

О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Одна из важнейших задач педагогических отделений университетов — создание сбалансированной и целеустремленной учебно-воспитательной системы формирования профессионально значимых и социально желаемых свойств, черт, качеств будущего учителя. Реализация этой задачи предполагает ориентацию учебно-воспитательного процесса на два типа ценностей: перспективные и реальные, которые должны выступать как взаимосвязанные, при ведущей роли перспективной системы ценностей. Формирование мотивов учебной, познавательной деятельности, а также навыков и умений самообучения (самостоятельная работа с учебной и научной литературой, поиск новой информации, ее переработка, осмысление и фиксация, совершенствование своей памяти, внимания, мышления) — важная часть системы реальных ценностей. Овладение знаниями, умениями и навыками затрагивает не только интеллектуальную, сенсорную и эмоционально-волевыми сферы личности, но и при целенаправленных воздействиях, многократных повторениях в разных ситуациях способствует в определенной мере становлению профессионально значимых качеств будущего педагога. Развитие профессиональной направленности, педагогического мышления, профессионально значимых качеств, стремление к самообразованию и самосовершенствованию входят в систему перспективных ценностей, формировать которые должна вся деятельность вуза и, прежде всего, учебная. По целям, содержанию и принципам организации учебная деятельность студентов должна обеспечивать взаимосвязь, реализацию ценностных систем, что сопровождается превращением ее мотивов в профессиональные.

Для определения содержания учебного процесса ключевой является модель педагога, основу которой составляет структура его деятельности. В известной концепции Н. В. Кузьминой выделяются конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты. Своеобразным отражением структуры педагогической деятельности Н. В. Кузьмина считает педагогические способности. Она подразделяет их на проектировочные, организаторские, гностические и коммуникативные¹. Педагогические способности, по мнению автора концепции, валентны, тесно связаны с общими способностями (особенности ума, речи, воображения), с чертами характера, эмоциональностью учителя и другими специальными способностями (наблюдательностью, творчеством, убедительностью и т. д.).

Обсуждение в ряде работ вопроса о личностных качествах, которыми должен обладать педагог для успешного выполнения педагогической деятельности, как отмечает А. А. Леонтьев², свелось скорее к рассуждениям о комплексе профессиональных умений учителя, которым можно обучить.

Некоторые исследователи утверждают, что самооценка учителя, отрицательные или положительные установки, уровень тревожности, интро/экстротипированности, рефлексивности отражаются на стиле педагогической деятельности и педагогическом мастерстве. При этом отмечается особая значимость таких личностных качеств, как высокий идейный и моральный облик, жизнерадостность, уверенность в себе, сензитивность к потребностям учащихся, эмоциональная уравновешенность, гибкость. Очевидно, для разработки перечня качеств педагога функциональная структура деятельности является необходимым, но недостаточным основанием. В. Н. Панферов и Э. С. Чугунова³ считают, что в основу определения перечня качеств личности специалиста могут быть положены три основания: функциональная структура деятельности, общепсихологическая структура личности, эмпирические представления о личности самих специалистов, которые взаимовыгодно дополняют друг друга. Таким образом, выявление профессионально значимых качеств педагога представляет собой самостоятельную научную проблему, в которой следует выделить исследование качеств личности, делающих человека непригодным к профессии педагога или негативно влияющих на его деятельность (высокий уровень тревожности, агрессивность, злопамятность, мстительность и т. д.), с целью их коррекции, компенсации и формирования новых качеств.

На основании целей исследования, теоретического анализа проблемы

и эмпирических данных, полученных с помощью методов анкетирования и беседы, нами вычленены качества, которые, являясь социально желаемыми для любого человека, профессионально значимы для педагога. Эти качества проявляются в отношениях человека к деятельности, к другим людям, к себе и жизни. Наряду с педагогическими умениями (гностическими, коммуникативными, организаторскими и конструктивными) и педагогической направленностью эти качества должны быть в центре целенаправленных воздействий на личность будущего педагога, задача которого — не только обучать учащихся, организовывать, регулировать и контролировать их деятельность, но и оценивать их, воспитывать, регулировать взаимоотношения в коллективе, развивать активность, инициативность школьников, заражать их оптимизмом, увлеченностью своим предметом. Эти качества профессионально значимы и потому, что наряду со знаниями педагога формируют его авторитет, который усиливает эффективность воспитательных воздействий на учащихся и способствует формированию у них аналогичных качеств.

Темп, уровень развития качеств педагога зависят от целенаправленных и нецеленаправленных воздействий на личность студента в вузе. К целенаправленным воздействиям можно отнести: педагогическую направленность лекционных курсов, практических и семинарских занятий; непрерывную педагогическую практику в школе; научно-исследовательскую работу студентов по психолого-педагогическим дисциплинам; студенческие психолого-педагогические конференции, ориентированные на развитие учебных, познавательных мотивов с их постепенной трансформацией в профессионально значимые качества. Перспективным в этом плане, на наш взгляд, является контекстное обучение⁴, в сменяющихся формах которого постепенно воссоздается содержание будущей профессиональной деятельности. Содержанием контекстного обучения выступает не только предметная сторона будущей профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных задач, моделей и ситуаций, но и ее социальная сторона, воспроизводимая совместной деятельностью и общением. Включенность в общение, деятельность, проигрывание профессиональной роли способствуют формированию профессионального мышления и развитию профессионально значимых качеств.

Таким образом, педагогизация учебного процесса является одним из основных факторов формирования личности учителя, его профессионально значимых качеств. В этом процессе наряду с целенаправленными факторами следует учитывать нецеленаправленные воздействия, которые могут стимулировать (ускорять или сдерживать) развитие личности педагога. Среди них можно выделить три группы факторов.

Первая группа связана с осознанностью мотивов выбора профессии, степенью развития педагогической направленности. При внешней или случайной мотивации наблюдаются пассивное и поверхностное отношение к приобретению знаний, нежелание работать педагогом. При изучении педагогической направленности студентов педпотокров ВГУ мы установили, что почти каждый третий выпускник (32 % из 286 опрошенных) не хочет работать в школе. На выбор многими опрошенными профессии педагога оказали влияние не любовь к ней, а желание иметь высшее образование, любовь к специальному предмету (например, математика), меньший, чем на производственные потоки, конкурс при поступлении учиться. Все это подтверждает необходимость проведения профориентационной работы с абитуриентами и профессионального отбора на педагогические потоки с учетом осознанности профессионального выбора и профессиональной направленности.

Вторая группа факторов связана с ценностными ориентациями, престижностью профессии педагога, установками к учебной и профессиональной деятельности в академической группе вуза, которые отражаются на мотивах учебной и профессиональной деятельности будущего педагога.

Третья группа факторов связана с индивидуально-психологическими, профессиональными и личностными качествами педагогов вуза (глубина и основательность знаний, увлеченность своим предметом, методика и стиль преподавания, позволяющие показать научно-педагогическую значимость своего предмета, жизненная позиция педагога, его нравственный уровень и стиль общения), которые воздействуют на мотивационную сферу личности студента и становление его как учителя путем «заражения» (например, увлеченность своим предметом), подражания (стиль общения).

Эффективность целенаправленных и нецеленаправленных воздействий

определяется эмоциональным состоянием, на фоне которого протекает процесс обучения, не только личности, но и группы. Поэтому преподавателю следует блокировать отрицательные эмоции, чтобы общий фон занятий ускорял позитивное воздействие на личность студента и становление молодого специалиста.

Особая роль в формировании профессионально значимых качеств личности будущего учителя принадлежит дисциплинам психолого-педагогического цикла: методике преподавания, педагогике, психологии. Психологическая подготовка на педагогических потоках университета ограничена курсом общей психологии в объеме 60—70 часов. Возрастная, педагогическая и социальная психология, необходимые в профессиональной деятельности, не предусмотрены учебными планами. Поэтому в идеале педагогу нужно наряду с целями и задачами общего курса психологии находить резервы для: 1) введения элементов возрастной, педагогической и социальной психологии, раскрытия значения этих дисциплин в деятельности учителя, формирования к ним интереса и потребности в самообразовании; 2) раскрытия психологических основ рациональной деятельности, установления и самоуправления познавательной деятельностью; 3) формирования навыков собственной деятельности и деятельности других как элементов профессионального мышления; 4) обучения некоторым методам изучения личности учащихся и коллектива класса; 5) оказания помощи студентам в познании себя, своих личностных качеств и, в первую очередь, — профессионально значимых в деятельности педагога, определения уровня своей самооценки с целью их формирования, развития и коррекции. Как отмечает Р. Бернс, «задачи самопознания и понимания других в программах педагогических учебных заведений трудно переоценить, ибо учитель учит прежде всего кого-то, и только во вторую очередь чему-то. Поэтому характер личностного развития имеет не меньшую важность, чем академические успехи»⁵.

Конечно, мы понимаем, что полностью сформировать педагогическое мышление, коммуникативную компетентность в одном курсе психологии невозможно, но необходимо акцентировать на них внимание, дать направление развитию психологического анализа, психологической культуры. В какой-то степени это возможно за счет активизации самостоятельной работы студентов, применения активных методов обучения и педагогизации курса общей психологии. Целесообразно применять специализированные методики («педагогические игры», «пробные уроки», миникурсы) и методические приемы, направленные на профессиональную подготовку будущих учителей⁶, не только в курсе педагогики и педагогической психологии, но и общей психологии, объединяя учебные задачи курса общей психологии с формированием педагогического мышления, умений, навыков деятельности, развития профессионально значимых качеств личности будущего педагога. В частности, целесообразно применять ролевые игры на некоторых семинарских занятиях для формирования педагогического мышления, наблюдательности, умения анализировать свою деятельность и деятельность других, для познания своих личностных и деловых качеств. Методика проведения игры заключается в том, что занятие проводится в форме урока по плановой теме семинара одним из студентов. Группа, выполняя роль учащихся, параллельно анализирует урок по заданным критериям, оценивая как деятельность учителя, так и учащихся. Один из студентов выполняет роль эксперта, в задачу которого входит ведение протокола урока и его оценка. После занятия эксперт с группой проводит анализ урока. Обсуждается каждый критерий оценочного листа, и на основании мнения группы выставляется коллективная оценка. Затем уточняются вопросы темы, которые были недостаточно раскрыты. Применение ролевых игр, как показывает практика, способствует повышению активности студентов на занятии, развивает у них эмпатию, способствует формированию профессионального мышления, диалогического общения, формирует качества ответственности, требовательности к себе и другим. Оценочные листы, заполненные каждым студентом, также дают представление о личности «судьи» (его положительных или отрицательных установках по отношению к другим людям, объективности, требовательности).

К сожалению, ограниченное количество учебных часов и многочисленность академических групп не позволяют каждому студенту сыграть роль учителя на уроке. В какой-то мере это можно восполнить проведением микроуроков. Эффективность ролевых игр можно значительно увеличить, если использовать на занятиях видеоманитофоны, чтобы студенты могли

анализировать, осмысливать свое поведение, выявляя сильные и слабые моменты, посмотреть на себя со стороны.

Формированию профессионального мышления, навыков психологического анализа в деятельности педагога способствуют и применение на занятиях ситуативных игр, решение психологических задач, взаимосвязанных с темой семинарских занятий, изучение методов исследования личности, сочетающихся с самопознанием. Профессионально-педагогическому становлению личности студента способствуют и другие методические приемы (защита рефератов, микроконференции и т. д.).

Опыт работы вузов страны показывает, что для эффективной подготовки педагога необходима педагогизация всей учебно-воспитательной работы на факультетах, готовящих учителей, взаимодействие психолого-педагогических курсов с другими университетскими дисциплинами в педагогическом контексте.

¹ См.: Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогической психологии. Л., 1972. С. 95—98.

² См.: Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

³ См.: Методы социальной психологии. Л., 1977. С. 115—116.

⁴ См.: Вербцкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 35.

⁵ Бернс Р. Развитие «Я» концепции и воспитание. М., 1986. С. 335.

⁶ См.: Леонтьев А. А. Указ. соч. С. 35.