

Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание, функции.

Формы педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Эта деятельность возникла в истории цивилизации с появлением культуры, когда задача «создания, хранения и передачи подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения» [63, с. 134] выступила в качестве одной из решающих для общественного развития, начиная с первобытной общины, где дети учились в общении со старшими, подражая, перенимая, следуя им, что было определено Дж. Брунером как «обучение в контексте» [34]. Согласно Дж. Брунеру, человечество знает «только три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы» [34, с. 386].

Постепенно с развитием общества начали создаваться первые классы, школы, гимназии. Претерпев в разных странах на разных этапах значительные изменения в содержании обучения, его целей, школа тем не менее осталась социальным институтом, назначение которого — передача социокультурного опыта посредством педагогической деятельности учителей и педагогов.

Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы. Это была беседа (сократическая беседа) или майевтика; работа в мастерских (опыт гончарного, кожевенного, ткацкого и других направлений производственного обучения), где основным было систематическое и целенаправленное участие ученика в технологическом процессе, последовательное освоение им производственных операций; вербальное наставление (институт «дядек», монастырей, гувернеров и т.д.). Со времени Я.А. Коменского прочно утвердилось классно-урочное обучение, в котором дифференцировались такие его формы, как урок, лекция, семинар, зачет, практикумы. В последние десятилетия появились тренинги. Отметим здесь, что для преподавателя одной из самых трудных форм его деятельности является лекция, тогда как для студента, ученика — семинарские занятия, зачеты.

Характеристики педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

«I — (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II — (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III — (средний) локально моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность); среднепродуктивный.

IV — (высокий) системно моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом; продуктивный.

V — (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный» [100, с. 13] (выделено мною. — И.З.).

Рассматривая педагогическую деятельность, мы имеем в виду ее высокопродуктивный характер.

Предметное содержание педагогической деятельности

Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. В своей структурной организации педагогическая деятельность характеризуется совокупностью действий (умений), которые будут рассмотрены далее.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется сопоставлением качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека.

Мотивация педагогической деятельности Общая характеристика педагогической мотивации

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной (см. ч. IV, гл. 2). Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности.

Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов [5], считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к педагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании [см. также 154, с. 60-69]. Г.А. Мюррей выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

- контролировать свое социальное окружение;
- воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, оболения, убеждения или приказа;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям определенных действий, которые, согласно Г.А. Мюррею, сгруппированы следующим образом:

- склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;
- подчинять, править, властвовать, поирать, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;
- запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;
- очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

На материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Адлер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд и др.) Н.А. Аминов утверждает важность тезиса А. Адлера об особой роли стремления к совершенству, к превосходству и социальной власти в комплексе ведущих мотивов личностного развития.

Несомненный интерес, по мнению Н.А. Аминова, для анализа ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе представляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявление, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К.Хекхаузену. Н.А. Аминов (1990) приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере А (учитель) может удовлетворить один из мотивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимости от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (ученика) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете.

Интерес представляет и возрастная стадиальность мотивирования властью, по Мак-Клелланду. Анализируя этот подход к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что Мак-Клелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности властью (ассимиляции, автономности, самоутверждения и продуктивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте возрастного развития. Так, основой первой стадии («Нечто придает мне силы») являются отношения матери и ребенка. С позиций ориентации на власть в последующие годы жизни она означает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») отвечает среднему периоду детства, связанному с приобретением независимости от матери и возрастанием контроля над своим поведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других») характеризует подростка, для которого перестали существовать авторитеты, который постоянно меняет друзей, чье участие в соревновании определяется возможностью одержать верх над другими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому человеку, который посвящает свою жизнь служению какому-либо делу или определенной социальной группе.

Естественно, для анализа мотивации педагогической деятельности наибольший интерес представляет последняя стадия развития мотива власти. Н.А. Аминов специально подчеркивает, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагогической деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мотивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах.

Мотивация и центрация

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической психологии как «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом» [153, с. 142]. Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога. При этом полагается, что именно характер центрации учителя

определяет все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических ситуациях [153, с. 142-143]:

- эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
- бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);
- конфликтная (центрация на интересах коллег);
- авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);
- познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
- гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)) [153, с. 143].

В гуманистической психологии наиболее разработана гуманистическая центрация. Она как бы противостоит первым шести центрациям, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» учителя представляет собой одну из психокоррекционных задач современного образования в целом и школьного образования в частности.

Педагогическая деятельность характеризуется предметным содержанием, внешней структурой, в которой особая роль отводится мотивации, соотносимой с различными центрациями педагога и мотивом доминирования.

2. Способности и личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности. Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности.

Общее определение качеств личности педагога

Как было отмечено в отечественной педагогической психологии еще в конце XIXв. П.Ф. Каптеревым, одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т.е. пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

Профессионально-педагогические качества личности

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственноличностные. К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой,

которая многие из них именно так и определяет. Например, «педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам» [129, с. 20]; «педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека словно книгу» [129, с. 24] (перцептивные способности). Существенно, что многие из этих качеств (способностей) соотнесены непосредственно с самой педагогической деятельностью.

Рассматривая, как и А.К. Маркова, профессионально значимые качества педагога (педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексивность, педагогический такт), Л.М. Митина [142] соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой: проективными и рефлексивно-перцептивными. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств [142, с. 21]: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический

портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Личностная направленность в структуре субъекта педагогической деятельности

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [179, с. 230]. Расширяя понятийное содержание этого определения применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [100, с. 16-17].

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (по данным Н.В. Кузьминой, он характерен более, чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в процессе своего развития с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития — призвания — «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников» (Н.В. Кузьмина).

Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагогической деятельности

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный аспект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой [129, с. 45] и когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция учителя влияет не только на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

Соответствие человека педагогической деятельности

Рассмотренные качества субъекта педагогической деятельности, проинтерпретированные в структуре личности, позволяют соотнести индивидуальные, врожденные и собственно личностные, приобретенные в течение жизни качества с особенностями педагогической деятельности. Операционально работающей в этом смысле является структура личности, представленная К.К. Платоновым.

Согласно К.К. Платонову, личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех иерархически расположенных подструктур: «4-я, низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темперамент, возрастные, половые... свойства, которые формируются путем повторения (тренировки); 3-я подструктура, в которую входят социально сформированные путем упражнения на основе биологических задатков индивидуальные особенности психических процессов как форм отражения; 2-я подструктура опыта, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения; 1-я, высшая, в основном социально обусловленная подструктура направленности, формируемая путем воспитания» [175, с. 190].

В таком представлении личностной структуры важна связь социального и биологического, обучения и воспитания, форм психического отражения и приобретаемого опыта. В данной трактовке структуры личности подчеркнута специфика свойств каждой подструктуры, каждого уровня, которые обуславливают, по К.К. Платонову, особенности формирования способностей вообще и способностей, проявляемых в конкретной деятельности, в частности.

Исходя из такого представления структуры личности в целом и своеобразия связи каждой подструктуры с формированием способностей, выделим три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: предрасположенность (пригодность), готовность и включаемость. Первый план соответствия —

предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, т. е. двумя низшими подструктурами личности (3-й и 4-й). Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек—Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебильность и др.). Она предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность человека на профессию типа «Человек—Человек», его мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную и дидактическую потребности и потребность в аффилиации. Готовность, основываясь на оптимальном функционировании 3-й и 4-й подструктур, включает 1-ю и 2-ю подструктуры личности, по К.К.Платонову.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога. Она предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие по «каналу обратной связи», зрительные и слуховые сигналы, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора». Учитывая важность правильной организации педагогического общения с учащимися, со студентами, исследователи обращают особое внимание на специальное формирование коммуникативных способностей педагога, ибо в настоящее время он *«не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом»* [82, с. 11].

Пригодность (предрасположенность), готовность и включаемость человека в педагогическую деятельность суть три стороны его субъектной характеристики. Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность. Однако в реальности встречаются различные варианты сочетания этих планов соответствия при большей или меньшей выраженности каждого из них. Обращает на себя внимание то, что соответствие педагогической деятельности может развиваться в результате целенаправленной работы над каждым из рассмотренных выше планов его проявления. Наиболее полно все планы соответствия педагога его профессии и требованиям педагогической деятельности проявляются в работе с дошкольниками и младшими школьниками как самыми непосредственными, искренними и неподкупными партнерами взаимодействия.

Учитель дошкольной и младшей школьной ступени образования

Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия — это целостная сложная система. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет (а не «профиль») учителя, метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа (image) учителя. Характеристики этого образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических (опытных),

теоретических и экспериментальных обобщений. При этом наиболее явно все они представлены в психологическом портрете учителя дошкольного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования (школьного, курсового, вузовского и др.) [см. также 83, с. 606—611].

Такой приоритет учителя дошкольников и младших школьников обусловлен прежде всего его ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых, учет которых обязателен и необходим как ни в какой другой ситуации обучения; он обусловлен трудностями игровой формы обучения, соответствующей ведущему виду деятельности ребенка в период дошкольного детства, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения. Специфичным для такого учителя является то, что он одновременно и прежде всего должен быть гуманистически ориентированным воспитателем. Его усилия в целом должны быть направлены на развитие личности ребенка средствами учебного предмета например, родного (и иностранного) языка. В силу этого организация усвоения учебного предмета, например языка, не есть самоцель для учителя. Это инструмент личностного, интеллектуального, социального развития дошкольника и младшего школьника в общем контексте теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Очень важно, что личность учителя, его состояние, включенность в игровое обучение дошкольника и младшего школьника полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период обучения, но и в последующие годы.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и т.д.; его личностные качества, т.е. его особенности как личности — социальной сущности человека; коммуникативные (интерактивные) качества; статусно-позиционные особенности, т.е. особенности его положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально-предметные), внешнеповеденческие показатели. Специфика набора и сочетания названных компонентов определяет психологический портрет учителя для каждого этапа обучения и, в частности, обучения и воспитания в дошкольном учреждении.

К необходимым качествам работающего с дошкольниками и младшими школьниками учителя могут быть отнесены: сила, уравновешенность, высокая мобильность нервной системы; умеренная экстравертированность; стеничность эмоций и эмоциональная (преимущественность положительных эмоций — радости, удовольствия и др.) устойчивость (высокий уровень невротизма учителя профессионально противопоказан в дошкольных учреждениях); уровень интеллектуального развития не ниже нормального по сенсорно-перцептивно-мнемологическим показателям (т.е. по показателям восприятия, памяти, мышления) и по характеристикам внимания; высокий уровень способности воображения, представления, фантазирования.

Отмечая роль половозрастных индивидуальных качеств учителя, нельзя не сказать о незначительной представленности мужчин в этой деятельности, как, впрочем, и вообще в учительской профессии (на опасность тотальной феминизации образования обращают внимание данные В. Собкина [203]). Желательно также, чтобы учитель дошкольников и младших школьников был молодым человеком, если не по возрасту, то обязательно по духу, по манере поведения. Это особенно важно, если учесть неспособность детей верно

определять возраст взрослых (завышать его) и их стремление быть похожими на молодых кумиров.

Рассматривая необходимые личностные (индивидуально-психологические) качества учителя в дошкольных учреждениях, подчеркнем, что к ним в первую очередь могут быть отнесены: а) адекватность самооценки и уровня притязаний, б) определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя, в) целенаправленность, г) эмпатийность. В общечеловеческом смысле это должен быть расположенный к людям (к детям), сердечный, гуманный, внимательный и искренний человек (В.А.Сухомлинский), который всегда имеет в виду их социальную незащищенность (Я. Корчак) и может видеть себя в детях, встать на их позицию (Ш.А. Амонашвили).

Характеризуя статусно-позиционные качества учителя дошкольного учреждения, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя и т.д.), готовности принять позицию ребенка. Как подчеркивает В. Леви, *«роль учителя ясная, определенная, однозначная, но...сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет сродство, тяготение»* [103, с. 77]. Приводимая далее схема ролевого репертуара учителя [103, с. 78] показывает, что в процессе дошкольного и младшего школьного обучения учитель может выступать в качестве няньки, рассказчика, артиста и т.д. В то же время учителю важно знать репертуар значимых для детей ролей и профессий и их атрибутику. Космонавт, хирург, гонщик, менеджер, бизнесмен и т.д. — все эти люди интересуют и привлекают детей; роль победителя, выигравшего, командира вызывает интерес и стремление быть в ней.

Учитель должен проявлять уважительное, заинтересованное отношение к тем ценностям, которые составляют содержание позиции ребенка, каким бы оно простым или неинтересным ни показалось. Иллюстративно в этом смысле письмо Ш.А. Амонашвили к детям-шестилеткам, только что принятым в школу. Учитель обращается к ученику как к товарищу, сотруднику, с которым они вместе будут проходить обучение. *«Здравствуй, дорогой... Я твой учитель. Меня зовут Шалва Александрович. Поздравляю тебя — ты поступаешь в школу, становишься взрослым. Надеюсь, что мы с тобой станем большими друзьями и что ты будешь дружить со всеми ребятами в классе... Школа у нас большая, в четыре этажа, с переходами. Ты уже взрослый, и поэтому сам должен найти свой класс... Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой. Учитель»* [6, с. 12]. Учитель — это товарищ, понимающий, уважающий ребенка, вызывающий его доверие. Коммуникативные (интерактивные) качества учителя, обусловленные его индивидуально-личностными особенностями, отражают особенности партнеров педагогического общения — дошкольников и младших школьников. Учитывая особую чувствительность детей к неискренности, фальши, необходимо подчеркнуть важность такого качества учителя, как его общительность, подлинная заинтересованность в самом общении, а не в его результате как проверке усвоения учебного материала. Чтобы эффективно и с радостью для детей обеспечить процесс общения, учитель должен владеть его предметом, т.е. «войти» в мир мультфильмов, сказок, книг, пластинок, событий, в котором живет ребенок, и самое главное — самому принять этот мир. Как показывают исследования, представления взрослых об этом мире дошкольников упрощены, схематизированы, неточны и часто ложны. *«А детство, — пишет В.А. Сухомлинский, — детский мир — это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год — вечностью»* [207, с. 4].

Для учителя дошкольников и младших школьников существенно владение демократическим стилем общения на основе «*увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения*» (по В.А. Кан-Калику), предполагающего взаимное эмоциональное сопереживание. В то же время следует категорически отвергать саркастичность в общении с ребенком, негативное воздействие на «Я» ребенка, критику его в присутствии других детей. Необходимость высокого уровня развития качеств социальной перцепции у учителя, т.е. адекватного восприятия, реагирования, понимания детей, «прочтения» их состояния, мимики, жестов, поз, высказываний (особенно интонации), подчеркивается многими исследователями.

Считается, что для учителя дошкольников и младших школьников деятельностно-профессиональные качества необходимы в меньшей мере, чем для учителей других контингентов обучаемых. Это положение отражено и в социальных установках людей, ответственных за направление учителей на работу. Так, после окончания вузовского курса подготовки лучшие по успеваемости студенты часто идут работать в вуз, а средние — в школу и дошкольные учреждения. Не оспаривая абсолютной правильности первого, нельзя категорически согласиться со вторым. Действительно, среднеподготовленному учителю проще работать с ничего не знающими детьми, но это абсолютно несправедливо по отношению к малышам-ученикам, только включающимся в обучение, ожидающим чуда познания, открытия мира. Именно работая с дошкольниками и младшими школьниками, учитель должен свободно владеть учебным предметом. Например, учитель языка должен обладать высокой языковой культурой, многообразием, отточенностью и вариативностью языковых форм выражения мысли, в совершенстве владеть методическими приемами обучения, знать особенности организации и управления игровыми методами обучения (игры предметной, ролевой, сюжетно-ролевой с правилами, по Д.Б. Эльконину), в основе которых лежит точный и адекватный учет возрастных особенностей обучаемых, структуры их самосознания, интеллектуальной деятельности и поведения детей. Необходимо помнить слова В. Вундта «*игра — дитя труда*», но это дело серьезное, особенно для детей. Практически именно для этого возраста требуется реализация всех педагогических умений, основанных на академических, дидактических, организаторских способностях учителя, которые должны проявляться в таких его педагогических функциях, как информационная, организационная, контрольная и т.д.

Внешнеповеденчески учитель младших школьников и особенно в дошкольном учреждении должен быть образцом для подражания, располагать к себе детей воспитанностью, образованностью, компетентностью, культурой поведения, общения. Они должны быть в плену личности учителя, например, иностранного языка, говорящего на таком красивом, но пока еще не знакомом для них языке. Именно эти качества учителя дошкольников и младших школьников составляют в совокупности структуру его психологического портрета. Конечно, это идеальная модель, но соотнесение с ней может рассматриваться как внутренний стимул самосовершенствования и саморазвития каждого из учителей.

В заключение следует отметить, что педагога как субъекта педагогической деятельности в целом характеризуют: целеположенность, активность, саморегулятивность; педагогическое самосознание как специфический для субъектной деятельности образ мира (в терминах Е.А. Климова [90]); индивидуально-психологические свойства, определяющие его соответствие педагогической деятельности; структура педагогических способностей; педагогическая направленность, адекватность самооценки, уровня притязаний; эмпатия; альтруистически направленная система отношений.

Соответственно психолого-педагогическая подготовленность учителя (П.А. Просецкий, В.А. Слостенин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.М. Митина) должна начинаться с ориентации школьников на профессию учителя, учитывающей все эти характеристики. В начале деятельности педагога особенно важны его профессиональная адаптация и направленность. Становление будущего учителя включает повышение уровня его профессионального притязания в плане саморазвития и самосовершенствования.

Педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъектных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда.

3. Профессиональная идентичность и направленность педагога.

Существует достаточно обширный перечень тех личностных качеств, которыми, по мнению разных исследователей, должен обладать педагог. Вряд ли можно определить качественное своеобразие личности педагога на основе их соединения. Критикуя точку зрения некоторых психологов, видящих в личности лишь отдельные черты и ищущих какие-то «корреляции» - связи между проявлением этих черт, Сергей Леонидович Рубинштейн предостерегал также от другой крайности - рассматривать единство личности как некую аморфную целостность, превращая ее облик в бесформенную туманность. Целостность личности предполагает ее структурное единство, наличие тех системных свойств, которые объединяют все другие и являются основанием ее целостности. В структуре личности педагога такая роль принадлежит **профессионально-педагогической направленности**, которая, по мнению В.А. Слостенина, образует каркас, скрепляющий и объединяющий все основные профессионально значимые свойства личности педагога. Педагогическая направленность рассматривается обычно как система доминирующих мотивов: интересов, потребностей, склонностей, побуждающих к профессиональной деятельности. Отмечая ведущую роль педагогической направленности в становлении педагога и осуществлении профессиональной деятельности, К.А.Маркова справедливо утверждает, что она «определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным воздействиям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения». Ведущими условиями становления профессионально-педагогической направленности личности являются: открытие ею своего педагогического призвания и формирование профессионально-ценностных ориентаций.

Педагогическое призвание традиционно рассматривается как склонность, вырастающая из осознания личностью своей способности к педагогической деятельности. Отмечается субъективный характер переживания призвания, но практически не раскрывается его взаимосвязь с решением будущим учителем экзистенциальных, смысло-жизненных задач. Иное понимание педагогического призвания основывается на традиции, существующей в философской антропологии, согласно которой *человек, если он стремится полностью реализовать себя в профессии и обрести в ней смысл своей жизни, должен прислушаться к своему внутреннему голосу, зову, осознать свое истинное предназначение*. «Иными словами, среди различных образов своего бытия каждый человек находит какой-то один – он-то и составляет его подлинное бытие, - утверждает Х.Ортега-и-Гассет. - И голос, зовущий его к этому подлинному бытию, мы именуем «призвание». Большинство людей стремятся заглушить в себе этот голос..., подменяя свое подлинное бытие ложной жизненной ориентацией. И наоборот, только тот человек реализует себя, только тот живет в истинном смысле, кто живет своим призванием, кто совпадает со своей

истинной «самостью». Таким образом, призвание выступает как задача в определённом виде деятельности, решению которой человек посвящает свою жизнь. Это – не локальная, а универсальная задача, осознание которой означает постижение человеком основополагающего аспекта смысла собственной жизни, решение смысло-жизненной задачи.

По мнению В.И.Винокурова, призвание обретается человеком при неразрывном взаимодействии двух факторов: 1) фундаментальной настроенности человека, его первичной предрасположенности и 2) его постоянной поисковой активности. Причем, при обнаружении своей смысло-жизненной задачи у человека возникает ощущение, что она как бы уже существовала до процесса поиска, что в ней заключена целая программа его жизни. Благодаря призванию – и в этом состоит его личностный смысл – человек воспринимает себя в качестве единственного, неповторимого, значимого, обретает опыт, который заключается в осознании своей личной ценности, своей уникальности и вместе с тем, своего единства с мирозданием.

Призвание формирует у человека чувство тождественности, личной свободы. «Быть свободным – это значит быть верным самому себе, не изменять своему назначению», – утверждает Н.Аббаньяно. Среди существующих типов призвания профессиональное не является единственно возможным, но истинное осознание учителем своего педагогического призвания невозможно вне осмысления основополагающих жизненных целей и ценностей, решения «задач на смысл», определения главной цели, ради достижения которой человек может принять и те аспекты профессии, которые не устраивают его. При этом педагог, воспринимающий свою педагогическую деятельность как призвание, способен преодолеть даже те недостатки, которые мешают ему овладеть педагогической профессией.

Основой педагогического призвания и профессиональной направленности выступает система ценностных отношений учителя к педагогической деятельности и к самому себе, закреплённая в его *профессионально-ценностных ориентациях*. Достижение высокого уровня профессионализма педагогом во многом является производным от уровня развития профессионально-ценностных ориентаций, определяющих его потребность в овладении педагогическим мастерством. Как отмечает В.Д. Шадриков, наличие у личности общественно и профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает ее к поиску, творчеству, и в какой-то мере компенсирует недостаточно развитые умения и навыки; отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства. Выполняя прогностическую, проектировочную функцию, профессионально-ценностные ориентации позволяют педагогу выстроить цели своей деятельности, которые становятся ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании. Они играют смыслообразующую роль: осознание значимых моментов педагогической деятельности как ценных для себя обеспечивает моральную устойчивость и готовность человека к самым сложным и трудным моментам предстоящей деятельности, которые нередки в профессии педагога.

В ценностных ориентациях педагога можно обнаружить три ведущих типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности:

- к педагогическому труду (осознание цели и личностного смысла данной деятельности, ее общественной значимости, глубокая заинтересованность в ее результатах, увлеченность преподаваемым предметом);
- к личности учащегося (ее безусловное принятие и направленность на развитие личности);
- к личности педагога и к самому себе как педагогу (наличие профессионального идеала и позитивной Я-концепции как совокупности представлений о самом себе – человеке и профессионале).

В целостной системе профессионально-ценностных ориентаций педагога все типы отношений тесно связаны и взаимозависимы, но смыслообразующим является *отношение к личности ученика*. Как отмечает Б.И.Додонов, «объективное значение деятельности и ее личностный смысл не должны расходиться друг с другом. Если эта деятельность направлена на создание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности субъекта». Ведущая ценность педагогической деятельности – личность ребенка, ее развитие и становление. Таким образом, основным содержанием данного блока профессионально-ценностных ориентаций выступают: ориентация на интересы и потребности ребенка, на уважение к нему и безусловное принятие, на его личностное развитие, на взаимодействие и сотрудничество с детьми.

Второй блок ценностных ориентаций учителя, отражающих его *отношение к профессии и профессиональной деятельности*, включает ориентации на ценности профессии, выражающие значимость трудовой деятельности для личности, характеризующие ее потребности и мотивы участия в ней: ориентация на творчество и самореализацию в профессии; ориентация на социальную значимость профессиональной деятельности; ориентация на профессиональное сотрудничество.

Третий блок профессионально-ценностных ориентаций педагога, составляют ориентации, отражающие и определяющие его *отношение к личности педагога и к самому себе как педагогу*.

Данный блок отношений играет существенную роль в процессе идентификации учителем себя как педагога, становления позитивного образа -Я - единой установки по отношению к самому себе, ценностно-мотивационной готовности учителя к профессионально-личностному самосовершенствованию и включает в себя: ориентацию учителя на самопознание, позитивное самовосприятие и принятие себя; ориентацию на профессионально-личностное саморазвитие, духовное совершенствование и приобщение к ценностям культуры; ориентацию на профессионально значимые качества, закреплённые в профессиональном идеале учителя.

Помимо когнитивной составляющей (осознанного отношения к различным аспектам профессиональной деятельности как значимым для себя), профессионально-ценностные ориентации включают эмоциональную составляющую – увлеченность педагогическим трудом: общением с учениками и коллегами, самим творческим процессом обучения и воспитания, наукой, основы которой преподает педагог. Отмечая ведущее влияние эмоционального отношения педагога к своей деятельности на ее результаты (в частности, отношения к преподаваемому предмету), Л.Н.Толстой писал: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их, но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного воздействия».

Ядро ценностных ориентаций учителя составляют его нравственные ориентации, определяющие уровень его профессионально-этической культуры и проявляющиеся в его поведении и деятельности, в отношении с учениками и другими людьми, в требованиях, предъявляемых им к самому себе как педагогу.

4. Проблемы профессионального педагогического общения и взаимодействия.

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Известный психолог В. А. Кап-Калик выделял следующие стили педагогического общения.

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: "За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!" Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения "учитель — ученики". Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I — "Сократ". Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II — "Руководитель групповой дискуссии". Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III — "Мастер". Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — "Генерал". Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем нрав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V — "Менеджер". Стиль, получивший распространение в радикально-ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением инициативы и самостоятельности учащихся. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — "Тренер". Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII — "Гид". Воплощенный образ "ходячей энциклопедии". Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

При диалогическом педагогическом общении складываются субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического

сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством.

Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество — двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель — студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений".

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Воздействия педагога на учащихся можно разделить на два вида:

— положительные — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;

- отрицательные — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

- Модель диктаторская ("Монблан") — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

— Модель неконтактная ("Китайская стена") — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

— Модель дифференцированного внимания ("Локатор") основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров, в общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе "преподаватель — коллектив студентов", подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

— Модель гипорефлексная ("Тетерев") заключается в том, что преподаватель в общении замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

— Модель гиперрефлексная ("Гамлет") — противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

— Модель негибкого реагирования ("Робот") — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданны методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

— Модель авторитарная ("Я сам") — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

— Модель активного взаимодействия ("Союз") — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, "сенсорной остроте", установлению "раппорта" и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты.

Важную роль играет психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

— приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):

— создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;

— одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;

— одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;

— поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;

— создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;

— недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

— педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;

— студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;

— действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;

— преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

— студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, всего коллектива.

Профессионально важные качества педагогического общения:

1) интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения, общительность, коммуникативные качества;

2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

3) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;

4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

5) умение управлять собой, своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;

6) способность к спонтанности (неподготовленной) коммуникации;

7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

8) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение), применение различных приемов воздействия, "приспособлений" и "пристроек".

Средства повышения эффективности воздействия:

1) "приспособления" — система приемов (мимических, речевых, психологических): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и пр. (до 160 видов);

2) "пристройки или достройки" — приспособление своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога;

3) усиление воздействия через повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия:

— переход от сложного к простому, от простого к сложному,

— рельефное выделение фраз,

— резкая смена способов общения;

4) в условиях импровизации (вследствие возникновения неожиданной ситуации) возможны разные типы поведения:

— естественный тип: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагога психологических и эмоциональных затруднений;

— напряженно-преобразовательный тип: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности;

— преднамеренно-уклончивый тип: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации ("не заметить");

— непроизвольно-тормозной тип: растерянность и полная заторможенность действий педагога;

— эмоциональный срыв: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять или скрывать свои чувства;

— неадекватный тип: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовать в педагогически целесообразные переживания и действия.

5. Стили профессиональной деятельности педагога.

Профессионально-нормативные отношения в образовательном процессе.

Индивидуальность учителя как профессионала отражается в его стиле деятельности. В данном случае она обусловлена синтезом индивидуальных особенностей развития человека и уровня его профессиональной компетентности. *Индивидуальный стиль* — это тип профессионального поведения, который позволяет максимально полно использовать сильные личностные и профессиональные качества учителя, по возможности компенсируя слабые стороны его темперамента, характера, способностей.

Многие исследователи (*В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и другие*) под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся. Таким образом, *индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД)* — это единство объективных требований к деятельности педагога и его индивидуальных свойств различных уровней; важная предпосылка становления педагогического мастерства учителя и удовлетворенности его профессией.

Индивидуальный стиль деятельности формируется на основе вполне определенной социально-педагогической позиции учителя в образовательном процессе, которая зависит не только от степени, но и от характера его включенности в социальную действительность, от чувств и переживаний, от его творческой индивидуальности. Творческая индивидуальность педагога определяет индивидуальный стиль его деятельности как систему устойчивых, индивидуально-своеобразных способов и приемов решения профессиональных задач.

Индивидуальный стиль деятельности учителя проявляется в:

выборе им методов и технологий обучения и воспитания учащихся;

установленном с учениками стиле общения;

- характере реагирования на конкретные педагогические ситуации;
- применении средств и способов педагогического взаимодействия;
- манерах поведения;
- создаваемых в процессе общения речевых образах;
- педагогическом имидже.

В *структуре* ИСПД выделяются: субъект с его индивидуальными особенностями; педагогическая деятельность и предъявляемые к ней требования; система саморегуляции, основывающаяся на личностно-деятельностной рефлексии; профессионально-личностная позиция учителя.

Структура творческой индивидуальности педагога, представляющей основу его индивидуального стиля деятельности, характеризуется рядом сфер, каждая из которых имеет определенные составляющие (*см. табл.*).

Таблица

Сферы творческой индивидуальности	Составляющие сфер
Интеллектуальная	Педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы); педагогические эрудиция, интуиция, импровизация, воображение
Мотивационная	Потребность в овладении новыми идеями, концепциями, методиками, технологиями; стремление добиться признания в педагогическом и ученическом коллективах; желание достичь высокого уровня профессионального мастерства
Эмоциональная	Проявление эмпатии в общении; умение управлять своими эмоциями; эстетика проявляемых чувств
Волевая	Целеустремленность в осуществлении педагогических целей и задач; стремление к самореализации; проявление терпения и выдержки
Регуляционная	Наличие педагогической рефлексии, самоанализ и самооценка деятельности; умения определять перспективы в своем профессиональном росте, видеть достоинства и недостатки в развитии собственной индивидуальности

Развитие представленных сфер творческой индивидуальности педагога является в рамках современной гуманистической парадигмы образования необходимым условием формирования индивидуального стиля деятельности.

Современная гуманистическая парадигма образования также ориентирует учителя на развитие личности каждого учащегося, всестороннее изучение и учет его индивидуальных особенностей, на содействие формированию у каждого ученика индивидуального стиля учебной деятельности.

В отечественной психологии впервые к исследованию индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД) в конце 1940-х годов обратился Ю. А. Самарин. *Стиль учебной деятельности* был определен им как индивидуально освоенные учеником способы выполнения деятельности, содействующие максимальному саморазвитию и самореализации его личности. Структура ИСУД учащегося трактовалась им как единство трех компонентов: 1) направленности личности; 2) степени сознательного владения учащимся своими психическими процессами; 3) степени сознательного владения учеником техническими приемами учебной деятельности.

Начиная с конца 1990-х годов в личностно ориентированных учебных пособиях задача формирования ИСУД школьников как основы их личностного развития и саморазвития раскрывается Е. В. Бондаревской, Л. М. Фридманом и другими.

Классификации стилей педагогической и учебной деятельности

В контексте процессуального подхода индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД) — это становление собственной системы работы с опорой на индивидуально-личностный потенциал. Анализ ИСПД на основе раскрытия его ведущих функций в профессиональном взаимодействии с учащимися позволил выделить следующие основные стили педагогической деятельности учителей: коммуникатор, просветитель-интеллигент, организатор-воспитатель, предметник-тренер, учитель-фасилитатор (*А. В. Торхова*). Рассмотрим их сущность с опорой на ведущие функции.

Основной показатель сформированности ИСПД — это уровень креативности, направленности учителя на активную созидательную и преобразующую деятельность, его технологическая подготовленность. На этой основе выделяются следующие стили педагогической деятельности.

Репродуктивный стиль характеризуется неустойчивым отношением педагога к педагогической реальности, когда цели и задачи собственной педагогической деятельности определены им в общем виде и не являются ориентиром и критерием работы. Отсутствует способность решать нестандартные педагогические ситуации. Технологическая готовность определяется в основном относительно успешным решением организационно-деятельностных задач практической направленности, как правило, воспроизводящим собственный предшествующий опыт и опыт коллег. Профессионально-педагогическую деятельность педагог строит по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом, творчество ему практически чуждо.

Педагог, имеющий *репродуктивно-моделирующий стиль*, склонен к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности: он более высоко оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, ему присуща более высокая удовлетворенность педагогической деятельностью. Педагогом успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи, предполагающие целеполагание и планирование профессиональных действий, прогноз их последствий. Творческая активность по-прежнему ограничена, но возникают элементы поиска новых решений педагогических ситуаций. Формируется педагогическая направленность потребностей, интересов, склонностей; в мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым.

Креативный стиль характеризуется большей целенаправленностью, положительно-эмоциональным характером, устойчивостью путей и способов профессиональной деятельности, высоким уровнем сформированности умений решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. Взаимодействие педагога с обучающимися, со студентами-практикантами, коллегами, окружающими людьми отличается выраженной гуманистической направленностью, позицией сотрудничества. В структуре педагогического мышления важное место занимают педагогическая рефлексия, эмпатия, что обеспечивает глубокое понимание личности воспитанника, его действий и поступков. В работе педагогов важное место занимают такие проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению профессиональных задач. В структуре личности гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности; развитая педагогическая рефлексия и творческая самостоятельность создают условия для эффективной самореализации индивидуально-психологических и интеллектуальных возможностей.

Учебная деятельность школьников также характеризуется разнообразием стилей. Прежде всего, принято выделять *рациональный и нерациональный стили учебной деятельности* школьников. При этом под рациональным стилем понимается системное образование индивидуально-своеобразных и устойчиво предпочитаемых способов учебной деятельности, позволяющее конкретному ученику осуществлять эту деятельность на основе сильных сторон своей личности; компенсировать обусловленные генотипом недостатки и

ограничения, сказывающиеся на результатах и эффективности познавательных процессов; развивать и реализовывать в учебной деятельности потенциальные индивидуально-творческие возможности.

Если учитель не создает целенаправленно условия для становления у учащихся ИСУД, то у ряда учеников складывается нерациональный стиль деятельности, который проявляется в выборе ими ошибочных индивидуальных способов приспособления к учебной деятельности, тормозящих процесс их саморазвития.

Учитель-коммуникатор Ведущей функцией выступает создание благоприятного психологического климата в ученическом коллективе; стимулирование и мотивация учащихся к саморазвитию в процессе общения

Просветитель-интеллигент Ведущая функция определяется обладанием им широким кругом интересов и умений в различных областях науки, культуры, искусства и т. д., живым и активным характером общения, творческим мировоззрением, что способствует целостности развития личности каждого ученика, становления ее индивидуальности, гармонизации отношений с природой, обществом, самим собой

Организатор-воспитатель Ведущей функцией является организация различных видов деятельности школьников в сфере свободного времени и взаимодействия с другими социальными институтами по вопросам воспитания учащихся; развитие задатков, способностей и творческого потенциала каждого ученика в процессе внеклассной деятельности, содействие более полной реализации личностных стремлений и интересов учащихся

Предметник-тренер Ведущая функция отражает сосредоточенность учителя на формировании у учащихся системы научных знаний и выработку умений в рамках содержания преподаваемого предмета, преобладающую у учителя позицию дидактоцентризма, где прерогатива отдается учебному процессу перед воспитательным

Учитель-фасилитатор Ведущая функция заключается в психолого-педагогической поддержке учащихся в выборе профиля обучения, осуществлении психолого-педагогического сопровождения самоопределения школьников в системе социальных отношений

Исходя из трактовки ИСУД как совокупности целесообразных способов осуществления деятельности, обусловленных значимыми для обучения индивидуально-психологическими и когнитивными свойствами обучаемых, выделяются следующие стили учебной деятельности: репродуктивный, интуитивно-чувственный, рационально-логический, индуктивный, дедуктивный, поисково-творческий (А. В. Рябоконт).

Функции стилей педагогической и учебной деятельности. Нормативные требования к полистилистическому образовательному пространству

Индивидуальность учителя определяет систему его работы, ее оригинальность и эффективность, мотивацию, собственную концепцию деятельности, особый подход к решению педагогических задач, неповторимую манеру общения. Все это определяет такие функции стиля деятельности педагога, как смыслообразующую и системообразующую.

Смыслообразующая функция ИСПД выражается в стремлениях, намерениях, целях, направленности сознания, воли, чувств педагога на что-либо. Становление стиля происходит благодаря особому, универсальному мотиву — оставаться всегда самим собой, делать все

более гармоничной свою индивидуальность. Смыслообразующая функция выражается также в особой потребности человека в персонализации (А. В. Петровский). Средством персонализации при этом служат мысли, чувства, знания, умения, способы деятельности, ценностное отношение, художественные образы, акты и продукты творчества и т. д.

Системообразующая функция ИСПД выражается в том, что по мере становления стиля происходит следующее: 1) отдельные свойства индивидуальности педагога интегрируются в гармоничное целое, образуя неповторимое сочетание элементов педагогической культуры; 2) гармонизируются личность и деятельность, закрепляются индивидуально-неповторимые способы выполнения объективных требований к деятельности, улучшаются ее результаты, повышается удовлетворенность профессиональным выбором.

Формирование и самоформирование ИСПД рассматривается на практике как условие, содействующее персонализации личностной индивидуальности учителя. В этой связи есть основание выделить еще несколько функций ИСПД — *стимулирующую, компенсаторную, регулятивную, психотерапевтическую, саморазвития, самореализации.*

Определенные функции присущи и стилям учебной деятельности учащихся. Нахождение субъективно удобного и конструктивного способа выполнения учебных действий и операций содействует наиболее эффективному развитию и реализации учеником своих возможностей. В этой связи можно выделить две главные функции ИСУД: *развивающую и самореализации.*

Эффективность развития ИСПД и ИСУД обусловлена *полистилистическим характером образовательного пространства* учебного заведения, где каждый субъект (учитель и учащийся) является носителем своего уникального стиля деятельности, а педагогическое взаимодействие носит развивающий характер.

По отношению к педагогу полистилистическое образовательное пространство призвано выполнять следующие функции: мотивацию саморазвития, персонализацию, профессиональное самосовершенствование, стимулирование карьерного роста, индивидуализацию стиля деятельности.

В ряду нововведений, способствующих реализации названных функций, выделяется *индивидуальное портфолио учителя* — одно из средств профессионального саморазвития педагога, представляющее собой систематизацию опыта и знаний, накапливаемых учителем путем сбора профессионально значимой информации и материалов, отражающих результаты его деятельности. *Структура портфолио*, как правило, включает:

- 1) титульный лист (название учреждения, ФИО педагога, специальность);
- 2) творческая визитка автора (образование, стаж, категория, профессиональные интересы и кредо, цели профессиональной деятельности, область самообразования);
- 3) нормативно-правовая база деятельности педагога (государственные правовые документы, инструктивно-методические материалы, план и программа самообразования, критерии оценки уровня деятельности педагога и учащихся и др.);
- 4) профессионально-педагогическая деятельность и ее результативность (учебные и наглядно-иллюстративные материалы, авторская дидактическая система, результаты контрольных работ учащихся и их участия в конкурсах и олимпиадах, материалы внеурочной деятельности по предмету — программы факультативов и сценарии мероприятий, результаты аттестации учащихся и др.);
- 5) научно-методическая деятельность (используемые технологии и методики обучения и воспитания, диагностические методики, материалы исследовательских и экспериментальных работ, участие в методических объединениях и инновационных проектах, участие в семинарах и конференциях и др.);
- 6) оценка профессиональной деятельности педагога (документы — сертификаты, свидетельства, дипломы, грамоты и т. д.; творческие работы педагога — методические разработки, публикации и т. п.; творческие работы учащихся — рефераты, проекты, конкурсные и исследовательские работы и т. д.; отзывы учащихся, администрации, коллег, родителей и др.).

Процесс разработки и ведения портфолио учителем является добровольным и рассматривается как рекомендация, данная ему со стороны администрации школы с целью оптимизации его личностно-профессионального роста.

Полистилистическое образовательное пространство также выполняет ряд функций и по отношению к учащемуся: 1) функцию удовлетворения потребностей (в самореализации, признании и т. д.); 2) культуросозидающую (активное освоение культурных норм); 3) профессионально-ориентирующую (жизненное и профессиональное самоопределение); 4) развивающую (индивидуальная образовательная стратегия); 5) индивидуализации (выбор варианта содержания образования и уровня его усвоения); 6) информативную (интерактивное информационное взаимодействие); 7) функцию посредничества между творчеством и созиданием (на основе рефлексии).

На этой основе в ряду *нормативных требований к полистилистическому образовательному пространству* можно назвать: личностную ориентированность, синергетичность (от греч. *synergeia* — сотрудничество, содружество), вариативность, гармоничность, открытость и динамичность, наличие информационно-деятельностной среды.

Необходимым условием функционирования в школе полистилистического образовательного пространства является личностно-деятельностный подход, под которым понимают организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса, способного помочь каждому ученику достичь оптимального для него уровня общего и интеллектуального развития в соответствии с его природными склонностями и задатками. Исходя из этого, соблюдение вышеперечисленных нормативных требований, предъявляемых к полистилистическому образовательному пространству, обусловливается реализацией в педагогическом процессе следующих принципов:

- адаптивности (ориентация на индивидуальные особенности детей, в то же время гибкая реакция на социально-культурные изменения среды);
- развития (создание школьнику условий для реализации его способностей);
- психологической комфортности (снятие стрессообразующих факторов и создание в классе стимулирующей творчество атмосферы);
- смыслового отношения к миру (осознанные знания учеников о мире);
- ориентировочной функции знаний (опора на различные виды познавательной практико-ориентировочной деятельности школьников);
- обучения деятельности (обучение учащихся постановке индивидуальных целей и задач деятельности, самоконтролю и самокоррекции деятельности);
- креативности (развитие у ребенка способностей к творчеству, самостоятельному нахождению решений нестандартных задач).

Реализация этих принципов обеспечивает целостное развитие личности обучающегося по индивидуальной траектории как субъекта жизнетворчества.

Построение субъектом индивидуальной образовательной траектории на основе диверсификации целей, содержания и программ учебной деятельности

В педагогической теории и практике *индивидуальная образовательная траектория представляет собой персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании, проявления совокупности его организаторских, познавательных, творческих и иных способностей*. В педагогическом процессе эта проблема решается через организацию личностно ориентированного образования школьников.

Личностно ориентированное образование подразумевает максимальный учет возрастных и индивидуальных способностей и потребностей человека и предоставление ему свободы выбора уровня, содержания, сроков и форм обучения. При этом должно быть обеспечено равенство стартовых возможностей для продолжения образования и созданы условия для гармоничного, духовного, физического и интеллектуального развития личности, что предполагает диверсификацию (разнообразие) целей, содержания и программ учебной

деятельности учащихся путем внедрения в учебный процесс вариативных учебных планов и разноуровневых программ.

Вариативность образовательной среды при этом обеспечивается многообразием информации, различными видами деятельности и программами их выполнения, большим набором выполняемых учащимися функций и ролей, многообразием применяемых технологий, а также разработкой и реализацией каждым учеником собственной «Я-концепции» творческого саморазвития. При этом под «Я-концепцией» творческого саморазвития понимается стратегия саморазвития субъекта, системообразующими компонентами которой выступают интегративные процессы: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности (В. И. Андреев). Помощь учителя при этом может заключаться в следующем:

- углубление представлений учащихся об особенностях их мышления, потребностях, мотивах, способностях;
- содействие учащимся в осознании их профессиональных склонностей, интересов и стремлений;
- побуждение учащихся заниматься самообразованием, саморазвитием;
- помощь в построении каждым учеником собственной карты «Я-концепции» творческого саморазвития

6. Психологические основы инновационной деятельности педагога.

Психологические барьеры к новшествам.

Структура инновационной деятельности учителя

Анализ представлений о структуре инновационной деятельности в отечественной и зарубежной психологии и педагогике позволяет выделить методологические основания ее изучения: аксиологический, рефлексивно-деятельностный, системный, социально-психологический, индивидуально-творческий подходы.

Аксиологическое понимание инновационной деятельности раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки бытия учителя. В процессе введения новшеств преподаватель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием и отражает внутренний мир педагога.

Степень присвоения личностью инновационных ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон «Я» личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т.е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного инновационного действия. Оно позволяет педагогу самоопределяться и самореализовываться, решать для себя проблему смысла введения новшеств в школу.

Опираясь на исследования философов и психологов (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.Н. Коган и др.), мы выделили в качестве доминирующей аксиологической функции в системе педагогических ценностей цели профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающие эффективность создания, освоения, внедрения новшеств в педагогический процесс. Цели инновационной деятельности определяются мотивами, в которых конкретизируются адекватные для данной деятельности потребности, занимающие доминирующее положение в иерархии потребностей и составляющие «ядро» личности учителя-инноватора. В сознании педагога значимость нововведений приобретает аксиологическую ценность, возникает естественное желание быть открытым альтернативным подходам в воспитании детей,

неограниченным единственным или фиксированным направлением педагогической деятельности. Инновационная деятельность учителя связана с процессами самоопределения - построения отношения к новому, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятствий самореализации.

Аксиологическое основание «Иметь или быть»: независимость, свобода, творческое мышление можно рассматривать в качестве предпосылок инновационной деятельности. Свобода и творчество являются ценностями и в этом качестве выступают с самого начала человеческого существования.

При построении модели инновационной деятельности учителя мы опирались также на системно-деятельностную концепцию инновационных процессов (Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой), а также на другие исследования в общей инноватике (Ю.Вооглайд, В.М.Дудченко, М.Ю.Климова, Б.Мор, И.Перлаки, Э.Роджерс, Н.В.Степанов, И.Шумпетер). Для структурирования модели технологического блока мы использовали такие понятия инноватики как жизненный цикл новшества и его стадии (разработка, проектирование, изготовление и использование); жизненный цикл нововведения (зарождение, освоение, диффузия и рутинизация).

Для проектирования всех системообразующих блоков мы рассмотрели также следующие виды моделей: модель, включающая этапы исследования, развития и распространения новшества; модель социального взаимодействия; модель, способствующая решению педагогических проблем. Модель социального взаимодействия предполагает, что новшество уже изобретено и его развитие уже произошло. Задача заключается в том, чтобы распространить новшество от человека к человеку.

Важную роль мы отводим также модели оценки нововведений, предложенной А. Николсом [29]. В ней выделяется три этапа нововведенческой деятельности: подготовительный, планирования и внедрения.

В подготовительный период дается оценка сложившейся ситуации, а именно выясняется, есть ли потребность во введении новшества, существует ли понимание назревшей потребности, в чем состоит проблема. Далее определяется, какое новшество необходимо, есть ли существующая инновация, которая отвечает данным потребностям. Выясняется характер дополнительных знаний и умений для учителя, которые необходимы для освоения новшества; а также определяется социально-психологический климат в педагогическом коллективе.

Период планирования разделяется на процессы введения новшества (где выясняется, было ли новшество достаточно четко объяснено; осведомлены ли учителя о его потенциальных недостатках и достоинствах и т.д.) и собственно планирования (где определяется, было ли планирование осуществлено в должной мере четко и детально, готовы ли учителя справиться с неожиданными ситуациями и уделить одинаковое внимание средствам и результатам введения новаций; были ли определены различные этапы нововведений и вероятные затруднения и ошибки на этих этапах и т.д.).

Период применения новшеств состоит из этапа его использования и этапа оценки. На первом этапе выясняется, как срабатывает новшество; были ли внесены и почему какие-либо коррективы в период его введения; достигает ли новшество того, что от него ожидают, если нет, то почему; какова реакция учителей и учащихся на введение инновации; какие возникли проблемы и как они быстро разрешены и т.д. На втором - определяется, достаточно ли широко осуществляется оценка; возможные недочеты техники оценивания и т.д. Таким образом, предложенная управленческая модель инновационных процессов в школе, отражает движение самих инноваций, а также нововведенческую работу рядового учителя, что связано и с предметом нашего исследования.

В предложенной нами модели анализ инновационной деятельности строится на единстве процессов деятельности и сознания: уровни деятельности характеризуются степенью их осознания субъектом и спецификой содержания процессов рефлексии на

каждом из них. В качестве модели деятельности нами используется разработанная С.Л.Рубинштейном (1922,1940), А.Н.Леонтьевым (1975) и развитая в трудах их последователей многоуровневая модель строения и осуществления процессов деятельности [21, 41]. Рефлексивно-деятельностный анализ инновационной деятельности является ведущим в изучении этого понятия. В процессе и результате рефлексии на все компоненты деятельности (мотивационно-потребностном, целеполагательном, целереализующем, оценочном), осознания своих возможностей, реализации желания и способностей изменить их, действительного изменения педагогической среды, учитель достигает вершины своего профессионального мастерства.

Рефлексивно-деятельностный подход, предложенный и примененный нами для понимания природы инновационной деятельности, с его богатым категориальным аппаратом, принципами системной организации, возможностями проведения анализа рефлексии на разных этапах развития инноваций, оказался эффективным и в определении основных структурных компонентов.

Таков основной перечень источников для поиска и структурирования системообразующих компонентов, которые служили своеобразным строительным материалом для разработки модели инновационной деятельности учителя. Параллельно с разработкой конструкции модели проверялась ее адекватность посредством эксперимента, где функционировали реальные элементы инновационной деятельности, разрабатывалась технология построения инвариантных моделей инновационной подготовки учителя в педагогическом вузе.

В этом параграфе мы обратимся к анализу функциональных компонентов, их связей, воссоздающих целостность инновационной деятельности и подготовки учителя к ее осуществлению.

Понятие «функция» многозначно, оно используется в естественных и гуманитарных науках в очень широком диапазоне: от математического понимания как зависимости любого рода между двумя и более переменными до функции как характеристики или признака какого-либо системного явления. В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функциональных компонентов системы определяется их связью со структурными компонентами и между собой. Отсутствие связей у каких-либо компонентов с другими ведет к их изоляции и, в конечном итоге, к вытеснению из системы. Это движение наглядно просматривается в процессе функционирования инновационной деятельности. Введение новшеств в педагогический процесс зависит не только от технологических умений учителя, но и от восприимчивости к новому, способностей к социальному взаимодействию в самом широком аспекте.

Функциональный анализ инновационной деятельности не является принципиально новым в педагогической науке. Проблема функциональных зависимостей в управлении инновационными процессами является одной из важнейших в социологии. В ряде исследований (Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Саонов, В.С.Толстой) предпринимались попытки обоснования и выделения основных функций в теории инновационных процессов как социального явления. В педагогической науке предприняты первые попытки определения функций управления инновациями в школе М.М.Поташником, С.Д.Поляковым [36, 33] .

Основные функции инновационной деятельности учителя могут быть поняты, исходя из учета специфики его профессиональных действий, многообразия отношений и общения, системы мотивов, ценностных ориентаций, уровня креативности и рефлексивности.

Как известно, у инновации две стороны: предметная - что нового создается, вводится, и процессуальная - как происходит рождение, распространение, освоение,

изменение нового. Именно процессуальная сторона определяет функционирование инновационной деятельности.

При построении модели инновационной деятельности педагога мы ориентировались также на социально-психологический подход к изучению инновационных процессов, основательно разработанный в американской инноватике (Э.Роджерс и др.). Ее выводы могут быть приняты как гипотезы и для нашей темы. По Э.Роджерсу, при распространении новшества выделяются различные группы участников нововведенческого процесса с различным отношением к новшеству и самому носителю этого новшества. Это отношение имеет иерархическое строение, включающее общую установку на новое, установку на конкретную инновацию, особенности взаимоотношений и взаимодействий между всеми участниками инновационного процесса. Несомненно учитель-инноватор должен обладать способностями к установлению оптимальных взаимоотношений со всеми участниками инновационного процесса, умениями творчески разрешать конфликты, искусством ведения коллективной дискуссии-спора, умением анализировать альтернативные концепции обучения и воспитания.

Социально-психологический подход, таким образом, предусматривает рассмотрение инновационной деятельности в качестве результата межличностного взаимодействия. Принимая во внимание указанные особенности, мы включили в структуру инновационной деятельности учителя способности к социальному взаимодействию.

Индивидуально-творческий подход является одним из методологических оснований для построения модели инновационной деятельности. Данный подход был теоретически обоснован в работах В.А. Кан-Калика. Сущность его состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности. Теоретические исследования показали, что педагог сориентирован в своеобразии объекта педагогического воздействия, знает методику преподавания учебных дисциплин, но не познал самого себя как субъекта педагогического воздействия и потому не в состоянии реализовать себя.

Индивидуально-творческий подход в инновационной деятельности учителя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя-инноватора.

В результате априорного построения модели инновационной деятельности была получена следующая конструкция, представленная в виде схемы.

Рассматривая функциональные компоненты инновационной деятельности, мы стремились рассмотреть такой логический порядок, при котором возникает потребность в новом, осуществляется целеполагание, принятие решения, конструируется концепция, варианты ее осуществления, введение новшества и отслеживание ее результатов. У всех нововведений есть общее: зарождение, становление и проявление, о чем указывалось в первой главе. Наша задача состояла в моделировании на основе общих закономерностей специфических моментов инновационной деятельности учителя. Так, осуществляя личностно-мотивированную переработку образовательных проектов, педагог не только стремится понять смысл той или иной педагогической концепции, но и вырабатывает свое мнение по поводу многообразия его трактовок. При стабилизированности общества не требуется коренных изменений жизненной позиции личности. Поэтому отношение к тем или иным концепциям ранее было безличностным, т.е. сводилось к ее пассивному принятию. Сегодня, когда многие учителя вынуждены делать свой личностно-

профессиональный выбор, нельзя ограничиваться только уровнем восприятия, констатацией существующих теоретических положений. Мнение учителя оказывается обобщением и определенной трактовкой происходящего и проблемного осмысления своей педагогической позиции в связи с анализом той или иной проблемы. Таким образом, анализ образовательных концепций связан с интерпретацией той или иной авторской позиции, с эксплицированием учителем своего мнения, которое может быть выражено как в отказе или идентификации с мнением автора, так и в диалоге, во введении множества контекстов и выхода к субъективному осмыслению проблемы. В данном случае все структурные компоненты целостно, едино переплетаются в этом этапе инновационной деятельности, т.к. формирование мнения о научных концепциях представляет собой творческую задачу, в которой соединяются импровизация, оригинальность трактовки учителя со стремлением к обоснованию своей позиции. В способе решения таких задач мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, рефлексией сознания, проецированием этого смысла на реальный педагогический процесс.

При таком способе осуществления инновационной деятельности для учителя главное заключается не в тождественности знаний той или иной педагогической концепции, а в развитии этого знания, его преобразовании, во введении нового смысла, оригинальной интерпретации. Личностно-мотивированный анализ педагогических концепций предполагает акцент на различие пониманий, отношений к содержанию, формам, предполагает свободу размещения смысла концепции в собственном контексте. При этом анализ скорее идет от учителя к содержанию тех или иных теоретических положений. Рассмотрение личности учителя как субъекта интерпретации авторских концепций позволяет рассматривать его и на индивидуально-творческом уровне. Это, прежде всего, оригинальность интерпретации как способность педагога креативно отнестись к содержанию, способность вести диалог или дискуссию с автором, принимая лишь продуктивную часть его позиции. И, наконец, это способность и умение осуществлять и использовать данную теоретическую концепцию в самых различных педагогических ситуациях.

Каждый блок функциональных компонентов инновационной деятельности учителя представляет собой алгоритм решения педагогической задачи, являющейся ступенью в общем процессе генерирования и осуществления нововведения. В данном случае можно говорить, что мы имеем дело не с одной задачей, а скорее с «деревом целей и задач». На первом этапе анализа и переработки информации возникают сложности из-за недостатка сведений, банка данных о новшествах. Эта «пустота» перемежается разрозненными информационными «островками», возникает своего рода «море бессистемности, случайности, неточности, произвольности, а иногда и извращения идеи». В данной ситуации большое значение имеет создание так называемого инновационного климата, без которого указанная деятельность пробивает себе дорогу с трудом. На следующем этапе происходит принятие решения, которое связано с предварительной формулировкой проблемы, определением цели, выявлением условий для достижения целей и возможных альтернатив решения, «взвешиванием последствий» намеченного решения, выработкой общей последовательности задач и методов решения и оценкой результатов решения. Здесь происходит конструирование инновационного поля, ранжирование приоритетности вариантов с обязательной проработкой альтернативных идей, что приводит к созданию своей авторской концепции, в которую могут быть включены и некоторые компоненты из различных педагогических концепций. На данном этапе обнаруживаются и полностью эвристические эффекты в решении инновационных проблем. Опыт показывает, что значительный эвристический эффект, способный стимулировать инновационную деятельность, могут давать исследовательские операции уже на этапе планирования, когда идет уточнение объекта, гипотезы, задач концепции. В ходе прогнозирования происходит

расширение и углубление «инновационного поля», связанного с объектом исследования - уточнение идеи, которая до того оставалась неясной или представлялась в неверном виде.

Проектирование авторской концепции связано также с анализом предпосылок внедрения, последствий и результатов обучения и воспитания детей. Необходимо заранее минимизировать неизбежный эффект сопротивления новшеству, добиться такого изменения в стереотипах сознания и поведения людей, при котором этот эффект мог бы быть снят заинтересованностью возможно более широкого круга учителей, детей, родителей. Самый худший "враг" почти любого нововведения - его генератор (И.В. Бестужев-Лада). «Его можно уподобить чрезмерно «чадолюбивому» родителю, благие намерения которого ведут к превращению вполне приличного по началу ребенка в зловещего монстра» [5:73]. Дело в том, что реальная социальная значимость нововведения может значительно отличаться от предполагавшегося, проявить себя не так, как это происходит в действительности под влиянием многообразных факторов и противоборствующих сил, учесть которые сколько-нибудь полно ни один автор не в состоянии. Человек продолжает обычно цепляться за свое первоначальное видение предмета, и это растущее противоречие между должным и сущим способно полностью обесценить нововведение или даже придать ему противоположную направленность с далеко идущими негативными последствиями.

Выделенные нами структурные и функциональные компоненты инновационной деятельности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему. В структуре мы выделили также критерии и уровни сформированности этого вида деятельности. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными. В качестве общего показателя развитости инновационной деятельности учителя мы выделяем меру творческой активности.

Принимая во внимание указанные требования как основные, считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику инновационной деятельности. Во-первых, критерии должны быть раскрыты через ряд специфических признаков, отражающих все структурные компоненты; во-вторых, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени. Предложенная нами система критериев уровня сформированности инновационной деятельности учителя, проявляющихся в конкретных признаках, была разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и оценок экспертов, в роли которых выступали преподаватели вузов, методисты, учителя-новаторы.

Творческая восприимчивость к педагогическим инновациям связана с открытостью внутреннего мира учителя культуре, обществу, проницаемостью для иного опыта, готовностью к изменениям, критичностью мышления, способностью преодолевать стереотипы в профессиональной деятельности.

Творческая активность личности учителя-инноватора проявляется в степени интеллектуальной инициативы (термин Н.Б.Богоявленской), в проявлении педагогической интуиции и импровизации, возрастающей динамике творческой активности. Для измерения данного критерия использовались методы самооценки, наблюдения, решения педагогических ситуаций в условиях специально организованного обучения (тренинги личностного роста, организационно-деятельностные игры, творческие семинары и др.).

Методологическая и технологическая готовность к введению новшеств предполагает владение методологией педагогического поиска, технологией принятия решения, умением осуществлять выбор инновационной проблемы и темы исследования, составлять развернутую программу экспериментальной работы в школе, владение методикой составления авторской программы и учебного плана, разнообразными

способами введения новшеств в педагогический процесс, диагностикой отслеживания результатов экспериментальной работы, владение методами педагогических исследований. Культура общения в контексте инновационной деятельности связана с искусством ведения спора, разрешения конфликтных ситуаций, умением терпимо относиться к инакомыслию, преодолением психологических барьеров в процессе коллективной дискуссии, поиском компромиссных вариантов решения инновационных проблем, владением эвристическими методами генерирования новых идей и решения творческих задач.

Степень развития педагогического мышления как критерий сформированности инновационной деятельности содержит в себе следующие показатели: сформированность педагогической рефлексии, проблемнопоисковый характер деятельности, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений, стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Методика оценки уровней сформированности инновационной деятельности во многом определяется динамикой восприятия инноваций и степенью их освоения. В модели мы выделили четыре уровня: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный.

Адаптивный уровень инновационной деятельности учителя характеризуется неустойчивым отношением к инновациям. Отношение к новому индифферентное, система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технологическая готовность связана с использованием своего опыта. Профессионально-педагогическая деятельность учителя строится по заранее отработанной схеме, алгоритму, творческая активность практически не проявляется, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. Новшество осваивается только под давлением социальной среды, как правило, на этом уровне происходит отказ от использования новаций в собственной практике. Репродуктивный уровень отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, проявляется стремление к установлению контактов с педагогами-новаторами, отмечается более высокий индекс удовлетворенностью педагогической деятельностью. Творческая активность по-прежнему проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. Формируется положительная направленность потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию детей; мышление характеризуется копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы. Учителями осознается необходимость самосовершенствования.

Эвристический уровень проявления инновационной деятельности характеризуется в общем виде большей целенаправленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов введения новшеств. Заметные изменения происходят в структуре технологического компонента, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта альтернативной концепции, технологии или содержания образования. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. В структуре педагогического мышления важное место занимает рефлексия, эмпатия, обеспечивающие успешность внедрения инноваций, уменьшения риска и отторжения новшества педагогическим сообществом. Педагоги этого уровня всегда открыты новому, извлекают новую информацию из общения с другими группами.

Креативный уровень отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, обладают высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Положительная эмоциональная направленность деятельности стимулирует переход к устойчиво преобразующей, активно-созидательной и самосозидательной работе. Технологическая готовность учителей приобретает целостный, методологический характер, особое место в ее структуре приобретает аналитико-

рефлексивные умения. В инновационной деятельности педагогов важное место занимают импровизация, педагогическая интуиция, творческое воображение, обеспечивающие создание оригинальных авторских подходов к воспитанию детей. В структуре личности гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности; высокий уровень педагогической рефлексии и творческой самостоятельности создает условия для эффективной самореализации всех возможностей учителя. Педагоги целенаправленно относятся к поиску недостающей информации. Нередко они выступают инициаторами создания авторских школ, проведения семинаров, конференций по инновационной педагогике. Они охотно делятся педагогическим опытом, хорошо владеют умениями организации коллективной дискуссии, разрешения конфликтных ситуаций.

Системное целостное представление о структуре инновационной деятельности, обоснование ее функций, критериев и уровней сформированности является необходимой теоретической предпосылкой для последующего исследования тенденций, принципов и условий развития исследуемого феномена.

В современной психологической науке в отношении понятия «готовность» отсутствует общепринятое толкование, что вызвано неоднозначным семантическим значением слова. К.К. Платонов выделил три значения термина «готовность к труду», которые определили подходы к исследованию готовности: как результат трудового воспитания, выражающийся в желании трудиться, осознании необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности; как готовность к определенному труду, ставшему профессией, как результат профессионального обучения, воспитания и социальной зрелости личности; как готовность к непосредственно предстоящей в известных или возможных условиях деятельности, как состояние психологической мобилизации.

В рамках функционального подхода, готовность рассматривается как временное ситуативное состояние «настроенности» человека на деятельность (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик и др.). Такое понимание готовности как особого психического состояния личности, обеспечивающего успешность выполнения профессиональных задач, позволило ученым рассмотреть его многочисленные формы: как установку (А.Г. Асмолов, Л.Г. Бжалава, А.С. Прангишвили, Д.Н. Узнадзе и др.), как предстартовое состояние в спорте (В.А. Алаторцев, Ф. Генев, А.Ц. Пуни и др.), как боеготовность (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко и др.), как бдительность и готовность к экстремальным ситуациям (В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсисян), как временную готовность и работоспособность (Н.Д. Левитов) и др.

В психолого-педагогических исследованиях в русле функционального подхода готовность рассматривается как психологический настрой, актуализация и приспособление возможностей для успешных действий в определенных условиях (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.), как умение мобилизовать необходимые физические и психологические ресурсы для реализации деятельности (А.Б. Леонов, В.Г. Мышкина и др.). Современное понимание готовности к профессиональной деятельности в рамках функционального подхода характеризует ее как состояние концентрации возможностей человека, достигающих высшей степени, проявляющееся перед, при выполнении и по завершении деятельности (А.В. Самойлик).

Личностный подход к пониманию готовности как качества и свойства личности основан на конкретном значении понятия, т.е. готовности к профессиональной деятельности как результате профессиональной подготовки и обучения. Такой контекст, особенно актуальный в рамках проблем профессионального становления, позволил исследователям определять готовность: как свойство и качество личности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.); как «проявление способностей» (Б.Г. Ананьев), как спектр профессиональных способностей (умений) (В.А. Якунин); как проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В.А. Сластёнин, Л.Б. Шнейдер и др.); как устойчивую характеристику личности (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.). Главная особенность готовности как

устойчивой системы качеств личности состоит в том, что она формируется заблаговременно, не требует формирования непосредственно перед выполнением определенного задания, проявляясь как направленность.

Анализ функционального и личностного подходов показал противоречивость такого упрощенного дифференцирования явления готовности, что объясняется отнесением психических свойств личности к категории системных (Б.Ф. Ломов). Поэтому в современных исследованиях ученые перестают рассматривать готовность только как психическое состояние или как качество личности, а представляют ее как интегративное образование личностных особенностей человека и его ситуативных психических состояний. Такое системное рассмотрение готовности, акцентирующее единство и взаимодействие ее личностных и функциональных компонентов, позволяет рассматривать готовность к деятельности: как диалектическую взаимосвязь психического состояния и качества личности (Т.Б. Гершкович, К.М. Дурай-Новакова, Р.Д. Санжаева и др.); как устойчивое состояние личности (Е.П. Кораблина, Л.В. Мальцева, С.Н. Фокеева и др.); как иерархическую систему профессионально важных качеств и свойств личности, необходимых и психологически достаточных для эффективной деятельности (Л.Н. Захарова, Б.А. Сосновский), как интегративное профессионально важное качество (Г.И. Вахромова, В.В. Коробкова).

Большинство ученых рассматривают готовность как комплекс разнообразных, но взаимосвязанных личностных и функциональных характеристик субъекта, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Определение концептуальной основы готовности позволило соотнести данное явление с широко используемым в современной психолого-педагогической науке и практике понятием компетентности. На основании анализа современных подходов к компетентности как сложного многогранного содержания, образованного совокупностью проявленных знаний, умений, навыков, способностей и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской и др.), было определено, что готовность выступает в качестве родового понятия по отношению к компетентности, которая обусловлена социально-профессиональным опытом человека (А.А. Деркач).

Проведенный анализ позволил определить готовность к профессиональной деятельности как совокупное психологическое новообразование начальных этапов профессионализации (двузовского и вузовского), состоящее в направленности и способности субъекта выполнять избранную профессиональную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, которое возникает к концу профессионального обучения. Это позволяет характеризовать готовность, во-первых, как категорию теории деятельности, указывающую на функциональные и личностные характеристики субъекта, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности; во-вторых, как категорию профессионального развития, указывающую на достижение субъектом начального уровня профессионального развития с соответствующей степенью владения деятельностью, составляющих психологическую основу проявления компетентности и формирования профессионализма; в-третьих, как категорию профессионального образования, выражающую цель и совокупный результат начальных этапов профессионализации и указывающую на качество профессиональной подготовки [20].

Потребность в сохранении собственной индивидуальности (стремление к независимости от других и желание сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений) занимает ведущее место в структуре мотивов студентов. По нашим данным оказалось, что желание развить у себя необходимые для самореализации качества в инновационной деятельности присуще подавляющему

большинству студентов, прошедших первую педагогическую практику в школе, и это желание ставится на первое место у 87% респондентов.

Такая мотивация студентов является движущей силой развития психологической готовности к инновационной деятельности и работе в инновационном образовательном пространстве.

Проблематика психологической готовности к восприятию новшеств обращает внимание исследователей на тот уровень его изучения, который связан со становлением индивидуальности личности, интеграцией ее внутреннего мира, экстерииоризацией опыта и его последующим воплощением в профессиональных творческих достижениях. Основной функцией индивидуальности при этом является сохранение и развитие своей творческой сущности, осознание несовершенств в профессиональной деятельности, необходимости самосозидания внутреннего мира, восполняющего личностные дефициты и несовершенства мира профессии.

В отечественной и в зарубежной литературе выделяются два основных направления изучения готовности к инновационной деятельности: 1) проектирование развивающих сред для управления интеллектуальным потенциалом учащегося и 2) актуализация его творческих возможностей (в предположении, что без них невозможна готовность к инновациям и как к внешним нововведениям и как к самостоятельному свободному мышлению в условиях неопределенности).

Рассматривая взаимосвязь психологической готовности к восприятию новшеств в условиях инновационного образовательного пространства и стремление к самореализации в процессе обучения мы выделяем следующие отличительные признаки данной взаимосвязи. Во-первых, психологическая готовность к восприятию новшеств связана с осознанием личностью собственных потребностей. Во-вторых, психологическая готовность подразумевает целенаправленную активность личности. В-третьих, восприятие новшеств является предпосылкой для успешной самореализации.

Самореализация обеспечивает переосмысление специалистом тех возможностей и ограничений для реализации своих стратегических жизненных целей, ценностей, идеалов, которые содержит инновационная образовательная среда. Это – самоутверждение в определенной социально-ролевой среде, связанное с получением определенного социального статуса и доступа к ресурсам социальной поддержки; самообразование через приобщение к информационному пространству профессиональной культуры, ее идеальных норм – содержания и значений, опосредствующих смыслы бытия, самовыражение в личностной истории посредством создания личностно-обусловленной внутренней и внешней среды своего существования - демонстрации своих оригинальных качеств, способностей, определения круга общения, структурирования личного времени и пр.

В процессе освоения инновационного образовательного пространства ее участники овладевают основами инновационной деятельности, что влечет за собой усиление психологической готовности к восприятию педагогических новшеств.

Психологическая готовность к восприятию новшеств зависит также от личностных свойств, от устойчивости творческих мотивов, специальных способностей, уровня развития саморегуляции, личностной активности и адекватного профессионального выбора.

Именно поэтому одним из важных компонентов психологической готовности к восприятию новшеств в инновационном образовательном пространстве является ценностно-мотивационный, и, в частности, стремление к самореализации.

Самореализация понимается как осуществление индивидуальных и личностных возможностей Я посредством собственных усилий и организации деятельности с другими людьми. Она выступает в качестве важнейшего критерия психологической готовности к восприятию новшеств, играя определяющую роль на всем жизненном пути личности.

Стремление личности к самосовершенствованию и самореализации определяет личностно-профессиональную направленность деятельности специалиста. Информационная основа для подобной оценки создается в процессе социального познания и самопознания личности. Взаимосвязанными психологическими механизмами непосредственного и культурно опосредствованного уровней социального познания являются идентификация и рефлексия. Именно эти уровневые функциональные механизмы психической деятельности обеспечивают возможности самосовершенствования личности, связанного со становлением ее индивидуальности, интеграцией внутреннего мира, экстерниоризацией опыта и его последующим воплощением в социальных и профессиональных творческих достижениях. Идентификация обеспечивает социально-детерминируемое соответствие ролевого поведения личности социальным ожиданиям, а рефлексия обеспечивает сознательную самодетерминацию и преобразование единиц идентичности личности - ее целей, ценностей, убеждений. Человек может реализовать свою "самость", поскольку способен, сознавая свою ценность и возвышаясь над обстоятельствами, формировать собственные замыслы, цели и планы деятельности, учитывая реальную ситуацию и предвосхищая ее отдаленные последствия. В процессе обучения в высшем учебном заведении студент осознает своё социальное окружение, своё членство в группах, самоопределяется в тех или иных социально-психологических позициях, переоценивает ценностное и эмоциональное значение референтной группы и отдельных личностей.

Проведенное эмпирическое исследование психологической готовности к восприятию новшеств в и ее взаимосвязи с самореализацией позволило конкретизировать особенности личностно-профессионального развития специалистов на примере самореализации студентов - будущих психологов. Средством изучения психологической готовности к восприятию новшеств послужила проективная методика «Мой профессиональный путь», основанная на психобиографическом методе, а также методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской. Методом обработки методики «Мой профессиональный путь» стала процедура контент-анализа, ключевыми категориями которой явились: 1) содержательные и динамические характеристики психологической готовности к восприятию новшеств; 2) проектировочные, инструментальные и оценочные характеристики ресурсной базы реализационной активности.

В процессе анализа полученных результатов было установлено, что психологическая готовность студентов к восприятию новшеств в профессиональной деятельности связана с самореализацией. Студенты с высоким уровнем самореализации характеризуются ориентированностью на вариативность профессионального развития, эмоциональной включенностью в инновационный процесс, наличием цели профессионального развития, большей ориентацией на саморазвитие. Студенты демонстрируют лидерские качества, в большей степени уверены в себе, опираются на собственные представления о профессиональном будущем. Особенностью структуры психологической готовности к восприятию новшеств у студентов с высоким уровнем самореализации является превалирование эмоциональных показателей.

Студенты со средним уровнем самореализации проявляют готовность к использованию стратегий инновационного развития в большей степени, чем студенты с высоким уровнем. Такие студенты ориентированы на достижение результатов и самостоятельность, действуют на основе прогнозирования успешности в учебно-профессиональной деятельности и профессиональном развитии. Они эмоционально более стабильны. Особенностью структуры психологической готовности к восприятию новшеств в профессиональной деятельности у студентов со средним уровнем самореализации является превалирование мотивов самопознания, навыков саморегуляции.

Характеризуя особенности самореализации студентов, следует отметить, что многие из них, заявляющие о желании реализовать себя, тем не менее в учебной деятельности оказываются не в состоянии осуществить свои представления о себе,

реализовать поведенческую Я-концепцию (особенно это характерно для студентов 1, 2, 3-го курсов).

Личностные смыслы самореализации студентов в ходе профессионального развития в большей мере проявляются в связи с характеристиками ресурсной базы активности, ресурсных дефицитах: «нет денег на продолжение обучения», «нет поддержки со стороны родителей», «неинтересно на занятиях, нужно что-то искать другое». Выделение подобных характеристик указывает на готовность и способность студентов ориентироваться в ситуации дефицитарности материальных ресурсов, извлекать необходимый для профессионального развития деятельности и личности ресурс возможностей и компетентности.

Таким образом, самореализация позволяет студенту осуществить возможности своего личностного и профессионального развития посредством собственных усилий, содеятельности и сотворчества с другими людьми.

Неадекватная мотивированность может сказаться на структуре и эффективности реализуемой деятельности. Инновационная деятельность связана не только с умением решать задачи известного круга, но и с наличием мотивационной готовности к поиску и решению задач за пределами любого внешнего контроля. Без этого нет гарантии, что, например, учитель, пытавшийся решать готовые педагогические задачи по известным методикам, сможет самостоятельно их увидеть и решить. А может быть, он и искать не станет.

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к инновациям является одной из центральных в профессиональной деятельности, т.к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности.

Проблема мотивации инновационной деятельности должна быть рассмотрена как проблема обретения субъектом адекватного личностного смысла профессиональной деятельности в системе других видов. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего самостоятельную личностную ценность в средство заработка.

Инновационная деятельность в образовании направлена на преобразование существующих форм и методов воспитания, создание новых целей и средств ее реализации, именно поэтому она является одним из видов продуктивной, творческой деятельности людей.

В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и инновационная обычно соотносится более чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной.

Поскольку мотивы часто актуально не осознаются, за исключением осознанных мотивов, превратившихся, по А.Н.Леонтьеву, в мотивы-цели, и тем более скрыты от других людей, в частности, от заинтересованных лиц, например, руководителей (директора, завуча), коллег, необходимо иметь ясное представление о том, как развивается инновационная деятельность: насколько напряженно, в каком направлении, из каких действий строится, какие средства используются при разной мотивации участников инновационного образовательного пространства.

Учитель вступает с другими членами коллектива в процесс создания, использования и внедрения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях, поведении детей и взрослых.

Эти отношения в процессе совместной деятельности и межличностного психического взаимоотражения формируют социально-психологические отношения, а также основную группу мотивов. Индивидуализированное отношение к содержанию

инноваций, к членам инновационной группы может проявляться в действиях, суждениях, настроениях, ожиданиях и часто представляет собой сплав сознательного и бессознательного. Это отношение, как правило, активно влияет на процесс становления нового, выполняя различные функции: активатора нововведения, препятствия на его пути и т.п.

Мотивационный компонент инновационной деятельности представляется необходимым рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, на основе оценки отношений участников к изменениям, т.е. потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности [46].

Мотивы личностной самореализации занимают ведущее место в структуре мотивации к инновационной деятельности. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации состоящая в стремлении человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно. Самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможности роста» (А.Маслоу). Стать «второсортным» педагогом - один из отвергаемых мотивов учителя. Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития.

Каждый урок для такого педагога - это повод для реализации себя как личности и профессионала. Следовательно, каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, осмысленного через осознание своих способностей и педагогических задач. Этот метод может быть не оптимален объективно, но всегда реализуется с учетом интересов детей. Осмысливаются результаты урока, осуществляются попытки его изменения, модификации, внесения новшества. Такую деятельность отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности. Учитель, идущий по такому пути, - это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Учителя же с отрицательной мотивацией в определенной степени подвержены стереотипу, когда, попытавшись решить педагогическую задачу и не сумев это сделать, начинают искать конкретные инструкции в методической литературе. Скопировав урок из такого пособия, педагоги часто отвергают любые замечания и предложения изменить структуру или содержание урока. Стереотип определяется тем, что мышление учителя идет по «накатанному» пути, а все новое отвергается («нельзя экспериментировать над детьми»).

Рассмотрение особенностей мотивационной сферы инновационной деятельности невозможно вне целостного представления о других компонентах, в частности, одного из ведущих регуляторов любой деятельности - вектора «мотив-цель». Формирование деятельности начинается с принятия субъектом цели (обычно промежуточной). Цель не привносится в индивидуальную деятельность извне, а формируется самим человеком. Извне может быть задано требование к субъекту, но не цель. Процесс целеобразования глубоко личностный. Однако и само целеобразование не является результатом спонтанного развития индивида. Цель формируется под влиянием общественных

требований, норм, законов, отражения субъектом объективных условий реализации деятельности и собственных возможностей.

Формирование личности в инновационном образовательном пространстве во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов - педагогическим сообществом. Личность каждого участника образовательного пространства отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень ее реализации.

Одним из нерешенных вопросов в психологии и педагогике является вопрос об инновационном (преобразовательном) потенциале преподавателя высшей школы – как по отношению к окружающей действительности, так и самому себе. Исходным положением работы является следующее: в процессе инновационной деятельности обнаруживается пространственно-временная развертка реального бытия человека, в которой он конституирует себя в качестве субъекта, активно осуществляющего перевод присущих ему возможностей в действительность. В результате этого перехода происходит не только дальнейшее развитие возможностей, но и становление (формирование, открытие для себя) того уникального пространства, которое К.Левин называл «пространством свободного движения», В.В. Знаков как «внутреннюю вселенную личности», особую «интрапсихическую реальность», делающую человека свободным от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями (В.В. Знаков, 1998).

Инновационная восприимчивость, отношение к нововведениям - в частности, при изменении статуса учебного заведения, нагрузки - включает анализ готовности преподавателя к изменениям в профессиональной деятельности. Трудности, возникающие в процессе адаптации педагогов высшей школы к изменениям в новой ситуации, относятся к числу наиболее существенных источников развития профессиональных конфликтов. Это особенно остро ощущается при проведении системных преобразований в организационной структуре образовательных заведений в условиях внешней нестабильности, характерных для социально-экономической обстановки в нашей стране в течение последних десятилетий.

Сопrotивление нововведениям и усугубление негативных переживаний профессионального стресса, проявляющихся в снижении продуктивности деятельности, ухудшении состояния здоровья и развитии профессионально-личностных деформаций у педагогов, включенных в инновационный процесс, могут существенно снижать эффективность проведения реформ в целом. Напротив, инновационная готовность преподавателей, их включенность и активное функционирование в ходе внедрения новшеств в значительной степени определяют силу их позитивного воздействия.

Необходимость специальных интеллектуальных усилий при актуализации «инновационной восприимчивости», при разработке инноваций и включенности в реализацию нововведений делает профессиональную работу педагога в высшей школе более трудной, чем в условиях ее традиционной регуляции. Непонятно, как и где учиться педагогу инновационной восприимчивости или инновационной деятельности? Не представлены четко пути распространения инноваций в социуме и их взаимосвязи с инновациями в педагогическом процессе. Таким образом, проектирование образовательной среды вуза должно включать создание условий для развития инновационной восприимчивости, связанных с готовностью к инновациям. Этот аспект может быть сформулирован на уровне стратегических целей образования.

С.Р. Яголковский, рассматривая сущность инновационности, подчеркивает, что данное понятие – многоаспектный конструкт, который может включать установку к принятию специфических инноваций, личностные характеристики преподавателя, определяющие его отношение к новому, процесс «интериоризации» принятых им инноваций, а также его пролонгированное участие в профессиональных видах деятельности, связанных с нововведениями» [56].

Проблема прогнозирования поведения преподавателя в напряженных ситуациях профессиональной деятельности, а также оценка вероятности сохранения их здоровья и работоспособности после воздействия таких ситуаций является одной из актуальных. По нашему мнению, решение задач по формированию готовности педагогов к прогнозированию своего профессионального «затрудненного» будущего целесообразно осуществлять в рамках акмеологического подхода.

Следует подчеркнуть и такую тенденцию в сфере профессиональной деятельности преподавателя как повышение компетентностей в ответ на потребность практики в специалистах, способных решать усложняющиеся профессиональные задачи. В рамках нашего исследования одной из ведущих положений является идея об осознании личностно-профессиональных затруднений и создание на этой основе нового опыта отношения к различным трудностям в сфере профессиональной деятельности. Существенным для нас является то, что трансформация личностно-профессиональных затруднений выступает в качестве ресурса развития личности. Ресурс определяет шанс, возможность, средства, запасы чего-нибудь, к которым обращаются в случае необходимости.

Принятие условий неопределенности можно рассматривать в качестве существенных компонентов готовности к инновационной деятельности по двум причинам. Во-первых, инновации всегда включают риски, и готовность к рискам - характеристика не только социальной системы, но и конкретной личности, принимающей участие в педагогическом процессе. Риск есть везде, где присутствует неопределенность в соотношении субъектом целей и ценностей, целей и средств деятельности. В современных психодиагностических средствах готовность к риску прямо апеллирует к шкалам готовности мыслить и действовать в условиях неопределенности - в противовес риску как поиску сильных ощущений [14].

Успех реализации любого нововведения определяется инновационным поведением, представляющим собой действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам. Выбор инновационного поведения зависит от уровня инновационной предрасположенности, потенциала каждого конкретного субъекта. Инновационный потенциал педагога - совокупность социокультурных и творческих характеристик личности преподавателя, выражающая готовность совершенствовать профессионально-педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов. Сюда также относятся желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании [27].

Одним из важных аспектов инновационной восприимчивости преподавателя высшей школы является ориентация его на различные стратегии самоутверждения. Феномен «самоутверждения, по мнению Н.Е. Харламенковой, можно рассматривать как стремление человека к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением поведение [49]. При восприятии новшеств преподаватели, на наш взгляд, реализуют три основных стратегии самоутверждения: 1) неуверенное поведение, для которого характерны ориентация личности на конформность, тенденция скрывать собственное мнение и сдерживать эмоциональные реакции, выбор неопределенных и невыразительных форм речевого общения; 2) ассертивное поведение как умение "отвечать без заминки", говорить "достаточно громко и естественным для себя тоном", не избегать "смотреть на собеседника, охотно обсуждать предложенную тему, открыто давать знать о своих чувствах... и высказывать свое мнение..." [2:18]; 3) агрессивный стиль поведения как умение "отвечать прежде, чем собеседник успел закончить свою мысль", громко говорить вызывающим тоном, смотреть на других свысока, пренебрежительно отзываться о предмете разговора (осуждать, порицать, принижать), навязывать собственное мнение,

быть чрезмерным в выражении чувств, ставить себя выше всех и нередко причинять боль другим.

Основными сферами педагогической деятельности преподавателя высшей школы являются сферы «преподаватель-учитель», «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-методист», «преподаватель-исследователь». Реализация преподавателем инновационности как личностного качества в сфере «преподаватель-учитель» происходит в основном в процессе проведения лекционных, в том числе и авторских курсов, практических занятий и семинаров. Специфическими особенностями творческой самореализации вузовского преподавателя в сфере «преподаватель-воспитатель» являются возможности осуществления его способностей к увеличению степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса; личностно-деятельностной направленности образования; культивированию личной ответственности; организации среды воспитания; оптимизации процессов социализации и индивидуализации; поликультурному характеру образования. Преподаватель-воспитатель как в учебной, так и во внеучебной деятельности устанавливает с обучающимися отношения партнерства по принципу «вместе развивающиеся»; предоставляет им возможность выбора, создает продуктивный режим рождения мысли в поисках связей, порождает атмосферу духовности, творчества. Одной из форм отражения инновационности преподавателя в воспитательной работе является его деятельность в роли куратора.

Инновационность вузовского преподавателя в сфере «преподаватель-методист» предполагает переход его от доминирующего, зачастую стереотипного стремления «быть как все» к модификации рабочих учебных программ преподаваемых дисциплин, освоению новых образовательных технологий, использования интерактивных методов обучения в образовательном процессе и др.

Продукты творческой самореализации вузовского преподавателя в методической работе могут быть представлены подготовленными им учебными пособиями, конспектами лекций, сборниками упражнений и задач, лабораторными практикумами, другими учебно-методическими материалами, разработанными средствами для организации учебного процесса - специальными заданиями, комплектами вопросов, набором конкретных ситуаций, иллюстративного материала и пр.; созданными новыми учебными курсами; освоенными и внедренными в учебный процесс инновационными образовательными программами и новыми образовательными курсами; разработанными и апробированными авторскими технологиями, новыми формами, методами, средствами обучения, методиками, техниками, приемами педагогической деятельности [44]. Преподаватель-исследователь реализует себя в педагогической деятельности через внедрение результатов научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс; организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся; разработку лабораторных практикумов, базирующихся на современных научных достижениях и выполняемых с использованием приборной базы академических институтов; информирование студентов при проведении практик на кафедрах и в научных подразделениях о научных достижениях кафедр и подразделений; разработку индивидуальных лабораторных работ и научно-исследовательских заданий обучающимся; использование своей интеллектуальной собственности при организации учебно-научной работы студентов: при подготовке ими курсовых и выпускных квалификационных работ.

Таким образом, проблема инновационной восприимчивости преподавателя вуза как предмета психолого-педагогических исследований может включать в себя следующие направления: восприятие инноваций, личностные характеристики преподавателя, определяющие его отношение к новому, процесс «интериоризации» принятых им инноваций, самоотношение и отношение к другим субъектам инноваций, стратегии самоутверждения, социально-психологические характеристики преподавателя как участника коллективных инноваций, инновационные компетенции, связанные с выполнением профессиональных функций.

Вопросы для самопроверки

1. Чем отличается предмет педагогической деятельности от предмета любого другого вида деятельности?
2. Что входит в структуру внешних и внутренних мотивов педагогической деятельности?
3. Чем можно объяснить включение мотива власти в структуру мотивации педагогической деятельности?
4. Какая из семи выделенных А.Б. Орловым центрций учителя может оказать наиболее негативное влияние на учеников (студентов)?
5. Что отличает профессию типа «Человек—Человеку» от профессий других типов?
6. Какие индивидуальные свойства (задатки) обеспечивают предрасположенность человека к педагогической деятельности, его готовность и включаемость в нее?
7. В чем заключается специфика подхода Н.В. Кузьминой к трактовке педагогических способностей по сравнению с подходом А.К. Марковой?
8. Каковы составляющие педагогического профессионального самосознания?

Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
7. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
8. Голубева Э.А. Способность и индивидуальность. М., 1993.
9. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
12. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.