйте;
- прощайтесь.

Время: на каждое действие отводится по 3 минуты.

Шеринг.

Вопросы:

Что было трудно делать?

Что было легко?

Какое упражнение показалось длинным, а какое коротким?

Что вы чувствовали в каждой позиции?

Похоже ли это на то, как вы ведете себя в жизни?

Кто был ведущим, а кто ведомым в вашей паре?

Время: 1 час.

Процедура 9 **Просмотр видеоматериалов**

Время: 1 час.

Процедура 10

Упражнение «диалог»

Цели:

- развитие открытости в общении, рефлексии;
- отреагирование отрицательных эмоций;
- синтез конструктивного выхода из ситуации, активизация внутренних средств коммуникативной децентрации;
- развитие гибкости поведения, мышления.

Инструкция: Два участника садятся на стулья напротив друг друга. Участник, предлагающий для разбора трудную, фрустрирующую ситуацию, является ведомым, а его партнер по диалогу – ведущим.

Суть первой фазы упражнения состоит в том, что ведомый играет роль человека, с которым он находится в конфликте, а ведущий – роль человека, каким наш ведомый является в реальности. Таким образом, организуется ситуация диалога участника как бы с самим собой от имени того, с кем конфликтует. В начале беседы ему предлагается подумать о своем партнере по конфликту, описать его внешность, манеру поведения, профессиональную и семейную ситуации, словом «вжиться в роль». Затем начинается собственно диалог, в котором ведомый описывает конфликтную ситуацию от лица человека, с которым конфликтует, высказывает его мнение, оценку. Ведущий вступает в диалог от лица своего собеседника. После 25 минут диалога предлагается его завершить, на второй фазе упражнения разработать новое содержание, которое появилось в процессе коммуникаций: новые обстоятельства, новый взгляд на ситуацию, иные оценки, квалификации, конструктивные средства для разрешения ситуации.

Шеринг.

Процедура 11

Медитативное упражнение «Разотождествление»

Цели:

- развитие способности к децентрации, к выбору, самоосознанию, самоконтролю;
- обретение и расширение поля личности;
- развитие умения рефлексировать, сохранять позицию наблюдателя по отношению к себе, сосредотачивать внимание на любом из элементов личности.

Подготовка: медитативная музыка, текст.

Инструкция: Сядьте поудобнее. Сделайте медленный и глубокий вдох и выдох. Внимание направлено на дыхание. При вдохе думайте о слове «вдох», а при выдохе – о слове «выдох».

Дышите произвольно: быстрее или медленнее, поверхностно или глубоко, как получится, но не забывайте думать о словах «вдох» и «выдох». Можно закрыть глаза.

Теперь медленно и осмысленно скажите себе следующее:

«Я обладаю телом, но я не тело. Мое тело может быть здоровым или больным, усталым или отдохнувшим, но все это никак не затрагивает меня самого, моего подлинного «я». Я ценю свое тело как инструмент познания и деятельности в окружающем меня мире, но оно не более чем мой инструмент. Я берегу его и стремлюсь поддерживать в добром здравии, но сам я – не оно. Я обладаю телом, но я не тело.

Я обладаю чувствами, но я не чувства. Мои чувства многообразны, подчас противоречивы. Они могут переходить от любви к ненависти, от спокойствия к гневу, от радости к горю, тогда как сущность моя, истинная моя природа не изменяется. «Я» остается неизменным. Иногда меня может захлестнуть волна гнева, но я знаю, что со временем это пройдет, и поэтому я – не гнев. Совершенно очевидно, что чувства – это не я. Поскольку я могу наблюдать и понимать свои чувства, постепенно учиться управлять ими, пользоваться ими и гармонично их интегрировать, совершенно очевидно, что я сам – не чувства.

Я обладаю умом, но я не ум. Мой ум – это ценный инструмент исследования и самовыражения, но он не представляет собой моей сути. Его содержание постоянно меняется, обогащаясь новыми идеями, знаниями, опытом. Иногда он меня не слушается. Следовательно, он не может быть назван мною. Это не я, а мой орган познания внешнего мира. Я обладаю умом, но я – не ум.

После разотождествления себя с содержанием своего сознания: ощущениями, чувствами, мыслями, я сознаю, что я – центр чистого самоосознания. Я – волевой центр, способный наблюдать все свои психические функции и физическое тело, а также управлять ими и применять их.

(Пауза)

Я признаю и утверждаю себя центром чистого самоосознания и творческой энергии. Я сознаю, что из центра истинной само-

отождественности я могу научиться наблюдать, управлять и согласовывать между собой все свои психические функции и физическое тело. Я хочу постоянно пребывать в этом центре, чтобы облегчить свою повседневную жизнь и придать своей жизни в целом более глубокий смысл, сделать ее более целенаправленной».

Время: 1 час.

Процедура 12

Домашнее задание «Какова моя воля»

Информирование: Воля при надлежащем к ней отношении служит ключом к личной силе и свободе человека. В самом деле, волю можно рассматривать как проявление того, что можно назвать автономностью – способностью организма к свободному функционированию в соответствии со своей собственной внутренней природой, а не под давлением внешних сил. Фактически всю эволюцию можно рассматривать как постепенное проявление этой свободы.

Мы можем усиливать свою волю, начав проявлять ее. Это можно и в ситуациях повседневной жизни.

Инструкция: Записать и выполнить дома следующие задания:

Сделайте чего-нибудь, чего никогда раньше не делали.

Запланируйте что-нибудь, а затем осуществите свой план.

Сделайте медленно то, что вы привыкли делать быстро.

Воздерживайтесь говорить то, что вас подмывает сказать.

Когда сделаете это, осознайте свои чувства.

ДЕНЬ ТРЕТИЙ

Процедура 1, 2

Рефлексия состояния «здесь и теперь»

обсуждение домашнего задания

Процедура 3

игра «Обезьянки»

Цели: Развитие произвольного внимания, раскованности.

Инструкция: Все участники становятся в круг. Ведущий говорит: «Я, обезьянка Н. (имя), вызываю обезьянку К. (имя). Тот участник, которого вызвали, поднимает руки к голове (как уши). Участники игры, которые стоят с обеих сторон от К., также поднимают руку, которая ближе к К., и втроем произносят звук «у-у».

Время: 20 минут.

Процедура 4

«родитель, взрослый, дитя» по Э. Берну

Информирование: Сегодня мы говорим о стилях общения, предложенных психологом и психотерапевтом Эриком Берне. Согласно его теории, в каждом из нас как бы живут одновременно три человека: «Родитель», «Взрослый», «Дитя».

Родительское «я» – состояние, перенятое в детстве от родителей. Родитель несет в себе преимущественно приказы, запреты, правила.

В жизненных ситуациях родительское «я» включается почти автоматически. Существуют две стороны родительского «я»: контролирующая, авторитарная и помогающая, ласковая.

Взрослое «Я» – это зрелая, размышляющая часть личности человека. Взрослое «Я» собирает, оценивает и просчитывает информацию. Действия взрослого продуманы и обоснованы. Взрослое «Я», как правило, задает вопросы, пытается понять суть дела: Что это? Почему это? Где? Когда? Что ты имеешь в виду? Давай вместе подумаем. Давай разберемся. Давай попробуем.

Детское «Я» – это ребенок, эмоциональный и импульсивный. В нем собраны все наши чувства и переживания. У детского «Я» несколько сторон:

1) естественный ребенок, для него характерны импульсивность, недисциплинированность, требовательность и спонтанность;

2) приспособившийся (адаптивный) ребенок – это результат воспитания родителей, та часть «Я», которая делает то, что велено. Это часть «Я», которая порождает в нас чувство вины, протест, послушание, желание идти на компромиссы.

Выражения, используемые детским «Я»: Мне нравится; я хочу; я буду; я чувствую; помоги мне; вы всегда так; я тоже устал.

Существенно важной характеристикой личности является возможность переключений: в одной ситуации человек может фигурировать как «Родитель», в другой – как «Дитя», в третьей – как «Взрослый». Различие этих трех состояний в себе и в других принципиально важно для коммуникаций. Надо уметь почувствовать, кто говорит в вас сейчас: родитель, взрослый или ребенок, и изменить свой способ поведения в зависимости от обстоятельств.

Процедура 5

Упражнение «ситуация»

Цели:

- развитие гибкости мышления, активизации группового процесса;
- развитие эмпатии, педагогической интуиции.

Инструкция: Задается определенная ситуация, участники должны придумать причины ее возникновения, а также развить ситуацию дальше, чтобы показать ее последствия.

Вариант 1. Придя на урок в класс, вы застаёте рассерженную директрису и...

Вариант 2. Вы идёте по коридору, вы замечаете, что за вашей спиной все дружно хихикают и вдруг...

Во второй части упражнения участники делятся на две группы и развивают ситуации сами, продумывая возможные причины и следствия. Затем одна группа предлагает свои ситуации другой и наоборот.

Время: 1 час.

Процедура 6

Упражнение «Кто говорит?»

(Определение эго-состояния)

Цели:

- отработка аналитических умений осознание их;
- рефлексия своих эго-состояний;
- отработка рефлексивных способов реагирования.

Инструкция: Укажите, что однозначно ситуацию оценить трудно, т.к. нет полного описания контекста общения, тем не менее, попробуем:

1. Учительница в учительской, слышит от своей коллеги: «Сегодня директор проводит совещание, видимо, придется задержаться».

Ответы:

а) Я бы на месте руководства занималась делом, а не разговорами.

б) Какой повод для проведения собрания?

в) Мне очень не нравится, лучше бы съездить всем вместе на природу!

2. На урок опаздывают дети. Учитель говорит:

а) Мне кажется, нам надо вместе подумать, почему вы все время опаздываете на мой урок?

б) Я так устала от вас, мне надоели ваши вечные опоздания...

в) Каждый раз, когда у меня урок, вы умудряетесь опаздывать.

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

а) Мне кажется, что вместе мы сможем разобраться в ваших отношениях с сыном.

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

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

4. Дверь в класс закрыта, ключ потеряли. Учитель говорит:

а) Сколько раз я говорила, чтобы дежурные заранее готовили ключ к уроку?

б) Вы всегда себя так ведете – хотите сорвать мне занятия.

в) Я думаю, что нам надо найти запасные ключи и попытаться открыть дверь.

Во второй части упражнения попытаемся представить себя в следующих ситуациях, описать свою первую искреннюю реакцию на ситуацию.

Ситуация 1

В школу приходит рассерженная мать и обвиняет учителя в том, что он предвзято относится к ее сыну.

Ситуация 2

Вы приходите уставшая домой и узнаете, что ваш ребенок пропустил уроки в школе, нагрубил учителю.

Ситуация 3

Около входа в школу вас закидали снежками ребята. Ты не знаешь, почему они это сделали?

Ситуация 4

В учительской в присутствии других вам делает замечание коллега, указывая на методические ошибки, допущенные на уроке.

Примечание: Задание можно размножить и разделить участками.

Время: 1 час.

Процедура 7 «Пересаживание»

Цели:

- рефлексия своих эго-состояний;
- осмысление изменений при их переходе друг в друга;
- отработка эффективных способов реагирования.

Инструкция: Один из участников (по желанию) рассказывает о своей проблеме. По мере пересаживания своего эго-состояния присутствующие пересаживаются на стульях, символизирующих «Родителя», «Взрослого» и «Дитя». Кроме того, два участника действуют подобным же образом, пересаживаясь на стульях, расположенных в два ряда напротив рассказчика, причем делают это в соответствии со своим пониманием эго-состояния этого человека.

Затем главный участник может ответить на вопросы. Например: В каком эго-состоянии тебе было более комфортно?

В каком было трудно?

Какого эго-состояния ты избегал?

Из какого состояния, на твой взгляд, решается твоя проблема?

Шеринг.

Время: 1 час.

Процедура 8 Игра-танец «Смена ведущего»

Цели: Снятие напряжения, усталости, развитие фантазии.

Инструкция: Участники становятся в круг и под легкую музыку начинают двигаться так, как показывает ведущий; затем кто-либо по желанию меняет вид движения и т. д.

Время: 20 минут.

Процедура 9 **Упражнение «Змейка»**

Цели: Расширение поля зрения, развитие гибкости мышления, логики, коммуникативных навыков.

Инструкция: Участники выбирают тему для обсуждения и, разбившись на две группы, садятся друг напротив друга (в два ряда). Один ряд выбирает и доказывает одну точку зрения, другой – противоположную (независимо от общественного субъективного мнения). Участники говорят по очереди, передавая право высказывания сидящему напротив (наискосок). Затем ряды меняются ролями (точками зрения).

Время: 40 минут.

Процедура 10 **Упражнение «Телесная поддержка»**

Цели: Развитие чувства собственного тела, доверия, рефлексии.

Инструкция: Разбиваться на пары и расположиться на заранее подготовленных ковриках. Стать спиной друг к другу и опереться на партнера плечами. Поддерживать друг друга.

Через 5-10 минут – рефлексия в парах. Можно ответить на вопросы: Было ли эмоционально комфортно? Было ли взаимодействие «на равных». Если нет, то что мешало?

Время: 20 минут (упражнение можно повторить, в том числе, и с другим партнером).

Процедура 11 **Упражнение «Перспектива»**

Цели:

– осмысление качественных изменений, происшедших с группой и с каждым участником;

– определение перспективных жизненных и профессиональных целей, коррекция личностных недостатков, мешающих общению;

– развитие навыков поддержки.

Процедура: Участники тренинга сидят в кругу. Каждый, передавая по кругу цветок (или что-либо другое), говорит о том, что ему дал тренинг и как это отразится на его жизни, начиная со слов:

- теперь я буду...
- теперь я могу..
- теперь у меня получится... и т. д.

Принимающий цветок поддерживает его словами: «Я уверен, что ты...», «Ты действительно...» и т. д., повторяя основной смысл сказанного.

Время: 40 минут.

Процедура 12

Упражнение «Ассоциация в подарок»

Цели:

- развитие умения поддерживать;
- развитие эмпатии, фантазии;
- сплочение группы.

Самый лучший способ подбодрить себя, это подбодрить кого-нибудь (Марк Твен).

Инструкция: Участники, сидя в кругу, по желанию, кому хотят, говорят ассоциации, символы, которые возникают у них с тем или иным членом группы, таким образом, чтобы она (ассоциация) осталась в памяти как подарок.

Время: 1 час.

Процедура 13

Упражнение «Последняя встреча»

Цели: Развитие рефлексии, эмоциональное отреагирование, обратная связь тренеру, участникам.

Инструкция: Представьте себе, что тренинг закончился, прошло какое-то время, а вы не сказали участникам или тренеру что-то очень нужное, но возможности уже нет. Скажите это сейчас.

Научное издание

Аминов Николай Александрович
Чернявская Валентина Станиславовна

**НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ
СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ**

Монография

*Печатается с оригинал-макета, предоставленного автором,
минуя редподготовку в издательстве*

Подписано в печать 28.12.2018. Формат 60×84/16.
Бумага писчая. Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,5
Уч.-изд. л. 13,1. Тираж 600 экз. Заказ

Издательство Владивостокского государственного
университета экономики и сервиса
690014, Владивосток, ул. Гоголя, 41
Отпечатано во множительном участке ВГУЭС
690014, Владивосток, ул. Гоголя, 41