

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ПСКОВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

С.П. ИВАНОВА

**УЧИТЕЛЬ ХХІ ВЕКА:
НООПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Допущено Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования Министерства
образования Российской Федерации в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений*

Псков 2002

ББК 88.840
И 209

Печатается по решению кафедры психологии
и редакционно-издательского совета ПГПИ им. С.М. Кирова.

Рецензенты:

В.Л. Маришук, Заслуженный деятель науки РФ,
доктор психологических наук, профессор кафедры гуманитарных
дисциплин Санкт-Петербургского Военного института
физической культуры;

Г.С. Сухобская, доктор психологических наук,
профессор, заведующая лабораторией психологических проблем
Института образования взрослых РАО

Иванова С.П.

**И 209 УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА: ноопсихологический подход к анализу
профессионально-личностной готовности к педагогической
деятельности.** - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002 г. - 228 с.

В учебном пособии раскрывается новый концептуальный подход, отражающий современные условия развития социально-образовательной среды и ее субъектов; дается психологическая характеристика личности учителя, ориентированного на формирование у учащихся человекоцентрированной жизненной позиции, социальных умений и навыков межличностного общения; предлагаются методические рекомендации по формированию профессионально-личностной готовности студентов-будущих учителей к организации педагогической деятельности как процесса полисубъектного взаимодействия.

Может быть полезно всем читателям, имеющим отношение к процессу социализации развивающейся личности в современном глобальном сообществе.

И 209

ISBN 5-87854-190-4

© Псковский государственный
педагогический институт
им. С.М. Кирова
(ПГПИ им. С.М. Кирова), 2002
© С.П. Иванова, 2002

Содержание

Введение	7
-----------------------	----------

**Глава 1. XXI век - эпоха гуманистически-ориентированного
полисубъектного взаимодействия человека
с окружающим миром**

1.1. Ноопсихологический подход к процессу развития личности в современном глобальном сообществе	10
1.2. Психологическая сущность полисубъектного взаимодействия в социуме	29
1.3. Гуманистически-ориентированный диалог как основная форма сотрудничества равнозначимых и равноценных субъектов	38
1.4. Психологический механизм включения субъекта в процесс гуманистически-ориентированного межличностного взаимодействия	47
1.5. Готовность личности к гуманистически-ориентированному взаимодействию и взаимопониманию как условие выживания в современном глобальном сообществе	56
<i>Краткое содержание главы</i>	<i>60</i>
<i>Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях</i>	<i>62</i>
<i>Темы для рефератов</i>	<i>63</i>
<i>Темы для самостоятельной исследовательской работы</i>	<i>63</i>
<i>Дополнительная литература</i>	<i>63</i>

Глава 2. Педагогическая деятельность как социально и исторически обусловленный процесс полисубъектного взаимодействия в образовательной среде

2.1. Многообразие форм педагогического взаимодействия в современной социально-образовательной среде	65
2.2. Профессионально-личностная позиция учителя как субъекта гуманистически-ориентированной педагогической деятельности	76
2.3. Духовно-психологический потенциал личности учителя, ориентированного на диалог с другими участниками образовательного процесса	84
2.4. Педагогическое мышление учителя-гуманиста	95
2.5. Информационно-коммуникативное взаимодействие учителя с авторами образовательных текстов как условие его профессионально-личностной подготовки к организации диалогового общения в процессе обучения	103
<i>Краткое содержание главы</i>	<i>112</i>
<i>Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях</i>	<i>114</i>
<i>Темы для рефератов</i>	<i>115</i>
<i>Темы для самостоятельной исследовательской работы</i>	<i>115</i>
<i>Дополнительная литература</i>	<i>116</i>

Глава 3. Профессионально-личностная готовность учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде

3.1. Понятие профессионально-личностной готовности учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде	119
3.2. Проявления гуманистической направленности личности учителя в условиях практической педагогической деятельности	128

3.3. Коммуникативно-поведенческие установки учителя как показатель профессионально-личностной готовности к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде.....	146
3.4. Проявления личностного профиля учителя в условиях педагогического взаимодействия в процессе обучения	159
3.5. Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия, способствующих гуманизации социально-образовательной среды	167
3.6. Профессионально-личностная готовность учителя к проблемно-диалоговому общению с авторами образовательных текстов	184
<i>Краткое содержание главы</i>	<i>198</i>
<i>Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях</i>	<i>200</i>
<i>Темы для рефератов</i>	<i>201</i>
<i>Темы для самостоятельной исследовательской работы</i>	<i>201</i>
<i>Дополнительная литература</i>	<i>201</i>

Глава 4. Развитие профессионально-личностной готовности студентов-будущих учителей к гуманистически-ориентированной педагогической деятельности в процессе психолого-педагогической подготовки в вузе

4.1. Влияние успешности межличностного взаимодействия начинающего учителя с другими участниками образовательного процесса на его социально-психологическую адаптацию к педагогической профессии	204
4.2. Психологический анализ включенности студентов-будущих учителей в процессе полисубъектного образовательного взаимодействия в условиях профессионально-педагогической подготовки в вузе	214

4.3. Информационно-познавательный диалог студентов-будущих учителей с авторами образовательных текстов как показатель их профессионального развития	223
4.4. Кооперативно-структурированная деятельность в работе студентов-будущих учителей с научными психологическими текстами и ее развивающие эффекты	230
<i>Краткое содержание главы</i>	<i>246</i>
<i>Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях</i>	<i>248</i>
<i>Темы для рефератов</i>	<i>249</i>
<i>Темы для самостоятельной исследовательской работы</i>	<i>250</i>
<i>Дополнительная литература</i>	<i>250</i>
Заключение	253
Список литературы	255
Приложения	277
<i>Приложение 1</i>	<i>279</i>
<i>Приложение 2</i>	<i>283</i>
<i>Приложение 3</i>	<i>287</i>
<i>Приложение 4</i>	<i>290</i>
<i>Приложение 5</i>	<i>303</i>
<i>Приложение 6</i>	<i>314</i>

Введение

Практическая реализация гуманитарных задач образования осуществляется учителем, стимулирующим и направляющим процесс социализации и одновременно персонализации развивающейся личности путем трансляции и педагогической интерпретации молодому поколению духовных и нравственных ценностей социума. Будучи "продуктом" истории, молодое поколение рассматривается в современной науке в качестве особой социально-демографической группы, выполняющей в обществе глобальную по значению общесоциальную функцию "субъекта-преемника" материальных и духовных ценностей предшествующих этапов его развития. Молодые люди выступают, с одной стороны, носителями всего нового (и социально-позитивного, и социально-негативного), а с другой стороны, своего рода "цензором" современной действительности и социальной справедливости (С.Н. Иконникова, И.М. Ильинский, А.А. Козлов, Н.В. Ковалева, В.Т. Лисовский, Т.В. Пелевина и др.). Развитие у современных юношей и девушек человекоцентрированной жизненной позиции, социальных умений и навыков личностно-ориентированного взаимодействия с окружающими в процессе их обучения возможно при условии психологической готовности самого учителя к гуманистически-направленному взаимодействию с Другими (под словом "Другие" подразумеваются любые субъекты "большого социума": общество, авторы образовательных текстов, педагогический коллектив как социально-профессиональная группа, участники образовательного процесса: учащиеся, учителя, родители). Самотрансценденция, т.е. способность не только видеть свой результат деятельности, но и понимать и учитывать его роль и значение для других субъектов как важнейшее проявление личности учителя, есть одновременно начало "прорастания" этого же свойства у учащихся как граждан современного глобального сообщества.

Профессионально-педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия

учителя с другими участниками социально-образовательного процесса эффективна, если учитель становится полноправным участником межсубъектных отношений в социокультурном пространстве и реализует их в собственной деятельности. Эта реализация успешна, если

- межсубъектные отношения в социокультурном пространстве становятся предметом педагогической рефлексии учителя;

- внутришкольная среда осмысливается учителем в контексте гуманистически-направленных социальных взаимоотношений, осуществляющихся в современном социокультурном пространстве;

- у учителя сформирована профессионально-личностная готовность к гуманизации внутришкольной образовательной среды, способствующей развитию межличностной толерантности учащихся, их стремления к сотрудничеству и взаимопониманию;

- предметом педагогической рефлексии учителя становится анализ процесса развития потребностей и способностей учащихся к гуманистически-направленному взаимодействию с окружающим миром;

- педагогическая деятельность учителя психологически осмысливается им по всем основным позициям как согласующаяся и кооперирующаяся с деятельностью других субъектов образовательного процесса (учащихся, коллег-учителей, родителей, общественности и др.) на проблемно-диалоговом уровне.

Целью данного учебного пособия является психолого-педагогический анализ профессионально-личностной готовности современного учителя к реализации педагогической деятельности как процесса гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде.

В содержании учебного пособия *раскрыта гуманистическая сущность полисубъектного взаимодействия личности* в современном социокультурном пространстве и охарактеризованы психологические механизмы включения субъекта в этот процесс;

- *представлена психологическая концепция педагогической деятельности как процесса гуманистически-направленного диалога, осуществляемого учителем с другими участниками педагогического*

процесса, и показана его профессиональная роль в создании внутришкольной образовательной среды, определяющей процесс становления и развития личности учащегося как много-мерного субъекта межличностных отношений в современном поликультурном обществе;

- *разработана модель профессионально-личностной готовности учителя к осуществлению человекоцентрированного диалога* в различных функциональных ролях и определены факторы, стимулирующие и блокирующие этот процесс;

- *показан андрогогический потенциал кооперативно-структурированного обучения студентов-будущих учителей* для развития их готовности к осуществлению гуманистически-направленного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде.

Ознакомление с учебным пособием поможет студентам-будущим педагогам, а также практикующим учителям и работникам образовательных учреждений по-новому взглянуть на социальную сущность педагогической деятельности в современном социокультурном пространстве, приобщиться к общечеловеческим приоритетам в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Глава 1

XXI век - эпоха гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия человека с окружающим миром

1.1. Ноопсихологический подход к процессу развития личности в современном глобальном сообществе

Современную эпоху общественного развития называют эпохой противоречий в жизни, сознании и мышлении людей, эпохой жестких столкновений между моралью и искусством, наукой и философией, разумом и рассудком, хаосом стихийных сил и упорядоченностью, гармоничностью душевной жизни (В.С. Библер, Б.С. Гершунский, Б.С. Ерастов, А.С. Кармин, В. Франкл и др.). Столкновение человечества с проблемами, угрожающими самому его существованию (угроза ядерной войны, социально-экономические кризисы, экологические катастрофы, отчуждение человека от общества, насилие и терроризм), побудило людей к осознанию того, что они живут в едином взаимосвязанном мире и что сохранение этого мира является наиболее важной задачей, которая когда-либо стояла перед человечеством.

Осознание объективного единства существования человечества, единства исторических судеб, единства мирохозяйственных связей и взаимозависимости политических процессов, науки, техники, культуры - это относительно новая ментальная парадигма, определяющая современное миропонимание. Сущность ее составляет **глобалистика** - взгляд на мир как целостную взаимосвязанную систему (Ю.В. Гладкий, А. Кинг, С.Б. Лавров, Б.Ф. Ломов, Д. Медоуза, Н.Н. Моисеев, Р. Хитинс, Б. Шнайдер и др.). Особое значение в этой системе имеет человек, реализующий свой творческий потенциал во взаимодействии с природой, обществом, другими людьми. От того, как

складывается процесс взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, насколько отношение человека к внешней среде (природной и социальной) регулируется пониманием его причастности к глобальным проблемам, осознанием своего места и роли в системе "Человек - Мир", какими способами он реализует свою субъектную сущность в исторически новом социокультурном контексте, зависят в конечном итоге мир и жизнь на планете.

Взаимодействие является одной из базисных философских онтологических категорий, характеризующих феномен связи, перехода, развития, воздействия разных субъектов друг на друга. Взаимодействие - начальная, исходная, родовая категория. "Взаимодействие - вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю, ... взаимодействие является истиной *causa finalis* (конечной причиной) вещей. Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать" (Ф. Энгельс) (196, с.158). **Любое явление, субъект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено.**

Подчеркивая специфику взаимодействия в органическом мире, в мире живой материи, А.Н. Леонтьев писал: "Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел" (196, с.160). Чем сложнее организация "тел", тем сложнее это взаимодействие. Во всех формах взаимодействия в неживой природе (классические примеры ветра и скалы, капли воды и камня) или объектов живой и неживой природы (человек-камень, металл) воздействие одного объекта приводит к разрушению другого. Объект, испытывающий воздействие оказывается в пассивной, страдательной позиции. Он может участвовать во взаимодействии только силой своего природного сопротивления, неизбежно разрушаясь, исчезая. В условиях взаимодействия "тел" живой природы, особенно взаимодействия людей, всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия, или, точнее, его субъекта, если осуществляется деятельность. Особенно существенна субъектность

для социального взаимодействия людей. С *инициальной* позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть созидающей, развивающей или разрушающей. С *реактивной* позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или непринятия его, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии (Ю.Б. Гиппенрейтер, В.П. Зинченко, О.В. Овчинникова, А.Н. Леонтьев и др.).

Категория взаимодействия изначально является базовой для социальных наук. Концепция взаимоотношений личности с социумом рассматривалась как центральная и в зарубежной психологии и социологии (А. Адлер, Р. Бенедикт, Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, М. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, К. Роджерс, П. Сорокин, К. Хорни, З. Фрейд, Л. Фримен, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Янг и др.), и в отечественной науке (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, М.И. Бобнева, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, В.Н. Мясищев, В.А. Ядов и др.), поскольку человек с самого момента рождения является неотъемлемой частью взаимосвязанных и взаимодействующих социальных единиц. *Общепринятой в отечественной психологии является идея о взаимодействии как принципе подхода к пониманию общения, в процессе которого устанавливаются взаимоотношения с другими людьми, происходит обмен информацией и духовными ценностями, стимулирующими становление личности* (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.Д. Парыгин и др.).

Традиционно взаимодействие человека с окружающим миром анализируется с точки зрения его развития и существования в обществе, состоящем из четырех иерархически организованных социальных подсистем: *микросистемы*, имеющей отношение к взаимодействиям индивидуума и его ближайшего окружения (семья, детский сад, школа); *мезосистемы*, образуемой взаимосвязями двух или более микросистем (формальные и неформальные связи между семьей и школой или семьей, школой и группой сверстников); *экзосистемы*, относящейся к тем уровням социальной среды или общественным структурам, которые, находясь вне сферы непосред-

ственного опыта индивидуума, тем не менее влияют на него (например, или формальная социальная среда - места работы родителей или местных отделов здравоохранения и др., или неформальное окружение - расширенная семья ребенка или друзья его родителей); *макросистемы*, которая, в отличие от других уровней, не имеет отношения к определенному окружению, а включает в себя жизненные ценности, задачи и традиции той культуры, в которой живет индивидуум (Р. Бенедикт, У. Бронфенбреннер, К. Гирц, У. Гуденау, А. Моль, Н. Смелзер и др.).

В условиях глобального мирового сообщества речь идет о новой, космопланетарной модели взаимосвязи состояний в природе и о месте в ней психических состояний человека. Изучение экологической среды человека основано на методологии *холизма*, рассматривающей окружающий мир как всеобъемлющую многомерную и многоуровневую целостность, объединяющую психологическую, биологическую и физическую действительность; как самоорганизующуюся систему, предполагающую наличие гомеостаза и уравновешенности; как развивающуюся систему, изменения которой приобретают все более динамический всеохватывающий и противоречивый характер (В.И. Вернадский, Н. Моисеев, В.В. Налимов, Е. Норланд, В.С. Степин, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.). Предметом анализа этой системы становится биосфера планеты Земля: в качестве первичного состояния в ней рассматривается состояние Космоса, вакуума; совокупность объектов на планете в целом образует то, что называют "природой Земли". Развитие жизни на Земле привело к образованию биосферы (геологической оболочки), состоящей из живых организмов, косных (неживых) природных тел и биокосных образований. В рамках данной концепции человек как живое существо, наделенное разумом и способное воздействовать на косное вещество биосферы, рассматривается как закономерный результат эволюционного процесса, а рождение в человеческом обществе науки выделяется в качестве новой геологической силы, способствующей переходу *биосферы* в особое эволюционное состояние - *ноосферу*, определяющую суть нового "диалога с природой": ... "мы

преобразуем то, что на первый взгляд кажется препятствием, ограничением, в новую точку зрения, которая придает и новый смысл соотношению между познающим и познаваемым" (73, с.262).

Синергетическое мировидение имплицитно содержит новую смысложизненную модель - модель саморазвития человека в самоорганизующемся мире (А.Ю. Агафонов, В. Алтухов, В.И. Аршинов, В.В. Василькова, В.П. Зинченко, Е.Н. Князева, В.В. Нахимов, И. Пригожин, и др.). В своем отношении с миром человек как бы избегает двух крайностей: ... "с одной стороны, он не является безвольной игрушкой в руках надличностных (природных и Божественных) сил, но вместе с тем не является и всевластным Демидургом, творящим мир по усмотрению своего разума. Человек выступает "старательным учеником" Природы и Космоса, выстраивающим свое индивидуальное бытие по законам универсального миропорядка. Происходит мировоззренческое *возвышение* организации себя и своего окружения до уровня Абсолютных смыслов" (69, с.52).

В зависимости от сложности информационного взаимодействия человека с окружающей средой выделяют три ее типа. *Первичная* - та среда, в которую еще не вторгся человек и в которой еще нет информации, связанной с его состоянием (например, жизнь на дне моря). *Сложная* окружающая среда, когда человеком уже внесена некоторая информация в природу (преобразованные природные ландшафты, типичные объекты городского пейзажа, музеи и др.). *Сверхсложная* окружающая среда. К этому классу относятся "негативные" аномальные зоны – от "черных дыр" и других особых объектов во Вселенной до наиболее выраженных аномальных участков земной поверхности (Н.И. Заикин, Н.Е. Заикина). Каждому типу сложности окружающей среды соответствует определенная ступень развития человека. Так, в состоянии первичности человек еще не может оказать какого-либо заметного влияния на среду. Сложная среда возникает в результате вторжения в природу по принципу "сначала сделаем, а потом посмотрим, что получилось". Человек при этом тоже "сложный" – он достаточно энерговооружен, развил технику, науку. Сверхсложная среда соответствует такой жизненной ситуации, когда какие-либо "миги" в жизнедеятельности

человека не осознаются и происходит "их накопление, вплоть до критического" (117, с.10). Таким образом, в контексте классического наследия естественнонаучного знания и современного холистического подхода к анализу действительности **мера существования современного человека** в соразмерности "человек-мир" **созвучна бытию и совпадает с ним**: чем более аномальной является окружающая среда (природная, социальная), тем более сложным становится процесс развития человека, и, наоборот, чем более "сложным", экологически не адаптированным к жизнедеятельности в новом космопланетарном пространстве является человек, тем большие разрушения он несет в окружающий мир.

Многомерность окружающей человека глобальной среды обуславливает необходимость видеть и понимать важнейшие сферы взаимосвязей и взаимодействий с нею. Понять мир и себя значит овладеть логикой высоких смыслов организации мира и себя - в этом мире. Вступление человечества в новую эру своего развития, в эпоху ноосферы характеризуется возникновением новой исследовательской позиции: "становящийся" познающий субъект в "становящемся" познаваемом мире. "Человек - часть природы, а природа - часть человека, но это не все отношения, которые связывают их между собой, - подчеркивает А. Маслоу - Человек, чтобы быть жизнеспособным в природе, должен быть в какой-то, пусть минимальной степени, изоморфен ей" (229, с.347). Если человек начинает воспринимать себя как существо, *погруженное* в единый мировой процесс самоорганизации, и вместе с тем и как существо, *постигающее* логику этого процесса, то его оценка социального мира расширяется; он вступает в живой диалог, коммуникацию со всем историческим временем, со всеми элементами своего социума, и дружественными, и враждебными (В.В. Василькова, Г. Николис, И. Пригожин).

Обеспечение коэволюции человека и биосферы не могут произойти автоматически. Как подчеркивает Н. Моисеев, это будет "мучительный и небыстрый процесс выработки новых принципов согласования своих действий и нового поведения людей. Другими словами, новой нравственности" (73, с.14). Философский анализ

гармоничного сосуществования человека и окружающей действительности показал, что его основу составляют принципы объективации и понятности мира. **Принцип объективации** предполагает "вынесение вовне в качестве объекта чего-то такого, о чем возможны контролируемые и на опыте проверяемые суждения ... Лишь посмотрев "глазами идей", мы можем увидеть не видимость вещей, но ... проявление сущности, когда сущность не есть нечто одушевленное и самопроизвольное. Короче говоря, научная объективация предполагает "изъятие души из предметов внешнего мира" (224, с.74-75). **По отношению к процессу взаимодействия человека с окружающей действительностью принцип объективации требует осознания себя, своей субъектной сущности по отношению к другим людям и различным аспектам жизнедеятельности, определения своего места в окружающем мире, во всем многообразии связей с ним.**

Личностный эффект осознания индивидом своего бытия на разных уровнях отражается в становлении его **идентичности**. В психологической литературе традиционно выделяют два вида идентичности - личностную и групповую (социальную) (У. Джемс, Ч. Кули, Г. Мид, Э. Эриксон). **Личностная идентичность** рассматривается как самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида. Описательную составляющую "Я-концепции" Р. Бернс называет "образом-Я" или "картиной -Я", что включает в себя отношение к себе, самооценку, принятие себя. **Групповая идентичность** обозначает самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе (по Э. Эриксону, "ощущение внутренней согласованности", "поиск своего места в жизни") и является одной из важнейших составляющих образа-Я, отвечая на вопрос о том, *что* есть и *где* есть человек в социальном смысле (А.Тэшфел).

Для выживания в исторически новых условиях социокультурного развития осознания человеком своей личностной и групповой идентичности оказывается недостаточно. Продуктивность деятельности субъекта глобального мирового сообщества в значительной степени определяется точной характеристикой *времени*,

переживаемого обществом, а также *жизненной среды*, в которую органично включена жизнедеятельность человека. С любым компонентом экосистемы индивид связан через процессы приспособления к ней и вместе с тем через процессы ее преобразования. Поэтому наряду с традиционными представлениями о групповой идентичности важнейшими элементами общего образа Мира современного человека становятся **временная и средовая идентичности** (И. Альтман, М. Аргайл, Р. Баркер, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, К. Линч, В.С. Магун, А. Маслоу, Н. Нийт, И.М. Палей, С.Л. Рубинштейн и др.). В данном случае речь идет об отождествлении себя с временным промежутком истории, с которым "совпал" период существования человека, а также со стандартами общества, помогающими человеку ориентироваться в мире и адекватно действовать в нем.

В проблеме времени можно выделить две части:

а) осмысление человеком *своего "психологического" времени*, рубежей и этапов его развития (исследования "временной перспективы личности", "временного кругозора личности", "личной хронологии", "концепции времени", "самооценки возраста"): "Субъективное время личности отражает разный уровень бытия личности, разный уровень способов ее существования" (С.Л. Рубинштейн);

б) осмысление *связи времени своего существования с временем эпохи, в рамках которой личность существует*: " ... для каждого индивида необходимо достичь адекватности собственных возможностей, имеющих место сегодня, с возможностями их реализации, даваемой историческим временем. Проблема "потерянных поколений" - это как раз проблема тех поколений, которые почувствовали себя невостребованными обществом, находящимся на данном этапе его развития. Каждая эпоха требует определенных социальных ролей, и одна из задач личности - соотнести особенности эпохи и личный период своего развития для успешного исполнения набора требуемых ролей" (19, с.165-166). В современной гуманистической психологии введено понятие **"временной интегрированности личности"**: более интегрированные личности лучше самоактуализируются, они приподняты над мелочами, обладают широким

горизонтом, дальней временной перспективой, руководствуются широкими универсальными ценностями, т.е. осознание времени выполняет ту же функцию, что и познание других элементов социального мира - способствовать адекватному поведению в нем (А. Маслоу).

Важной составляющей социальной идентичности личности современного человека является и его **идентичность с окружающей "жизненной средой"** или "непосредственной жизненной средой" (И. Альтман, М. Аргайл, Р. Баркер, К. Линч, Н. Нийт). В целостном образе Среды выделяют:

а) *внутреннюю среду индивида* - моделируемое сознанием представление о "своей среде", ее "образ": она включает совокупность знаний и навыков, которые в ней могут быть актуализированы ("имплицитные теории личности");

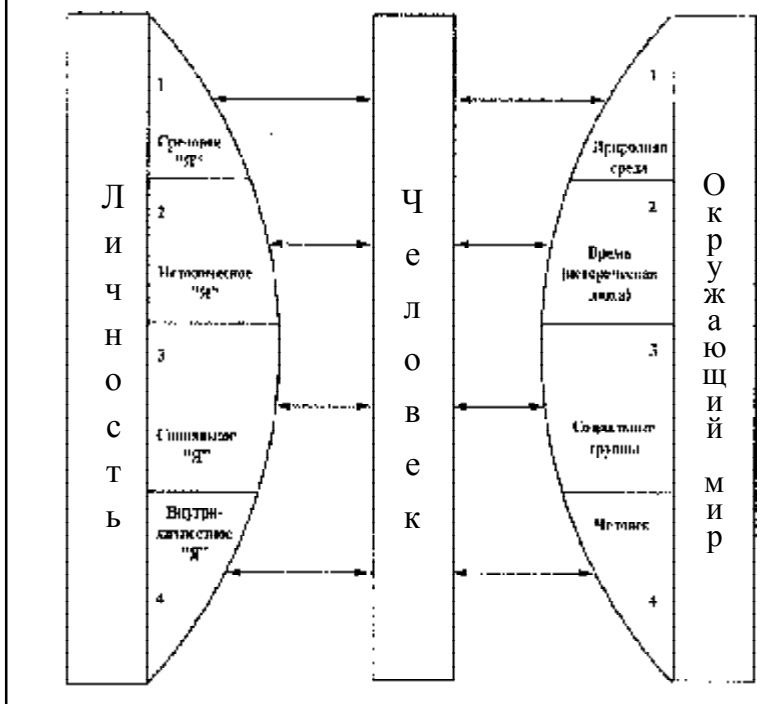
б) *первичную экоструктуру* - образ жизненного пространства, непосредственно "моей" среды обитания: дом, квартира, комната, вещи, как бы продолжение моего собственного "Я" (психологически эта среда формирует чувство хозяина: это "мой" мир);

в) *групповую экоструктуру* - образ среды сообщества: территория предприятия, вообще места работы, различные помещения совместного пребывания - клуб, спортивная секция и т.п. (именно эта среда выступает основой идентификации личности с каким-то определенным местом ее существования и пребывания). "Идентификация с местом" способствует возникновению особого рода экологических и этнических стереотипов, различных символов и предпочтений, специфически окрашивающих окружающий мир, от чего зависит вся картина мира (М. Черноушек).

Осознание человеком своей роли по отношению к разным сферам окружающей действительности ведет **к формированию его внутреннего мира** как сообщества относительно самостоятельных иерархически разноразноуровневых субъектов - см. *модель 1*. Так, *средовое "Я"* презентует человеку самого себя как часть сложной экологической системы, регулирующей процессы его жизнедеятельности; *временное "Я"* – презентует человеку самого себя как типичного представителя данной исторической эпохи, как носителя

Модель 1

Интерсубъектная система личности, формирующаяся в процессе осознания человеком своей идентичности по отношению к разным сферам окружающей действительности



и продолжателя определенных культурных традиций, обеспечивающих преемственность поколений; множество *социальных "Я"* – отражают одновременную отнесенность к нескольким группам людей; *внутриличностное "Я"* – этот многоголосый хор намерений, устремлений, желаний, сомнений, опасений и надежд - определяет, каков человек в отношениях с другими. **В итоге психика человека**

приобретает характер открытой, постоянно изменяющей системы, многомерного и "интерсубъектного" по своей природе образования.

Формирование внутренней интерсубъектной системы личности ведет к фундаментальному **изменению позиции человека по отношению к собственной деятельности**: он выступает для себя и как объект управления (как *Я-исполнитель*) и как субъект управления (как *Я-контролер*), который планирует, организует и анализирует собственные действия на разных уровнях жизнедеятельности. Теперь человек не просто предвосхищает результаты производимых им действий, но и произвольно организует эти действия (формулирует и обоснует цели, анализирует их с точки зрения и возможности достижения); не только действует на основе выработанных у него программ, но и создает новые способы осуществления своих действий; не только контролирует свои действия путем сличения их результатов с прогнозом, но и вырабатывает собственные критерии, эталоны, показатели контроля и оценки. Иными словами, **человек начинает овладевать процессами управления собственной деятельностью в окружающем мире, понимать смысл своего существования**. Наличие позитивной социальной идентичности и интерсубъектной позиции обеспечивает гармонию внутреннего "Я" человека с окружающей средой, стимулирует его личностный рост на уровне самоориентации, самовыражения, самореализации, самосознания и самооценки в постижении общечеловеческих ценностей.

Вместе с тем идеи самопознания и саморазвития, взятой "в чистом виде", явно недостаточно для характеристики социально-личностной зрелости человека как субъекта в современном социокультурном контексте. Доминирующая направленность на раскрытие только внутренней интерсубъектной сущности человека безотносительно к окружающим его субъектам содержит определенный риск эгоцентризма. Тезис западной цивилизации (или, как ее назвал предшественник современных космистов Н.Ф. Федоров, "европейско-американской цивилизации") "Человек - мера всех вещей; все во имя человека, все для блага человека", замкнутый сам по себе, оказался

несостоятельным. Он становится состоятельным только на уровне "антропокосмического гуманизма: только тогда, когда "человек" включает в себя "всех" и "все", то есть доброжелателен ко "всем" и "всему", когда "во имя человека" есть "во имя всего мира", а "все для блага человека" есть "благо всего сущего" (73, с.671). В. Казначеев, последователь В.И. Вернадского, П.А. Флоренского, А.Л. Чижевского, Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского и других космистов старшего поколения, экспериментально показал, что ноосфера включает в себя взаимосвязанную совокупность - систему био- и психополей, которые оказывают влияние не только друг на друга, но и на материальные объекты. Отсюда совершенно очевидна важность "нравственной чистоты" ноосферы, возрастание значения экологии ноосферы, утверждение в ней нравственной меры, нравственного измерения, самого старшего из всех измерений. Согласно второму философскому принципу гармоничного взаимодействия системы "человек - мир" - **принципу "понятности мира", социальная зрелость субъекта связана с его выходом за пределы своего "Я", с его преимущественной ориентацией на окружающих, на все то, что так или иначе нельзя отождествлять с ним: " ... чтобы мы могли понимать мир, в нем должны выполняться предпосылки самого существования человека, понимающего этот мир", т.е. научное высказывание "предполагает некоторое исходное или первичное сращение человека с миром; что мир сам содержит в себе предпосылки существования такого существа, которое этот мир может познавать и иметь о нем знание" (224, с.75).**

Способность человека сознавать себя в актах мышления о предметах (любых) вне себя, "держат" это сознание, организовать себя в качестве "существующего существа", которое является носителем каких-то утверждений о мире – это есть то, что в философии называется **трансцендентальным** (или "общим") **сознанием** (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Г.В. Гегель, Р. Декарт, М. Мамардашвили, М. Шелер и др.). Развивая мысль о сущности человека, М. Мамардашвили подчеркивает: " ... человека можно определить в зависимости от его способности (я употреблю философский термин) трансцендировать свое природное

эмпирическое состояние, выходить за него. И только с таким человеком, который трансцендирует, и должен соотноситься мир в его понимании" (224, с.142).

Феномен трансцендентальной субъектности имеет прямое отношение к процессу социального взаимодействия человека с окружающей средой. В психологической науке феномен самотрансценденции связывается с проблемой самоактуализации личности и психического здоровья и счастья личности (М. Маслоу, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Э. Фромм). В. Франкл пишет: "... человек открыт миру. Этим он отличается от животных, которые не открыты миру, а привязаны к среде, специфической для каждого вида; человеческое существование характеризуется преодолением границ среды обитания вида *Homo sapiens*. Человек стремится и выходит за ее пределы, в мир, и действительно достигает его – мир, наполненный другими людьми и общением с ними, смыслами и их реализацией" (409, с.54). И далее: "... принцип гомеостаза не может служить достаточным основанием для объяснения человеческого поведения. В частности, этот подход оказывается слеп к таким феноменам человека, как творчество, устремленность к ценностям и смыслу" (там же, с.55). По мнению Ф.В. Франкла, самоактуализация – это не конечное предназначение человека. "Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. **Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя**" (409, с.59).

Это утверждение В. Франкла согласуется с точкой зрения А. Маслоу, который относит трансценденцию к высшим, к самым интегративным, холистическим уровням человеческого сознания, поведения и отношений. Среди различных значений трансценденции (трансценденция времени, пространства, трансценденция культуры, трансценденция прошлого и др.) А. Маслоу выделяет в качестве главнейших такие значения, как трансценденция "Я", Эго, эгоизм, эгоцентризм и т.д.; трансценденцию как принятие мира таким, как он есть, как разрешение ему быть самим собой; "любовь-идентификация" как форма трансценденции, предполагающая "расширение круга идентифицируемых объектов, генерализация идентификации вплоть

до идентификации со всем человечеством; трансценденция индивидуальных различий и др. (229).

У Э. Фромма идея "связанности с другими" (группой, родом, нацией, народом, социальной системой) выделяется в качестве главного условия нормального существования и психического развития человека. Он отмечал: "Важная сторона дела состоит в том, что человек не может жить без какого-либо сотрудничества с другими ..."; "Эта связанность с другими не идентична физическому контакту. Индивид может быть ... связан какими-то идеями, моральными ценностями или хотя бы социальными стандартами – и это дает ему *чувство общности и "принадлежности"* ... Если он не принадлежит к какой-то общности, если его жизнь не приобретает какого-то смысла и направленности, то он чувствует себя пылинкой, ощущение собственной ничтожности его подавляет" (412). Указанные переживания, по мнению Э. Фромма, стимулируют людей к созданию определенных социальных организационных форм: семья, родственные и дружеские связи, землячества и общества по интересам, политические партии и движения, профессиональные, корпоративные и религиозные объединения, группировки на мистической основе – это лишь некоторые примеры способов удовлетворения потребности человека в единении с другими. Из этих рассуждений следует, что утверждение жизни, счастья и свободы современного человека коренится в его отношениях с другими, в его способности любить, причем любовь неделима между объектами и собственным "Я".

В отечественной психологической науке феномен самотрансценденции связывается с проблемой становления человека как личности (Л.С. Выготский, А.А. Брудный, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн). "Человек познает ... самого себя лишь опосредованно, отраженно, через других ..." - писал С.Л. Рубинштейн (344, с.245). Общение, совместная деятельность - ведущие факторы развития. На это не раз указывал Л.С. Выготский, рассматривая общение ребенка со взрослым в качестве одного из ведущих механизмов онтогенетического развития. По мнению В.А. Петровского, отражение другого человека в процессе социальной коммуни-

кации есть в первую очередь понимание "личностного вклада" Другого в содержание собственной личности как субъекта социального взаимодействия. Это "переселение" Другого опознается сознанием как особое переживание присутствия иного видения, иного понимания, иного "Я". Эффект присутствия личности другого человека (как правило, значимого Другого) в субъективном мире индивидуума В.А. Петровский определил как феномен "отраженной субъектности". Другой - это место в нас, поэтому, поступая от себя, мы поступаем от лица тех многочисленных Других, которыми "заселен" наш субъективный мир. А.А. Брудный считает, что другие люди отражаются в сознании человека, оставаясь "субъективно реальными даже в случае своего физического отсутствия ... Родные ... и близкие люди, с которыми человека связывает общая судьба, прочно входят в его внутренний мир" (63, с.123).

Выход за пределы своего "Я", принятие других объектов окружающей среды (природной и социальной) как самого себя, то есть как субъектов, наделенных фундаментальным свойством активности, проявляющимся в стремлении к собственному саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации, **ведет к формированию качественно новой, метаиндивидуальной позиции личности - позиции "сообщающейся множественности"** (М. Мамардашвили). Необходимость формирования метаиндивидуальной позиции диктуется объективной сложностью и многоликостью жизни субъекта в современном мировом сообществе, требующем от него способности к построению динамично изменяющегося его образа с учетом всей мозаики составляющих жизненных явлений (к ним могут быть отнесены, например, различные социальные институты, социальные и национальные движения, различные явления культуры, искусства, науки, религии) (Р. Абельсон, Т. Ньюком, Ч. Осгуд, М. Розенберг, П. Танненбаум, Ф. Хайдер и др.). Повседневные встречи обывающего человека с чем-то новым, "странным и незнакомым", неожиданным и противоречивым грозят разрушением устоявшейся картины мира, связанного и непротиворечивого. Потребность в сохранении этой устоявшейся картины мира приводит

индивида к необходимости получения социальной информации, "приручающей" новые впечатления и тем самым снижающей риск неожиданности (С. Московиси, Ж.-П. Кодол, Д. Жоделе и др.).

Согласно теории социальных представлений "странное и неизвестное" становится со временем понятным и знакомым при помощи социальных представлений. В данном контексте **"социальные представления"** - сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации; они являются в современном обществе эквивалентными тому, что в традиционных обществах рассматривается как мифы и как верования ("версии здравого смысла"). Складываясь из трех компонентов - информации, поля представления и установки, - социальные представления, как показывают исследования, выполняют три основные функции в процессе взаимодействия человека с внешним миром (18, 19, 20). Они являются инструментом познания социального мира, способом опосредования поведения и средством адаптации совершающихся событий к уже имеющимся, т.е. способствует сохранению сложившейся картины мира. *Информация* проникает в "щели" обыденного сознания через разные источники; *поле представления* формируется непосредственно в группе - в ней определяется общая смысловая рамка, в которую помещается новая информация, а также диапазон возможных толкований того или иного понятия; *установка* есть интериоризация того, что уже почерпнуто и из полученной информации, и от "поля", созданного в группе, и из собственного опыта. Поэтому **позицию субъекта, воспринимающего окружающий мир через призму других субъектов** (прежде всего тех групп, к которым он принадлежит), С. Московиси назвал **позицией "ученого-любителя"**, человека, пополняющего свой багаж знаний самообразованием, беседами, личными наблюдениями и размышлениями. Эта позиция является гарантией непрерывности социума, сохранения культурных традиций человеческих сообществ.

Выход за пределы "Я" не ограничивается только лишь процессом познания окружающего мира в результате усвоения ("присвоения", интериоризации) общественных форм сознания и тех

форм психической деятельности, которые кристаллизовались в процессе исторического развития в продуктах человеческого труда, человеческой культуры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Выход за пределы "Я" включает в себя и характеристику человека как субъекта деятельности, изменяющей не только человека, но и преобразующей и активно реструктурирующей его многоуровневую жизненную среду (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). В современном интегрированном мировом сообществе реализация человеком своей активной субъектной сущности, созидание нового индивидуально-общественного опыта, стимулирующего дальнейшее развитие научно-технического прогресса, приобретает особую значимость (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, А.И. Пригожин, В. Слободчиков). Для того чтобы выжить в социальном и духовном отношении, человек должен не только хорошо ориентироваться в имеющейся социальной информации, но и активно действовать, вырабатывая новые идеи, способы и формы деятельности, отвечающие исторически новым условиям, не теряя при этом своей самобытности, нравственных качеств, уважения к себе и другим людям. **Созидание нового предполагает экстерниоризацию внутреннего потенциала личности в окружающем мире, опредмечивание его творческих способностей в продуктах материальной и духовной культуры** (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Этот процесс отражает одну из важнейших духовных потребностей человека – потребность быть личностью, т.е. своей деятельностью производить значимые изменения в других людях, их предметной, интеллектуальной и эмоциональной сферах. Речь идет об активном процессе **продолжения себя в другом** не только в момент воздействия, но и за пределами сиюминутного актуального взаимодействия.

Процесс продолжения субъекта в других индивидах, обеспечение своей "идеальной" представленности за счет произведенных в них "вкладов" нашел отражение в понятии **персонификации**. На уровне индивида этот процесс отражается в развитии ряда личностных эффектов: **персонализация**, осознания себя "автором собственной биографии", "принятия персональной ответственности за свое будущее"; **индивидуализации**, когда "партнером человека

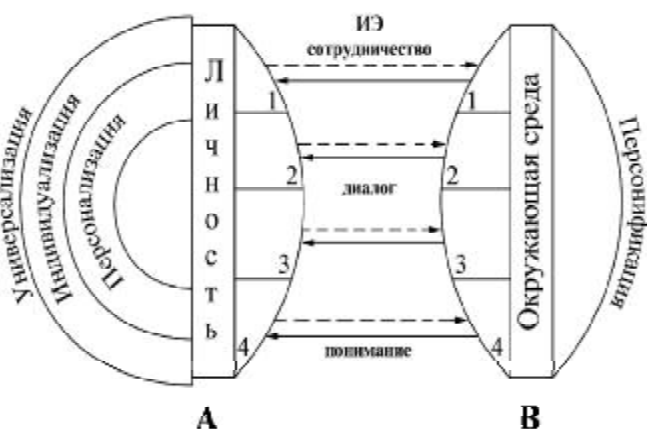
становится (в пределе развития) все человечество, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных идеалов и ценностей"; **универсализации** или выхода "за пределы сколь угодно развитой индивидуальности" и одновременно входа "в пространство общечеловеческих, экзистенциальных ценностей, соучастников в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится Богочеловечество" (408, с.48). Достижение человеком в своем развитии этих ступеней становится условием его активного долголетия - не только физического, но и социального, личностного. **Метаиндивидуальная позиция человека, созидającego в себе и в других новые формы человеческой жизни и человеческих отношений становится позицией "ученого-исследователя"- см. модель 2.**

Психологический анализ разных способов взаимодействия людей в современном социокультурном пространстве (доминирование, манипулирование, соперничество ("рефлексивная игра"), партнерство (правовое общение) и др.) позволяет выявить две тенденции, явно прослеживающиеся в них (П.М. Ершов, Е.Л. Доценко, В.Н. Куликов, Р. Фишер, У. Юри, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш, Т.П. Юрченко). Первая характеризуется **ориентацией на контроль** (стремление управлять ситуацией и поведением других, желание доминировать во взаимодействии), основанной на вере в неравенство (в ценности, в правах) людей, а также ощущении собственного превосходства по отношению к другим в чем - либо. Эта тенденция ведет к обесцениванию личности другого человека, формированию отношения к нему как к орудию достижения *своих целей* (нужен - привлечь; не нужен - отодвинуть; мешает - убрать, вплоть до физического уничтожения). Процесс взаимодействия с окружающими в данном случае приобретает **субъект-объектный** характер.

Вторая тенденция характеризуется **ориентацией субъектов на необходимость считаться друг с другом** и, следовательно, на ограничение своей свободы и независимости. **Процесс взаимодействия, в котором партнеры оказываются способными включаться в разнообразные субъект-субъектные социальные связи,**

Модель 2

Метаиндивидуальная позиция личности, формирующаяся в процессе интериоризации - экстериоризации социально-общественного опыта в условиях полисубъектного взаимодействия с окружающей средой



У С Л О В Н Ы Е О Б О З Н А Ч Е Н И Я :

А - интерсубъектная позиция: **В** - метасубъектная позиция:

1А - средовое "Я"

1В - по отношению к природной среде

2А - историческое "Я"

2В - по отношению к исторической эпохе

3А - социальное "Я"

3В - по отношению к социальной группе

4А - внутриличностное "Я"

4В - по отношению к самому себе

достигать принятия общего проекта взаимной деятельности в результате согласования проектов деятельности друг друга (*консенсуса*), приобретает полисубъектную выраженность. В условиях современного глобального мирового сообщества, характеризующегося процессом формирования международной рыночной экономики, активным участием правительств ведущих держав в европейских и международных организациях по правам человека, образованию и культуре, субъект-объектное взаимодействие препятствует выведению стран и народов из бывшей изоляции и нездоровой конкуренции в интегрированное экономическое, культурное и образовательное пространство. Для выживания в космопланетарном пространстве человечеству нужны новые позитивные способы субъект-субъектного взаимодействия, отвечающие идее его интеграции и единения в глобальных масштабах.

1.2. Психологическая сущность полисубъектного взаимодействия в социуме

В современной социальной психологии можно выделить несколько теоретических направлений, изучающих особенности поведения человека в социальной среде: теории межличностного взаимодействия (Г. Блумер, Г. Гарфинкель, Ч. Кули, Г. Мид, Д. Хоуманс и др.); исследования социальной взаимозависимости в группах (К. Коффка, К. Левин, М. Дойч, Д. Джонсон и др.); концепции интеллектуального развития (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Cantor, Kilstrom, Marcus, Fiske, Lazarus, Smith, Talor и др.); теории социального научения поведению (А. Бандура, Д. Келли, Д. Роттер, Б.Ф. Скиннер и др.).

Важную информацию о психологии позитивного социального взаимодействия несут прежде всего **интеракционистские теории**, придающие большое значение *интерпретации человеком мыслей и чувств других людей*. Так, основоположник этого направления Ч.Х. Кули ведущую роль в процессе межличностного взаимодействия индивидов отводил формированию "зеркального Я",

включающего три элемента: а) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие; б) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят; в) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других.

Идею Ч. Кули о "зеркальном Я", где личность понимается как сумма психических реакций человека на мнения окружающих, использовал Д.Г. Мид. Выявляя социальную природу человеческого "Я", Г. Мид пришел к выводу о том, что в становлении "Я" решающую роль играют ситуации взаимодействия, моделью которых является игра, выступающая в двух формах: play и game. В игре человек выбирает для себя так называемого "значимого Другого", на чье восприятие себя он и ориентируется в дальнейшем. В процессе взаимодействия с этим значимым Другим у человека формируется и представление о самом себе, о своем "Я -"I" и "me". "I" - это импульсивная, творческая сторона "Я", непосредственный ответ на требование ситуации; "me" - это рефлексия "Я", своего рода норма, контролирующая деятельность "I" от имени социального взаимодействия. Рассматривая поступки человека как социальное поведение, основанное на коммуникации, Г. Мид считал, что мы реагируем не только на поступки других людей, но и на их намерения, отсюда два типа действий: незначимый жест и значимый жест. Незначимый жест представляет собой автоматический рефлекс вроде моргания. Более важную роль играет значимый жест: - в этом случае люди не автоматически реагируют на воздействия извне; значимое действие связано с *осмыслением и разгадыванием значения поступков и намерений другого человека*. Для этого необходимо "поставить себя на место другого человека", или, говоря словами Г. Мида, "принять роль другого". Такой процесс сложен, но он проявляется почти во всех взаимодействиях субъекта с другими людьми.

Под влиянием Г. Мида сформировалось научное направление, названное **символическим интеракционизмом** (Г. Блумер). Сущность символического интеракционизма состоит в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как *непрерывный диалог*, в процессе которого они *наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них*. Г. Блумер рассуждает следующим

образом: "Взаимодействуя друг с другом, человеческие индивиды вынуждены считаться с поступками или намерениями других людей ... Таким образом активность других оказывает позитивное воздействие на наше собственное поведение; под влиянием поступков других кто-то может отказаться от своего намерения или замысла, пересмотреть его, отложить или ускорить его осуществление, а также изменить первоначальные планы. Действия других определяют планы людей - могут препятствовать или способствовать их реализации, влиять на их изменение. Люди вынуждены как-то приспосабливать свои поступки к действиям другого" (370, с.137-138). Интерпретация стимула осуществляется в промежуток времени между воздействием стимула и нашей ответной реакцией. В это время мы *осмысливаем значение стимула и принимаем решение*, как на него реагировать. Поскольку мы *усваиваем значения* различных символов в процессе социального взаимодействия, они для всех нас оказываются общими. *Сходное понимание символов* облегчает общение.

К символическому интеракционизму примыкает **этнометодология** (Г. Гарфинкель). Предметом изучения в этнометодологии являются принятые на веру *правила, регулирующие взаимодействия* между людьми. Эти правила определяют, когда уместно что-то сказать или промолчать, пошутить или уклониться от насмешки, деликатно прекратить разговор и т.д. Когда мы нарушаем правила, принятые на веру, результаты могут быть непредсказуемыми. Этнометодология напомнила о том, что правила общения образуют сложную структуру, адекватное понимание которой обуславливает эффективность межличностного взаимодействия. Таким образом, представители интеракционистского направления решающее значение в конструировании межличностного взаимодействия придают вербальным и невербальным действиям.

Большую популярность в современной науке приобрела **теория взаимодействия как обмена** Д. Хоуманса. Он рассматривает социальное взаимодействие как сложную *систему обменов*, обусловленных способами *уравновешивания вознаграждений и затрат*. Согласно теории обмена, поведение человека в настоящий момент обусловлено тем, вознаграждались ли и как именно его

поступки в прошлом. Здесь можно выделить следующие четыре принципа: чем больше вознаграждается определенный тип поведения, тем чаще он будет повторяться; если вознаграждение за определенные типы поведения зависит от каких-то условий, человек стремится воссоздать эти условия; если вознаграждение велико, человек готов затратить больше усилий ради его получения; когда потребности человека близки к насыщению, он в меньшей степени готов прилагать усилия для их удовлетворения. Д. Хоуманс считает, что таким образом можно анализировать даже сложные виды взаимодействия: отношения власти, переговорный процесс, лидерство и т.д.

Второе направление в исследованиях эффективности межличностного взаимодействия образуют **теории социальной взаимозависимости в группах**. Основываясь на идеях К. Коффки и К. Левина о том, что группы представляют собой динамические образования, характеризующиеся взаимозависимостью их членов, М. Дойч разработал в 40-е годы социально-психологическую теорию сотрудничества и соперничества. Сущность данной теории сводится к тому, что эффективность межличностного взаимодействия определяется характером социальной взаимозависимости его участников: *позитивная взаимозависимость* (кооперация) определяет поддерживающее взаимодействие между членами группы (они подбадривают друг друга, стремятся облегчить усилия друг друга); *негативная взаимозависимость* (соперничество, конкуренция) обычно ведет к враждебному взаимодействию (индивиды препятствуют друг другу в достижении целей, отбивают у других членов группы стремление к достижениям); в ситуациях *отсутствия взаимозависимости* (индивидуальное поведение) взаимодействия между индивидами не происходит, они работают независимо друг от друга без какого-либо продуктивного обмена. Исследования М. Дойча положили начало разрушению мифа о соперничестве и соревновании как основе выживания и наилучшего приспособления индивида в обществе. Опрос выдающихся личностей, достигших замечательных успехов в своей жизни, показал, что успех пришел к ним от совместных усилий: чем больше человек стремится к соперничеству, тем меньше у него шансов

добиться успеха. Большинство положительных оценок относительно заслуг в деятельности получают люди, имеющие высокий уровень квалификации и низкий уровень развития стремления к соперничеству.

Важную информацию об условиях продуктивного межличностного взаимодействия дают современные **исследования межличностных отношений в малой группе** (Д. Анза, Р. Бейлз, А. Занде, Д. Картрайт, Б. Коллинз, Ж. Мартэн, Э. Мейо, Т. Ньюком, Л. Фестингер, М. Шоу и др.). Так, помимо особенностей взаимозависимости членов группы, продуктивность их взаимодействия определяется особенностями восприятия участниками группы отдельных партнеров и группы в целом, уровнем удовлетворенности групповой деятельностью, наличием общих групповых целей, организационной (структурной) характеристикой группы, групповой атмосферой, продолжительностью существования группы, принятыми в ней нормами, мотивацией к совместной деятельности и др.

В отечественной науке идея продуктивного взаимодействия в группе связывается с феноменом групповой сплоченности (В.С. Агеев, А.И. Донцов, А.Г. Кирпичник, А.Г. Ковалев, Я.Л. Коломинский, Р.С. Немов, А.В. Петровский, П.А. Просецкий, В.В. Шпалинский, Ю.В. Янотовская и др.). Наиболее полно принципы исследования сплоченности отражены в **"теории деятельностного опосредования межличностных отношений в группе"** (А.В. Петровский). В рамках данной концепции выделяются разные уровни межличностных отношений: непосредственные, эмоциональные отношения; "ценностно-ориентационное единство"; "коллективистическое самоопределение", выражающееся не только как сходство ценностных ориентаций, но и как воплощение этого сходства в ткань практических действий членов группы при выполнении ими совместной деятельности. В отечественной социальной психологии выделены также показатели единства членов взаимодействующей группы в психологической сфере. К ним относятся *интеллектуальное единство* - способность членов группы быстро и успешно находить общий язык, приходить к единому мнению, сообща решать проблемы; *эмоциональное единство* - общность переживания членов группы

значимых ситуаций, эмоциональный отклик на настроение друг друга, взаимная эмоциональная поддержка; *волевое единство* (стрессоустойчивость) - способность членов группы в сложных стрессовых ситуациях мобилизоваться и успешно действовать как единый социальный организм (А. Лутошкин, Л.И. Уманский).

Третье направление, проливающее свет на механизмы продуктивного взаимодействия индивидов, составляют **исследования умственного развития**, основанные на теориях развития интеллекта Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. В основе теории Ж. Пиаже и родственных ему теоретических концепций лежит идея о том, что в процессе социального взаимодействия между индивидами возникает *познавательный конфликт*, который ведет к когнитивному диссонансу и стимулирует умственное развитие, формирование способности видеть перспективу. Будучи вовлеченными в процессе взаимодействия в познавательные *дискуссии*, их участники получают возможность развития или изменения своей точки зрения.

Большие заслуги в изучении данной проблемы принадлежат Л.С. Выготскому и исследователям, работавшим в русле его идей. Л.С. Выготский прямо связывал процессы общения и обобщения, указывая, что развитие общения и обобщения идут рука об руку. Развивая мысль Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев в 30-х годах выдвинул гипотезу о том, что за общением лежит организуемая в этом процессе деятельность учащегося. Взаимосвязь общения и познания подчеркивалась С.Л. Рубинштейном при исследовании им вопроса связи речи как средства общения с мышлением. П.П. Блонский полагал, что речь и мышление, внешняя и внутренняя речь развились одновременно. Исходя из тезиса о единстве трех основных видов жизнедеятельности - труда, познания и общения, Б.Г. Ананьев неоднократно отмечал переплетение и диалектическую взаимосвязь коммуникативных и гностических компонентов в структуре человеческой деятельности. Изучение влияния общения на психические процессы, состояния и свойства участвующих в нем входило в сферу научных интересов В.Н. Мясищева. А.А. Бодалев отмечает: "Он [В.Н. Мясищев - А.Б.] ярко описал социально-психологические и дифференциально-психологические механизмы

воздействия условий общения на активность, продуктивность и динамику перцептивных, интеллектуальных, мнемических, attentionных и эмоциональных процессов человека" (252, с.23).

Созвучными указанным выше научным концепциям являются современные зарубежные **теории дискуссионного развития и когнитивного направления**. Первые утверждают, что *столкновение с противоположными точками зрения* создает концептуальный конфликт, который стимулирует построение новых концепций и поиск информации, дающей более усовершенствованное и продуманное заключение (Cantor, Kihlstrom, Marcus). Вторые убеждены в том, что для надлежащего сохранения информации в памяти и последующего включения ее в познавательные структуры субъекты должны *осознанно повторять и перестраивать материал* путем объяснения *усваиваемого материала* другому (Fiske, Lazarus, Smith, Talor).

Особое научное направление в социальной психологии образуют **теории социального научения**, акцентирующие внимание на двух факторах: позитивном подкреплении социальных действий и социальном наблюдении и познании (А. Бандура, Д. Келли, Д. Роттер, Б.Ф. Скиннер и др.). Предполагается, что *действия, которые подкрепляются наградами извне, повторяются*. При этом Б.Ф.Скиннер обращает внимание на *прошлый опыт* человека: поведение людей есть продукт предшествующих подкреплений: (мы делаем то, что уже было подкреплено в прошлом). Д. Роттер, поддерживающий роль социальных и познавательных переменных в научении поведению, полагал, что социальное поведение определяется уникальной способностью человека думать и *предвидеть*, оно определяется *ожиданием*, что данное действие приведет в конечном итоге к *будущим поощрениям*. Эта точка зрения созвучна теоретической системе Д. Келли, основанной на утверждении о том, что, во-первых, люди, главным образом, *ориентированы на будущее*, а не на прошлые или настоящие события их жизни; во-вторых, люди обладают способностью *активно формировать представление о своем окружении*, а не просто пассивно реагировать на него. Д. Келли рассматривает человека как ученого, исследователя, стремящегося *понять, интерпретировать, предвидеть и контролировать мир своих*

личных переживаний, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающими. А. Бандура делает основной акцент в приобретении навыков социального поведения на *научении через наблюдение*: повышенная способность человека к научению через наблюдение позволяет расширять знания и навыки на основе информации, переданной путем моделирования. А. Бандура также поддерживает важность самостоятельных воздействий как причинного фактора во всех аспектах функционирования человека - мотивации, эмоции и действий.

В современной отечественной психологии интерес к проблеме межличностного взаимодействия стимулировался усиленной разработкой двух важнейших направлений исследований:

1) изучением комплекса проблем, охватываемых понятиями социального научения и социального познания (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев и др.);

2) изучением механизмов познавательной деятельности в условиях совместного решения разного рода задач (А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, В.А. Поликарпов и др.).

Признавая наличие связи между общением и познанием, представители разных подходов при конкретизации этого положения делают акценты на различных сторонах и аспектах такой связи. В частности, А.А. Леонтьев подчеркивает особую роль общения в социальном, "коллективном" познании; Б.Ф. Ломов развивает мысль о том, что "общение неотрывно от процесса познания" на уровне непосредственного межличностного общения. К настоящему времени в отечественной психологической литературе собран ряд фактов, демонстрирующих сложный, зачастую противоречивый характер влияния как простого присутствия индивидов ("публичный эффект"), так и совместного, т.е. опосредованного общением, действия ("коакционный эффект") на течение психических процессов, продуктивность различных видов деятельности и т.д. (В.А. Кольцова, А.И. Кулак, Г.М. Кучинский, А.Л. Меньшикова, Е.О. Смирнова, Л.М. Попов и др.). Изучение влияния общения на познавательную активность индивида показывает, что важнейшим каналом такого влияния выступает формирование *позитивных отношений* к

предметам и объектам, на которые направлена познавательная активность и ее актуальное проявление - познавательная деятельность.

Как видим, между обозначенными теоретическими направлениями существуют определенные различия. Теория социальной взаимозависимости делает упор на том, что успешность межличностного взаимодействия определяется наличием совместных усилий, внутренней мотивацией субъектов, ориентированной на достижение общей цели. Теории социального научения подчеркивают, что совместные усилия взаимодействующих субъектов еще более возрастают при наличии внешней мотивации достижения желаемого эффекта (поощрения). Интеракционистские теории и теории социальной взаимозависимости акцентируют внимание на межличностных отношениях (сотрудничество рассматривается как процесс, происходящий *между* индивидами, а не внутри их), тогда как теории интеллектуального развития и социального научения больше внимания обращают на то, что происходит во *внутреннем* мире человека в процессе сотрудничества с другими (например, когнитивный диссонанс, переосмысление фактов и т.п.).

Указанные различия в коренных положениях этих направлений, естественно, создают определенные теоретические разногласия, стимулирующие дальнейшие научные изыскания. Вместе с тем **все они очень последовательно поддерживают идею сотрудничества, кооперации как наиболее продуктивного способа полисубъектного взаимодействия в современном обществе** и позволяют выделить факторы, определяющие его эффективность: позитивная взаимозависимость субъектов межличностного взаимодействия (понимание общей цели, наличие общих ресурсов, приложение совместных усилий для решения общих жизненно важных проблем), осознание индивидуальной и групповой ответственности (внутренняя и внешняя мотивация совместной деятельности субъектов); поддерживающее взаимодействие, обеспечивающее благоприятный психологический климат взаимодействия; высокий уровень развития социальных умений и навыков общения; рефлексивный анализ собственного поведения в контексте социального поведения других субъектов и др. **Психологическая стратегия сотрудничества - это**

прежде всего адаптация к партнеру, сопряженная с равноценными горизонтальными взаимодействиями, в которых на первый план выдвигается гуманистически-ориентированный *логический контакт, сообщение* индивидов, диалог, ведущий к выявлению релевантных признаков, по которым устанавливается взаимосогласие его участников. Особого анализа в связи с этим требует вопрос о форме построения гуманистически-ориентированного диалога, через который реализуется сотрудничество субъектов партнеров по взаимодействию.

1.3. Гуманистически-ориентированный диалог как основная форма сотрудничества равнозначимых и равноценных субъектов

Проблема "Я - Другой" - это проблема диалога. Она состоит в том, чтобы воспринять весь процесс жизни как непрерывное взаимодействие между внутренним существом и всей объективностью, которая ему противостоит: "Я - конкретный человек. Другой - от мироздания в целом до конкретного человека. **Искусство жить состоит в искусстве Диалога**", - утверждает И. Калинаускас (142, с.154). Философский подход к пониманию жизнедеятельности человека исходит из осознания глубинной, антропологической основы диалогизма как сущностной характеристики человеческого бытия (В. Дильтей, М. Бубер, М.М. Бахтин и др.). Если диалогичность бытия есть сущность человека, то диалог не может быть только средством, он - и цель, единственно возможный способ бытия, в котором человек образуется как духовное существо в процессе диалогической самореализации.

История человеческого общества в философском плане, начиная с Г.В. Гегеля, рассматривается рядом авторов как развитие системы отношений между персональным человеком и реальностью в ее различных проявлениях. **В зависимости от культурного контекста взаимодействия человека с окружающим миром феномен диалогости проявляется по-разному.** Так, первоначальным

универсальным собеседником человека был окружающий его природный мир: древний человек умел слушать мир, свидетельством чего служил его ответ природе в форме экологически целесообразного поведения. (Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова). В этом **естественном диалоге** человек выступал как часть своего рода (этноса) и, будучи частью совокупного субъекта, не дифференцировал себя по отношению к соплеменникам. В условиях традиционного общества не требовалось смыслового согласования на межиндивидуальном уровне, т.к. жизненный смысл был аналогичным для всех, улавливался индивидом интуитивно, а формы его реализации усваивались в ходе жизнедеятельности. Сохранившиеся до настоящего времени народные традиции и обряды, связанные с годовым календарным циклом, оставаясь своеобразными социокультурными формами диалога с природой, позволяют понимать ее язык, проникаться ее состоянием, вступать в групповой резонанс с естественными ритмами, реализуя тем самым принцип природосообразности бытия.

Диалоговый характер в специфическом выражении изначально оказался присущ вере. **Религиозное** понимание диалога человека с Богом обязательно предполагает наличие взаимного творческого начала. Н.А. Бердяев пишет: "Бог ждет от человека творческого акта как ответ человека на творческий акт Бога" (37). Это творчество в первую очередь по отношению к самому себе, поскольку в вере человек всегда раз за разом понимает себя заново, и именно новое самопонимание содержит потенциал развития субъектного начала. Центральная заповедь христианства – заповедь любви к ближнему – в концентрированном виде вобрала в себе всю полноту гуманистического отношения человека к человеку (В.В. Зеньковский).

В рамках **эзотерической** традиции диалог до сих пор рассматривается в бытийных масштабах как диалог целостного человека с иной целостностью. Основной проблемой при этом является признание за другим права быть самим собой (отличным от тебя) и постановка себя в позицию общения с реальным Другим, а не со своим представлением о нем. Живое общение непредсказуемо, отсюда обязательное требование - в диалоге стремиться навстречу Другому; строить его не только на уровне слов, но и на уровне невер-

бального общения партнеров - на языке ощущений, эмоций, жестов, переживания и сопереживания. Диалогическое общение подобного рода дает возможность максимального самовыражения для каждого из его участников, становящегося его неотъемлемой частью (Ю.В. Курносов).

Научно-технократический прогресс породил **информационный подход к диалогу**, понимаемому в данном случае как обмен информацией между его участниками, где одновременно выполняется два условия: наличие процесса такого обмена и наличие не менее двух участников процесса диалога (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, А.Г. Спиркин). Диалог рассматривается в данном случае как элемент интеллектуальной деятельности, одна из форм мыслительного процесса, выражающегося прежде всего в виде вопросно-ответных структур. Это дает возможность на базе логики в значительной степени формализовать естественно-языковые средства общения и позволяет вывести процесс общения из системы "человек - человек" в человеко-машинные системы, реализуя идею компьютерного диалога или диалога живой и неживой сущностей. Именно такая смысловая нагрузка диктует информационные принципы обучающего диалога, полностью отвечающие "правилам игры" научно-технократической парадигмы. Прежде всего здесь оговаривается функциональность позиции (обучающий, обучаемый) участников диалога. Стороны, участвующие в обучающем диалоге, заранее оказываются неравноправны: целью диалога является выработка у обучаемого наиболее полного и адекватного знания существа обсуждаемых проблем, а также усвоение информации, которой владеет обучающий, в нужном объеме. Дисциплинируя мышление, такой подход способен выполнить функцию подготовки обучаемого к взаимодействию путем максимально точной постановки вопроса и формулировки ответа, не позволяющих исказить или изменить первоначально заданный смысл.

В противовес информационно-технократическому варианту диалога, характеризующемуся абстрактностью и отстраненностью его участников от их личностных характеристик, как попытка

преодоления разрывов и противоречий в культурном и духовном развитии человечества складывается **гуманитарный вариант диалога** - майевтика (Сократ). Выступающая в форме специальной техники вопрошания майевтика относится к "духовному повивальному искусству", с помощью которого можно помочь собеседнику "родить" собственную мысль (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Д. Дьюи). В работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, Ю.М. Лотмана обстоятельно обоснована диалоговость как центральная характеристика гуманитарности. Диалог трактуется как определение гуманитарного мышления, взятого в его всеобщности, как "всеобщее определение неделимых начал мышления" (В.С. Библер), как "универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре".

В традиционном понимании гуманитарный диалог – это, с одной стороны, способ управления процессом мыслительного поиска (логика поиска заключена в содержании и порядке предъявления вопроса, т.е. указателя направления, где искать, равно как и способ мышления, передаваемый собеседнику в действии), а с другой - специальная техника создания иллюзии того, что решение найдено тем, кому задавались вопросы. Техника гуманитарного диалога позволяет собеседникам выяснить нечто важное, вскрыть положение вещей, избегая при этом принуждения со стороны инициатора беседы. Отмечая положительные стороны гуманитарного диалога, нельзя не отметить определенного сходства между ним и манипуляцией: во-первых, в гуманитарном диалоге присутствует заметный элемент провокации (в майевтике она выполняет функцию мотивационного обеспечения мыслительного поиска); во-вторых, гуманитарный диалог предполагает наличие ведущего - того, кто знает, куда двигаться; в-третьих, гуманитарный диалог порождает иллюзию - миф о том, что партнер по взаимодействию уже знает обсуждаемую проблему; в-четвертых, гуманитарный диалог, несмотря на кажущуюся ограниченность лишь когнитивной сферой, выполняет мотивирующую функцию, что также роднит ее с манипуляцией. В контексте представленных особенностей **гуманитарный диалог - это вариант взаимодействия, скользящего "по поверхности", не**

претендующего на внимание к внутреннему миру его участников. Он также осуществляется в функционально-ролевом режиме: объединяющим моментом в нем по-прежнему остается достижение предметного (формального) результата в форме обмена определенной информацией. Позитивное полисубъектное взаимодействие никак не может быть приравнено ни к даче сообщений, ни даже к обмену сообщениями (или информацией).

В качестве альтернативы традиционной трактовки диалога в контексте психологических исследований межличностного взаимодействия как процесса обмена информацией, принятой в отечественной науке в 70-е годы под влиянием информационно-кибернетического подхода к анализу разных проблем (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев и др.), М.С. Каган предложил формулу: "Общение - это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и дающей им общность (или повышающей степень этой общности)" (141, с.149). В качестве главных критериев межличностного диалога М.С. Каган выделил два:

- 1) выработка новой информации;
- 2) рождение общности.

Данные критерии, несомненно, играют важную роль в процессе полисубъектного взаимодействия, однако они не раскрывают специфику межличностного влияния субъектов друг на друга. Как справедливо замечает Б.Ф. Парыгин, во-первых, получение новой информации может оказаться результатом и чисто машинной (компьютерной) обработки каких-то исходных данных, а во-вторых, даже самый энергичный обмен информацией, рождающий в процессе взаимодействия между людьми новую информацию, далеко не всегда может квалифицироваться в качестве высшего уровня межличностного общения, затрагивать интимные, глубоко внутренние силы душевной индивидуальности (282).

В современной науке все более отчетливо высказывается точка зрения о высокой степени многогранности процесса межличностного взаимодействия, заключающегося не только в обмене информацией, но и во **взаимовлиянии**, разыгрывании взаимоотношений эмоционального **сопереживания и соучастия** между его субъектами

(Г.М. Андреева, Э. Берн, А.А. Бодалев, Н.Н. Богомолова, Ю.С. Крижанская, В.А. Лабунская, Л.А. Петровская и др.). Следствием этого является разработка технологии ведения делового диалога, психологическая культура которого предполагает умение создать благоприятный психологический климат деловой беседы, использовать приемы разрядки отрицательных эмоций и самоуспокоения, защищаться от некорректных собеседников и партнеров, ставить вопросы и отвечать на них, опровергать доводы оппонента и умело его выслушивать (А. Айви, В.И. Венедиктова, В. Головин, Д. Карнеги, Ф.А. Кузин, В.К. Мартынов, В. Шепель, Э. Шостром, Г.А. Шредер, О. Эрнст, Д. Ягер и др.). Смысл, вкладываемый в феномен межличностного взаимовлияния и связи, устанавливающейся между субъектами в ситуации диалога, может колебаться в широких пределах: от констатации факта простого восприятия людьми друг друга или их взаимной передачи от одного к другому утилитарной информации до самых больших глубин взаимного расположения и взаимопонимания. Так, Б.Ф. Парыгин пишет: "Для одних контакт может означать понимание смысла передаваемой друг другу деловой информации. Для других же это прежде всего способность почувствовать и понять скрытый смысл от поверхностного восприятия, духовный настрой и психическое состояние человека. И тогда здесь вполне приемлема та мотивация общения, которую имел в виду К.С. Станиславский обращаясь к актерам, когда говорил о том, что "при общении вы прежде всего ищите в человеке душу, его внутренний мир" (282, с.355).

Высшим и наиболее трудно достижимым уровнем психологической коммуникации в ситуации межличностного диалога является эффект душевного взаимопроникновения, духовно-психологической связи, устанавливающейся между субъектами (Н.А. Бердяев, П.М. Ершов, Д.С. Лихачев, К.С. Станиславский и др.). В философских концепциях экзистенциализма и персонализма только такое общение является подлинным (т.е. коммуникацией), при помощи которого "Я" как уникальная и неповторимая индивидуальность обнаруживает себя в другом. Это позволяет говорить о такой ситуации, когда встреча между "Я" и "Ты" создает "Мы" как особый

персональный опыт – коммуникация душ. Подчеркивая значимость достижения именно такого уровня межличностного взаимодействия, Н.А. Бердяев говорил о том, что в "подлинном общении нет объектов, личность для личности никогда не есть объект, всегда есть "Ты"" (38, с.361). Другой выдающийся ученый, Д.С. Лихачев, говорил об этом так: "Мы не часто задумываемся над тем, что сознание человека обладает удивительной способностью проникать в сознание другого человека, понимать других людей, сопереживать им, постигать самые интимные чувства и настроения человеческой души. Человек входит в мир другого человека, исполненный стихией собственного бытия, и тем не менее он способен любить, проникать в чужое бытие, облечься в него как в свое собственное, всецело "покинуть" себя ради другого и тем самым утвердить себя полностью и настоящим образом. В этом проникновении в чужое бытие, в другую душу есть момент встречи, совместного переживания и взаимодействия, и этот момент, как мне кажется, составляет самую суть, основной нерв общения"(210).

Таким образом, к ключевым понятиям, раскрывающим сущность гуманистически-ориентированного диалога относят не просто взаимоуважение, признание права собеседника на собственные убеждения и развитие по собственному пути, но *отношение к другому как к ценности*. **Подлинно гуманистическим является только тот диалог, в котором возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе не к функциональной значимости и "пользе" собеседника, а к его внутреннему миру, к его потребностям и интересам:** проявляется то, что психологи называют "установкой на лицо другого" (В.В. Бойко, А.Б. Добрович, П.Н. Шихирев, Д.А. Ядов). Цели гуманистического взаимодействия, связанные с партнером, не закреплены, не запланированы изначально, они определяются, проясняются в ходе диалога и могут гибко меняться. Важной особенностью гуманистического взаимодействия является то, что ожидаемым результатом становится *совместное изменение представлений* обоих партнеров, определяемое глубиной взаимопонимания и конгруэнтности опыта, сознания и коммуникации (полного их соответствия, совпадения,

подобия). Степень конгруэнтности в процессе межличностного взаимодействия, по мнению К. Роджерса, может меняться либо в зависимости от ситуации, либо в зависимости от человека: конгруэнтность даже только одного партнера улучшает взаимопонимание, отношения между партнерами, сближает их, оптимизирует глубокое личностное взаимодействие, так как снимает необходимость защищать себя и, следовательно, дает большую свободу для слушания чужой позиции (К. Роджерс).

Ориентация на партнера в процессе диалога, проявляется не только в интенциональном аспекте, но и в *поведенческих актах*. Психологические исследования показывают, что всякий акт социального поведения индивида разбивается на четыре фазы: *первая фаза* этого акта - направленность на партнера; *вторая фаза* - психическое отражение партнера; на *третьей фазе* действие состоит в информировании партнера о чем-то и получении ответной информации от него; *четвертая фаза* проявляется в отключении от партнера, если побудительные мотивы контакта с ним иссякли (А.Б. Добрович). Поскольку в гуманистически-ориентированном диалоге партнеры действуют в контакте, не изолированно друг от друга, а совместно, первую фазу их полисубъектного коммуникативного акта можно назвать фазой *взаимонаправленности*, вторую - фазой *взаимоотражения*, третью - фазой *взаимоинформирования* и четвертую - фазой *взаимоотключения*. Взаимонаправленность характеризуется не только наличием интереса и симпатии партнеров друг к другу, но и верой в возможность приблизиться в беседе к постижению высочайших общечеловеческих ценностей; партнер по взаимодействию воспринимается как носитель духовного начала, и это начало пробуждает чувствительность к душевному состоянию другого; процесс обмена информацией отличается спонтанностью, открытостью, свободой самовыражения, наличием духа конгруэнтности, совместного поиска истины и согласия; контакт прерывается из-за обоюдной усталости или под напором житейских обязательств каждого. Таким образом, реализация гуманистически-ориентированного диалога возможна при наличии соответствующего благоприятного межсубъек-

тного пространства:

- во-первых, в гуманистически-ориентированном диалоге от каждого субъекта требуется не только осознание своей позиции, самости и уникальности, но и желание обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям, т.е. *открытость*;

- во-вторых, субъекту, желающему вступить в гуманистически-ориентированный диалог важно иметь сформированную *установку на встречу со смыслом другого*, т.е. с другим смыслом (это предполагает развитие умения услышать и увидеть партнера в диалоге, войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс);

- в-третьих, полисубъектное взаимодействие требует от участников *безоценочной* в привычном смысле *реакции* по отношению к получаемой от собеседника информации (адекватная диалоговой позиции реакция предполагает внимание, интерес и сочувствие; благодарность за возможность соприкоснуться с миром другого и тем самым расширить свой индивидуально-духовный опыт);

- в-четвертых, гуманистически-ориентированный диалог предполагает *обмен смыслами* его субъектов, что порождает вариативное видение мира, людей, их проблем, способность вступать в информационный резонанс в системе "человек - люди - человек" (а встреча смыслов зависит от *принятия (допущения) субъектом множественности других точек зрения*, умения "прочитать других");

- в-пятых, гуманистический диалог возможен, если есть или может быть найден *общий язык* (знаковая система), *понятный той и другой стороне*. В процессе полисубъектного взаимодействия в человеке становится информативным все - от содержания речи до позы, жестов, мимики, его лица и звучания голоса.

Многоаспектность проблемы организации полисубъектного диалога обуславливает необходимость выявления внутреннего механизма включения субъекта в процесс гуманистически-ориентированного межличностного взаимодействия.

1.4. Психологический механизм включения субъекта в процесс гуманистически - ориентированного межличностного взаимодействия

Любая человеческая деятельность, содержанием (целью, направлением) которой является взаимодействие (с каким-либо предметом или человеком), тесно связана с представлением (понятием), которое существует у действующего субъекта об этом предмете или человеке (Н.С. Автономова, В.В. Знаков, П. Рикер, В.В. Розанов и др.). Представление о предмете взаимодействия (или его понимание) - это совокупность опыта, приобретенного в процессе контактов с ним и являющегося важным внутренним регулятором данного взаимодействия. Представление (понятие) не только суммирует и упорядочивает то, что известно о предмете (явлении) из прошлого, но также нацеливает на будущее: представлением (понятием) человек обуславливает цели, которые ставит перед собой, методы и средства, которые использует, результаты, которых ждет. И весь этот комплекс факторов, актуализированный пониманием и вступающий в стратегию взаимодействия, не может не влиять на то, как это взаимодействие будет реально протекать, каков получится результат, насколько оно будет эффективным. Точно так же, как представление (понятие) о предмете взаимодействия может быть консервативным фактором, препятствующим инновационным изменениям в деятельности, оно, напротив, может быть и фактором активизации конструктивных творческих изменений, черпающих из скрытых потенций, содержащихся в диалектике внешних и внутренних условий развития данного явления. Тем самым вопросы о том, как возникает и развивается процесс понимания во взаимодействии индивидов, какими признаками он характеризуется, при каких условиях понимание становится важным внутренним регулятором гуманистически-ориентированного взаимодействия приобретают особую значимость.

В философской литературе **понимание** рассматривается как явление исключительное по сложности и многообразное по

наблюдаемым следствиям. "Человеческое понимание, - пишет В.В. Розанов, - это отдельный мир, сложный и углубленный, создаваемый мыслью человека, медленно и неустанно ткущего нити, последний узор которых неизвестен, но в котором содержится последняя разгадка всего. В этом мире идей, вечно неподвижных в своем основании и вечно развивающихся путем внутреннего самораскрытия, живет и господствует великий зиждитель их - человеческий разум, в совершенном повиновении своей природе осуществляя свою высшую свободу. И этот мир уже не отражает одни мимо идущие явления: он проникает в то, что лежит за ними и что, оставаясь доступным одному мышлению, производит и объясняет доступное ощущению" (340, с.15).

Рассмотрение понимания с точки зрения реализации интеллектуальных возможностей субъекта позволяет выделить ряд важнейших признаков этого явления: "необходимость существования предмета его; содержание в себе ответа на совокупность вопросов, которые разум может предложить относительно этого предмета; раскрытие внутренней природы понимаемого предмета и скрытого процесса, происходящего в понимаемом явлении; цельность его (понимания); господствующее участие разума в произведении его; усовершенствование его; целесообразность в его образовании. Эти семь признаков", - пишет В.В. Розанов, - "также постоянны в понимании и исключительно свойственны ему, т.е. определяют его и служат его критериями" (340, с.24).

Вместе с тем, при таком подходе остается в стороне целостный характер понимания как специфического процесса, регулирующего целенаправленную деятельность и в силу этого обладающего определенной социальной значимостью. В этой связи заслуживает внимания попытка Ирвинга Дж. Ли выделить семь значений, в которых используется слово "понимание":

1. Понимание – следование заданному или избранному направлению. Так, если индивид X, прочитав расписание железнодорожного движения, смог выбрать нужный ему поезд, то мы имеем основание заключить, что X проявил понимание этого текста - текста расписания.

2. Понимание - способность прогнозировать. Некто Y высказал свои намерения, а X предположил, какие действия Y за этим высказыванием последуют. Если предположение X оказалось правильно, это означает, что он понял высказывание и намерения Y.

3. Понимание - способность дать словесный эквивалент. X понимает высказывание Y, если X способен передать его содержание своими словами, а Y - подтвердить: " Именно это я и хотел сказать". Это отнюдь не означает, что X разделяет мысли Y, - просто X понимает их.

4. Понимание - согласование программ деятельности. X понимает Y, если они в состоянии достичь согласия относительно того, как следует действовать в некоторой конкретной ситуации. Согласие не обязательно должно достигаться вербально, иногда достаточно паралингвистических средств - жеста, мимики.

5. Понимание заключается в решении проблем. X понимает проблему, если он в состоянии предпринять или описать последовательность действий, которые приведут к ее решению.

6. Понимание - способность осуществить приемлемую реакцию.

7. Понимание - реализованная способность правильно провести рассуждение, т.е. дифференцировать ситуацию от сходных, но отличных, действовать адекватно объекту или ситуации (64).

Обобщая выделенные значения, можно сказать, что понять – значит найти правильное направление, пройти по пути, ведущему к продуктивным результатам. Насколько это возможно в условиях гуманистически-ориентированного полисубъектного диалога?

В современной науке каждый акт поведения в ситуациях межличностного взаимодействия рассматривается как "*содействие*", обладающие рядом свойств (А.А. Брудный, П. Рикер, Е.Л. Доценко и др.). Так, *во-первых, каждое действие должно быть прочитано*: оно формируется с помощью знаков, правил, норм, значений, совокупность которых "не коренится изначально в головах", но включена в действие, имеющее строение, сопоставимое со строением текста. *Во-вторых, в действиях есть свое содержание*, обладающее

самостоятельной внутренней логикой, - то, что должно быть понято. *В-третьих, действия вписываются "в ткань истории, на которую они накладывают отпечаток и в которой оставляют свой след; в этом смысле можно говорить о явлениях архивирования, регистрирования (английское gesogcd), которые напоминают письменную фиксацию действия в мире ..."* (33, с.17-18). Выделенные свойства социальных действий как практических событий, порождаемых человеческой инициативой, позволяют говорить о них как о квази-тексте, подлежащем пониманию.

Психологически существенно, что текст как закодированное с помощью определенной системы знаков выражение некоторого содержания выступает как смысловая система, существующая в пяти отношениях: в отношении к действительности, которая в нем отражена; в отношении к людям, которым текст адресован и которые должны его понять; в отношении к автору текста (каковы были его мысли и намерения, как он их выразил, почему он вступил в общение); в отношении того, как данный текст связан с предыдущим и последующим (в какой мере он им соответствует, а в какой - противоречит); в отношении конкретной обстановки, в которой текст был создан и воспринят (Р. Барт, А.А. Брудный). В результате объективный смысл текста кодируется пятью способами: ***код повествовательных действий*** характеризует последовательность действий; ***семантический код*** объединяет все существенные для понимания текста понятия, которые в нем встречаются; ***код культуры*** включает в себя все необходимые сведения о культуре (в широком смысле) данной эпохи, опять-таки необходимые для того, чтобы мысль повествователя могла быть ясно понята читателями; ***герменевтический код*** содержит в себе формулировку вопроса, который задается в повествовании, формулировки возможных ответов; ***символический код*** создает как бы фон глубинных психологических мотивов, в скрытом виде заключенных в повествовании.

Присутствие в тексте множеств контекстов обуславливает многоуровневость и многоплановость описания, наличие в нем разнообразных пластов. Каждый контекст задает свои точки отсчета, каждая позиция опирается на несколько наиболее родственных ей

контекстов. В результате **текст как социокультурное явление представляет собой структурированную целостность, которая, с одной стороны, сохраняет важнейшие качества объективно-реального** (текст - это материальный носитель содержания, данный нам в чувственном восприятии, он не зависит от нашей воли или сознания); **с другой стороны, совмещает неизменяемость материального носителя смысла с изменением самого этого смысла в процессе познания.** В этом заключается его фундаментальная психологическая особенность. Отсюда разные подходы к процессу понимания.

В современной науке можно выделить два подхода к пониманию социально-культурного текста: научный и гуманитарный. **Научный подход** исходит из понимания социально-культурного текста как "вместилища информации", которая должна быть оттуда извлечена (В.В. Знаков, Э.В. Ильенков, М.С. Роговин). Объективное познание социально-культурного текста как исторического факта требует определения степени достоверности содержащейся в нем информации, способности увидеть "за" ним "подлинную" реальность, которую он отображает. Этот подход позволяет объяснить и объективно оценить содержание данного социального опыта, сопоставить его с другими вариантами, установить его место и значение в культуре, его соответствие распространенным в ней нормам. Вместе с тем данный подход не позволяет взглянуть на осваиваемый социальный опыт "изнутри", уловить в нем тайные субъективные смыслы, выражающие особенности видения мира глазами автора и, в конечном счете, своеобразие культуры, носителем которой является автор.

Гуманитарный подход рассматривает текст как уникальное, порожденное своеобразием личности автора произведение культуры в его неотделимости от человека, наполненности субъективным смыслом, который читатель в живом диалогическом общении с автором по-своему пытается осмыслить (А.С. Кармин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). В этом смысле понимание может зависеть от следующих обстоятельств:

- *как движется мысль интерпретатора* - от частей к целому

или от целого к частям. И в том, и в другом случае, однако, возникает так называемый "герменевтический круг": чтобы понять целое, надо сначала понять его части, но для понимания частей нужно предварительно иметь представление о смысле целого. Этот круг в обоих случаях затрудняет понимание текста и делает возможным подвергнуть сомнению любую его интерпретацию (Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, Я.А. Микк, А.М. Сохор);

- *на что опирается интерпретатор* - на "предпонимание", т.е. какое-то начальное "минимальное предзнание", благодаря которому происходит "прыжок внутрь герменевтического круга", или постепенное "вживание" в текст путем многократно повторяющегося "челночного движения от осмысления частей к осмыслению целого и обратно" (Л.П. Добраев, М.С. Мацковский);

- *из чего исходит интерпретатор* - из первого впечатления от текста, которое складывается сразу и некритично, так что мысли интерпретатора как бы сливаются, отождествляются с содержанием текста ("первичная интерпретация"), или из "дистанцирования" от текста, рассмотрения его как бы "со стороны" в качестве особого, существующего отдельно от интерпретации предмета размышлений ("вторичная интерпретация") (Л.С. Выготский, Г.Д. Чистякова);

- *каков тот культурный контекст*, в который погружается текст и в котором происходит его осмысление, - находится ли на первом плане контекст, в котором создавался, или контекст, в котором он воспринимается интерпретатором. Каждому человеку более или менее понятна семиотика его индивидуальной культуры, проблема состоит в необходимости понимания чужой культуры (М.М. Бахтин, А.С. Кармин, А.А. Брудный).

Как видим, **в контексте гуманитарного подхода текст обретает свое содержание в непосредственном взаимодействии с сознанием осмысливающего его субъекта.** Структура и семантика текста образуют как бы одну часть сложного механизма, другая часть которого содержится в сознании и памяти индивида, воспринимающего текст. Когда два этих различных компонента вступают во взаимодействие, и происходит процесс понимания. Понимание "смыкает" в единое целое то, что содержится в тексте,

и то, что происходит в сознании читающего, в результате чего воссоздается работающая модель познаваемого объекта. В этом смысле, механизм понимания рассматривают как процесс образования и функционирования "смыкающей модели": *понять - значит "собрать работающую модель"* (А.А. Брудный, Г.П. Щедровицкий, Г.С. Якобсон).

Психологические исследования показывают, что восстановление структуры смысла, заложенного в текст, может происходить одновременно на нескольких уровнях (Л.В. Кулешов, В. Шкловский). Относительно понимания логико-смысловой структуры выделяют *уровень монтажа*, который предполагает последовательное перемещение от одного относительно законченного элемента текста к другому, расположенному после него: читаемый текст как бы монтируется в сознании испытуемого из последовательно сменяющих друг друга предложений, абзацев, глав. Параллельно структура отображаемой в содержании текста ситуации предстает в сознании испытуемого в изменяющемся виде: происходит *перецентрировка* - перемещение мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. И, наконец, параллельно с монтажом и перецентрировкой происходит *формирование концепта текста - его общего смысла*. Решая в процессе информационно-коммуникативного взаимодействия главную задачу - понять смысл сообщения, передаваемого автором, определить его значимость и новизну, читатель осуществляет не просто реорганизацию авторской концепции, а **создает новый собственный контекст** путем различных способов его сопоставления со "старым", авторским (противопоставление, сравнение, разрушение авторского целого, творческий с ним синтез и т.д.).

По отношению к гуманистическому диалогу, ориентированному на позитивное, открытое и доверительное взаимодействие с другим человеком, установки субъекта понимания на извлечение в процессе общения *пользы* лишь *для себя* недостаточно. Понять то или иное проявление жизни другого человека – это, во-первых, извлечь смысл посредством их интерпретации, толкования, а во-вторых, их "оправдание", подведение под ценность (Л. Витгенштейн, Э. Гуссерль, В. Дильтей, В. Дымовой, М. Хайдеггер). Процедура понимания

(истолкования) в условиях духовного общения становится поиском ценностей, под которые удалось бы подвести данные проявления жизни его участников. В контексте гуманистической психологии **высшая ценность человеческой жизни - самовыражение, самопознание, самосозидание, самоактуализация** (А. Маслоу, К. Роджерс). Истина в том, что мир моего собственного бытия творим мной и не кем иным, истина - это "Я". Отсюда вытекает и высшая цель понимания в процессе позитивного гуманистически-ориентированного диалога: **понять другого человека как истину** (понять тот единственный, только ему принадлежащий путь, который ведет к самореализации) и **оказать ему помощь, поддержку** в решении экзистенциальных задач овладения своим бытием (в состоянии духовного кризиса, разочарования, неудачи) или **сообщить энергию успеха**. Это в наибольшей степени личностное общение, позволяющее удовлетворить потребность как потребность в сочувствии, сопереживании, сострадании, к которому люди могут стремиться как к высшей и вполне самодостаточной ценности.

По степени сложности выделяют элементарные и сложные формы понимания человека (Л.М. Лузина). *Элементарной формой* является истолкование отдельного проявления жизни, которое представляет собой заключение по аналогии. *Высшие формы* используются при длительном сотрудничестве: одна, когда на основе многообразия проявлений жизни другого человека делается вывод о связности его жизни как целого (это индуктивный вывод, опирающийся на "жизненный опыт" субъекта понимания); вторая форма основана "на отношении выражения к выражаемому". Это означает, что в отдельных случаях понимание Другого подобно "пониманию художественного произведения и направлено на связь, благодаря которой части произведения образуют единое целое, коль скоро они постигаются последовательно ... Очень сильна внутренняя связь событий. Это стереология, она придает объемный, почти реальный характер в смысловом восприятии рассказа другого, образуя конструкцию повествования, называемую скриптом, который и управляет пониманием рассказа, зачастую про-

тиворечащего фактам действительности" (217, с.59-60).

Если иметь в виду не отдельные проявления жизни, а ситуации, жизненные периоды, жизнь в целом, то понимание человека можно представить как момент чувственного (обыденного) постижения путем приведения разрозненных чувственных фактов к целостности на основе единого их смысла. В результате подобного постижения возникает качественно иной феномен процесса понимания – **смысл жизни**, выступающей как поток переживаний, культурно-исторически обусловленных (А.Ю Агафонов, Д.А. Леонтьев, Л. М. Лузина и др.). Задача понимающего субъекта сводится к обнаружению, извлечению, раскрытию, прочтению этого смысла или к его истолкованию, интерпретации. "Каждая жизнь имеет свой неповторимый смысл, - пишет В. Дильтей. – Он заключен в том значении, которое придает каждому настоящему моменту, сохраняющемуся в памяти, самоценность, при этом значение воспоминаний определяется отношением к смыслу целого" (101).

Возможность понимания другого человека в процессе гуманистически-ориентированного диалога гарантирована тем, что здесь имеет место **встреча "жизни с жизнью"** и процесс понимания смысла жизни осуществляется как **"схватывание" и удержание целостности** посредством целостности же. На основе опыта "переживаний", приобретенного *в прошлой жизни*, человек оказывается способным понимать другого, и только потому, что "знакомы" аналогичные переживания, он уже испытал нечто подобное в прошлом. Этот опыт переживаний получил название "жизненного опыта". **"Жизненный опыт" – изначальный способ восприятия и понимания человеческой реальности, он обеспечивает постижение "жизни", исходя из нее самой.**

Главным механизмом понимания человека на уровне его жизненного опыта является **"метафорический перенос"** (А.Ю Агафонов, Н.С. Автономова, В. Дильтей, Л.М. Лузина, Э. Шпрангер). Этот механизм сформировался на самой ранней стадии развития сознания человека, когда он осваивал окружающий мир путем переноса своих ранее пережитых впечатлений и ощущений на неизвестное (Н.С.Автономова). По мере развития культуры формы "схватывания"

целостности совершенствовались за счет расширения и обогащения уже познанной реальности, которая служит для содержательного формирования метафор. Основой "схватывания" и удержания целостности другого человека в моментальном акте его видения, как условие дальнейшего углубления в предмет постижения является *синописис*, т.е. это способность "сжимать" длительность события до мгновения, а пространство – до размеров точки. "Глядя на многое, видеть одно, ибо само многое и есть одно, - вот примерная интерпретация синописиса", - пишет Л.М. Лузина (217).

Таким образом, понимание другого человека в условиях гуманистически-ориентированного диалога предполагает "схватывание" и удержание в целостности разрозненных проявлений жизни на основе их единого смысла, "метафорический перенос" и "оправдание" (или подведение под ценность). Следуя данной логике, можно сделать вывод о том, что понимание другого субъекта представляет собой способ бытия человека в мире, а главным условием адекватного понимания и взаимопонимания субъектов в процессе гуманистически-ориентированного взаимодействия является накопление соответствующего жизненного опыта культурно-исторически обусловленных переживаний, единство социальных образцов поведения.

1.5. Готовность личности к гуманистически-ориентированному взаимодействию и взаимопониманию как условие выживания в современном глобальном сообществе

Глобальное видение мира, понимание личной ответственности за его судьбу породили тенденцию к разрушению прежних перегородок, отгораживающих социокультурное пространство, в рамках которого осуществляется социализация личности. Преодолению национальной замкнутости и разобщенности, ментальной несовместимости, с одной стороны и постепенной духовной интеграции человеческих сообществ, с другой стороны, в значительной мере способствуют возможности новой современной

индустрии "экранной культуры" (Р. Арон, Д. Белл, Т. Маркузе, Д. Рисман, А. Тоффлер и др.). Массированный поток информации (в первую очередь, политической и торговой рекламы), основанной на компьютерно-космической технологии ее обработки, приводит к значительной **однородности** всемирного социокультурного пространства, к ослаблению и снятию всех барьеров и "занавесов", к стандартизации материальных и духовных потребностей; культурные универсалии осознаются как действительно всеобщие, общечеловеческие идеалы и ценности.

Однородность информационного и рыночного пространств, однако, не навязывает принципиального единства всех культур. В настоящее время совершенно явно просматриваются тенденции сосуществования во всех регионах мира, в том числе и в России, представителей разных ментальностей, укладов жизни, традиций, религий, как и формирования определенной направленности личности – быть не только гражданином своего общества, но и гражданином мира. В условиях интенсивного взаимодействия культур личность сталкивается с иными ценностями, нормами, типами поведения. Каждая культура и каждый общественный строй по-своему формируют человека, придавая ему черты нормативного подобию или же разнообразия, допустимые взаимодействия, переработки и оценки информации (групповых норм, ориентаций, предпочтений определенных коммуникаторов, регламентация правил и процедур работы и взаимодействия с внешними информационными источниками и т.п.). На этом уровне в качестве субъектов психологической защиты выступают группы и организации (семья, производственные структуры, общественные, политические, религиозные и иные объединения и организации) (Е.Л. Доценко, Д.П. Зеркин);

- на индивидуально-личностном уровне (ситуации межличностного взаимодействия) психологическая защита реализуется посредством формирования специфической регулятивной системы и комплекса защитных механизмов и алгоритмов поведения, которые образуют индивидуально-психологическую защиту (*уход, изгнание, блокировка, управление, замирание, игнорирование и др.*)

(Р.М. Грановская, Е.Л. Доценко, И.М. Никольская, Г.К. Ушаков, З. Фрейд, Э. Фромм, Ю. Уильям).

Следствием внутренней психологической дестабилизации личности в условиях поликультурного взаимодействия является нарушение **межгрупповых механизмов взаимопонимания**, регулирующих контакты между людьми (А. Здравомыслов, А. Зимичев, В. Насырова, В.Н. Панферов и др.). Если в привычных условиях межгрупповые механизмы взаимопонимания (физиогномическая редукция, социальная категоризация, групповая идентификация, социальное сравнение, стереотипизация, атрибуция, децентрация и др.) дают человеку готовые, предписанные историей развитого общества права, обязанности, привилегии, освобождающие личность от необходимости думать и создавать новые правила поведения, то в непривычных социокультурных условиях контакта с малознакомыми и незнакомыми людьми их использование может стать причиной взаимного непонимания, появления у человека внутреннего напряжения в отношениях, растущего сопротивления партнеру, желания добиться своих целей за счет ущемления Другого, недоверия к устремлениям тех, с кем человек взаимодействует. Даже если возникшее противоречие не манифестируется в асимметричных способах социального поведения (доминировании, манипуляции, соперничестве) и межличностном конфликте, само его наличие вызывает к жизни взаимное стремление людей защищаться. Постепенно у человека формируется психология "пешки", глобальное ощущение своей зависимости от других (феномен "выученной беспомощности"), сознание вины и стыда за себя; создается культ "самокритики", признания даже в совершении тех неодобряемых поступков, которые человек никогда не совершал (Г. Грачев, Е.Д. Доценко, А.Г. Ковалев). Дальнейшая социальная деградация личности приводит к разделению людей на "хороших" и "плохих", "своих" и "чужих"; выделению и сохранению "священных основ" (запрещается даже задумываться, сомневаться в основополагающих предпосылках навязанной кем-то идеологии). В результате для человека становится привычным "нереальное существование", поскольку из сложного,

противоречивого, неопределенного реального мира он переходит в "нереальный мир ясности, упрощенности", у него формируются несколько "Я", изолированных функционально друг от друга; образуется "экзистенциальный вакуум" (М.А. Бахтин, Э. Берн, В.С. Библер, А. Зеличенко, З. Фрейд, Г. Юнг). Вместе с тем именно совмещения элементов разных культур могут привести к обогащению личности, создавая предпосылки для развития ее творческих способностей.

В современном демократически развивающемся мировом сообществе сформировалась устойчивая глобальная потребность в типе людей, способных по своей жизненной ориентации отвечать новой эпохе и этике полисубъектного взаимодействия в противовес "не окультуренным" потребностям, диктующим человеку стратегию агрессивного, либо подчиненного поведения. Взаимопонимание во всех сферах индивидуальной и общественной жизни как условие выживания в современном глобальном сообществе делает особенно актуальной проблему развития у современного человека **новой ментальности**, ориентированной на гуманистическое взаимодействие с окружающими и включающей такие характеристики сознания, как **открытость новому, диалоговость, интуитивность, герменевтичность, полиобразованность, трансперсональность, экологичность, экзистенциальность, интенциональность и феноменальность** (Г.А. Абрамова, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, Е.Е. Сапогова и др.).

Ментальность позитивного межличностного взаимодействия, благодаря которой возможно бережное отношение к любым составляющим другой личности, как и гуманистически-ориентированное пространство полисубъектного диалога не возникает сама по себе. Она формируется усилиями субъектов, носителей разных идей, культур, способов профессиональной деятельности на моральном и психологическом уровне. **Моральная сторона** развития ментальности полисубъектного взаимодействия состоит в развитии новой **системы ориентаций**, основанных на общечеловеческих ценностях, признании самоценности другого человека как свободного, ответственного, имеющего право быть таким, какой он есть. **Психологическая**

сторона состоит как минимум из трех моментов: мотивационного, когнитивного и операционального. В мотивационном плане установка на ценность другого конкретизируется в **стремлении к сотрудничеству**, в когнитивном плане – в **готовности и умении понять другого**; операциональный план характеризуется **установкой на диалог**.

Краткое содержание главы

1. Психологический анализ категории взаимодействия в современном космопланетарном пространстве "Мир – Человек" выявил его качественное своеобразие: существование и развитие человека в нем определяется единством психологического, биологического и физического факторов, обеспечивающих их эволюцию и гармонию. В этом процессе каждая сторона рассматривается как равноценная, обладающая свойством субъектности, а отдельные акты с обеих сторон становятся взаимно-ответственными частями процесса активного позитивного взаимодействия, характеризующегося ориентацией на необходимость считаться с другими участниками, а следовательно, включаться в субъект-субъектные связи и отношения, отвечающие идее интеграции и единения мирового сообщества в глобальных масштабах.

2. Психологическую сущность полисубъектного взаимодействия в современном социокультурном пространстве составляет диалектическое единство процессов интериоризации-экстериоризации личностью социально-культурного опыта. Интериоризируя социальный опыт, человек не просто познает окружающий мир и адаптируется к нему. Социальные представления, функционирующие на уровне природы, общества, группы, деятельности, индивидуального сознания личности способствуют формированию у него собственной идентичности (личностной, групповой, временной, средовой), а также активной интерсубъектной позиции в этом мире (природном и социальном), позволяющей осуществлять самореализацию творческих потенций человека. Реализация

субъектной сущности человека невозможна без экстерииоризации им собственного индивидуального опыта, ведущей к эффекту персонификации личности как поэтапному достижению уровней персонализации, индивидуализации и универсализации. Непрерывные встречи с субъектной сущностью других людей, экстерииоризирующих свой творческий потенциал в условиях экономической и социально-политической нестабильности, обуславливают необходимость кооперации, в основе которой лежит понимание позитивной взаимозависимости участвующих в ней субъектов; осознание ими индивидуальной и социально-групповой ответственности, поддерживающее взаимодействие, высокий уровень развития социальных умений и навыков общения, а также рефлексивного анализа собственного поведения в контексте социального поведения других.

3. Позитивное взаимодействие реализуется в форме гуманистически-ориентированного диалога, предполагающего не только стремление участвующих в нем субъектов к сотрудничеству, но и психологическую готовность к встрече и обмену внутренними смыслами с другими людьми, т.е. открытость, позитивную коммуникативную установку на встречу со смыслом Другого, безоценочную в привычном смысле реакцию по отношению к получаемой от собеседника информации, обмен смыслами с другими субъектами благодаря принятию (допущению) множественности других точек зрения.

4. Внутренним механизмом включения личности в полисубъектный диалог является понимание другого человека, умение "прочитать другого" путем постижения смысла проявлений его жизни, "схватывания" и удержания в целостности разрозненных проявлений жизни на основе их единого смысла, "оправдания" или подведения под ценность переживаний другого субъекта на основе "метафорического переноса" и синопсиса.

5. Важным условием адекватного понимания и взаимопонимания субъектов в поликультурном пространстве межличностного взаимодействия выступает единство социальных образцов поведения. Для того чтобы включить внутренние механизмы

понимания в процесс регуляции гуманистически-ориентированного взаимодействия, понимающий субъект должен накопить соответствующий "жизненный опыт" культурно-исторически обусловленных переживаний как на моральном, связанном с развитием у субъекта жизненных ориентаций (основанных на общечеловеческих ценностях, признании самоценности другого человека), так и на собственно психологическом уровне, проявляющемся в мотивационном (стремлении к сотрудничеству), когнитивном (готовности и умении понять другого) и операциональном плане (установке на диалог).

Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях

Тема 1. Полисубъектное взаимодействие как основа развития личности в современном глобальном сообществе

1. Ноопсихологическая характеристика современной эпохи общественного развития.
2. Социально-психологическая сущность позитивного полисубъектного взаимодействия.

Тема 2. Психологические условия включения личности в процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия.

1. Гуманистически-ориентированный диалог как основная форма сотрудничества равнозначимых и равноценных субъектов.
2. Психологический механизм взаимопонимания, регулирующий процесс гуманистически-ориентированного общения субъектов.
3. Проблема развития готовности личности к гуманистически-ориентированному взаимодействию и взаимопониманию в современном социокультурном пространстве.

Темы для рефератов

1. Ноопсихологический подход к процессу развития личности.
2. Психология взаимодействия личности в современном социокультурном пространстве.
3. Диалог как форма взаимодействия в гуманистически-ориентированной социокультурной среде.
4. Психологические условия понимания и взаимопонимания субъектов в процессе общения.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Соотношение процессов социализации и персонализации как основа развития способностей личности к гуманистически-направленному взаимодействию в социально-культурной среде.
2. Психологический анализ этно- и кросскультурных факторов, влияющих на развитие способности к межличностному гуманистически-ориентированному взаимодействию.

Дополнительная литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
2. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. - Самара: БАХРАХ-М, 2000.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. 2-е изд. - М., 2000.
4. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. - М.: Лабиринт, 1991.
5. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных

-
- систем. Синергетика и теория социальной амоорганизации. - СПб., 1999.
6. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. - М.: Наука, 1990.
7. Душков Б.А. Основы этнопсихологии и ноопсихосоциологии. - М., 2001.
8. Душков Б.А. Психология и социология микрокосмосов (человек, группа, социум, человечество). - М., 2001.
9. Ерастов Б.С. Социальная культурология. Ч.1. - М., 1994.
10. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994.
11. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде. - Псков: ПГПИ, 2000.
12. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
13. Мамардашвили М. Необходимость себя. - М.: Лабиринт, 1996.
14. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. - СПб.: Евразия, 1999.

Глава 2

Педагогическая деятельность как социально и исторически обусловленный процесс полисубъектного взаимодействия в образовательной среде

2.1. Многообразие форм педагогического взаимодействия в современной социально-образовательной среде

Важным фактором, определяющим развитие современного цивилизованного общества, является **образование**, фокусирующее иерархию целей, задач, приоритетов обучения и воспитания подрастающего поколения вокруг проблем и событий глобального масштаба (И.Ю. Алексашина, А.Н. Джуринский, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Савицкий, Р. Хенви, Р. Штайнер и др.). Являясь по сути управляемым извне самообразованием, т.е. построением образа "Я" по образу культуры и ее воспроизводства, образование рассматривается в современной психолого-педагогической науке в нескольких взаимосвязанных планах: как образовательная *система*, как образовательный *процесс*, как образовательная *деятельность*, как индивидуальный или коллективный (совокупный) *результат* этого процесса и как образовательная *среда* (Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, Е.И. Казакова, А.В. Петровский, В.А. Ясвин и др.).

Как социокультурный феномен образование является открытой и в определенной мере самоорганизующейся (синергетической) **системой**, которая не только детерминирована внешними обстоятельствами политического, социально-экономического и социокультурного происхождения, но и сама детерминирует эти обстоятельства. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами и рассматривается в трех измерениях: социальный масштаб, ступень

образования, профиль образования. Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития.

Образовательная система реализуется в **образовательном процессе** обучения и воспитания развивающейся личности, конкретнее - в учебно-воспитательном процессе. Для каждого уровня и для каждого профиля образования существует своя специфическая педагогическая система, регламентируемая нормативно-правовыми и программными документами и характеризующаяся особенностями целей, содержания, методов, средств и организационных форм образовательной деятельности в единстве ее обучающих, воспитательных и развивающих функций применительно к тому или иному контингенту учащихся. Это придает образовательному процессу не только сугубо педагогический, но и социально-культурный смысл, подчеркивающий его первостепенное значение для развития социума.

Предметом образовательного процесса является сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта (системы знаний, способов деятельности, духовных и нравственных ценностей), накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью в условиях специально организованной **образовательной деятельности**, осуществляемой двумя встречно направленными целями: *организации* освоения социокультурного опыта (**педагогическая деятельность**) и его *усвоения* развивающейся личностью (**учебная деятельность**). Поскольку педагогическая и учебная деятельность выступают как две стороны единого образовательного процесса, каждый педагог и ученик представляют собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество) и являются вместе с тем **совокупным субъектом всего образовательного процесса**, "обреченного", как писал еще в конце XIX в. П.Ф. Каптерев, на саморазвитие: "... образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура

переливается от одного поколения к другому, неудобно ... Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в *саморазвитии организма*; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его" (148, с.368).

Предметом педагогической деятельности учителя является деятельность учащихся, которую он призван организовать, направлять и регулировать в соответствии с целями образовательного процесса как будущих членов общества (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан, Л.А. Ретуш, Г.С. Сухобская, В.А. Якунин и др.). Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную той, которая стоит за этими достижениями (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Предполагается, что учащиеся по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращаются из достаточно пассивных объектов деятельности учителя в полноправных соучастников, субъектов педагогической взаимодействия, причем не только с педагогом, но и друг с другом. Главной задачей учителя в связи с этим является *создание условий* для организации такой деятельности учащихся, которая подготавливала бы их к самостоятельной жизни в обществе. Эта сверхзадача определяет содержание всех тех многообразных профессиональных функций, которые учитель призван осуществлять в обществе, и ориентирует его на развивающий эффект по отношению к личности учащихся.

Важной особенностью совокупного субъекта образовательного процесса является то, что его формирование происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, обозначаемом в педагогической психологии понятием "**образовательная среда**" (В.В. Авдеев, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.). В широком смысле слова образовательная среда - *макросреда*, которая теоретически может представлять всю Вселенную. *Локальная образовательная среда* - это "функциональное и пространственное

объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи" (441, с.12). Она состоит из взаимопроникающих друг в друга *образовательных микросред*. Так, практическая реализация образовательных проектов локального уровня осуществляется конкретными исполнителями - отдельными педагогами: ими организуется образовательная микросреда данного классного руководителя, образовательная среда кабинета физики, спортзала, мастерской и т.д. В целом учителя данного учебного заведения образуют *педагогическую среду профессионального функционирования*. Школьная образовательная среда и семейная образовательная среда, взаимопроникая друг в друга, оказываются встроенными в образовательную среду *поселения*, образовательная среда поселения - в образовательную среду *региона*, региональная образовательная среда - в *федеральную* образовательную среду, федеральная - в *общекультурную образовательную среду человечества*. Образовательная среда любого уровня также встроена в соответствующую *среду обитания*. Как видим, развитие совокупного субъекта образовательного процесса осуществляется в **системе социальных отношений со многими другими субъектами**. Репрезентируя общественные ценности, совокупный субъект представлен в каждой образовательной системе (учреждении) администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом, родительской общественностью. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои цели, представленные в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс приобретает характер психологически сложной полисубъектной деятельности.

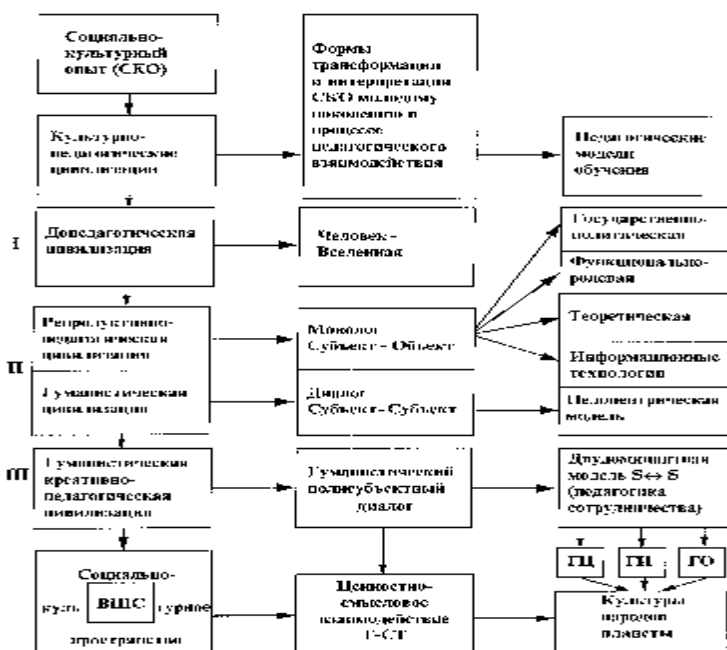
Исходным системообразующим отношением, лежащим в ее основе является **взаимодействие "учитель-ученик"**. Оно цементирует и объединяет все другие виды субъект-субъектного взаимодействия поскольку именно в нем деятельность учителя, связанная с трансляцией исторически культурных и общественно значимых ценностей, "встречается" с определенным способом их освоения учащимися (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчи-

ков, В.А. Сластенин и др.). Если способ освоения общественного опыта учащихся совпадает с тем методом действия, который предлагает учитель, то совокупная деятельность доставляет удовлетворение обеим сторонам. Если в этой точке намечается расхождение, то нарушается сама общность предмета взаимодействия. Чтобы молодое поколение развивалось гармонично, векторы, выражающие его естественное стремление ко все более глубокому познанию и преобразованию мира (во всех его объективно-субъектных характеристиках), а также его внутренние потребности в развивающем общении (личностный "спрос" на образование) должны находиться в возможно более полном соответствии с искусственно созданной образовательной средой, а также с человекообразной технологией профессионально-педагогической деятельности, приобщающей будущих граждан к общественным ценностям и идеалам. Педагогически обоснованные способы удовлетворения этих потребностей (образовательные "предложения", учитывающие и активно формирующие данный "спрос") должны совпадать по направлению, взаимно усиливая и подкрепляя друг друга.

В психолого-педагогической литературе, посвященной историческому анализу процесса организации межличностного взаимодействия в системе "учитель-ученик" в зависимости от мировидения и миропонимания внутри того или иного социокультурного пространства, выделяют **три педагогических цивилизации**, каждая из которых регулируется совокупностью определенных общественных принципов, установок, правил и отражается в соответствующих моделях обучения (В.В. Зеньковский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, О.Е. Кошелева, О.Г. Прикот и др.) - см. **модель 3**. Исторически первой является педагогическая культура, сформировавшаяся **в контексте традиционного общества**, характеризующегося созерцательным отношением к действительности, пониманием подчиненности человека неким высшим законам, стремлением как можно более точно вписаться в ритм Вселенной, окружающей природы. Данный исторический контекст определил и модель педагогического взаимодействия, в которой отношения строятся на

Модель 3

Многообразие форм трансформации и интерпретации социально-культурного опыта молодому поколению в процессе педагогического взаимодействия



Условные обозначения:

СКО - социально-культурный опыт;
 ВСШ - внутришкольная образовательная среда;
 Т - трансценденция;
 СТ - самотрансцендентность;

ГЦ - гуманистические ценности;
 ГИ - гуманистические идеалы;
 ГО - гуманистические ориентации.

основе традиций (религиозных, семейных, национальных, клановых, сословных и др.), ведущей из которых становится принадлежность к ценностям данной общности. Описанную модель педагогического взаимодействия определяют как **традиционно-нормативную** (П.Ф. Каптерев, И.А. Колесникова, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, О.Г. Прикот, С.Л. Франк).

В пространстве парадигмы традиции сформировалось также *религиозное* и *эзотерическое* миропонимание окружающей действительности, которое нашло своеобразное отражение в организации образовательного процесса и способах педагогического взаимодействия. Так, *религиозная* оценка человека как образа и чада Божия, как соучастника и носителя божественного начала, сформированная в трудах Н. Кузанского, Э. Роттердамского, Томаса Мора, породила в христианской педагогике радость о Человеке и благословение открывающегося в нем бытия. Отсюда гуманистическая Вера в человека, в возможность его преображения и просветления в процессе обучения. Христианская религия требует от человека почитать и беречь в себе самом высшее духовное начало, понимать и в себе самом святость человеческой личности как таковой - (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, С.Л. Франк).

Для живущих в *эзотерическом* измерении, задающем "рамочную конструкцию" представлений о смысле Бытия, в центре которой стоит категория Абсолюта как "предельного" критерия, включающего целеполагание и смыслополагание человеческой жизнедеятельности, Учение - путь, ведущий к Истине, которой нельзя обучить, но к которой можно лишь приобщиться в результате самоотверженной индивидуальной, деятельности, сопряженной с преобразованием собственной сущности и обретением внутренней мудрости и любви ко всему сущему (А.Н. Аверьянов, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, О.К. Прикот).

Второй тип педагогической цивилизации - **репродуктивно-педагогической** - порожден научно-технократическим способом освоения реальности, основанным на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой. Его сущность составляет идея постижения объективной истины, построенной на конкретно-

историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании (Б.Г. Гершунский, А.Б. Орлов, Г.С. Сухобская, П. Фрейер и др.). В образовательной системе, существующей в рамках такого научно-технократического подхода, основные ценности и смыслы бытия рождаются вне конкретного человека. Целью образования становится передача накопленного обществом научного опыта последующим поколениям в процессе специально организованного обучения и воспитания. Поскольку носителем эталонного знания (поведения) в этой парадигме всегда является взрослый (старший в иерархии), то педагогическое взаимодействие строится по принципу авторитарного монолога. Типичными обучающими моделями этого периода являются *государственно-политическая модель*, в которой интегрирующим звеном становится государство, жестко регламентирующее все входящие в состав образовательной системы общества компоненты, в первую очередь подчиняя их не собственно педагогическим, а идеологическим целям, нормам и принципам; *функционально-ролевая модель*, регламентируемая уставами, нормативами, правилами данного учреждения или организации, для которой на первом плане - четкая технологическая инструментовка; *теоретическая (авторская) модель*, в условиях которой отдельными педагогами создается и апробируется в опытно-экспериментальной работе собственная идея, система, методика, действенность которой во многом определена направленностью их личности и их мировоззрением; *информационная модель*, в которой стержнем воспитания выступает учебная информация (И.Ю. Алексашина, О.Г. Прикот, и др.). Общим для выделенных моделей педагогического взаимодействия является стремление к внешней образованности, за которым кроется внутренняя отчужденность от смысла образовательного процесса на уровне индивидуальности.

В историческом контексте **гуманитарного подхода к обучению и воспитанию**, связывающего смысл образовательного процесса с идеей обретения человеком своего образа, неповторимой индивидуальности, творческого начала, сформировался третий тип педагогической цивилизации (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковс-

кий, В.С. Соловьев и др.). В рамках нового социокультурного контекста содержанием педагогического взаимодействия становится трансляция "вечных проблем" человечества в будущее, диалог через время с прошлым, изучение того, что говорили и думали по "общим" для всех людей вопросам в другие эпохи, в рамках других культур. В качестве информационных средств широко используют то, что объективно свойственно лишь человеку (речь, книжное слово, художественный образ) и одновременно способно отразить движение души, переживание людей, т.е. уникальность их природы. Гуманистический подход к организации образовательного процесса породил *педоцентрическую модель* педагогического взаимодействия, интегратором в которой является учащийся (В.А. Веденяпина, А.К. Маркова, О.Г. Прикот). Основу педоцентрической модели составляет установка на то, что в процессе развития педагогическими усилиями возможно актуализировать то, что в потенциале заложено "внутри" ребенка как человеческой сущности. В рамках данной модели все параметры педагогического процесса задаются с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и потребностей; педагог становится человеком, создающим максимально благоприятные условия для самовыражения и саморазвития творческих сил ребенка, превращаясь в своеобразное "живое педагогическое средство".

В современном интегрированном мировом сообществе, отличающемся новым миропониманием, определяемом термином "глобалистика", формируется новая стратегия **глобального образования**, в рамках которой школа рассматривается как центр, способный "перестраивать развитие цивилизованного общества", фокусируя иерархию целей, задач, приоритетов воспитания подрастающего поколения вокруг общечеловеческих ценностей. Речь идет не просто о передаче учителем социокультурного опыта подрастающему поколению, а о совместном "жизнетворчестве" участников образовательного процесса (И.Ю. Алексашина, Б.С. Гершунский, А.Н. Джуринский, Ю.Н. Кулюткин, И.Е. Норланд, И.А. Савицкий, Р. Хенви, Р. Штайнер и др.). Новую эпоху в развитии образования называют **креативно-педагогической цивилизацией**. Сущностную

роль в интегрирующей связи "учитель - ученик" в ее рамках играют отношения, получившие в отечественной практике название "*педагогика сотрудничества*" (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.А. Щетинин). Близкими к нему являются понятия "*кооперативной педагогики*", "*группизма*", "*коммуникативной педагогики*", "*педагогики диалога*" и др. (Д. Боаке, Р. Винкель, Р.Джонсон, Д. Калош, В. Килпарик, Г. Михель, Ж. Ферри, К. Шаллер, А. Шелунд и др.).

В основе модели педагогического взаимодействия нового типа лежит гуманистическая **идея сотрудничества** как "совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности ..." (164, с.16-17). Образовательный процесс в данном случае осуществляется исходя из развития потребностей и интересов обеих сторон - учителя и учащихся, поэтому модель педагогического взаимодействия, обеспечивающую одновременное развитие, самосовершенствование, самореализацию воспитанников и педагогов, называют *двудоминантной*, указывая тем самым на ценностно-смысловое равенство ее участников (Д. Джонсон, Р. Джонсон, И.А. Колесникова). В рамках данной модели главной задачей учителя становится организация условий не только для осуществления проблемно-методологической стратегии познавательной учебной деятельности учащихся, но и включение их в процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного диалога.

По результатам многочисленных экспериментальных психолого-педагогических исследований, гуманитарные задачи образования наиболее эффективно решаются при использовании **групповых форм** организации учебной деятельности учащихся, способствующих развитию не только уровня их учебных достижений, но и позитивных межличностных отношений в ученическом коллективе, социальной компетентности (В.В. Агеев, (Л.И. Айдарова, З.И. Васильева, А.А. Вербицкий,) М.Д. Виноградова, А.И. Донцов, Т.Е. Конникова, Х.И. Лийметс, А.К. Маркова, Т.А. Матис, В.А. Недоспасова, И.Б. Первин, А.В. Петровский,

Ю.А. Полуянов, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн и др.). Однако предоставление учащимся возможности сотрудничать с одноклассниками в группах не гарантирует их компетентности в этой сфере. Результаты экспериментальных исследований выявили множество факторов, препятствующих коллективной учебной деятельности учащихся на уроке: отсутствие у учащихся групповой зрелости; некритическое отношение к ответам, даваемым членами группы при выполнении общегрупповых заданий; социальное "безделье", "скрывание в толпе" отдельных учащихся при работе над учебной задачей; незрелость группового мышления и др. (Я.А. Гольдштейн, Е.Д. Маргулис, Л.В. Путияева, Р.Т. Сверчкова, Т.К. Цветкова, Г.А. Цукерман, В. Янтос др.). Для того, чтобы, работая вместе, учащиеся смогли максимально усовершенствовать не только собственные достижения в учении, но и достижения своих одноклассников, **требуется научить их кооперации.**

Образовательная среда кооперативного учения, основанного на принципе гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия, не возникает сама по себе, она формируется усилиями всех субъектов педагогического процесса. Как показывают исследования, социально-психологическую основу педагогической организации кооперативно-структурированной учебной деятельности учащихся составляют пять базовых принципов: принцип позитивной взаимозависимости; принцип индивидуально-групповой ответственности; принцип поддерживающего учебного взаимодействия; принцип развития у учащихся социальных умений и навыков; принцип рефлексивного группового процесса (D. Johnson, R. Johnson). Ведущая роль в реализации этих принципов в условиях образовательного процесса принадлежит учителю, который в контексте гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия перестает быть только "педагогическим средством" трансляции общественного опыта учащимся. У него формируется новая профессионально-личностная позиция субъекта, выводящего учащихся на уровень социальных отношений в системе "Я - Другие", в которой каждый ученик становится ответственным не только за учебные достижения - собственные и окружающих, но и за

проявления своей человеческой сущности в разных аспектах межличностного общения.

2.2. Профессионально-личностная позиция учителя как субъекта гуманистически-ориентированной педагогической деятельности

В психологической науке "**позиция**" рассматривается как деятельная сторона положения личности в социальной структуре и определяется как совокупность отношений к себе, к реальной и будущей жизни, к самореализации своего личностного потенциала на определенном временном отрезке и в конкретном социокультурном пространстве (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.А. Коростылева, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов). Позиция личности характеризуется прежде всего с точки зрения ее направленности и активности, а также выраженного в ней отношения ответственности личности к выбору дальних и ближних жизненных целей, средств их достижения. Активность жизненной позиции проявляется в том, насколько целостно личность моделирует или конструирует себя и свою жизнь в нескольких аспектах:

- *по отношению к жизненным обстоятельствам и объективной реальности* в виде критической избирательности окружающего, проявляющегося в способности разрешать возникающие противоречия или конфликты;

- *по отношению к самореализации и личностному росту* как способности актуализировать внутренние потенциалы и возможности, способности критически перерабатывать социальный и личный жизненный опыт, развивая собственную жизненную позицию и стратегию жизни;

- *по отношению к ответственности за события личной и общественной жизни*, проявляющейся в субъектности социальной жизни как способности контролировать себя и реальную ситуацию, влиять на ход событий или адаптироваться к условиям при их изменении.

У учителя субъектная, активная сторона его личности проявляется в процессе педагогической деятельности и находит

отражение в формирующейся профессионально-личностной позиции. Структура **профессионально-личностной позиции** включает как объективно существующие, практические отношения в виде поступков и определенной линии поведения, так и субъективное отношение человека к социально-профессиональной действительности (Н.Е. Водопьянова, Е.А. Климов, В.А. Шадриков). Поэтому профессионально-личностную позицию учителя можно рассматривать в нескольких аспектах: по отношению к объективной социально-педагогической реальности; по отношению к самореализации и личностному росту учителя; по отношению к ответственности за события не только личной жизни, но и судьбы доверенных ему людей (учащихся).

Гуманистически-ориентированную педагогическую деятельность, в которой происходит становление профессионально-личностной позиции учителя, образуют многообразные ситуации межличностного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса:

- **ситуации организации учебного взаимодействия учащихся на уроке**, связанные с предоставлением учащимся учебного материала (презентивная функция), с побуждением их к усвоению информации путем постановки вопросов, с оценкой ответов (инсентивная функция), с исправлением и сопоставлением результатов учебной деятельности учащихся (корректирующая функция), с обеспечением обратной связи (диагностирующая функция) (В.И. Гиничинский, Н.В. Кузьмина, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А.А. Реан, Л.А. Ретуш, И.И. Рыданова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.);

- **контакт-коммуникационные ситуации межличностного взаимодействия учителя с коллегами - учителями**, включающие его в деятельность, ориентированную на рефлексивный анализ, обобщение и оценку своих практических действий в сфере обучения предмету (Л.М. Андрюхина, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Е.В. Дьяченко, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнилов, Н.Н. Лобанова, Г.С. Сухобская и др.);

- **ситуации межличностного взаимодействия учителя с родительской общественностью, неформальными объединения-**

ми, стимулирующие учителя к популяризации и пропаганде достижений психолого-педагогической науки во внешкольной социальной среде (Н.П. Аникеева, А.Б. Добрович, А.В. Петровский и др.);

- **масс-коммуникационные ситуации**, представляющие собой процесс общения учителя с окружающим миром по типу "СМК (средства массовой коммуникации - печатные издания, радио, телевидение, журналы, газеты, система "Internet" и др.) - человек (аудитория)" и позволяющие учителю ориентироваться в современной социальной среде (а в более широком плане - социализироваться в социокультурном пространстве: осваивать ценности, нормы, установки, образцы поведения, присущие данному обществу) (Ю.А. Асеев, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, Л.Н. Лесохина, А.В. Петровский, Г.С. Сухобская и др.).

Достижение учителем субъектности происходит в процессе осмысления ситуаций межличностного взаимодействия, попадающих в сферу его профессионального самосознания. В философии педагогики выделяют параллельное сосуществование по меньшей мере трех основных способов бытия личности в педагогической профессии:

- *на уровне объективной педагогической реальности*, которая в силу и по мере "познаваемости" может быть управляема и конструирована в соответствии с научно обоснованными моделями и идеалами. Здесь субъект растожествлен с объектом, находясь с ним в отношениях типа "Я - Оно";

- *на уровне субъективной педагогической реальности*, основной характеристикой которой является гуманитарное отношение к действительности, основанное на диалоговом начале, субъект-субъектных связях, построенных по принципу "Я - Ты";

- *на уровне трансцендентной педагогической реальности*, допускающей существование непредикативного бытия, где фактически отсутствует субъект-объектное разделение в привычном понимании, и обращение к надиндивидуальной духовной реальности (Мы, Ты, Тот, Кто, Субъект, Абсолют) (И.Н. Калинаускас, И.А. Колесникова и др.).

Выделение философами разных способов бытия в педагоги-

ческой профессии ориентировано не на их оценку, а на разное качество, отражающее онтологически обусловленную многомерность взаимодействия учителя с окружающим миром, другими людьми, самим собой и отсюда - возможность по-разному строить процессы педагогического взаимодействия.

Каждая ситуация межличностного взаимодействия ставит учителя в разные позиции по отношению к собственной деятельности, заставляя его выступать для себя и для других людей в нескольких ролях. Так, организация учебной деятельности учащихся на уроке ставит учителя в позицию человека, создающего условия для учения, и побуждает принимать на себя функциональную роль *организатора учебного взаимодействия учащихся*. Ситуации межличностного взаимодействия с коллегами-учителями ставят учителя в позицию *функционера-коммуникатора* по разным проблемам обучения и воспитания. В ситуациях межличностного взаимодействия с родителями учащихся, членами неформальных объединений во внешкольной образовательной среде учитель встает в позицию *социального педагога*, выступающего в роли посредника между обществом и развивающейся личностью. Наконец, ситуации информационно-познавательного взаимодействия учителя с авторами различных социально-образовательных текстов ставят его в позицию *педагога-исследователя*, воспитателя в широком смысле этого слова. Реализация учителем межличностного взаимодействия может осуществляться практически на любом уровне. Однако, если этот процесс представлен только уровнем исполнительских программ, педагогическая деятельность учителя становится ограниченной, она не включает реалистического предвидения ее результатов и их оценки. Подлинно гуманистически-ориентированная деятельность требует от учителя способности видеть разные аспекты собственного педагогического труда в иерархической взаимосвязи практических проблем на разных уровнях. Объединение в профессиональном самосознании учителя разных по функциональной направленности субъектных "образов Я" ведет к формированию многомерной личности, представляющей как иерархически организованная

совокупность множества субъектных "Я".

Педагогическая деятельность, как и любая другая, не замыкается в индивидуальном пространстве самосознания учителя как ее субъекта. Успешность межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде определяется не только уровнем профессиональной квалификации учителя, но и его способностью выходить за пределы индивидуальной деятельности, согласуя ее с особенностями субъектной позиции других участников педагогической системы - учащихся, родителей, коллег-учителей, администрации учебного заведения, авторов образовательных текстов (В.А. Вединяпина, В.В. Горшкова и др.). Каждый из них несет в себе определенный духовно-психологический потенциал (интеллектуальный, нравственный, эмоционально-волевой), а следовательно, испытывает потребность в самоориентации, самовыражении, самореализации, самосознании, самооценке. Так, **осознание учителем субъектной позиции учащихся** в процессе обучения побуждает его организовать учебную деятельность таким образом, чтобы учащиеся, *во-первых*, научились самостоятельно открывать для себя новые научно-предметные знания; *во-вторых*, почувствовали потребность в самоуправлении (саморегуляции, самоорганизации, самоконтроле) собственной деятельностью; *в-третьих*, освоили способы коллективного решения учебно-познавательных проблем в процессе позитивного взаимодействия с другими. Ориентация на субъектные ожидания и возможности учащихся ставит учителя в рефлексивную позицию "Я - Я", связанную с осмыслением, анализом и оценкой собственных практических действий по отношению к эффектам личностного роста учащихся в результате педагогических воздействий.

Понимание учителем субъектной позиции коллег-учителей выводит его из узкого контекста собственной индивидуальной деятельности на более широкий профессиональный уровень общения, отвечающий профессиональной роли методиста - эксперта по проблемам обучения, гуманистический смысл которой заключается в том, чтобы, *во-первых*, осознать преподаваемый предметный материал на более высоком уровне и в более широком контексте с

точки зрения его общественной и личностной значимости для учащихся; *во-вторых*, найти эффективные способы реализации гуманистической функции образования в процессе обучения предмету (посредством гуманитарного содержания самого предмета, если таковое имеется, либо диалоговой формы обучения); *в-третьих*, осмыслить собственную педагогическую деятельность, связанную с организацией учебной деятельности учащихся на уроке, с точки зрения ее методологической значимости для коллег-учителей. Результатом такого межличностного общения учителя становится трансформация личности других коллег учителей, открывающих для себя новые горизонты профессиональной деятельности благодаря той информации о своем опыте, которую он им сообщает.

Межличностное взаимодействие с родителями, участниками неформальных объединений, основанное на понимании учителем своей социальной роли посредника между обществом и развивающейся личностью, стимулирует его к обсуждению стратегических вопросов социализации подрастающего поколения в социокультурном пространстве, ориентации других членов общества на создание предпосылок гуманизации всей системы современных социальных отношений. Осваивая принципы гуманистически-ориентированного взаимодействия, провозглашаемые учителем, взрослые (родители, общественность) становятся духовными единомышленниками педагога в их практической реализации на уровне повседневной жизнедеятельности, а дети (учащиеся) получают возможность приобретения практического опыта сотрудничества в ситуациях внешкольного общения.

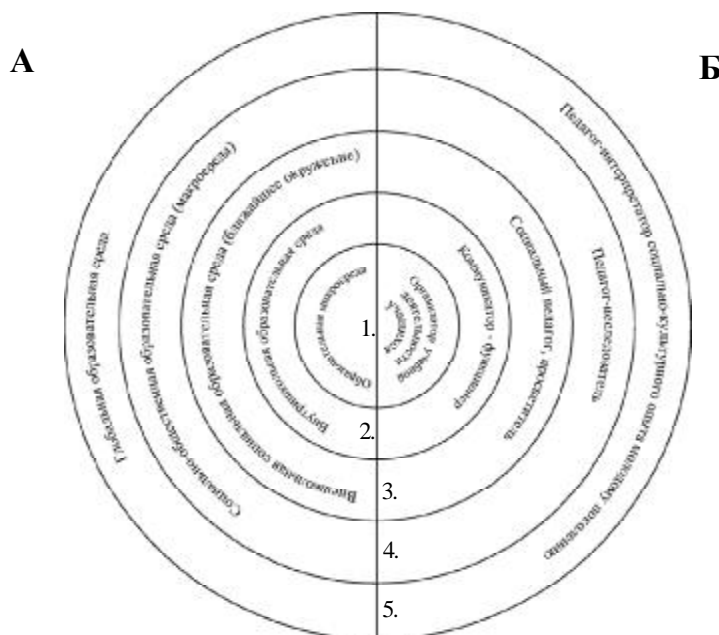
Осмысление учителем значимости непрерывного образования стимулирует его ***понимание субъектной позиции авторов образовательных текстов*** (включая социально-политические, философские, культурологические, научные и др.), побуждает к активному информационно-познавательному диалогу с авторами: учитель стремится не только к пониманию смысла, обращенного к нему содержания, но и к педагогическому осмыслению обсуждаемых автором идей применительно к практической деятельности. Удовлетворяя потребности конкретного учителя, авторы образова-

тельных текстов одновременно удовлетворяют потребности всей социально-профессиональной группы работников сферы образования: они доводят до широкой учительской общественности интересы и позиции по различным вопросам разнообразных социальных субъектов; объединяют работников сферы образования на основе общих интересов, знакомят их с научными идеями и способами решения педагогических проблем, новыми формами и методами организации учебно-воспитательного процесса, регулируя тем самым социально-профессиональное поведение учителя. В результате принятия субъектной позиции авторов образовательных текстов учитель обретает не просто единомышленников в решении актуальных для него педагогических проблем, но приобщается к гуманистическому диалогу с арбитрами, способными квалифицированно оценить его творческие изыскания, дать методологический анализ тому вкладу, который он вносит в социально-педагогический опыт своей индивидуальной деятельностью.

Рефлексивный анализ межличностного взаимодействия с точки зрения субъектных возможностей и потребностей других участников образовательного процесса ведет к формированию полисубъектной профессионально-личностной позиции учителя в гуманистически-ориентированной социально-педагогической среде - см. модель 4. Эта позиция побуждает его взять на себя роль человека, создающего атмосферу взаимного доверия и уважения всех ее участников, облегчающую процесс личностно-направленного взаимодействия между ними. Организация учителем такого пространства межсубъектного взаимодействия может осуществляться по-разному. Так, это может быть **межличностное взаимодействие, основанное на способности учителя видеть разные сферы человеческой субстанции других участников образовательного процесса и на умении строить учебно-воспитательный процесс в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями всех участников.** Становление субъект-субъектной позиции в данном случае оформляет и консолидирует Я-концепцию самого учителя, способствуя, с одной стороны, динамичности ее содержания, а с другой - стабильности концептуального поведения,

Модель 4

**Полисубъектность профессионально-личностной позиции учителя
в гуманистически-ориентированной образовательной среде**

**Условные обозначения :****А. социально-образовательная среда**

- 1-образовательная микросреда;
- 2-внутришкольная образовательная среда;
- 3-внешкольная социальная образовательная среда (ближайшее окружение);
- 4-социально-общественная образовательная среда (макросреда);
- 5-глобальная образовательная среда.

Б. Профессиональные роли учителя

- 1-организатор учебной деятельности учащихся на уроке;
- 2-коммуникатор, функционер;
- 3-социальный педагог, просветитель;
- 4-педагог-исследователь;
- 5-педагог-интерпретатор социально-культурного опыта молодому поколению.

выражающегося в умениях осознанно влиять на изменение практических ситуаций.

Другой вариант организации педагогической деятельности как процесса гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде - **побуждение участников педагогической системы к использованию позитивных способов психологического воздействия друг на друга, стимуляция у них потребности в сотрудничестве, основанном на взаимопонимании и взаимопринятии ими друг друга**. Реализация такого взаимодействия предполагает развитие у учащихся не только системы научных знаний и практических навыков по предмету, но и человекоориентированных установок по отношению к другим субъектам образовательного процесса, социальных умений и навыков кооперации, а это возможно при условии сформированности у самого учителя соответствующего духовно-личностного потенциала.

2.3. Духовно-психологический потенциал личности учителя, ориентированного на диалог с другими участниками образовательного процесса

Любая профессиональная деятельность, в том числе и педагогическая, - личностный процесс, для которого характерны творческая активность, самостоятельность и индивидуальная неповторимость того, кто ее осуществляет (Н.М. Амосов, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, Л.Д. Столяренко и др.). Индивидуально-психологические возможности личности складываются в конечном итоге из ее интеллектуального, эмоционального и волевого потенциалов. Они, в свою очередь, предполагают наличие у субъекта развитого сознания и самосознания, способности критического восприятия поведения окружающих и собственного поведения, способности к принятию обоснованного, социально ответственного решения и его реализации и т.д. Интегральную характеристику психических возможностей и

внутренней энергии личности, направленной на творческое социальное самовыражение и самоутверждение, обозначают термином **"духовный потенциал личности"** (Б.Д. Парыгин).

Наиболее отчетливо внутренний потенциал личности выражается **в сфере межличностного взаимодействия с другими людьми** (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, В.Г. Асеев, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев и др.). Многолетними исследованиями коллектива под руководством А.В. Петровского выработано понимание личности как особой формы включенности индивида в жизненный мир других людей, когда вследствие такой включенности происходит значимое для их существования и развития преобразование присущей этим людям системы отношений к миру. Принимая данную точку зрения, хотелось бы особо подчеркнуть, что представленность себя в жизнедеятельности других людей, составляющая одно из центральных направлений развития индивида, возможна и желанна для каждого человека. Поскольку каждый индивид имеет возможность стать субъектом идеальной представленности своей индивидуальности в других людях, особого анализа требует вопрос об особенностях духовно-психологического потенциала по отношению к личности учителя как участника и организатора гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в образовательной среде.

Известно, что избирательная направленность личности по отношению к окружающей действительности отражается в комплексе ценностных ориентаций человека (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, В.А. Ядов), выступающих "как целостная совокупность или система сознательных отношений личности к обществу, группе, труду и самой себе" (В.Н. Мясищев), "взаимопроникновения смысла и значения" (А.Н. Леонтьев), как "динамика установки" (Д.Н. Узнадзе и др.), "нравственные позиции и мотивы поведения, формирующие личность" (Л.И. Божович). Поэтому главным фактором, детерминирующим успешность межличностного взаимодействия субъекта с окружающими, является построение системы его ценностей, смыслов и эмпирического сознания как ориентированно-способного социального поведения. Направленность и структура образовательного

процесса задается наличием ценностно-смыслового отношения учительства - ученичества, выражающегося в осознанном принятии обеими сторонами на себя соответствующих ролей. Таким образом, **способность учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в образовательной среде определяется прежде всего его личностной установкой на человекоСОЗидание как главную содержательную основу своей профессиональной деятельности параллельно со свободным владением конкретной предметной областью.**

В социальной психологии проявление человеком субъект-субъектной ориентированности в сфере межличностного взаимодействия связывается с наличием у него **коммуникативной компетенции**, рассматриваемой как интегративное явление, состоящее из определенной системы гуманитарных знаний и социальных умений, задаваемых коммуникативной установкой (Н.П. Аникеева, Н.В. Гришина, А.Б. Добрович, Ю.Н. Емельянов, Е.Я. Мелибруда, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский). Обладая мощным информационно-энергетическим зарядом, пронизывающим каждый ее компонент (*знания* о конкретных участниках процесса межличностного взаимодействия; *переживания* опыта общения с ними; *оценки* данных типов партнеров и стремления выразить отношение к ним), коммуникативная установка "управляет" процессом восприятия личности других субъектов и формирует социально-психологическую позицию открытости новому.

В структуре педагогического мастерства выделение коммуникативной компетенции является общепринятым (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Петровский, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков и др.). Психолого-педагогические исследования показывают, что учитель - носитель *позитивной коммуникативной установки* в ситуациях непосредственного межличностного взаимодействия с учащимися - направляет на них концентрированный поток положительной энергии, и этот положительный энергетический фон сопровождает процесс дальнейшего общения в ученическом коллективе (Н.П. Аникеева,

А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.А. Реан). Позитивная коммуникативная установка учителя имеет важное значение и для формирования профессионально-личностной позиции открытости новому в образовательной среде (И.Ю. Алексашина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). Наоборот, отсутствие у учителя позитивной коммуникативной установки или слабая ее выраженность определяют его склонность к консерватизму в способах мышления, к устойчивости сложившихся стереотипных отношений, позиций, взглядов.

Направленность коммуникативной установки человека **определяется уровнем развития его социально-психологической терпимости к людям** (В.В. Бойко, А.А. Реан). Социально-психологическая терпимость как свойство личности имеет решающее значение для всех профессий типа "человек-человек", ибо с ней в значительной мере согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества сознания индивида: экологичность, экзистенциальность, интенциональность, феноменальность (Г.С. Абрамова, В.В. Бойко, В.П. Зинченко, Е.Е. Сапогова). В условиях гуманистически-ориентированной педагогической деятельности терпимость становится стержневой системо-образующей характеристикой личности учителя, поскольку обеспечивает всестороннее познание других участников образовательного процесса. Психологические исследования показывают, что критические конфликтные ситуации зачастую создаются именно в силу неумения педагога встать на позиции собеседника, отнестись к его мнению непредвзято, т.е. вследствие отсутствия терпимости как личностного свойства (А.А. Андреев, А.А. Реан, И.М. Юсупов и др.).

Проявления терпимости в поведении личности находят **отражение прежде всего в ее стратегии психологической защиты**, реализующейся в форме развертывания новой психической деятельности, включающей неосознаваемые процессы подстройки целей, формирование и коррекцию мотивов и ценностей с целью ограждения своей субъектной реальности от посягательств окружающих и от разрушительной самокритики (В.В. Бойко, Р.М. Грановская, Е.Л. До-

ценко, Ю.С. Крижанская, И.М. Никольская, З. Фрейд, К. Юнг и др). Внутренние потенциалы, жизненный опыт и воспитание диктуют личности наиболее приемлемую стратегию психологической защиты, в которой сочетаются две главные силы, способствующие удовлетворению ее обоснованных или завышенных притязаний, - интеллект и характер, погашающие или нейтрализующие энергию эмоций в тех случаях, когда возникает угроза для личности. Выделяют три доминирующие стратегии психологической защиты: избегание, агрессия и миролюбие (В.В. Бойко, Е.И. Доценко). Стратегия *избегания* основана на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов, для нее характерен уход от напряжения, уход от решения проблемы. Стратегия *агрессии* характеризуется снижением тормозных эффектов интеллекта, на первый план выходит эмоциональное решение проблемы. Неадекватность выражения эмоций принимает форму агрессивных поведенческих реакций (физическая или косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида и др.). Высокий интеллект в ансамбле с "хорошим" характером создают психогенную предпосылку для развития стратегии *миролюбия*, предполагающей партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного - сохранения достоинства. Стратегия миролюбия особенно важна в ситуациях гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия при появлении феномена непонимания участниками образовательного процесса смысла происходящих событий. Для того чтобы помочь субъектам отыскать необходимый утраченный смысл, учитель, использующий стратегию миролюбия, должен располагать широким спектром вариантов резонансного поведения, предполагающего избегание комментариев и оценочных высказываний в адрес партнеров, "давления", поторапливания, упрощения, советов, указаний и т.д.

Способность к "миролюбивому" реагированию на слова, действия и поступки окружающих не дана человеку изначально, она формируется на основе его жизненного опыта и закрепляется в **индивидуальном стиле межличностного взаимодействия**, рассматриваемом как социально-психологическая готовность

человека к той или иной ситуации общения (А.А. Бодалев, А. Борисов, А.Л. Журавлев, Д. Майерс, Л.А. Петровская, В.А. Розанова, А.Л. Свенцицкий и др.). Выделяют три основных стиля индивидуального взаимодействия:

- *ритуальный стиль взаимодействия* используется главным образом в социальных, межгрупповых ситуациях общения, где главной задачей партнеров является поддержание связи с социумом, выражение себя как члена общества, группы и поддержание этого единства с ними: подкрепление общности установок, ценностей, мнений, повышение самооценки и самоуважения (отличительная его особенность - ненаправленность, неинформированность, бессодержательность, личностная невовлеченность (или малая вовлеченность) партнеров в общение);

- *манипулятивный стиль* характеризуется таким взаимодействием, при котором к партнеру относятся, как к средству достижения внешних по отношению к нему целей. Основной психологический механизм манипулятивного взаимодействия - стереотипизация: наиболее точно и хорошо воспринимаются только те свойства и качества человека, которые могут быть представлены как материал для достижения цели; все остальные как-то "достраиваются". Такое достраивание может иметь в своем основании либо социальные стереотипы, либо имплицитные теории личности - индивидуальные стереотипы;

- *гуманистически - ориентированный стиль взаимодействия* - в наибольшей степени личностное общение, позволяющее удовлетворять такую человеческую потребность, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Этот стиль взаимодействия детерминирован не столько снаружи (целью, условиями, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (индивидуальностью, настроением, отношением к партнеру). Важной особенностью гуманистического взаимодействия является то, что ожидаемым результатом становится не поддержание социальных связей, как в ритуальном, не изменение партнера, как в манипулятивном, а совместное изменение представлений обоих партнеров, определяемое глубиной взаимопонимания и конгруэнтности опыта, сознания и коммуникации (полного

их соответствия, совпадения, подобия). Психологическую его основу составляет механизм *идентификации*, а основным способом гуманистического воздействия является обоюдное внушение, обоюдная *суггестия*.

Педагогическое взаимодействие также является многоуровневым и полиориентированным (А.А. Андреев, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, А.А. Реан, Г.С. Сухобская). Практически каждый учитель обладает инициативой и самостоятельностью во всех сферах педагогической деятельности и общения: как методически оснастить урок, как использовать новые технологии, как находить контакт с учениками, как организовать родителей на оказание нужной помощи детям в школе и т.п. То, каким именно содержанием наполняется педагогическое управление и какими оно поддерживается конкретными стратегиями, зависит от предпочитаемого стиля межличностного взаимодействия. В условиях российской ментальности и традиций воспитания достаточно последовательно воплощается принцип школьного менторства и наставничества. Авторитет учителя в отечественной школе, как правило, непререкаем: право учителя на замечания, указания, совет ученикам практически ничем не ограничено. Именно поэтому такими естественными кажутся учителю методы воспитания, когда он все время "наставляет". Однако менторство проявляется по-разному у разных учителей.

Это может быть "**жесткий стиль**", характеризующийся уверенностью учителя в своем профессионализме и в силу этого - в своих правах требовать и добиваться подчинения от учеников, от родителей, от коллег-учителей. Не менее известным в педагогической практике является и **стиль "малого вмешательства"**, проявляющийся в умениях учителя лавировать между различными группировками в коллективе, уходить от конфликта, когда он только зарождается, создавать установку в коллективе на спокойную жизнь без особых перспектив, довольствоваться тем, что имеешь, ценить сегодняшний момент и спокойно относиться и к тем, кто "дерзает", и к тем, кто тихо трудится "по старинке". Этот стиль имеет в основе направленность учителя не на активность и развитие педагогичес-

кой реальности, а на сдерживание инициативы, на консерватизм в школьных делах, на устойчивость сложившихся принципов и правил школьной жизни. Несмотря на разницу в поведении учителя, выделенные стили педагогического взаимодействия похожи тем, что строятся на основе использования определенных внешних (манипулятивных) средств: удержание контакта, ориентации на психические автоматизмы, актуализация мотивационного обеспечения взаимодействия, использование "конвенциональных роботов", обращение к управляемому умозаключению, "эксплуатация" учителем личности адресата-учащегося (передача ответственности, иллюзия свободы выбора); духовное помыкание, приведение партнера в состояние повышенной покорности и др. Несомненным достоинством подобных действий учителя является "экономичность" в достижении педагогических целей, т.к. они позволяют иметь дело только с "нужными" качествами. Однако важно помнить, что существует и обратное влияние манипулятивного воздействия на личность, которая его использует: в силу частого профессионального его употребления человек начинает считать манипулятивное взаимодействие единственно возможным, единственно правильным, а людей, участвующих в нем, принимать исключительно за марионеток, за фигуры в его манипуляциях. Кроме того, потребность "выигрыша" во что бы то ни стало, безусловно, отражает эгоцентризм субъекта, а эгоцентristы, как известно, не только корыстные, жестокие и холодные люди, но и глубоко не удовлетворенные жизнью.

Гуманистически-ориентированное педагогическое взаимодействие учителя в психолого-педагогической литературе называют демократическим стилем или *"стилем коллективной деятельности"* (Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Реан, Г.С. Сухобская). Этот стиль рассчитан на поиск многообразия способов развития инициативы и самостоятельности каждого участника образовательного процесса при выполнении общего дела. Он тесно связан с мотивационной стороной учебного процесса, т.е. с активизацией учителем различного личностного смысла учения в своих учениках - с *мотивом достижения* (на социальном уровне и на внутреннем, личном, когда ученик пытается преодолеть трудные рубежи в

основании знаний) и с *познавательной мотивацией*, освобожденной от внешнего принуждения (т.е. когда ученик работает на уроке не "на отметку", а из стремления узнать что-то новое для себя, не боясь постичь неудачу). Гуманистический стиль педагогического взаимодействия несовместим со "школярской парадигмой" (верно - неверно, хорошо - плохо, правильно - неправильно). Вместо этого учитель подходит к ученику как к активному субъекту, обладающему необходимым уровнем рефлексии и способному к самостоятельной жизни в контексте социальных отношений; мыслит безоценочно, контекстно, континуально, ориентируясь на индивидуальную семантику и личностные смыслы (свои и учащихся).

Выбор стиля педагогического взаимодействия определяется разными факторами. Среди них выделяют

- *психофизиологические (индивидуные) свойства* учителя как предпосылки осуществления им его субъектной роли (Н.А. Аминов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Д. Небылицын, А.Я. Никонова и др.);

- *профессионально-педагогические качества личности* (А.К. Маркова, Г. Миллер, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.Г. Осовский, Д. Райнс, Г.С. Сухобская и др.);

- *педагогические способности* (И.А. Зимняя, Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Л.А. Регуш, В.А. Якунин и др.);

- *педагогический опыт учителя*, отношение к людям, ожидания в различных жизненных коллизиях (Ю.С. Алферов, Ж. Бербаум, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Мудрик, И.И. Рыданова, Г.С. Сухобская и др.).

Психологическую основу гуманистического стиля педагогического взаимодействия, как показывают исследования, составляет механизм "**эмпатии**" (от греч. *empathia* - сопереживание). В современной науке эмпатия рассматривается в двух аспектах. Прежде всего под эмпатией понимается *специфическая форма чувствительности*, позволяющая субъекту проявить искреннее сочувствие и сопереживание по отношению к окружающим. Выраженная направленность учителя на эмоциональную поддержку других субъектов образовательного процесса в ситуациях межличностного взаимодействия

проявляется в его способностях понимать их психическое состояние, откликаться на их чувства, сопереживать им благодаря богатству внутренней энергии учителя, его инициативности, чувству меры или такта.

Помимо данного аспекта, термин "эмпатия" несет и другое значение: эмпатия рассматривается как способность человека *мысленно поставить себя на место другого субъекта* деятельности (В.В. Бойко). В зависимости от того, в какой степени человек идентифицирует себя с партнером, меняется характер полисубъектного взаимодействия, а следовательно, и потребность в нем. По степени направленности личности учителя на других участников педагогического процесса гуманистически-ориентированное полисубъектное взаимодействие в социально-образовательной среде соотносится с *духовным уровнем* межличностного общения в социуме - см. *таблицу 1*. Как видно из таблицы, гуманистический стиль педагогического общения способствует не только освоению учащимися методов научного познания окружающей действительности, но и реализации учителем психологической функции создания условий для развития их внутреннего духовного мира, ориентированного на сотрудничество с другими субъектами с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого. Гармоничное достижение в процессе обучения академической (достижение учащимися определенных академических успехов в усвоении предметного содержания) и социальной (достижение определенных эффектов личностного роста учащихся) целей, разработка коллективных стратегий обучения, учебно-педагогическая диагностика психологической готовности учащихся к познавательному сотрудничеству, организация группового рефлексивного процесса и другие формы деятельности учителя, реализующего принцип гуманистического полисубъектного взаимодействия в обучении, предполагают высокий уровень развития педагогического мышления учителя-гуманиста.

2.4. Педагогическое мышление учителя-гуманиста

В психолого-педагогической литературе **педагогическое мышление** рассматривается как разновидность практического интеллекта (М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Петровский, Л.А. Ретуш и др.). Согласно Ж. Пиаже, **интеллект** - это наиболее совершенная форма адаптации организма к среде, представляющая собой единство процесса ассимиляции (воспроизведение элементов среды в психике субъекта в виде когнитивных психических схем) и процесса аккомодации (изменение этих когнитивных схем в зависимости от требований объективного мира). Суть **практического интеллекта учителя** заключается в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к социально-педагогической действительности, а его основное назначение - в структурировании (организации) учебно-познавательного взаимодействия участников образовательного процесса (М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, Л.А. Ретуш, Г.С. Сухобская). В отличие от теоретического, направленного в основном на нахождение общих закономерностей, практический интеллект связан с процессом решения конкретных эмпирических задач, отличающихся своей целостностью и неповторимостью. "Работа практического ума непосредственно включена в практическую деятельность, и поэтому, - подчеркивает Б.М. Теплов, - практический ум должен иметь два вида знаний, то есть знание общего и знание частного, так как практическая деятельность всегда касается частного, и в ней перед человеческим интеллектом ставится особая задача: применения знания всеобщего к частным случаям" (379, с.76). Для интеллектуальной работы личности как субъекта практической деятельности характерно превращение сложного исходного материала в простой и ясный конечный результат, а это предполагает развитие целого ряда качеств ума. Среди таких качеств выделяются: способность к анализу, дающая возможность разбираться в исходных данных; способность к синтезу, которая не только следует за анализом, но и предшествует ему, поскольку анализируются обычно общие идеи и комбинации; умение

"сочинять" планы и осуществлять выбор наилучшего из возможных; умение собирать те конкретные данные, которые должны служить материалом при выработке плана (Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Корнилов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Пушкин, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков).

В контексте современного структурно-интегративного подхода в качестве психического носителя результативных и функциональных свойств интеллекта рассматривается структурная организация индивидуального **ментального (умственного) опыта**, которая в условиях познавательного контакта с действительностью обеспечивает возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразование, а также управление процессами переработки информации и избирательность интеллектуального отражения (Б.М. Величковский, О.С. Виноградова, Дж. Гилфорд, Д.Н. Завалишина, М.С. Каган, А.Р. Лурия, У. Найссер, В.Ф. Петренко, М.И. Холодная и др.). Анализ исследований в этой области дает возможность выделить три уровня (или слоя) организации ментальных структур.

Первый уровень образован *когнитивным опытом*, включающим способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры; понятийные структуры, архетипические структуры (Б.Г. Ананьев, Дж. Брунер, Л.М. Веккер, У. Найссер, Е.С. Толмен, Т.Н. Ушакова, Н. Хомский и др.).

Второй уровень составляет *метакогнитивный опыт*, включающий в свой состав когнитивные контроли, метакогнитивную осведомленность, открытую познавательную позицию (Д.Г. Борковский, Р.В. Гарднер, Р. Глэзер, В.В. Давыдов, Ж. Пиаже, О.К. Тихомиров, Дж. Флейвел и др.).

Третий уровень организации ментальных структур представлен *интенциональным опытом личности*, включающим предпочтения (познавательные склонности), убеждения и уонастроения (В.И. Вернадский, А.К. Дусавицкий, Дж. Пойа, Е.В. Субботский и др.).

Интеллектуальные ресурсы субъекта, представленные ментальными структурами, при столкновении с внешними воздействиями "развертывают" особым образом организованное

ментальное пространство, размерность которого зависит от характера стоящей перед человеком задачи (Б.М. Величковский, У. Найссер, В.Ф. Петренко и др.). Субъективная форма "видения" происходящего, порожденная самим субъектом на основе внешнего контекста (поступающей извне информации) и внутреннего контекста (наличной у субъекта информации) за счет включения механизмов реорганизации опыта (категоризации, дифференциации, трансформации, предвосхищения, перевода информации из одной модальности опыта в другую, ее селекции и т.д.), обозначается термином **ментальная репрезентация** (D.N. Dodd, Ф. Кликс, К. Oatley, R.M. White). Психологические исследования показывают, что **именно репрезентационные способности определяют успешность интеллектуальной деятельности человека в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией.**

Центральным моментом профессиональной деятельности учителя является процесс принятия педагогических решений. По тому, как подготавливаются, принимаются и выполняются педагогические решения, можно судить и о реальной силе практического интеллекта учителя, и об уровне развития его репрезентационных способностей, и о гуманистической направленности педагогического мышления (Ю.Н. Кулюткин, Л.А. Ретуш, Г.С. Сухобская). Содержательный анализ педагогических задач, решаемых учителем в процессе межличностного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, позволяет выделить в структуре интеллектуальной деятельности учителя два неразрывно связанных аспекта: когнитивный и социальный.

Когнитивный аспект педагогического мышления связан с отбором и разработкой предметных учебных заданий, решением познавательных задач, целью которых является достижение специфически интеллектуальных целей, т.е. освоение учащимися значимых связей и отношений, характеризующих либо непосредственно саму объективную действительность, либо способы и условия взаимодействия с ней. Будучи познаны, эти связи и отношения служат важной основой для ориентировки учащихся в

окружающей действительности и для регуляции их действий в ней.

Социальный интеллект рассматривается в психологической литературе как особый вид человеческого интеллекта, принципиально отличающийся от когнитивного, обеспечивающего объективное отражение предметного мира. Он характеризуется такими особенностями, как просоциальная направленность, готовность к сотрудничеству, ценностная заинтересованность во благе других, социальная самоэффективность как ожидание успеха при решении межличностных проблем; эмпатический интерес и личное сострадание, обеспечивающее декодирование невербальных признаков эмоциональных переживаний; определенное ценностное отношение к себе и другим (Г.М. Андреева, Д. Гилфорд, Г. Марлоу и др.).

По отношению к гуманистической педагогической деятельности **социальный интеллект учителя - это не просто ориентированность педагога на развитие личности учащегося средствами учебного предмета, а сознательное выделение общественно-значимой цели воспитания у учащихся гуманистической направленности по отношению к другим людям как высшей ценности.** Формирование у учащихся своеобразной психологической "повернутости" на позитивное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса предполагает развитие у них целого комплекса соответствующих интеллектуально-личностных качеств:

- *в интеллектуальной сфере* это относится к социально-ориентированному развитию познавательных процессов учащихся (внимания - объем внимания, умение психологически грамотно распределять его в поле действия разных социальных субъектов; восприятия - социальная наблюдательность; памяти - запоминание, сохранение и своевременное воспроизведение социально значимой информации; мышления - способности прогнозировать и анализировать особенности поведения другого человека в различных ситуациях, видеть мотивы, которые руководят им, умение выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ обращения с ним; воображения - умение ставить себя на место другого

человека, видеть окружающий мир, учебную деятельность, сверстников, все происходящее его глазами);

- в *эмоционально-волевой сфере* это означает развитие умений сопереживать с другими людьми, сдерживать свои эмоции в критических ситуациях, организовать и регулировать свои действия и поступки в соответствии со сложившейся ситуацией и целями совместной деятельности;

- в *мотивационно-потребностной сфере* это связано с развитием человекоориентированной позиции формирующейся личности. На этом уровне реализуется нравственный потенциал обучения: учебная информация перестает быть для учащихся просто тем или иным научным фактом - она одухотворяется их личностными, мировоззренческими установками.

По характеру направленности педагогические задачи дифференцируются в зависимости от сложности образующих их педагогических взаимодействий в системах "ученик - другие учащиеся", "учащийся - учебный предмет", " учащиеся - учитель", "учащиеся - родители", "учитель - коллеги, другие учителя" и т.д. Психологические исследования интеллектуальной деятельности учителя, связанной с решением педагогических задач, обычно акцентируют внимание на выделение в ней трех основных этапов: *проектирование* предметного содержания и организационных форм деятельности учащихся, которые, по мнению учителя, могли бы привести к решению поставленной академической задачи; *реализация* намеченного проекта в процессе организации учебной деятельности учащихся; итоговая *рефлексивная оценка* результатов в достижении поставленных когнитивных целей и эффектов личностного роста. Несомненно важным аспектом организации взаимодействий "учитель-ученик" и "ученик-ученик" является предварительный учет учителем индивидуальных особенностей учащихся, их интеллектуальных возможностей и способностей к взаимодействию. С другой стороны, успешность творческой деятельности учителя, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, с использованием нестандартных подходов в разработке проблем полисубъектного взаимодействия, с чувствительностью к ключевым, наиболее

перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, с открытостью любым инновациям определяется его собственными индивидуальными особенностями, его ментальным опытом.

Ментальный опыт личности, проявляющийся внешне в виде репрезентационных способностей, выступает в качестве психологической основы ее дальнейшего интеллектуального роста (В.Н. Дружинин, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, З.И. Калмыкова, Р.Г. Стернберг, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.). Данные психологических исследований позволяют выделить как минимум шесть типов интеллектуального поведения личности в зависимости от проявления ее репрезентационных способностей:

- лица с высоким уровнем развития "общего интеллекта" ("*сообразительные*");

- лица с высокими показателями способности обучаться ("*блестящие ученики*");

- лица с высокими показателями способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей ("*креативы*");

- лица с высокой успешностью в выполнении тех или иных реальных видов деятельности, имеющие большой объем предметно-специфических знаний, а также значительный практический опыт работы в соответствующей области ("*компетентные*");

- лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями, которые нашли свое воплощение в объективно значимых, в той или иной мере общепризнанных формах ("*талантливые*");

- лица с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей ("*мудрые*").

Мы полагаем, что по отношению к личности учителя первые три из рассмотренных вариантов индивидуальной ментальной репрезентации, (уровень "сообразительных", уровень "блестящих учеников" и уровень "креативов") не могут быть однозначно использованы для характеристики его практически-ориентированной социально-когнитивной интеллектуальной деятельности, поскольку

успешность гуманистического решения педагогических задач не определяется только готовностью учителя усваивать нормативное знание. Естественная профессионально-педагогическая жизнедеятельность характеризуется интеграцией разнообразных типов опыта: это и компетентность учителя в определенных сферах предметного знания, и тонкое понимание им социально-практических аспектов жизни (в том числе особая чувствительность к социально-психологическому контексту происходящего), и повышенное внимание к неизвестным, будущим событиям, и рефлексизирующее отношение к самому себе. Более соответствующими анализу интеллектуального поведения учителя как субъекта профессиональной деятельности, на наш взгляд, являются три других подхода:

- *компетентные специалисты*, или "эксперты", которые реально демонстрировали свою интеллектуальную зрелость в определенном, предметно-специфическом виде интеллектуальной деятельности (M.T. Chi, R. Glaser, W. Schneider);

- *талантливые специалисты*, чья интеллектуальная состоятельность не нуждается в каком-либо специальном выявлении, поскольку за нее говорят созданные ими теории, идеи, литературные произведения, философские труды и т. д. (H.E. Gruber, H. Zuckerman);

- *специалисты, актуализирующие большую жизненную мудрость* ("синтезированный интеллект") как специфическое состояние интеллектуальной зрелости, проявляющейся в контексте обыденного образа жизни как результат накопления и интеграции разнообразных типов жизненного опыта (P. Балтес, Ф. Диттмэн-Коли, S.G Holliday, M.J. Chandler).

Данные три категории лиц ("компетентные", "талантливые" и "мудрые") подводят нас к действительной феноменологии социально-когнитивной интеллектуальной деятельности учителя, поскольку критериями их идентификации являются реальные интеллектуальные достижения в условиях естественной жизнедеятельности. В рамках данного подхода можно утверждать, что, чем более субъективно богатым и в то же время объективированным является индивидуальный умственный образ педагогической действительности учителя,

тем выше уровень развития его социально-когнитивного интеллекта и соответственно профессионально-интеллектуальной деятельности. С определенной долей условности можно, очевидно, считать, что феномен "компетентности" - это начальная ступень профессионализма; феномен "таланта" - следующая и, наконец, "мудрость" - завершающая ступень в развитии социально-когнитивного интеллекта учителя как субъекта гуманистически-ориентированной педагогической деятельности. Кроме того, все эти три феномена, несомненно, в определенной степени представлены на каждом этапе развития профессионализма учителя: компетентные учителя талантливы и мудры по отношению к конкретной, "своей" предметной сфере деятельности; талантливые учителя компетентны и мудры в том, что касается познания природы объективной образовательной реальности; мудрые учителя компетентны и талантливы в своих оценках и прогнозах социально-педагогической действительности, в прогнозах жизненного пути своих учеников и т.п.

Вышесказанное позволяет выделить в качестве показателей профессиональной зрелости педагогического мышления учителя-гуманиста такие характеристики индивидуального типа видения (репрезентации педагогической действительности), как широта умственного педагогического кругозора; гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес "черно-белому" мышлению); умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий); ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего (в противовес субъективизированной, эгоцентрической авторитарной позиции); склонность мыслить в рамках ментальной модели "как если бы" (в противовес игнорированию возможности существования "невозможных" событий) и др.

Развитие таких широких и вместе с тем профессионально направленных ориентаций учителя связано, естественно, с его общей гуманистической направленностью, с "картиной мира педагогической реальности", что имеет своим основанием выход учителя в широкий социально-культурный контекст осмысления своей деятель-

ности и сущности педагогической профессии в целом. Несомненно, такой "выход" невозможен без глубокого осмысления своей деятельности в контексте деятельности других педагогов, в контексте педагогической науки.

2.5. Информационно-коммуникативное взаимодействие учителя с авторами образовательных текстов как условие его профессионально-личностной подготовки к организации диалогового общения в процессе обучения

Развитию гуманистически-ориентированной профессионально-личностной позиции учителя, осознанию педагогического процесса не как нормативного функционально-ролевого воздействия на других его участников, а как гуманистически-ориентированного взаимодействия, участие в котором становится основанием для дальнейшего профессионального самоизменения, самосовершенствования, саморазвития и развития этих же качеств у других его участников, способствует процесс непрерывного общения учителя с авторами многообразного педагогического опыта и научных идей. Опыт информационно-познавательного взаимодействия современного учителя с окружающим миром сконцентрирован в многообразии существующих форм постижения бытия (наука, техника, религия, искусство, философия, мифология, народная традиция, экстрасенсорика, эзотерия) (Ю.А. Урманцев).

Народная традиция как форма постижения бытия органична для человека и характеризуется сформированной естественным путем целостностью информации об устройстве мира, месте в нем человека, иерархических отношениях между людьми, в структурном виде содержащейся в этническом укладе, образе жизни, народных обрядах. Исходно она направлена на гармонизацию телесной, физической жизни человека с природой, ибо была получена в связи с проблемой выживания.

Древнейшая эзотерическая форма постижения бытия в современных условиях реализуется в русле многообразных традиций, каждая из которых может быть рассмотрена как "бесконечно изменчивая живая энерго-информационная структура Знания, Возможностей". Жизнь внутри традиции предполагает все более глубокое и неразрывное взаимодействие человека с энерго-информационными структурами Вселенского, космического масштаба, соединяющего поток Жизни и внутреннего опыта индивида. Здесь речь идет о живом, непосредственном переживании знания, о непосредственной резонансной передаче структурной информации с одного уровня на другой.

Существующее издревле постижение мира в художественной форме дает уникальную возможность использовать в качестве источника передачи информации образы, отношения, переживания, т.е. структурные компоненты, имеющие глобальную психическую природу. Представленные в знаковых системах разнообразных искусств (словесной, музыкальной, пластической, изобразительной и др.), они могут передаваться от субъекта к субъекту непосредственно или опосредованно в момент восприятия (исполнения) произведений искусства.

Специфика мифологической формы постижения бытия связана с верой человека в реальность информации, порожденной им самим в качестве смыслового контекста, объясняющего устройство мира (позднее - общества) с помощью специфических образных структур, воплощающих те или иные идеи, обобщенные представления о природном или социальном бытии. Мифологическая информация зарождается на уровне группового сознания. В силу этого в мифах (литературных, исторических, политических) находит отражение не столько реальность, сколько уровень развития общественного сознания, способного эту реальность осмыслить и объяснить.

Природа религиозной формы постижения мира обусловлена наличием у человека веры, т.е. безусловной открытости и приятия всем своим существом информации, которая может быть получена при соприкосновении субъективной и трансцендентной реальностей. По словам С. Булгакова, в основе религии лежит пережитая в личном

опыте встреча с Божеством, и в этом заключается единственный источник ее автономии. Те, которые однажды узрели Бога в сердце своем, обладают совершенно достоверным знанием о религии, знают ее сущность.

Характерная черта *технического* пути постижения мира - полное отчуждение естественных органов и чувств человека от потока интересующей его информации; "отделение" от себя и перепоручение функции восприятия реальности "машине" в силу того, что изучаемый, постигаемый объект находится вне пределов человеческой меры восприятия. Механизм становится своеобразным дополнительным органом взаимодействия человека с информационными потоками, изначально, в силу естественных природных причин не данных ему в опыте.

В настоящее время признается как реально существующий совершенно особый, *экстрасенсорный путь познания*, дающий владеющему им человеку возможность безынвизивного, непосредственного считывания информации. По смыслу он полярен относительно технических форм познания, поскольку вся полнота восприятия в данном случае остается за человеческими чувствами, но выраженными "в сверхчеловеческой мере" с общепринятой точки зрения на их нормативное состояние.

Реализация современного требования модернизации образования требует прежде всего приобщения учителя к философско-методологическому и содержательно-научному способам постижения мира. *Философско-методологический подход познания* обеспечивает возможность активно пользоваться идеями на уровне категориального мышления, дающего возможность освоения механизмов, обеспечивающих укрупнение единиц хранения информации, целостное рефлексивное "схватывание" бытийных смыслов, установления между ними логических связей и т.п.

Научный способ обеспечивает непредвзятое, прогностическое мышление в сфере конкретных научных знаний. Как известно, в зависимости от направленности в сферу практической деятельности в науке выделяются *фундаментальные теоретические знания*, целью которых является изучение и описание новых неизвестных явлений

и процессов, а также механизмов и законов, управляющих ими; *прикладные знания*, целью которых является выявление способов применения познанных законов и закономерностей в практической деятельности; *разработки*, направленные на конкретное применение уже открытых фактов, методов, процессов (Б.М. Кедров, А.И. Степин, В.А. Штофф и др.).

По отношению к педагогической практике также можно проследить разные уровни организации научного знания: общепедагогические (научные идеи, методы); функционально-прикладные, предназначенные для научно обоснованного внедрения в практику; эмпирические, или частно-дидактические, знания (методические рекомендации, дидактические разработки), предназначенные для практического внедрения уже апробированных экспериментальным путем и проверенных в массовой общеобразовательной школе фактов (Ж.М. Кантор, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Петровский и др.). **Социально-педагогический опыт, таким образом, носит интегративный характер и постоянно может аккумулироваться учителем из различных источников и сфер теории и практики.**

Интеллектуально-личностный рост учителя как субъекта и гуманистически-ориентированной педагогической деятельности, его непрерывное образование (общее и профессиональное) осуществляется, главным образом, в процессе информационно-познавательного взаимодействия с авторами *психолого-педагогических текстов*. По образному высказыванию К.Д. Ушинского, чтение "живой, современной и обширной педагогической литературы вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, выводит его в благородный круг мыслей ...". Благодаря педагогической литературе "его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, - все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом; но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России ... и вызовет сочувствие или спор и в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо, она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или иной школы, но в обширных пределах

общественного образования целого государства" (404, с.26). Коммуникативное взаимодействие с авторами психолого-педагогических текстов не только дает возможность учителю освоить комплекс научно-практических знаний о человеке, о себе, а также всевозможные варианты организации педагогического взаимодействия, но и включает его в совместный методический поиск и осмысление современных гуманистических идей, формирует исследовательскую направленность педагогического мышления (Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, Л.А. Ретуш, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.).

Как и любые другие, психолого-педагогические знания усваиваются учителем лишь в процессе собственной активной интеллектуально-познавательной деятельности. Часть знаний, необходимых учителю для реализации практической деятельности, нередко он осваивает в уже переработанной и адаптированной по отношению к школьной практике форме (прикладные знания в форме методических рекомендаций, дидактических разработок). Значительную роль в создании социально-педагогического опыта учителя играют знания, являющиеся продуктом решения научно-практических проблем и имеющие достаточно обобщенный характер. Однако значимость такого рода знаний оказывается открытой далеко не каждому учителю. В значительной мере это зависит и от авторов научных статей, адресованных учителю. Успешность информационно-познавательного взаимодействия с авторами сообщений определяется по крайней мере двумя основными факторами:

- первый - *потенциальный* - заключается в самом тексте (или сообщении) и состоит в том, насколько в нем сохранены исходные связи с родственными контекстами, а также от степени доступности последних (наличие в тексте указателей на них) (Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, М.С. Мацковский, Я.А. Микк, А.М. Сохор, Б.М. Фирсов, К. Шеннон);

- второй - *актуальный* фактор - заключается в квалификации толкователя, его готовности предвосхищать, умении обнаруживать и описывать значимые для читателя смысловые связи (А.А. Брудный, Л.П. Добраев, И.А. Зимняя и др.). По мнению А.А. Брудного, сколько

бы ни был хорош текст сам по себе, "лишь благодаря одному из участников герменевтического разговора, интерпретатору, другой участник, текст, вообще обретает голос. Лишь благодаря ему письменные обозначения вновь превращаются в смысл" (64, с.134).

Квалификация толкователя научного текста, как показывают психологические исследования, состоит, *во-первых*, из знания предметной области; *во-вторых*, из его широкой общекультурной подготовки; *в-третьих*, из сформированных у него навыков установления и компоновки смысловых связей (собственно умения понимать). По отношению к процессу информационно-познавательной деятельности учителя это означает, что, выступая в роли толкователя научных психолого-педагогических текстов, он должен быть прежде всего "экспертом" в исследуемой предметной области. Для того, чтобы понять материал, содержащий научные абстракции, от него требуется знание научной психолого-педагогической системы, в которой оперируют определенными понятиями и терминами; близкое знакомство с родственными контекстами (имеется в виду наличие у учителя исходных представлений и понятий о характеризуемом объекте); понимание специфичности языка (овладение субъектом значениями, которые несут в себе различного рода знакомые формы - слова естественного языка, научные термины и символы, чертежи и схемы) (Б.Г. Ананьев, Дж. Брунер, Х. Вернер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Р. Глезер, А.Р. Лурия и др.). Иначе говоря, **информационно-познавательная деятельность в образовательной среде оказывается возможной при условии развития у учителя соответствующих интегральных когнитивных образований, проявляющихся в способности к понятийному-методологическому осмыслению текста:** чем выше уровень сформированности понятийных структур, тем большее влияние понятийное мышление оказывает на устройство и функционирование индивидуального интеллекта учителя, тем продуктивнее результаты информационно-познавательной деятельности.

Механизмы любой психической деятельности, в том числе и понятийной, умственной, складываются в процессе самой деятель-

ности (А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.). По мнению С.Л. Рубинштейна, *ядром*, или общим, главным компонентом умственной деятельности, является свойственное человеку качество процессов анализа, синтеза и обобщения, играющего особую роль в установлении связей и отношений в том или ином предметном материале. *Вторым*, производным компонентом умственных способностей субъекта является более или менее слаженная и отработанная совокупность операций (умственных действий, с помощью которых может осуществляться соответствующая деятельность). Субъект-толкователь должен уметь выделять в тексте значимые элементы, вскрывать лежащие за ними семантические поля, выбирать из них такие, связи между которыми (смысловые линии) образуют новые целостности, объединенные вокруг ключевых идей, понятий, образов (А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.).

Успешность выявления релевантных признаков, по которым устанавливаются смысловые связи в тексте, определяется способностью понимающего субъекта осуществлять содержательный контакт-диалог с партнером - автором текста. В психологической литературе выделяют несколько уровней такого **информационно-коммуникативного диалога**:

- наиболее "*монологизированным*" является уровень взаимодействия совместимых точек зрения, когда партнеры выражают положительное отношение к точкам зрения друг друга (частным случаем подобного общения рассматривается и такой, когда у одного из партнеров нет своей точки зрения по поводу развиваемой собеседником темы, но речь собеседника не вызывает у него сомнений, и он со всем согласен);

- более высоким уровнем "диалогизации" информационно-коммуникативного взаимодействия партнеров является *взаимодействие недостаточно определенных точек зрения* - этот уровень проявляется в адресованных собеседнику вопросах и побуждениях к действиям, в объяснениях и уточнениях;

- особый уровень "диалогизации" представляет *взаимодействие несовместимых точек зрения*, который проявляется во взаимных

отрицаниях и опровержениях точек зрения собеседников, имеющих иногда форму "чисто положительного" развития своей точки зрения, хотя по существу отвечают деструктивной цели.

Психологическую основу активной позиции субъекта в процессе **традиционного информационно-коммуникативного взаимодействия** составляют два условия: текст активно воспринимается только в том случае, если, *во-первых*, его содержание отвечает определенным потребностям и запросам личности, а *во-вторых*, если текст является убедительным (т.е. человек, которому он адресован, внутренне согласен с аргументами и выводами автора, осознает тот эффект, который может быть достигнут в результате его прочтения: эффект познания - продвижение человека в сфере знаний, расширение его кругозора; эффект пользы, непосредственно практической применимости результатов, связанный с изменением мотивов, ценностей, отношений личности и др. (Ю. Асеев, Т.М. Дридзе, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Профессиональная направленность педагогического текста вносит дополнительные коррективы в процесс информационного обмена. Психологические исследования показывают, что, осуществляя отбор профессионально-значимой информации, субъект активно ищет в опыте других способы для решения тех профессиональных задач, в которых он прежде всего заинтересован, вырабатывает для себя правила поиска способов решения этих задач, создает собственные критерии оценок эффективности полученных результатов. В данной ситуации **информационно-познавательная деятельность учителя приобретает форму профессионально-ориентированного диалога**: информационно-коммуникативное взаимодействие осуществляется между субъектами - профессионалами, имеющими собственные точки зрения по обсуждаемому вопросу и обменивающимися ими. В процессе такого диалога учитель не только знакомится с содержанием текста, но и соотносит представления (понятия) о его предмете со своими собственными представлениями (понятиями), приобретенными в условиях практической педагогической деятельности: диалог с авторами психолого-педагогических текстов - это и ориентировка

учителя в том, что сделано в профессиональной деятельности другими, и оценка собственного опыта в контексте достижений психолого-педагогической науки, и использование опыта других в процессе решения практических задач, возникающих в процессе обучения. Искусство профессионального диалога предполагает развитие у учителя соответствующих коммуникативных свойств и способностей: позитивной установки на партнера по взаимодействию, социально-психологической терпимости по отношению к разным мнениям и точкам зрения, открытой позиции в сфере новой информации, гуманистического стиля взаимодействия и др. (И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулюткин, Ю. Шерковин и др.).

Осваивая психолого-педагогический опыт "для себя", учитель всегда анализирует, оценивает и отбирает его с точки зрения значимости для организации образовательного процесса. **Важнейшей функцией учителя как организатора учебной деятельности учащихся является не только донесение социально-значимой информации до их сознания, но и умение сделать ее частью их личностной структуры на уровне эмоционально-практического опыта, системы межличностных отношений; научить их переводить социальную информацию из связанной структурной формы в оперативную, приемлемую для использования в ходе дальнейшего саморазвития, самообразования и самовоспитания.** В зависимости от подготовленности учителя к творческому информационному взаимодействию такая профессиональная интерпретация научных знаний, когда учитель вычленяет и акцентирует воспитательный аспект социальной проблемы, содержащейся в источниках знаний, а затем вводит преобразованную информацию в контекст своей профессиональной деятельности, может осуществляться на разном уровне:

- *репродуктивном* (обычный пересказ учителем воспринятого социально-педагогического опыта);
- *адаптивном* (анализ усвоенной информации и преобразование ее в соответствии с воспитательной ситуацией обучения);
- *проблемном* (творческая интерпретация информации характеризуется извлечением учителем совместно с учащимися пе-

дагогической проблемы, стоящей за конкретными фактами: в этих условиях учитель формирует у учащихся навыки группового обсуждения проблемы и совместного принятия решения, необходимые для последующего их самообразования и самовоспитания) (Т.М. Бармашова, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, Е.А. Соколовская, А.П. Тряпицына и др.).

Таким образом, установка учителя на других участников образовательного процесса в условиях информационно-познавательной деятельности, стремление к отбору информации, не только значимой для себя, но и интересной и полезной для других способствует, *во-первых*, развитию у учителя коммуникативно-эмпатической способности к адекватному пониманию чувств, мыслей, намерений и действий других людей; *во-вторых*, понятийному переосмыслению конкретных педагогических ситуаций, приводящему к выявлению новых отношений между их элементами; *в-третьих*, развитию творческих способностей преобразования (профессиональной интерпретации) осваиваемых научных знаний по отношению к практике решения учебно-воспитательных задач. Чем шире круг использования учителем образовательных текстов и чем с большим количеством педагогических ситуаций межличностного взаимодействия он их соотносит, тем больший круг творческих идей вовлекает в их толкование, тем тоньше и неожиданнее смысловые связи, которые он в них обнаруживает. Синтезирование социально-педагогического опыта с опытом индивидуальной практической деятельности учителя, имеющее место при этом, осуществляется как сложная психологическая работа в области его индивидуальной психосемантики, внешне проявляясь через практические действия. Результатом такого творческого информационно-познавательного взаимодействия становится личностный рост педагога - как участника и организатора гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в образовательной среде.

Краткое содержание главы

1. В современном мировом сообществе образование рассматривается как фактор, способный "перестраивать" развитие

цивилизованного общества", фокусируя иерархию целей, задач, приоритетов воспитания подрастающего поколения вокруг проблем и событий глобального масштаба в направлении развития гуманистических ориентаций по отношению к разным культурам народов Планеты. В контексте глобального образования речь идет не просто о передаче учителем социокультурного опыта учащимся, а о совместном "жизнетворчестве" всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающем одновременное их развитие, самосовершенствование и самореализацию. Основой гуманистически-ориентированного межличностного взаимодействия в образовательной среде является способность ее участников к трансценденции, т.е. выходу за пределы конкретной внутришкольной среды, и самотрансценденность, т.е. способность к общению на уровне "Я - Другие" (учащиеся, родители, коллеги-учителя, педагогический коллектив, авторы образовательных текстов, общество в целом).

2. Ведущая роль в организации гуманистически-ориентированного межличностного взаимодействия в образовательной среде принадлежит учителю, являющемуся одновременно активным участником жизни социума и субъектом-профессионалом, транслирующим социокультурный опыт подрастающему поколению. Главной задачей учителя в контексте глобального образования является, наряду с реализацией проблемно-методологической стратегии познавательной деятельности учащихся, создание атмосферы взаимного доверия и уважения субъектов педагогического процесса, облегчающей процесс их позитивного межличностного взаимодействия в образовательной среде.

3. Выработка стратегических и тактических линий организации гуманистического полисубъектного взаимодействия предполагает развитие у учителя человекоориентированной направленности его профессионально-личностной позиции в образовательной среде; высокий уровень общей коммуникативной компетентности в сфере межличностного взаимодействия, а также развитие педагогических способностей к социально-ориентированному проектированию собственной деятельности.

4. По отношению к деятельности учителя, реализующего принципы гуманистического полисубъектного взаимодействия в

образовательной среде, социально-ориентированное проектирование означает профессионально-личностную готовность учителя к "встрече" с проектами других субъектов образовательного процесса совместной деятельности; рефлексивный анализ их ожиданий по отношению к предстоящему сотрудничеству; прогнозирование позитивной взаимозависимости; структурирование функционально-ролевого взаимодействия в конкретных ситуациях межличностного общения.

5. Это оказывается возможным при условии непрерывного информационно-познавательного взаимодействия учителя с авторами образовательных текстов, ориентирующих его на выявление существенных, объективно значимых аспектов педагогического общения, осмысления достижений индивидуальной деятельности в контексте современной психолого-педагогической науки, передовой педагогической практики.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях

Тема 1. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде.

1. Образование как фактор, способствующий развитию цивилизованного общества.

2. Многообразие форм педагогического взаимодействия в зависимости от социально-исторических условий общественного развития.

3. Педагогическая деятельность в рамках стратегии глобального образования.

4. Психология организации групповой учебно-познавательной деятельности.

Тема 2. Учитель как участник и организатор гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде.

1. Профессионально-личностная позиция учителя в гуманистически-ориентированной социально-образовательной среде.

2. Духовно-психологический потенциал личности учителя, ориентированного на диалог с участниками педагогического процесса.

3. Социальный интеллект учителя-организатора гуманистически-ориентированного межличностного общения в социально-образовательной среде.

4. Информационно-коммуникативное взаимодействие учителя с авторами образовательных текстов как условие его интеллектуально-личностной подготовки к организации диалогового общения в процессе обучения.

Темы для рефератов

1. Психология глобального образования.

2. Межличностное взаимодействие в социально-образовательной среде.

3. Педагогическая деятельность в современном обществе и ее психологическая структура.

4. Психология личности учителя-гуманиста.

5. Педагогическое мышление: традиционное и гуманистически направленное.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Педагогические стратегии организации межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде.

2. Ценностные ориентации учителя как субъекта гуманистичес-

ки-ориентированной педагогической деятельности.

3. Сравнительный анализ психологического потенциала личности учителей, осуществляющих разные подходы к организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Дополнительная литература:

1. Алексашина И. Учитель и новые ориентиры образования. - СПб., 1997.
2. Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса//Перспективы, 1990, № 4.
3. Аникеева Н.П., Винникова Г.В., Смирнов С.А. Режиссура педагогического взаимодействия. - Новосибирск: НГПИ, 1991.
4. Асмолов А.Г. Мир образования//Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М., 1996.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. - М.: УРАО, 1998.
6. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). - М.: Смысл, 1999.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М.: Совершенство, 1998.
8. Гинецинский В.И. Субъекты образовательного процесса, их роли и функции в реализации образовательных программ//Научное руководство развитием образовательных систем. - СПб., 1996.
9. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. - М.: Просвещение, 1965.
10. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе. - СПб., 1992.
11. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды. - М., 1997.
12. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: ВЛАДОС, 1999.
13. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене

- общения. - М., 1987.
14. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. - М., 1980.
 15. Запесоцкий А.С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование. - СПб, 1996.
 16. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2000.
 17. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. - Псков, 1999.
 18. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде. - Псков, 2000.
 19. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. - М.: Педагогика, 1980.
 20. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. - СПб.: Алетейя, 2000.
 21. Климов Е.А. Психология профессионала. - Москва-Воронеж, 1996.
 22. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999.
 23. Коммуникативная культура учителя (Методический материал к аттестации). - СПб., 1996.
 24. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. - М., 1984.
 25. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М., 1994.
 26. Коростылева Л.А., Коржова Е.Ю., Королева Н.Н. Самореализационный потенциал педагога и развитие личности учащегося. - СПб., 1996.
 27. Кочетова А.А. Гуманистическая педагогика: истоки и тенденции развития. - СПб, 1997.
 28. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. - СПб., 1993.
 29. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. - М.: Педагогика, 1990.
 30. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.
 31. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.

-
32. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
 33. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М., 1994.
 34. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981.
 35. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Питер, 1998.
 36. Саймон Б. Общество и образование. - М.: Прогресс, 1989.
 37. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание / Практический психолог, - 1997, № 4. - С.3-15.
 38. Сластенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. - М., 1993.
 39. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя//Национальные ценности образования: история и современность. - М., 1996. - С.229-235.
 40. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. - М.: Флинта, 1998.
 41. Учитель: крупным планом/Под ред. С.Г. Вершловского. - СПб., 1994.
 42. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы// Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. В 2-х томах. - М.: Педагогика, 1974.
 43. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - Москва-Томск, 1997.
 44. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. - М., 1993.
 45. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001.

Глава 3

Профессионально-личностная готовность учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде

3.1. Понятие профессионально-личностной готовности учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде

Проблема реализации гуманистически-ориентированной педагогической деятельности тесно связана с вопросом о потенциалах психического развития личности учителя как участника и организатора полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде и заложенных в ней ресурсах, которые могут быть использованы для оптимального решения гуманитарных педагогических задач. В психологической литературе проблеме реализации личностного потенциала уделяется широкое внимание. На это указывал Б.Г. Ананьев, неоднократно отмечая усиливающуюся роль влияния человеческого фактора на различные стороны действительности, а отсюда необходимость научных знаний о резервах и ресурсах самого человеческого развития, об истинных потенциалах этого развития, еще крайне недостаточно использующихся обществом. Ш. Бюлер считала главной движущей силой активности и развития личности врожденное стремление человека к самоосуществлению и всесторонней реализации себя. В. Франкл видит проблему самореализации человека в поиске смысла во внешнем мире, в деятельности, которую человек осуществляет. В процессе самореализации человек, по мнению В. Франкла, реализует три группы ценностей: ценности творчества (то, что человек дает

миру), ценности переживания (то, что он берет от мира) и ценности отношения.

В числе структурных составляющих психической деятельности человека одним из основных является фактор **психологической готовности**, обеспечивающий его динамичное включение в деятельность, равно как и последующую надежность и эффективность всей ее стратегии. Психологические исследования показывают, что основными и наиболее общими составляющими психологической готовности к эффективной деятельности являются установка на включение в деятельность, способность к максимальному включению в деятельность, установка на преодоление инерционных стереотипов и шаблонов, способность выбора или выработки новых установок в соответствии с нестандартной ситуацией, внутренняя готовность взять на себя ответственность за самостоятельно принятые решения, способность принятия обоснованного решения, готовность к экстремальным условиям стрессовой ситуации, способность выдержать испытания стрессом (81, 82). Иными словами, вся структура психологической готовности к эффективной деятельности может быть представлена четырьмя блоками, в каждом из которых есть стартовая установка к тому или иному виду деятельности и одновременно способность к достижению необходимого позитивного результата:

- установка и способность к полному включению в деятельность;
- установка и способность к нестереотипной деятельности;
- установка и способность принятия обоснованного решения;
- установка и способность выдержать испытание стрессом.

Сказанное выше дает основание для формулировки определения понятия психологической готовности в качестве **состояния наивысшей вариабельности и максимальной включенности творческих сил и способностей субъекта в деятельность**. Включенность же характеризуется определенной степенью соответствия или несоответствия внутреннего, психического состояния, настроения личности в целом тем требованиям, которые предъявляют ей конкретные условия протекания той или иной

деятельности. Это такое психическое состояние, которое характеризует степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет к нему сфера его деятельности.

В центре педагогической деятельности находится личность ученика как субъекта учебной деятельности. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации (А.А. Вербицкий, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.). Главная задача образования - сохранение и дальнейшее развитие социокультурного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью благодаря организации условий, способствующих его освоению подрастающим поколением. "Новый гуманизм" современного глобального образования рассматривает личность учащегося в процессе изменений, обусловленных взаимодействием с окружающим миром. Развитие качеств личности, приобретающих всеобщую социальную значимость в этом контексте, требует включения в содержание школьного образования в качестве нормативных, базовых таких информационных блоков, которые направлены на обозначение круга центральных проблем (жизнь и смерть, добро и зло, истина и ложь, красота и гармония) и обращают человека к смыслу бытия: содержание социогенетического развития человечества и обеспечение возрастной меры формирования целостного представления о мире и о себе как части этого мира; формирование интегративного знания о человеке и освоение приемов работы с собой как человеческой сущностью путем накопления опыта самопознания, самосовершенствования, самовоспитания; определение ориентиров и способов решения жизненных задач, последовательно встающих перед взрослеющим человеком на этапах социального развития; обеспечение оснований для выбора в жизненных ситуациях в сторону добра и т.д. (С.Г. Вершловский, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, Л.А. Регуш, А.П. Тряпицына и др.).

"Гуманитарная парадигма образования", обозначившая эту новую реальность, предполагает множественность впечатлений,

мнений, ценностей, смыслов, что оказывается реально возможным только **в условиях включенности образовательного процесса, осуществляемого в школе, в современное социокультурное пространство**, позволяющее развивающейся личности реализовать свой интеллектуальный и духовный потенциал в процессе гуманистически-ориентированного взаимодействия в широкой социально-образовательной среде. Таким образом, процесс обучения в современной школе выступает как трансценденция, т.е. выход участников внутришкольной образовательной среды за пределы уровня общения по схеме "Я - Ты", "Субъект - Субъект" на уровень межличностного взаимодействия "Я - Другие", где под словом "Другие" подразумеваются любые субъекты (индивидуальные, групповые) большого социума, и самотрансцендентность, т.е. способность к пониманию того, что они дают Другим.

Развитие у учащихся потребности в установлении гуманистических отношений с окружающим миром осуществляет учитель, выступающий не просто как индивидуальный субъект профессионально-педагогической деятельности, но как общественный субъект - носитель исторически сложившейся культуры, основополагающие ценности и нормы которой он транслирует (и определенным образом интерпретирует) молодому поколению, обеспечивая процесс его социализации и персонализации. Реализация учителем функции транслятора и интерпретатора социально-культурного опыта молодому поколению обуславливает многоаспектный характер его связей с окружающим миром. Полиориентированность образовательного взаимодействия находит отражение не только в многообразии сфер межличностного общения, но и в специфике продуктивного участия учителя в каждой конкретной ситуации взаимодействия. Так, профессионально-ориентированное общение, выводящее учителя на **социальный уровень взаимодействия** с окружающей действительностью и приобщающее его к миру социокультурных ценностей, накопленных человеческим сообществом, имеет статусно-ролевой характер (И.А. Алексашина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.). Реализация роли социального педагога-воспитателя молодого

поколения в широком смысле этого слова осуществляется благодаря непрерывному *информационно-познавательному взаимодействию* учителя с окружающим миром посредством средств массовой коммуникации, образовательных текстов, помогающих ему выходить за пределы собственной индивидуальной деятельности и адекватно социализироваться в современном обществе (быть в курсе его ценностей, норм, установок, образцов поведения); развивать общий кругозор; повышать профессиональный уровень.

Приобщение учителя к социально-педагогической культуре осуществляется не напрямую, а опосредованно, через круг общения в профессионально-педагогической микросреде. Для учителя такой малой группой является **педагогический коллектив школы**, в котором он не только усваивает культурные ценности общества, но и учится оценивать себя со стороны, осуществлять самоконтроль (Н.П. Аникеева, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, А.А. Реан, Р.Х. Шакуров, В.В. Шпалинский и др.). Групповая идентичность, предполагающая определенную согласованность действий членов педагогического коллектива школы на основе обмена информацией и существования специальных средств контроля над выполнением их функциональных обязанностей, определяет *нормативно-ценностный* характер межличностного общения учителя с коллегами-учителями.

Взаимодействуя одновременно с обществом и педагогическим коллективом школы, учитель осуществляет **индивидуальную педагогическую деятельность**, связанную с организацией учебного сотрудничества учащихся на уроке и во внеурочное время, что предполагает активное вовлечение других субъектов - родителей, коллег-учителей, администрации школы, представителей социальных структур. Каждый из вовлеченных в образовательный процесс конкретных субъектов имеет свои, но согласованные с другими цели. В процессе *межличностного общения* учителя с ними осуществляется взаимный информационный обмен не только знаниями, идеями, ценностями и идеалами, но и деятельностью, опытом, способностями, умениями и навыками.

В современных исследованиях наиболее существенным аспектом в деятельности учителя выделяется взаимодействие с

"образом Я", включающим представление о себе и самооценку, программы самосовершенствования, привычные реакции на проявления некоторых своих качеств, способности к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции. Внутриличное взаимодействие учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности с "образом Я" по своей сущности является *рефлексивным*.

Таким образом, взаимодействуя одновременно с обществом, педагогическим коллективом школы как социальной группой, другими участниками образовательного процесса (учащимися, родителями, социальными организациями и др.), собственным образом "Я" учитель оказывается включенным в процесс полисубъектного взаимодействия, в котором он выступает для себя и окружающих одновременно в разных психологических ролях:

- **социально-культурное "Я"** презентует учителю самого себя как типичного представителя рода человеческого, как носителя и продолжателя традиций, обеспечивающего преемственность поколений;

- **социальное "Я"** отражает его отнесенность к профессионально-педагогической группе;

- **межличностное "Я"** определяет, каким является учитель в отношениях с другими участниками образовательного процесса;

- **внутриличные "Я"** отражают уровень развития профессионального самосознания учителя.

В зависимости от того, в какой субъектной позиции учитель осознает себя в ситуациях межличностного взаимодействия с окружающими, он прогнозирует процесс социализации молодого поколения в условиях обучения.

В контексте данных рассуждений **профессионально-личностную готовность учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в современной социально-образовательной среде можно определить как установку на прогнозирование поведения других субъектов образовательного процесса в ситуациях общения, на взаимопонимание и**

обмен личностными смыслами с другими людьми, на передачу позитивной энергии и оказание взаимного содействия, взаимной поддержки и т.д. В качестве основных показателей, проявляющих уровень сформированности такой готовности, выступают:

- *общая гуманистическая направленность личности учителя* в сфере педагогической деятельности;

- *коммуникативная компетентность* учителя в сфере межличностного взаимодействия с окружающими;

- *педагогические способности* учителя к проектировочно-гностической и рефлексивно-перцептивной деятельности;

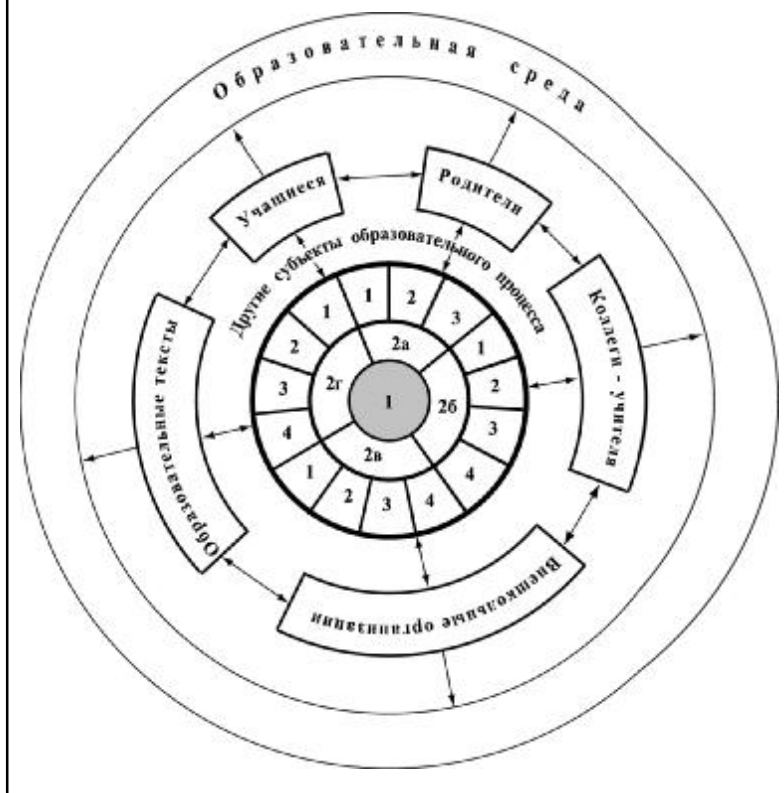
- *ориентация учителя на способы общения с авторами образовательных текстов* (проблемно-методологический подход к анализу текста, на диалоговые формы общения) - см. **модель 5**.

Гуманистическая направленность личности учителя (2а) - это система ценностных ориентаций, определяющих его позицию в профессионально-образовательной среде и проявляющихся в особенностях осознания своей роли и назначения в педагогической профессии, а также организации межличностного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Показателями гуманистической направленности личности учителя в профессионально-образовательной среде могут выступать: *отношение* учителя к педагогической деятельности прежде всего как к человекоориентированной деятельности во всех аспектах ее проявления, отражающееся в направленности профессиональных ориентаций, а также оценке ее успешности (2а.1); *уровень осознания* учителем гуманистического смысла любых ситуаций межличностного взаимодействия и способность к их педагогическому осмыслению (2а.2); *установки на понимание* особенностей мировосприятия и общения современной молодежи, отраженных в современной молодежной субкультуре (2а.3).

Психологическая готовность учителя к полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде проявляется также в особенностях его общей **коммуникативной компетентности** в сфере межличностного общения (2б). Показателями гуманистически-ориентированной коммуникативно-личностной готовности учителя к межличностному взаимодействию с другими

Модель 5

**Профессионально-личностная готовность учителя
к гуманистически-ориентированному полисубъектному
взаимодействию с другими участниками социально -
образовательного процесса**



субъектами образовательного процесса могут быть выделены:
*коммуникативно-поведенческие установки по отношению к
окружающим (2б.1); профессионально-личностные свойства,*

определяющие общий эмоциональный настрой межличностного общения (2б.2); уровень *удовлетворенности потребности учителя в творческой деятельности* как гуманистически направленной и полисубъектной по своей сущности (2б.3); ориентация на развитие *индивидуального стиля педагогического взаимодействия* в образовательной среде, реализующего гуманистические принципы (2б.4).

Показателем **педагогических способностей**, влияющих на психологическую готовность учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде (2в), можно отнести характер реализации учителем проективно-гностических и рефлексивно-перцептивных способностей (особенности проектирования ситуаций образовательного взаимодействия: в какой степени учитель оказывается способным выйти за пределы собственного индивидуального опыта в субъектный опыт других участников педагогической системы - учащихся, коллег-учителей, родителей, авторов образовательных текстов). Это проявляется в *постановке целей* образовательного взаимодействия с другими субъектами педагогической системы, прогнозируемые учителем в ситуациях проектирования (2в.1); в *прогнозировании содержания и процесса межличностного общения на проблемно-диалоговом уровне* (2в.2); в *синтезировании индивидуального и социально-педагогического опыта в процессе решения проблем педагогического взаимодействия* (2в.3); в особенностях *рефлексивного анализа педагогического взаимодействия участвующих в нем субъектов* (2в.4).

Информационно-познавательная готовность учителя к полисубъектному гуманистически-ориентированному взаимодействию проявляется в способностях учителя вступать в профессионально-ориентированный диалог с авторами образовательных текстов (2г). Показателями творческих возможностей учителя как потребителя и создателя нового и социально-значимого опыта выступают *профессиональные ориентации* учителя на творческий поиск в информационно-образовательном пространстве (2г.1); *способности учителя вступать в процесс информационно-*

коммуникативного взаимодействия с авторами образовательных текстов (2г.2); особенности *ментального опыта* учителя как субъекта, оценивающего профессиональную значимость воспринимаемых текстов (2г.3); *педагогическая стратегия практического использования текстов* в образовательном процессе (2г.4).

В какой мере обозначенные выше признаки проявляются у современного учителя в условиях его педагогической деятельности?

3.2. Проявления гуманистической направленности личности учителя в условиях практической педагогической деятельности

Психологическая готовность учителя к организации гуманистически-ориентированной педагогической деятельности определяется прежде всего особенностями его профессионально-личностной направленности в современной социально-образовательной среде. Показателем направленности личности учителя как субъекта деятельности является **профессиональная картина мира**, фиксирующая его ценностные ориентации, отражающие особенности осознания им своей социальной роли и назначения в педагогической профессии, а также определяющие его позицию по отношению к другим субъектам образовательного процесса (Е.Ю. Артемьева, И.Н. Балова, Д.А. Леонтьев, В.Н. Михайловский, Ю.И. Светов) - см. *модель 6*.

Системообразующим компонентом в профессиональной картине мира является **смысл** (объекта, явления, ситуации) как "след" взаимодействия с объектом, явлением, ситуацией в виде отношения к ним. "Смысл является тем звеном, которое способно осуществлять связь между различными слоями профессиональной картины мира, способствуя актуализации той или иной ее области" (20б, с.78). Смысловая иерархия личностных ориентаций учителя как субъекта, действующего в пространстве гуманистически-ориентированного межличностного взаимодействия и ориентированного на развитие гуманистических идеалов молодежи, на все то, что составляет, по выражению Л.С. Выготского, их "зону ближайшего развития" (на их "завтрашний день"), строится с учетом проблем,

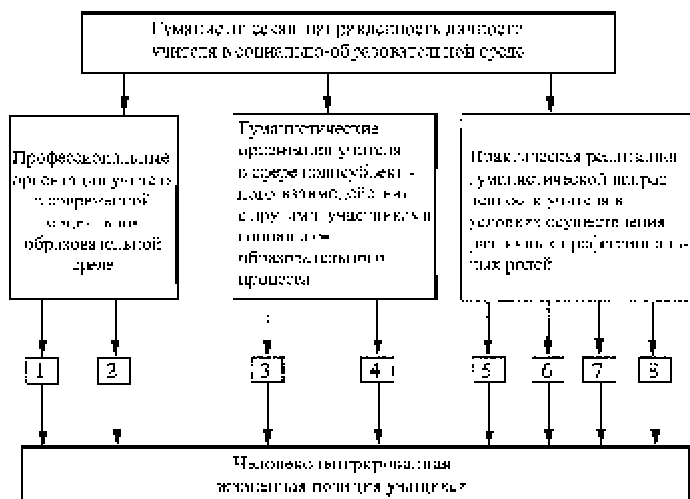
актуальных для современного общества. В какой мере учитель осознает свою профессиональную роль в новом социуме, насколько его жизненные ориентации согласуются с характером мировосприятия молодого поколения, начинающего самостоятельную жизнь в нем, как учитель реализует общечеловеческий смысл общения в ситуациях полисубъектного взаимодействия с другими участниками педагогического процесса - все эти вопросы требуют специального изучения для определения его профессионально-личностной готовности к организации гуманистически-ориентированной педагогической деятельности.

3.2.1. Профессиональные ориентации учителя в современной социально-образовательной среде

Для изучения степени согласованности педагогической стратегии учителя с потребностями молодого поколения в современной социально-образовательной среде был осуществлен специальный опрос учителей и старшеклассников - выпускников средних общеобразовательных школ, выявляющий их отношение к некоторым актуальным проблемам современной действительности. **Результаты опроса учителей** показали, что отношение большинства из них (98%) к социальным изменениям, имеющим место в современном обществе, дифференцировано в зависимости от того, какое влияние они оказывают на образовательный процесс. Так, среди *позитивных изменений* в обществе учителя выделяют экономические преобразования, побуждающие к личной инициативе и творчеству (76%); демократические преобразования в сфере образования (72%) и в обществе в целом (50%); динамичность жизни (66%) и интенсификацию информационных процессов в современном обществе (68%); формирование глобального мирового сообщества (30%) и др. К *негативным явлениям* современной российской действительности учителя относят алкоголизацию населения (58%) и наркоманию (40%); массовую безработицу (54%); ограниченность духовного общения с окружающими (50%) и растущую преступность (34%); идеологию

Модель 6

Профессиональная направленность личности учителя в социально-образовательной среде как показатель его психологической готовности к организации гуманистически-ориентированной педагогической деятельности

**Условные обозначения:**

- 1-общая профессионально-личностная направленность учителя в образовательной среде;
- 2-направленность учителя на согласование своей профессиональной позиции с особенностями мировосприятия современной молодежи;
- 3-общая направленность учителя в сфере полисубъектного взаимодействия в образовательной среде;
- 4-направленность учителя на согласование образовательного взаимодействия с потребностью в межличностном общении современной молодежи.

Практическая реализация профессионально-личностной направленности учителя в разных функциональных ролях:

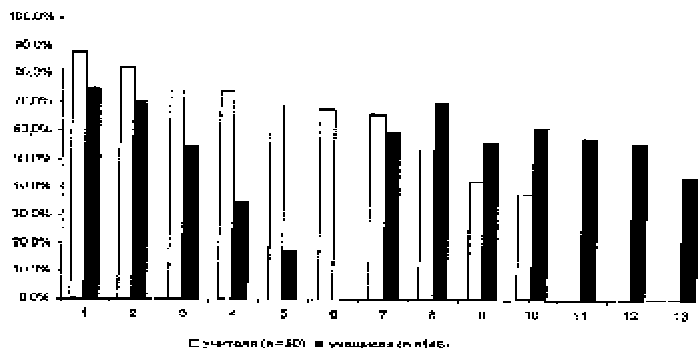
- 5-как педагога-посредника между развивающейся личностью и социумом;
- 6-как педагога-воспитателя;
- 7-как педагога-методиста;
- 8-как педагога-организатора учебной деятельности учащихся на уроке.

рыночной экономики, основанную на конкуренции (30%) и утрату нравственных идеалов современной молодежью (проституцию - 28%, раннюю сексуальную жизнь - 26%, рэкет - 14% и др.). Некоторые учителя выделяют экологические проблемы (28%), опасаются угрозы гражданской войны в российском обществе (18%), а также угрозы жизни на Земле вследствие обострения международных конфликтов (10%). В какой степени данные ориентации учителя согласуются с направленностью мировосприятия учащихся?

Результаты сравнительного анализа *личностно значимых* для учителя и учащихся социальных проблем представлены в **диаграмме № 1**. Как видно из диаграммы, *общие тенденции* восприятия современной социальной действительности у учителей и учащихся совпадают. Так, в числе проблем, имеющих первостепенную значимость, и учителя, и старшеклассники выделяют социально-экономические проблемы, неуверенность в будущем, незащищенность перед обществом. *Различия* в подходе к оценке социальных проблем проявляется в том, что учителя главным образом констатируют свое субъективное отношение к ним; учащиеся же оценивают преобразования окружающей действительности с позиции непосредственной вовлеченности и участия в них. Отсюда, *во-первых*, более высокая личностная значимость для современных юношей и девушек социально-психологических проблем (наркомании, проституции, подростковой преступности; межличностных отношений и взаимопонимания с окружающими; любви и дружбы; общения со сверстниками; сексуальные проблемы и др.); *во-вторых*, неоднозначная оценка учащимися социальных пороков (4,8% юношей готовы последовать примеру друга-наркомана; 16,2% старшеклассников относятся к проституции "как к любой другой работе"; некоторые учащиеся "не против заняться рэкето"); *в-третьих*, страх старшеклассников стать инвалидом, прикованным к кровати (40,5%); быть изнасилованной (29,8%); заболеть СПИДом (19,1% девушек и 37,8% юношей); сойти с ума (14,9% и 13,5% соответственно). Как видим, **восприятие и осознание социальных проблем в современном обществе трансформируется по отношению к**

Диаграмма 1

Сравнительный анализ личностной значимости социальных проблем для учителей и учащихся в современном обществе



Условные обозначения:

- 1 - социально-экономические проблемы (массовая безработица, проблема трудоустройства, низкая заработная плата и др.);
- 2 - неуверенность в будущем;
- 3 - незащищенность перед обществом (проблема смысла жизни в современном обществе);
- 4 - социально-политические проблемы (доминирование идеологии рыночной экономики, угроза гражданской войны, преобладание материальных ценностей над духовными и др.);
- 5 - экологические проблемы;
- 6 - социально-культурные проблемы (низкий статус образования, науки, культуры);
- 7 - культурное развитие (проблема этики поведения в обществе, в школе);
- 8 - социально-психологические проблемы (наркомания, проституция, рэкет, преступность и др.);
- 9 - проблема межличностных отношений и взаимопонимания с окружающими;
- 10 - проблемы дружбы и любви;
- 11 - проблемы общения со сверстниками-одноклассниками;
- 12 - проблема организации свободного времени;
- 13 - сексуальные проблемы.

молодому поколению в проблеме поиска смысла жизни и жизненных планов, личностного и жизненного самоопределения. Какую реальную помощь в подготовке современных юношей и девушек к самостоятельной жизни оказывает образовательный процесс?

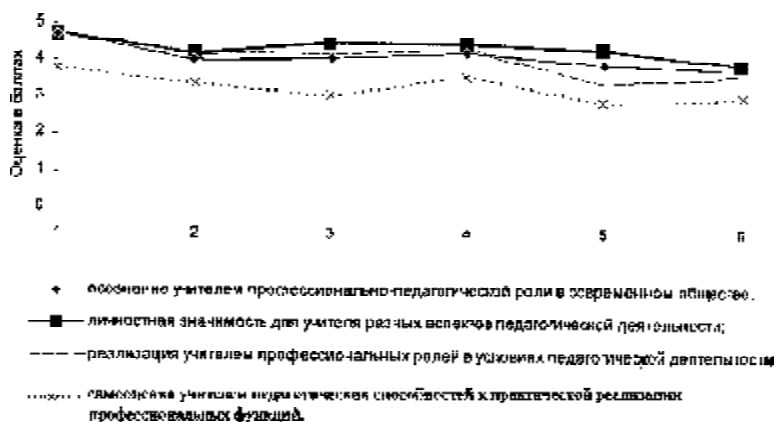
Для выявления роли школьного образования и профессиональных функций педагога в социализации молодого поколения в современном обществе учителям было предложено в процессе опроса *обозначить свои функции* в социально-образовательно-педагогической среде; указать степень *личностной значимости* различных аспектов педагогической деятельности, дать *самооценку* способностей к их практической реализации. Результаты опроса представлены в *графике 1*. Психологический анализ полученных данных свидетельствует о том, что большинство учителей осознают педагогическую деятельность как полифункциональную по своему общественному назначению. В современном обществе, как считают учителя, педагог является одновременно и *организатором учебной деятельности учащихся* на уроке; и *воспитателем*, развивающим личность учащихся во внеурочное время; и *методистом*, вступающим в творческое взаимодействие с коллегами-учителями по вопросам обучения и воспитания; и *социальным педагогом*, пропагандирующим психолого-педагогические знания во внешкольной образовательной среде; и *педагогом-исследователем*, осуществляющим информационно-познавательное взаимодействие с авторами образовательных текстов; и *педагогом-интерпретатором социально-культурного опыта молодому поколению*.

Высоко оценивая личностную значимость для себя разных профессионально-педагогических функций и реально претворяя их в собственной деятельности, **учителя вместе с тем дают низкую самооценку своих педагогических способностей к их практической реализации.** Наибольшие расхождения, как видно из графика 1, имеют место в сферах межличностного взаимодействия: с коллегами-учителями по проблемам обучения, во внешкольной образовательной среде (с родителями, неформальными объединениями, социальными организациями);

в сфере информационно-познавательного взаимодействия с авторами образовательных текстов, а также интерпретации социально-культурного опыта подрастающему поколению.

График 1

Сравнительный анализ осознания учителем своей профессионально-педагогической роли в современном обществе и педагогических способностей к ее практической реализации



Условные обозначения:

- 1 - учитель-организатор учебной деятельности учащихся на уроке;
- 2 - учитель-методист, осуществляющий творческое взаимодействие с коллегами-учителями по вопросам обучения;
- 3 - учитель-социальный педагог, пропагандирующий психолого-педагогические знания в ближайшей (внешкольной) социально-образовательной среде;
- 4 - учитель-воспитатель, развивающий личность учащихся во внеурочное время;
- 5 - учитель-исследователь, осуществляющий информационно-познавательное взаимодействие с авторами образовательных текстов;
- 6 - учитель-интерпретатор социокультурного опыта молодому поколению.

Низкая самооценка педагогических способностей к практической реализации социально-значимых профессиональных функций обусловлена, по результатам опроса учителей, *во-первых*, их неудовлетворенностью развивающими эффектами школьного образования (особенно по параметрам развития у учащихся: практических умений решения жизненно важных проблем, социальных умений и навыков позитивного взаимодействия с окружающими, культурологических представлений о современном обществе и др), а *во-вторых*, низким статусом традиционного школьного образования в современном обществе. Так, **по мнению многих учителей** (26%) школьное образование существенно отстает от быстро меняющейся социальной жизни и является, безусловно, недостаточным для соответствующей подготовки учащихся к самостоятельной жизни в обществе (28%).

Выявленная позиция современного учителя в социально-педагогической среде согласуется с мнением **старшеклассников**, оказавшихся еще более категоричными в своей оценке школьного образования: 51% девушек и 40,5% юношей считают, что школа в принципе не способна справиться с задачей подготовки молодежи к самостоятельной жизни в обществе. Более либерально настроенные учителя (40%) и учащиеся (51,2%) склонны признать, что "кое-что из того, чему учат в современной школе, пригодится учащимся в самостоятельной жизни". Полное удовлетворение уровнем современного школьного образования выразили только 13,1% опрашиваемых юношей и девушек. Многие старшеклассники предпочитают обучение в лицее (27%), в спецшколе с углубленным изучением отдельных предметов (57,4%) или на специальных курсах профессиональной подготовки (21,3%). Количество выпускников, отдающих предпочтение традиционной общеобразовательной школе, в которой они учатся, невелико - 36,9% (это наиболее характерно для юношей - 59,4%). Чем объясняется установленная в процессе исследования общая неудовлетворенность учителей и учащихся развивающими эффектами школьного образования?

3.2.2. Профессионально-личностная позиция учителя в сфере межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде

Главная цель полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса, организатором и координатором которого выступает учитель, - выработка консенсуса относительно гуманистически-ориентированной стратегии обучения и воспитания подрастающего поколения в обществе. Педагогическая стратегия оказывается эффективной лишь в том случае, если профессиональные ориентации учителя согласуются с потребностью в общении у учащихся, нацелены на развитие духовной общности с ними, оказание реальной поддержки в решении жизненных вопросов. В какой мере гуманистические ориентации учителя в сфере образовательного взаимодействия согласуются с установками старшеклассников на процесс межличностного общения?

Опрос старшеклассников показал, что по степени своей *духовной общности* с окружающими на первое место они ставят близость с родителями (92%), а также общение с друзьями или любимым человеком (79% - девушки). Показательно, что *межличностные контакты с одноклассниками очень слабые* как у девушек (4%), так и у юношей (12%). *Круг общения старшеклассников с окружающими взрослыми, в том числе с учителями, также является ограниченным:* духовной общностью с ними связаны 5% (48% - второй выбор) юношей и 20% (31% - второй выбор) девушек. Для психологического анализа любопытен также тот факт, что девушки и юноши активнее отмечают духовную общность с жителями планеты Земля (18%), ощущение себя жителями Вселенной (16%), чем с гражданами России (3%) и жителями города и района (0% - первый выбор, 39% - второй выбор). Необходимую *социально-психологическую поддержку* в трудные минуты жизни юноши и девушки, по их мнению, получают не только от родителей и друзей: "справляться с жизнью" им помогают также хобби (музыка, спорт, техническое творчество), домашние животные, природа, искусство и религия

(христианство); встречаются и единичные ответы типа: "водка", "сигареты".

Контент-анализ *содержания межличностного общения* старшеклассников со значимыми окружающими показал, что наиболее популярными темами для обсуждения *среди сверстников* являются музыка (53% - девушки и 32% - юноши), кинофильмы (49% и 32%), секс (30% и 27%), безопасность жизнедеятельности (25% и 13%), выбор профессии (23%). Круг межличностного взаимодействия *с друзьями* расширяет тематику обсуждения до интимных проблем. Так среди девушек обсуждаются вопросы половой жизни (55%), ранней беременности (45%), средств и способов безопасного секса (40%). Многие юноши (24%) также затрагивают эти вопросы в своем окружении. *С родителями* старшеклассники обсуждают проблемы образования (28% и 32%), выбора дальнейшего образовательного учреждения (34% и 11%), профессионального самоопределения (51% и 49%). Значительное место в содержании общения с родителями отводится также здоровому и безопасному образу жизни (28% и 30%), обсуждению информации, полученной из периодической печати и художественной литературы (21% и 19%). Некоторые девушки обсуждают с мамами проблемы проституции (23%), ранней беременности (19%). *Вместе с тем доверительные отношения с взрослыми (родителями) складываются не у всех старшеклассников: только для 11% девушек и 5% юношей в семейном кругу нет запретных тем. Еще более ограниченным является содержание межличностного взаимодействия у современных старшеклассников с учителями: как правило, это проблемы дальнейшего образования (28% и 32%) и выбора профессии (17% и 22%).*

Как видим, у современных девушек и юношей сложилась определенная структура межличностного взаимодействия с окружающими, включающая в себя главным образом внешкольные дружеские и приятельские группы, а также позитивно ориентированных по отношению к молодежи взрослых (в основном это родители учащихся). Данную структуру вряд ли можно считать оптимальной, так как приверженность какой-либо одной неформальной группе сверстников сопровождается сужением спектра пробуемых учащимися социальных

ролей, определенной стереотипизацией общественного поведения, принятием однозначных групповых норм и ценностей. Кроме того, эмоциональное "слияние" с группой мало способствует интеллектуальному и нравственному развитию взрослого человека: в ней практически отсутствует связь общения с процессом обучения, призванным играть ведущую роль в социализации молодого поколения, с формированием социальных умений и навыков, необходимых для созидательной общественно значимой деятельности; с развитием рефлексивной позиции в системе деловых отношений. Межличностное взаимодействие учащихся в ситуациях неформального общения принимает скорее формы психологической защиты, нежели активного освоения молодыми людьми социально-культурного опыта (о чем свидетельствует неопределенность содержания общения со сверстниками - "о жизни вообще", "о любви", "о знакомых" и т. д., показывающая самоустраненность от больших перемен, неуверенность в своем будущем, надежду на случай и обстоятельства, которые способны круто изменить жизнь к лучшему), отмечается явная недостаточность межличностных контактов со взрослыми - учителями, которые не совсем адекватно осознают сложившуюся структуру межличностного общения учащихся.

Результаты опроса учителей показали, что *круг лиц, представляемых ими в качестве референтной группы учащихся, существенно отличается от реального состава, обозначенного самими старшеклассниками*. Так, признавая ведущую роль в профессионально-личностном становлении учащихся их друзей и родителей, учителя вместе с тем явно *завышают роль* сверстников-одноклассников, учителей-предметников, классного руководителя, *недооценивая роль сверстников вне школы*. Что касается самих учителей, то по результатам опроса, имеющаяся духовная общность учителя с учащимися и родителями на самом деле недостаточно подкрепляется их реальной помощью и поддержкой.

Главным фактором, обуславливающим некоторую обособленность участников образовательного процесса, является недостаточно выраженная ориентированность учителя на субъектную сущность партнера, неумение (или нежелание)

рассмотреть за внешними действиями внутренние мотивы и потребности, определяющие направленность поведения. Это подтверждают данные экспериментального исследования педагогических способностей учителя к рефлексивному анализу субъектного поведения (собственного и других участников образовательного процесса - учащихся, родителей). Так, в условиях индивидуального эксперимента учителям предлагалось *выделить педагогические проблемы, являющиеся наиболее важными для практической деятельности учителя; вспомнить и изложить суть некоторых "трудных ситуаций" из собственного опыта; осуществить рефлексивный анализ субъектного поведения задействованных в них участников.*

Предполагалось, что самостоятельное выделение педагогических проблем в условиях собственной деятельности, когда последние не предлагаются извне, а формулируются и разрешаются самим учителем, наиболее отчетливо характеризует его направленность в социально-образовательной среде.

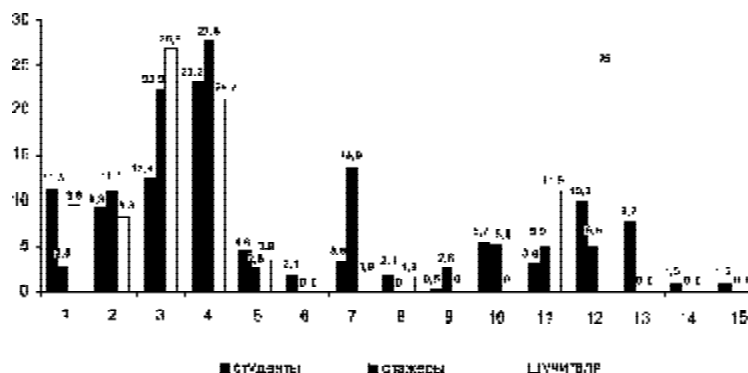
В результате анализа ответов респондентов разных экспериментальных групп (студенты-выпускники педвуза, стажеры-начинающие учителя и опытные учителя, имеющие стаж педагогической деятельности не менее пяти лет) было выявлено, что **у многих учителей** (13,8% студентов, 59,6% стажеров, 51,4% более опытных учителей) **потребность в рефлексивном анализе собственной деятельности не сформирована**: они, как правило, затрудняются в выделении педагогических проблем или ссылаются на их отсутствие в собственной деятельности.

Для тех учителей, кто принял условия экспериментального задания, наибольшую значимость, по результатам опроса, имеют *проблемы, связанные с организацией учебного сотрудничества учащихся на уроке* - см. **диаграмму 2**. Менее отчетливо в профессиональном сознании учителей всех экспериментальных групп представлены другие аспекты межличностного взаимодействия: *методический* - ориентирован на творческое общение учителя с коллегами-учителями по проблемам методики обучения; *воспитательный* - направлен на социализацию личности учащихся в

условиях внеклассной деятельности; *социально-педагогический* - предполагает установление контактов с родителями, общественными организациями; *исследовательский* - выводит учителя в сферу ин-

Диаграмма 2

**Осознание учителем педагогических проблем
в условиях практической деятельности**



Условные обозначения:

- 1 - взаимодействие семейного и школьного воспитания;
- 2 - нравственное воспитание учащихся;
- 3 - развитие у учащихся интереса к учебной деятельности, потребности в знаниях;
- 4 - интенсификация процесса обучения на уроке;
- 5 - педагогическое общение в системе "учитель-ученик";
- 6 - трудовое обучение и профессиональная ориентация школьников;
- 7 - школьное самоуправление;
- 8 - психологические особенности развития личности на разных возрастных этапах;
- 9 - проблема самовоспитания учащихся;
- 10 - эстетическое воспитание учащихся;
- 11 - индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения;
- 12 - индивидуальная работа с "трудными учащимися";
- 13 - организация свободного досуга учащихся;
- 14 - освоение передового опыта учителей;
- 15 - межличностные отношения учащихся в неформальных группах.

формационно-познавательного взаимодействия с авторами образовательных текстов, что свидетельствует о явно невысоком понимании учителем творческого потенциала собственной деятельности.

Контент-анализ "трудных ситуаций", приведенных учителями в качестве примера из собственного опыта, также показал, что большая их часть (46,8%) относится к процессу организации учебного взаимодействия учащихся на уроке; второе место занимают "трудные ситуации" из сферы организации внеклассного общения с учащимися (34,5%); на третьем месте - "трудные ситуации" из опыта межличностного общения учителя с родителями (18,8%). В процессе психологического анализа этих ситуаций было выявлено **три вида субъектной направленности учителя** по отношению к практическим педагогическим проблемам и осознанию их личностной значимости для участников образовательного процесса:

1) осознание педагогической проблемы *в терминах инструментальных, практических действий* безотносительно к тем субъектам, кому они адресованы (например: "Как обучать интересно");

2) осознание *общепедагогического смысла* практической проблемы также без ее субъектной направленности (например: "Нравственное воспитание");

3) осознание *социально-педагогического смысла практической проблемы по отношению к учащимся как субъектам образовательного процесса* (например: "В современных условиях актуальна проблема профессиональной ориентации учащихся, т.к. после окончания школы многие учащиеся не могут поступить в вуз или трудоустроиться").

Математическая обработка результатов выявила статистическую достоверность различий в проявлении данных видов субъектной направленности у учителей разных экспериментальных группах. Так, для студентов более типично осознание общепедагогического смысла практической проблемы без его субъектной направленности (3,3 балла). При этом спектр социальных проблем, выступающих в качестве предмета педагогического взаимодействия, достаточно широкий. Как видно из диаграммы 2, будущие учителя наряду с

проблемами интенсификации урока, высоко оценивают значимость социально-педагогического аспекта взаимодействия семьи и школы, организации свободного досуга учащихся, их межличностного общения в неформальных группах, обмена передовым опытом учителей и др.

Стажеры и опытные учителя в основном осознают педагогическую проблему в терминах инструментальных практических действий, безотносительно к тем субъектам, кому они адресованы (2,5 и 2,3 балла соответственно).

Выделенные виды направленности личности учителя в сфере практической деятельности согласуются с определенными **способами рефлексивного анализа субъектного поведения других участников образовательного процесса**: 1) *со стратегией констатации неадекватных субъектных действий других участников проблемной ситуации* (учащихся, их родителей); 2) *со стратегией критического анализа субъектного поведения других* на фоне констатации собственных действий; 3) *со стратегией рефлексивного анализа действий всех участников*, включая собственное поведение (вербальное и невербальное), которое усугубило конфликт.

Ведущей для всех экспертных групп учителей является стратегия № 1, хотя установки на ее использование в ситуациях межличностного взаимодействия различны. Так, *опытные учителя* используют данную стратегию по отношению ко всем осознаваемым ими в качестве "трудных" ситуациям межличностного взаимодействия (на уроке, во внеклассной деятельности, в общении с родителями); *студенты* ограничивают ее использованием ситуациями организации учебной деятельности учащихся на уроке и во время внеклассной деятельности; *стажеры* сужают круг рефлексивного анализа межличностного общения до ситуаций учебной деятельности учащихся на уроке. Выявленная дифференциация гуманистических ориентаций учителя по отношению к разным участникам образовательного процесса требует особого анализа их проявлений в условиях реализации конкретных профессиональных ролей.

3.2.3. Проявления гуманистических ориентаций учителя в условиях осуществления им различных профессиональных ролей

Психологический анализ результатов специального опроса учителей выявил определенную специфику характера педагогического взаимодействия с разными участниками социально-образовательного процесса: с родителями и общественными организациями; коллегами-учителями; учащимися. По результатам исследования, **профессионально-личностная позиция учителя как социального педагога-воспитателя** (в широком смысле этого слова) реализуется главным образом в форме пропаганды и популяризации психолого-педагогических знаний во внешкольной социальной среде, а также организации межличностного взаимодействия с родителями учащихся. Данную позицию характеризует, с одной стороны, *высокая оценка учителем значимости педагогических выступлений во внешкольной аудитории (для родителей, общественности)*, а с другой стороны, *отсутствие у большей части учителей практического опыта социально-ориентированной деятельности*: лишь некоторые из них выступали с докладами для родителей (30,3%), на педагогических чтениях (29,9%), в других общественных организациях (13%). В результате межличностное взаимодействие учителя с родителями ограничивается в основном обсуждением проблемы успеваемости учащихся на родительских собраниях (реже - организацией совместного отдыха учащихся с родителями) и привлечением родителей к выполнению разовых поручений бытового характера (ремонт школы, подготовка праздничных мероприятий и т.п.). Лишь некоторые учителя (30%) идут на более глубокий личностный контакт с родителями, организуя для них психолого-педагогические семинары по проблемам обучения и воспитания. Отсюда низкий статус учителя как социального педагога среди коллег-учителей, а также неудовлетворенность самих учителей (45,7%) эффектами данного вида деятельности.

Субъектная позиция учителя как методиста среди коллег-учителей в условиях практической деятельности учителя

характеризуется *высокой самооценкой своей подготовленности в области методики обучения предмету*, умением самостоятельно разрабатывать поурочные планы и конспекты уроков; творческим самообразованием по проблемам обучения, активным взаимодействием с учителями-коллегами по вопросам организации процесса обучения предмету. Вместе с тем, как показали результаты исследования, *практический опыт учителей в сфере профессионального взаимодействия с учителями-коллегами по проблемам обучения и воспитания также оказался довольно ограниченным*: только часть учителей (34,6%) выступала с докладами на методических объединениях; многие учителя (70,9%) испытывают неуверенность в том, есть ли в опыте их работы интересные идеи, методические "находки"; затрудняются в осуществлении психолого-педагогического анализа эффективности используемых в практической деятельности способов, форм и методов обучения. Отсюда низкий статус учителя среди коллег-учителей в роли "эксперта" творческих методических разработок, что свидетельствует о недостаточно высоком уровне методологического осмысления собственной деятельности в контексте гуманитарных задач образования, ориентированных на всестороннее развитие личности учащихся.

Практическая реализация профессионально-личностной позиции учителя как педагога-воспитателя характеризуется *отсутствием у большей части (80,1%) учителей ориентации на данный аспект деятельности и явным (68,2%) предпочтением процесса обучения при высокой самооценке своей подготовленности по психолого-педагогическим дисциплинам, успешной деятельности классного руководителя и достаточно высоком статусе в данной роли среди коллег-учителей*. Нежелание заниматься организацией воспитательного взаимодействия с учащимися учителя объясняют отсутствием у них позитивного опыта разрешения конфликтных ситуаций (63,4%), а также низким уровнем развития способностей к проектированию и организации бесед для учащихся по проблемам самовоспитания и саморазвития (56,7%).

Творческий потенциал **учителя как организатора учебного взаимодействия учащихся на уроке** в условиях практической деятельности характеризуется *высокой самооценкой своей профессиональной подготовленности в области преподаваемой науки и обучения предмету*; отсутствием трудностей в организации учебного взаимодействия учащихся на уроке; ориентацией учителя на формирование у учащихся в процессе обучения системы научных знаний, практических умений и навыков в области изучаемого предмета, а также широкого познавательного интереса к окружающей действительности. *В меньшей степени в практической деятельности учителя как организатора учебного взаимодействия учащихся на уроке проявляется стремление к развитию у них психологической культуры гуманистически-направленного межличностного взаимодействия, ориентация на углубление понимания учащимися ведущих междисциплинарных проблем, имеющих глобальное значение.* Можно предполагать, что ограниченность содержания учебного взаимодействия учащихся на уроке, главным образом обсуждением узко научных проблем, не имеющих выхода на социальные проблемы, свидетелями и непосредственными участниками которых в современном обществе они являются, мало стимулирует учащихся к личностной интерпретации анализируемой учебной информации, не развивает их гуманистические ориентации по отношению к другим субъектам образовательного процесса. В результате учитель реально не передает учащимся эстафету гуманизации окружающей среды, а внеурочное общение сводится к формально организуемым внеклассным мероприятиям.

В целом исследование профессионально-личностной направленности учителя в социально-образовательной среде показало, что педагогическая деятельность - психологически сложный феномен, реализуемый учителем на разных уровнях межличностного взаимодействия с другими ее участниками. Понимая обусловленность внутришкольного образовательного процесса характером социальных отношений в современном обществе и осознавая полифункциональную направленность собственной педагогической деятельности, современный учитель оказывается тем не менее

психологически недостаточно готовым к тому, чтобы перевести сложность и неоднозначность проблем социальной жизни в план внутришкольной образовательной среды вследствие низкого уровня сформированности у него гуманистических ориентаций по отношению к другим субъектам педагогического процесса. Такая позиция учителя в сфере педагогического взаимодействия определяется не только характером сложившимися у него профессиональных ориентаций в социально-образовательной среде, но и общими коммуникативно-личностными установками как члена "большого социума" по отношению к окружающим людям.

3.3. Коммуникативно-поведенческие установки учителя как показатель профессионально-личностной готовности к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде

Эффективность гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде определяется прежде всего уровнем коммуникативного потенциала учителя, отражающего его психологические возможности в сфере общения. Современное пространство социально-педагогического взаимодействия - это не сумма слушателей, это общность субъектов, где каждый обладает определенным уровнем образованности (определяющей индивидуальные и личностные предпочтения); информированности (т.е. осведомленности о текущем моменте); персонифицированности (выражающейся в стремлении проявить свое личное мнение, позицию или взгляды). От того, как учитель относится к окружающим людям в целом, каков характер его эмоциональной включенности в процесс межличностного взаимодействия в различных ситуациях, насколько удовлетворена потребность в творческой деятельности, в конечном итоге зависит индивидуальный стиль педагогического общения и в процессе обучения.

Известно, что коммуникативный потенциал личности – это единство трех его составляющих:

- *коммуникативные свойства личности*, характеризующие развитие потребности в общении, отношение к способу межличностного взаимодействия;

- *коммуникативные способности*, т.е. способности владеть инициативой в общении; проявить активность; эмоционально откликаться на состояние партнеров по взаимодействию; сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу взаимодействия, способности к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении;

- *коммуникативная компетентность*, т.е. знание норм и правил межличностного взаимодействия, а также способности давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; "вживаться" в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Использование данного подхода к характеристике коммуникативного потенциала личности учителя как организатора гуманистически-ориентированной педагогической деятельности позволяет рассматривать процесс его взаимодействия с другими субъектами социально-образовательной среды как системный-интегрирующий следующие составляющие:

(а) *коммуникативно-диагностическую* (диагностика социопсихологической ситуации и условий коммуникативной деятельности; выявление возможных социальных, социально-психологических и других противоречий, с которыми, возможно, предстоит столкнуться в процессе общения);

(б) *коммуникативно-прогностическую* (оценка положительных и отрицательных сторон ситуации предстоящего взаимодействия);

(в) *коммуникативно-программирующую* (подготовка программы взаимодействия, выбор стиля, позиции и дистанции взаимодействия);

(г) *коммуникативно-организационную* (организация внимания

партнеров по общению, стимулирование их коммуникативной активности, управление процессом взаимодействия и т.д.);

(д) *коммуникативно-исполнительскую* (диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается взаимодействие личности; прогноз развития этой ситуации, осуществляемый по заранее осмысленной индивидуальной программе общения).

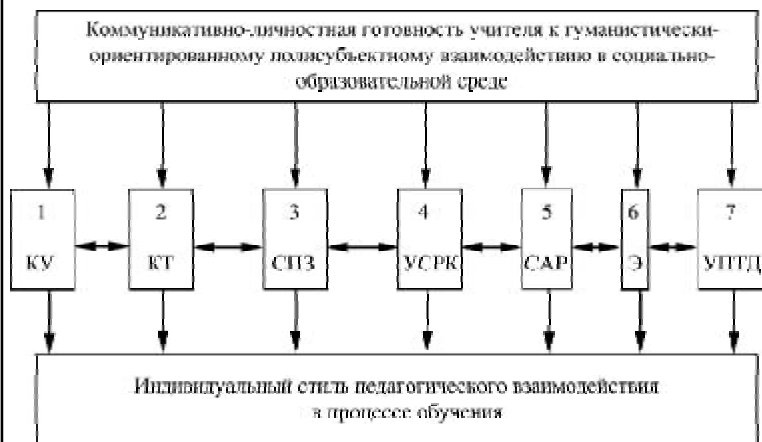
Каждая из этих составляющих требует специального анализа. В данном случае мы остановимся только на коммуникативно-прогностической части, являющейся одним из важных факторов коммуникативно-исполнительского мастерства учителя. Гуманистически-ориентированное общение с другими участниками образовательного процесса возможно прежде всего при условии позитивного социально-психологического прогноза учителем ситуации взаимодействия, в которую он вступает. Такой прогноз формируется на уровне *коммуникативно-поведенческих установок* по отношению к разным сферам межличностного общения (уровень человекоориентированности), а также *психологических свойств*, детерминирующих общий эмоциональный настрой на контакт с окружающими людьми, - см. *модель 7*. Это общая позиция, которая управляет поведением человека любой профессии в социуме, тем более она значима для учителя.

3.3.1. Коммуникативно-поведенческие установки учителя в сфере межличностного взаимодействия с окружающими

Исследование общей направленности учителей по отношению к окружающим людям в социуме выявило в целом ее позитивный характер - см. *диаграмму 3А*. Как видно из диаграммы, степень выраженности негативных компонентов коммуникативной установки у учителей, несмотря на достаточно обширный негативный опыт общения, невысокая. Завуалированная и открытая жестокость, брюзжание, обоснованный негативизм по отношению к окружающим в большей мере характерны для студентов-выпускников педвуза, не имеющих опыта практической деятельности в школе, чем для

Модель 7

**Коммуникативно-личностная готовность учителя
к
гуманистически - ориентированному
полисубъектному
взаимодействию в социокультур-
ном**



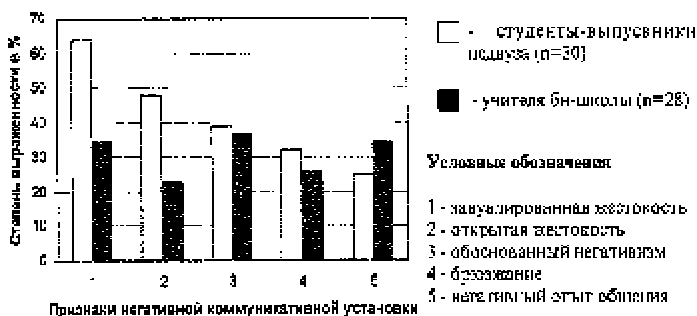
и образовательном пространстве

Условные обозначения:

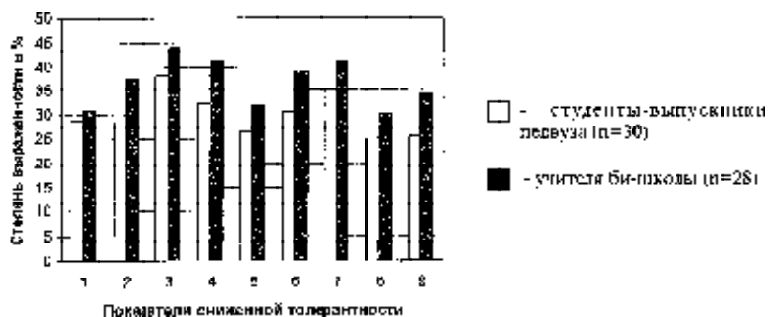
- 1 - коммуникативная установка по отношению к окружающим;
- 2 - коммуникативная толерантность;
- 3 - стратегия психологической защиты в социальных ситуациях напряжения;
- 4 - установка на способы разрешения конфликтов;
- 5 - склонность к агрессивным реакциям;
- 6 - эмпатия, структура эмпатических способностей;
- 7 - удовлетворенность потребности в творческой деятельности.

Диаграмма 3

А. Уровень негативных компонентов коммуникативной установки у учителей



Б. Показатели сниженной толерантности



Условные обозначения:

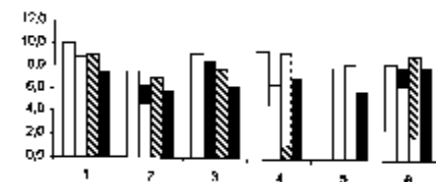
1-неприятие индивидуальности другого человека; 2-использование себя в качестве эталона при оценке; 3-категоричность или консерватизм в оценках личности; 4-неумение скрывать неприятные чувства при столкновении; 5-стремление переделать партнера; 6-стремление подогнать партнера под себя; 7-неумение прощать другому ошибки; 8-нетерпимость к дискомфорту партнера; 9-неумение приспосабливаться к партнерам.

более опытных учителей. Такой характер коммуникативных установок личности учителя определяется прежде всего уровнем развития *его эмпатии*. Как видно из *диаграммы 4А*, данный показатель находится в пределах среднестатистической нормы у всех учителей, хотя и с некоторым неравномерным развитием отдельных составляющих компонентов: более выраженной является эмпатия с родителями, стариками и незнакомыми людьми. Наиболее высокий уровень эмпатии по всем параметрам имеет группа учителей, имеющих квалификацию "практический психолог", а также опыт практической деятельности в школе более пяти лет; на втором месте - студенты, проходящие профессиональную переподготовку по специальности "практическая психология"; третье место занимает группа учителей-предметников лингвистической гимназии, ориентированной на речевое развитие учащихся; наиболее низкий уровень эмпатии имеют студенты-выпускники педвуза.

В структуре эмпатических способностей учителя (см. *диаграмму 4Б*) наиболее развитыми являются подструктуры *идентификации* и *проникающей способности*, проявляющейся в предрасположенности к информационно-энергетическому обмену и позволяющей создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. В меньшей степени у учителей выражены коммуникативная установка, ориентирующая их на личные контакты с окружающими, проявление интереса и любознательности по отношению к личности другого субъекта, а также рациональный канал эмпатии, характеризующий сознательную направленность внимания, восприятия и мышления учителя на бытийную сущность другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Особенно низким в структуре эмпатических способностей учителя является уровень развития интуитивного канала эмпатии. Это согласуется с уровнем развития коммуникативной толерантности учителей. Известно, что чем выше эмоциональная предрасположенность человека к окружающим, тем реже он осуждает индивидуальность другого или раздражается по поводу его отличительных особенностей. По результатам исследования (см. *диаграмму 3Б*), учителя в большей степени, чем студенты, склонны к категоричности и консерватизму в оценках личности,

Диаграмма 4

А. Уровень развития эмпатии у учителей по отношению к разным людям

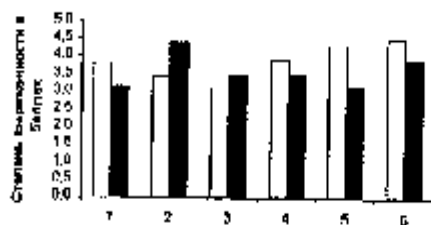


- - учителя - «практические психологи»
- ▨ - учителя-предметники
- ▤ - студенты-выпускники педвуза, получающие второе образование по специальности «практическая психология»
- - студенты-выпускники педвуза

Условные обозначения:

- 1 - эмпатия с родителями;
- 2 - эмпатия с животными;
- 3 - эмпатия со стариками;
- 4 - эмпатия с детьми;
- 5 - эмпатия с героями художественных произведений;
- 6 - эмпатия с незнакомыми людьми.

Б. Степень выраженности подструктур эмпатии у учителей



- - студенты-выпускники педвуза
- - учителя би-школы

Условные обозначения:

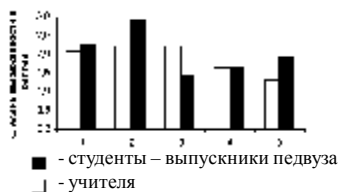
- 1 - рациональный канал эмпатии;
- 2 - эмоциональный канал эмпатии;
- 3 - интуитивный канал эмпатии;
- 4 - коммуникативная установка на общение;
- 5 - проникающая способность;
- 6 - идентификация.

использованию себя в качестве эталона при оценке другого, не умеют скрывать неприятные чувства при столкновении, стремятся подогнать партнера под себя, не умеют прощать другому ошибки, приспосабливаться к партнерам и др. Полученные данные свидетельствуют не только об ограниченной способности личности учителя действовать в условиях дефицита исходной информации о других, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, но и о наличии определенных трудностей в установлении контактов с окружающими, а также о неадекватных действиях по отношению к ним в ситуациях общения.

Более глубокое исследование коммуникативно-поведенческих установок учителя в сфере межличностного общения (см. *диаграмму 5А*) показало, что эффективному полисубъектному взаимодействию учителя с окружающими препятствует ряд эмоциональных "помех": недостаточная гибкость и выразительность эмоциональной сферы в общении; неадекватное проявление эмоций по отношению к партнеру; неумение управлять эмоциями, дозировать их. Наиболее типичными *поведенческими реакциями* в ситуациях конфликтного общения (см. *диаграмму 5Б*) являются *чувство вины*, выражающее возможное убеждение учителя в том, что он не всегда поступает гуманно, а также ощущаемые им угрызения совести; *подозрительность* в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к окружающим людям до убеждения в том, что другие планируют и приносят вред; *вербальная агрессия*. Студенты-будущие учителя в большей степени склонны к *обиде*; *косвенной* или *физической агрессии*; *раздражению*, выражающемуся в психологической готовности к проявлению негативных чувств. Отсюда диапазон установок учителей на *регулирование конфликтных ситуаций в сфере общения* (см. *диаграммы 5В и 5Г*). Так, хотя доминирующей стратегией психологической защиты в ситуациях напряжения у всех учителей является избегание, опытные учителя располагают большим многообразием в способах их разрешения (компромисс - 25,7%; избегание - 21,8%; сотрудничество - 21,2%; приспособление - 20,5%), по сравнению со студентами, ориентированными в

Диаграмма 5

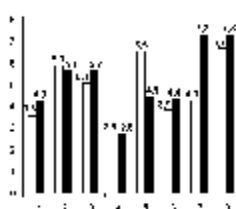
А. Диагностика эмоциональных помех у учителей



Условные обозначения:

1. - неумение управлять эмоциями;
2. - неадекватное проявление эмоций;
3. - негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций;
4. - доминирование негативных эмоций.

Б. Показатели и формы агрессии учителей

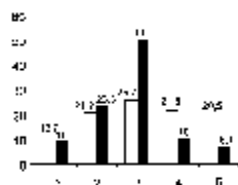


Условные обозначения:

- 1 - физическая агрессия;
- 2 - вербальная агрессия;
- 3 - косвенная агрессия;
- 4 - негативизм;
- 5 - подозрительность;
- 6 - раздражение;
- 7 - обида;
- 8 - чувство вины;

■ - студенты – выпускники педвуза
□ - учителя

В. Установка учителей на способы регулирования конфликтов

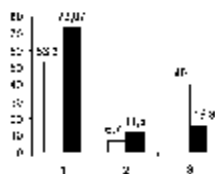


Условные обозначения:

- 1 - соперничество;
- 2 - сотрудничество;
- 3 - компромисс;
- 4 - избегание;
- 5 - приспособление.

■ - студенты – выпускники педвуза
□ - учителя

Г. Стратегии психологической защиты учителей в общении



Условные обозначения:

- 1 - избегание;
- 2 - агрессия;
- 3 - миролюбие.

■ - студенты – выпускники педвуза
□ - учителя

большей степени на компромисс и сотрудничество.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о высокой эмоциональной включенности учителя в процесс межличностного взаимодействия: субъектное поведение учителя в значительной степени определяется характером эмоционального самочувствия, переживаемого им в данный момент. С чем это связано?

3.3.2. Характеристика индивидуально-психологического профиля личности учителя как субъекта межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде

В современной психологической науке рассматривается вопрос о двух моделях личности - личностно-статической и динамической (Б.Д. Парыгин). **Под статической структурой** понимают предельно отвлеченную от реально функционирующей личности абстрактную модель, характеризующую основные аспекты, пласты или компоненты психики человека: 1) общечеловеческий, биосоциальный (психические процессы, биосоциальную детерминированность поведения, социальность психики человека); 2) социально-специфический (социальные роли, социальные нормы, ценностные ориентации, символы); 3) индивидуально-неповторимый (позицию личности, самосознание, самооценку и др.).

Модель **динамической структуры** фиксирует основные компоненты в психике индивида уже не в их отвлеченности от каждодневного существования человека, а, наоборот, лишь в непосредственном контексте человеческой деятельности. Под динамической структурой личности подразумевается та модель психического состояния и поведения человека, которая позволяет понять механизмы взаимосвязи и взаимодействия между собой всех компонентов и структурных пластов в психике индивида. Динамическая структура личности представлена двумя основными моделями: *психического состояния* и *поведения*. В качестве эквивалентов различных моделей динамической структуры личности

выступают *психический настрой личности и стереотип социального поведения*.

Психический настрой или настроение личности рассматривается как интегральное структурное образование, которое характеризует тональность и степень предметной направленности психического состояния человека в данный отрезок времени. Значимость психического настроя личности определяется прежде всего многообразием его функций: 1) в качестве аккумулятора всей текущей информации, воспринимаемой и перерабатываемой индивидом в единицу времени; 2) в качестве регулятора и тонизатора активности человека; 3) в качестве установки восприятия информации и деятельности; 4) в качестве фактора ценностной ориентации личности. В свете сказанного очевидно, что психический настрой может рассматриваться в качестве эквивалента той модели динамической структуры личности, которая связана с психическим состоянием человека в каждый конкретный момент его деятельности.

Применительно к внешнему поведению человека, различаемому на вербальное и невербальное, есть основания в качестве эквивалентов рассматривать соответственно *вербальный стереотип* и *шаблон невербального поведения*, которые в совокупности образуют **стереотипы социального поведения личности**. Последние характеризуют шаблон поведения или такую совокупность его элементов, которые носят относительно устойчивый характер в той или иной ситуации, являясь наиболее приемлемой и привычной для индивида формой и нормой его ситуативной активности.

Коммуникативно - поведенческие реакции учителя, как и все другие поведенческие свойства личности, формируются под воздействием двух факторов: с одной стороны, процесс их развития обусловлен особенностями социально-биологической природы личности, детерминирующей специфику ее индивидуального поведения в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия; с другой стороны, отношение к окружающим и способы его проявления зависят от социальной среды общения.

Монографическое исследование индивидуально-психологичес-

ких особенностей учителей, в наибольшей степени ориентированных на гуманистическое взаимодействие в социально-образовательной среде (учителя, имеющие дополнительную профессиональную квалификацию "практический психолог" и опыт педагогической деятельности в школе более пяти лет), позволило выявить не только личностный профиль современного педагога, но и его проявления в ситуациях межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде.

По результатам тестирования, в **личностном профиле учителей** (см. *график 2*) особенно велик факторный вес по шкалам *невротизма, общительности и сензитивности*. Большинство учителей (63,6%) имеют высокую тревожность, повышенную сензитивность (76,3%) и неуверенность в себе, поэтому для большинства из них наиболее типичным способом компенсации является стереотипный образ жизни. Выраженная у большинства учителей (73,3%) *общительность*, являющаяся необходимым условием для успешного выполнения профессиональных обязанностей, сочетается с высокими значениями показателей по шкале *депрессии* (3) и *совестливости* (4). Большинство учителей (90%) имеет выраженную склонность к повышенной идентификации с социальными нормами, что в своей крайней форме может приобретать черты конформности, социальной зависимости от мнения референтной группы, высокой чувствительности к групповому давлению. У многих учителей (66,7%) эмоциональный фон настроения значительно чаще бывает отрицательным. Достаточно отчетливо в личностном профиле учителя проявляются и такие свойства личности, как *робость, психическая неуравновешенность*, что свидетельствует не только о застенчивости и неуверенности в себе, но и о состоянии социально-психологической дезадаптации, напряженности и отгороженности.

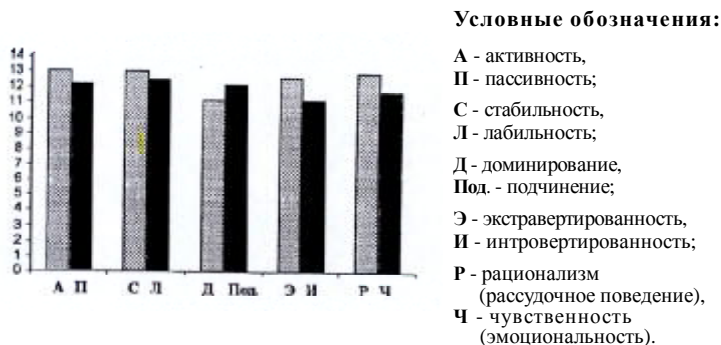
Выявленный индивидуально-личностный профиль учителя двояко проявляется в процессе межличностного взаимодействия - см. *диаграмму 6*. Так, у большей части учителей (70%) общение с окружающими имеет активный, экстравертированный характер,



проявляющийся в открытости, общительности, стремлении сотрудничать. В нем имеют место реакции типа рационализма: склонность к размышлениям, обдумыванию поступков, трезвое и объективное отношение к жизни, рефлексивность, рассудочность - 60%. Вместе с тем многие учителя (50%) характеризуются высокой эмоциональной лабильностью поведения, проявляют склонность к доминированию - стремление командовать, властность, авторитарность, агрессивность (63,3%).

Результаты экспериментального исследования позволяют сделать выводы о том, что многие личностные качества учителя можно рассматривать как необходимые для выполнения профессиональной функции учителя в современной социально-образовательной среде. К их числу относятся повышенная сдержанность;

Диаграмма 6
Факторный вес двухполюсных характеристик личности учителя
в сфере межличностного взаимодействия



значительная социализированность (склонность к принятию существующих социальных норм); относительно высокая совестливость (т.е. внутренняя установка на безоговорочное соблюдение существующих моральных норм); высокий уровень общительности и сензитивности. Эти качества – показатель личностной зрелости педагога, предполагающей трезвую и реалистическую стратегию поведения в процессе межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде. В то же время учителя не имеют достаточного оптимизма, душевного равновесия, а это может отрицательно сказаться на их поведенческих реакциях в процессе педагогического общения.

3.4. Проявления личностного профиля учителя в условиях педагогического взаимодействия в процессе обучения

Современные социально-психологические исследования показывают, что человек по-разному может выступать в процедуре межличностного взаимодействия: во-первых, может быть инициатором; во-вторых, субъектом; в-третьих, в разных ситуациях

выступать или активным, или пассивным участником взаимодействия. Своеобразие профессионально-педагогического взаимодействия заключается в том, что инициативность здесь выступает как способ управления учебной деятельностью учащихся. Инициатива в организации педагогического взаимодействия дает возможность учителю решить целый ряд стратегических и тактических учебно-психологических задач: обеспечить управляющую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, придать педагогически целесообразное направление формам учебного сотрудничества и соответственно настроениям, чувствам и деятельности учащихся, создать нужный социально-психологический климат, настраивающий на соответствующий опыт полисубъектного взаимодействия.

Выделяют некоторые устойчивые и проверенные способы завоевания инициативы в общении: оперативность при организации изначального контакта с классом; оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т.п.) к деловому и личностному взаимодействию; отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия; оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства "мы"; введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми; преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся; организация контакта со всем классом и отдельными учебными группами; постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллективную познавательную деятельность; сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных; внимание к собственной внешности и внешнему виду окружающих (опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние и т.п.); использование речевых и невербальных средств взаимодействия - активное включение мимики, микромимики, контакт глазами и т.п.; умение "транслировать" в класс собственную расположенность к детям, дружелюбность; нахождение ярких, притягательных целей дея-

тельности и показ путей к их достижению; понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учет этого состояния, передача учащимся этого понимания; достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем и друг с другом.

Синтез деловых и личностных характеристик, используемых учителем в процессе организации учебного взаимодействия учащихся, способствует формированию индивидуального стиля педагогической деятельности (А.К. Маркова). **Индивидуальный стиль деятельности** рассматривается как устойчивое сочетание

1) *мотивов деятельности*, выражающихся в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса;

2) *целей*, проявляющихся в характере планирования педагогического взаимодействия;

3) *способов организации* учебной деятельности учащихся;

4) *приемов оценки* результатов учебной деятельности.

В качестве содержательных, динамических и результативных характеристик деятельности учителя на индивидуальном уровне выступают следующие:

1. Содержательные характеристики:

а) *преимущественная ориентация учителя* на процесс организации учебного взаимодействия учащихся - на процесс и результаты учебного сотрудничества учащихся - на результаты коллективно-познавательной деятельности;

б) *адекватность - неадекватность планирования* учебно-воспитательного процесса на уроке;

в) *оперативность - консервативность* в исследовании средств и способов организации педагогического взаимодействия на уроке;

г) *рефлексивность - интуитивность*.

Характеристики 1 (б, в, г) соотносятся с ориентировочным, исполнительским и контрольным компонентами педагогической деятельности, выделяемыми в психолого-педагогической литературе. В условиях организации учебной деятельности учащихся на уроке соотношение трех компонентов во многом обусловлено первой

характеристикой - стержневой. Диада "рефлексивность - интуитивность" рассматривается как умение или неумение учителя адекватно проанализировать особенности и результативность своей деятельности и деятельности учащихся.

2. Динамические характеристики:

а) *гибкость*: учитель быстро реагирует на изменение ситуации взаимодействия, быстро переключает учащихся с одного вида работы на другой, часто изменяет первоначальный план урока; *традиционность*: учитель с трудом приспосабливается к изменяющейся ситуации, строго придерживается заранее составленного плана урока;

б) *импульсивность*: учитель часто импровизирует на уроке; *осторожность*: учитель заранее продумывает свои действия на уроке, тщательно анализирует их результат;

в) *устойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации взаимодействия: учитель в своей деятельности ориентируется не на ситуацию, возникающую на уроке, а на собственные цели; *неустойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации проявляется в зависимости от поведения учителя, от ситуации, возникающей на уроке (настроения, подготовленности всего класса и отдельных учащихся);

г) *стабильное эмоционально-положительное отношение к учащимся*: учитель ровен, доброжелателен, терпим, у него отсутствуют резкие спады и подъемы настроения; *неустойчивое эмоционально-отрицательное отношение к учащимся*: учитель легко выходит из равновесия, отличается ситуативностью в оценке деятельности и свойств личности ученика;

д) *наличие личностной тревожности*: учителя характеризуют эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам; *отсутствие личностной тревожности*: перечисленных выше симптомов нет.

3. В неблагоприятной ситуации педагогического взаимодействия:

а) *направленность рефлексии на себя*: учитель берет вину за случившееся и ответственность за исправление положения на себя;

б) *направленность рефлексии на обстоятельства*: учитель рассматривает неудачу таким образом: "Бывает. Обойдется";

в) *направленность рефлексии на других*: за неудачу учитель винит учащихся, коллег, перекладывает ответственность за исправление положения на других.

4. Результативные характеристики педагогического взаимодействия: однородность уровня знаний учащихся, стабильность у них навыков учения, уровень развития интереса к изучаемому предмету.

На основе указанных характеристик выделяют четыре индивидуальных стиля педагогической деятельности: эмоционально-импровизированный (ЭИС); эмоционально-методический (ЭМС); рассудочно-импровизированный, рассудочно-методический (РМС).

Два из них полярные, а два - промежуточные. Полярные - это ЭИС и РМС. Методичность и импровизационность определяются составляющими содержательных характеристик, а эмоциональность и рассудочность составляющими динамических характеристик. Импровизационность характеризуется в целом большей развернутостью исполнительской фазы деятельности по сравнению с ориентировочной и контрольными. Эмоциональность характеризуется в целом гибкостью, импульсивностью, повышенной чувствительностью. Для рассудочности в целом характерны традиционность, осторожность, сниженная чувствительность. Наиболее эффективными являются индивидуальные стили, объединяющие методичность с эмоциональностью, а импровизированность с рассудочностью. Как широко данные индивидуальные стили педагогического взаимодействия представлены в современной социально-образовательной среде?

По результатам монографического исследования, большинство учителей (73,3%) используют в своей деятельности **эмоционально-методический стиль педагогического взаимодействия**. Несомненными достоинствами данного стиля являются высокий уровень знаний учителя, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподавать материал, умение активизировать учеников, возбудить у них интерес

к особенностям самого предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. Данный стиль проявляется в профессионально-личностных ориентациях как на результаты, так и на процесс организации учебной деятельности учащихся. Учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс на уроке, поэтапно отрабатывает весь учебный материал. В его деятельности постоянно представлены закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Действия учителя отличаются высокой оперативностью, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью, использование богатого арсенала методических приемов при отработке учебного материала. Работающий в таком стиле учитель стремится активизировать познавательную деятельность учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. В результате у учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформировавшимися навыками учения.

Вместе с тем учитель занимает на уроке позицию доминирования, характеризующуюся завышенной самооценкой и некоторой демонстративностью поведения. Учителя, как правило, не дают возможности учащимся высказаться в полной мере, сразу же исправляют неправильный ответ, не добиваясь того, чтобы ученик путем многочисленных уточнений, дополнений и подсказок сам исправил и детально оформил свой ответ. Кроме того, повышенная чувствительность, проявление личностной тревожности и импульсивности обуславливают излишнюю зависимость учителя от ситуации на уроке.

Достаточно выраженным в социально-образовательной среде является также **эмоционально-импровизированный стиль педагогического взаимодействия (16,7%)**, ориентированный преимущественно на процесс обучения. Урок у учителей, использующих этот стиль педагогического взаимодействия, является еще более монополизированным. В целях активизации познавательной деятельности учащихся на уроке учитель отбирает наиболее интересный материал, проявляя высокую оперативность в организации учебной деятельности учащихся: часто меняет формы

учебной деятельности, практикует коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов сочетается с низким уровнем методичности учителя: *преобладающее в его деятельности объяснение нового материала* недостаточно согласуется с его закреплением и повторением, а также контролем знаний учащихся. Стараясь вызвать интерес учащихся к содержанию, учитель интуитивно избегает "скучных" видов работы (отработки правил), в результате сильные учащиеся учатся хорошо, а "слабые" становятся еще "слабее". Данный стиль деятельности характеризуется интуитивностью. Недостаточная подготовка учителя к уроку приводит к тому, что намеченный план часто не выполняется в полном объеме.

По результатам опроса, **рассудочно-импровизированный стиль педагогического взаимодействия**, ориентированный на организацию учебной деятельности учащихся и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса на уроке, используют лишь некоторые учителя (6,7%). Учителя, использующие данный стиль, отличаются контактностью, проницательностью, умением ясно и четко преподавать учебный материал, отводят много времени ответам каждого ученика, объективно оценивают их. Для учителя данного стиля характерна рефлексивность. Его деятельность отличают высокая методичность, внимательное отношение к уровню знаний всех учащихся, высокая требовательность. Однако невысокая изобретательность в варьировании методов обучения, невысокий темп работы, неумение постоянно поддерживать у учащихся интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся ведут к снижению общего интереса учащихся к учебной деятельности. Пребывание на уроке такого учителя для многих из них утомительно и неинтересно, так как отсутствует благоприятный психологический климат.

Рассудочно-методический стиль педагогического взаимодействия, как показали результаты исследования, практически

не используется современным учителем (3,3%), хотя характеризуется высоким уровнем методичности (систематичность закрепления, повторение учебного материала, контроль знаний учащихся). Учителя, использующие этот стиль, проявляют консервативность в использовании средств и способов организации учебной деятельности учащихся: как правило, они используют стандартный набор методов обучения, отдавая предпочтение репродуктивной деятельности учащихся. Скрупулезная манера ведения опроса (учитель, использующий данный стиль, меньше говорит на уроке сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем - посредством подсказок, уточнений, давая возможность отвечающим детально оформить ответ) обуславливает замедление темпа урока, возникновение проблемы дисциплины на уроке.

Таким образом, результаты опроса показали, что индивидуально-психологическому профилю учителя в сфере межличностного общения импонируют в большей степени эмоциональные формы педагогического взаимодействия, ориентированные главным образом на творческую самореализацию личности самого учителя. Продвижения знаний учащихся по предмету, как и развитие их познавательных интересов в изучаемой области, - результат восприятия и запоминания дидактически обработанной учителем информации, артистически умело преподнесенной им в классе. Постановка учащихся в позицию субъекта, гуманистически-ориентированного на учебно-познавательное сотворчество с одноклассниками, - явление достаточно редкое в школьной образовательной среде. Особого анализа в связи с этим требует вопрос о педагогических способностях учителя к прогнозированию и проектированию конкретных ситуаций межличностного общения, способствующих гуманизации социально-образовательной среды и отражающих уровень развития социального интеллекта современного педагога.

3.5. Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия, способствующих гуманизации социально-образовательной среды

Учитель, реализующий принцип гуманистически-ориентированного полисубъектного подхода в образовательном процессе, помогает учащемуся войти в современный мир науки, культуры и социальных связей, создавая педагогические ситуации кооперативно-структурированного взаимодействия в системе "Я - Другие" на основе равноправного диалога, помогающего ему самоопределиваться и творчески самореализоваться, проявить свою субъектную сущность. По существу речь идет о проблемно-диалоговом подходе к обучению. Важным фактором, определяющим профессионально-личностную готовность учителя к организации полисубъектного взаимодействия в процессе обучения, становится уровень развития социально-ориентированного педагогического мышления, выводящего его в метасубъектную позицию по отношению к другим участникам образовательного процесса (учащимся, коллегам-учителям, родителям и др.). Показателем такого мышления являются **рефлексивно-перцептивные способности к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия**, показывающие, в какой степени учитель ориентирован на субъектную сущность партнеров по взаимодействию и стремится реализовать ее в процессе диалога. В качестве критериев сформированности рефлексивно-перцептивных способностей у учителя выступают осознание *целей* образовательного взаимодействия с другими субъектами педагогической системы; *прогнозирование процесса* межличностного общения *на проблемно-диалоговом уровне* (установка на стимулирование между ними гуманистически-ориентированного диалога по поводу той или иной учебно-познавательной проблемы); установка на *синтезирование индивидуального и социально-педагогического опыта* для решения педагогических проблем; *рефлексивный анализ процесса*

межличностного взаимодействия участников образовательного процесса - см. *модель 8*.

3.5.1. Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций организации гуманистически-ориентированного описуемого взаимодействия учащихся на уроке

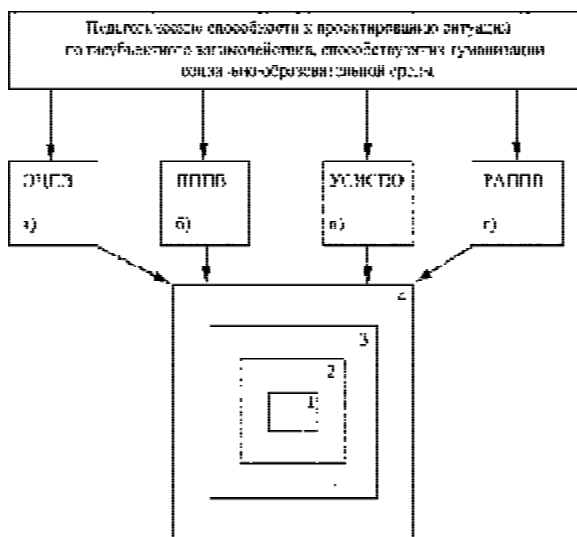
Для изучения рефлексивно-перцептивных способностей учителя к проектированию ситуаций организации учебного сотрудничества учащихся на уроке в условиях индивидуального эксперимента учителям предлагалось творческое задание, связанное с разработкой плана-конспекта самого первого урока по преподаваемому им учебному предмету на начальном этапе его изучения. Выбор данного задания был обусловлен тем, что данный этап обучения особенно важен для организации последующей учебной деятельности учащихся как в плане активизации их субъектного интереса к содержанию нового учебного предмета, так и относительного осознания общественной значимости данной области знаний для самостоятельной жизни учащихся в современном обществе.

В процессе разработки плана-конспекта урока учителю предлагалось сформулировать *тему* учебного взаимодействия учащихся на уроке, определить *цель и задачи* их учебного сотрудничества, осуществить *отбор* соответствующих форм, методов и приемов организации учебной деятельности (из собственного индивидуального опыта и из социально-педагогического опыта, представленного различными образовательными текстами, приложенными к заданию) и дать *обоснование психологической целесообразности* их использования на данном уроке. После выполнения задания с учителями проводилась беседа с целью рефлексивного анализа их деятельности в роли организатора учебного взаимодействия учащихся на уроке.

Результаты контент-анализа конспектов уроков показали, что **метасубъектная позиция учителя как организатора учебной деятельности учащихся на уроке ориентирована главным образом**

Модель 8

Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций полисубъективного взаимодействия, способствующих гуманизации социально-образовательной среды



Условные обозначения:

- а) осознание учителем цели полисубъектного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса;
- б) прогнозирование логики и структуры процесса полисубъектного взаимодействия;
- в) установка на синтезирование индивидуального и социально-педагогического опыта в ситуациях полисубъектного взаимодействия;
- г) рефлексивный анализ процесса полисубъектного взаимодействия.

- 1 - полисубъектное взаимодействие на уровне локальной образовательной среды (организации учебной деятельности учащихся);
- 2 - полисубъектное взаимодействие на уровне педагогической образовательной среды (творческого взаимодействия с коллегами-учителями);
- 3 - полисубъектное взаимодействие на уровне внешкольной социальной (ближайшей) среды (межличностного общения с родителями, общественными и неформальными организациями);
- 4 - полисубъектное взаимодействие на уровне социальной образовательной

на вовлечение учащихся в процесс освоения предметных знаний, транслируемых учителем. Эта позиция отражается в особенностях педагогического прогнозирования учителем

- *темы* учебного взаимодействия учащихся на уроке - в терминах содержания изучаемой области предметных знаний;

- *цели* учебного взаимодействия учащихся на уроке - в терминах ознакомления их с определенным объемом знаний применительно к данному уроку;

- *практических задач* учебного взаимодействия учащихся на уроке - в терминах разъяснения им отдельных "порций" учебного материала;

- *процесса учебного взаимодействия* учащихся - в логике обучающих действий учителя.

Как видим, у большей части учителей сложился **стереотип тематического обучения своему предмету**, который реализуется им независимо от содержания общего учебного плана школы, от индивидуально-психологических особенностей учащихся, от характера межличностного взаимодействия в учебной группе. Так, хотя после эксперимента в условиях индивидуального собеседования (при наводящих вопросах) большинство учителей (91,7%) определили значимость некоторых субъектных характеристик учащихся, влияющих на успешность их обучения (наличие у учащихся познавательного интереса к изучаемому предмету; возрастные особенности познавательной деятельности учащихся; понимание учащимися значимости изучения учебного предмета для самостоятельной жизни и др.), в условиях самостоятельного проектирования плана-конспекта урока *лишь некоторые учителя* проявили интерес к образовательным текстам, раскрывающим закономерности познавательной деятельности учащихся соответствующей возрастной группы (20,9%); выделили критерии успешности учебной деятельности учащихся по предмету (29,9%); включили диагностику уровня развития имеющихся у учащихся знаний в области изучаемого предмета (25%), познавательных интересов (12,5%) и индивидуально-психологических особенностей учащихся (12,5%), а также рефлексивный анализ

учебного взаимодействия и оценку результатов учебной деятельности (21%) в качестве важных составляющих педагогической деятельности учителя в процессе обучения.

Многие учителя, по результатам индивидуального собеседования с ними, не видят места преподаваемого ими учебного предмета в системе межпредметных связей с другими учебными дисциплинами (87,5%), не осознают его методологической значимости в развитии у учащихся глобального мировоззрения (45,8%); затрудняются в прогнозировании возможностей использования учебных знаний в дальнейшей самостоятельной жизни учащихся (45,8%). Главным критерием оценки успешности учебной деятельности учащихся на уроке многие учителя традиционно выделяют уровень сформированности у них теоретических знаний по предмету (41,7%). Такая стратегия организации учебного взаимодействия учащихся на уроке задается характером осознания социальной сущности педагогической профессии с более высокой позиции методиста-"эксперта" по проблемам обучения.

3.5.2. Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций полисубъектного взаимодействия с коллегами-учителями

Творческий потенциал учителя как методиста-"эксперта" по проблемам обучения выявлялся в условиях эксперимента, включающего его в процесс проектирования гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия с коллегами-учителями на заседании методического объединения по проблеме развития речевых умений и навыков учащихся. Предполагалось, что при выполнении данного задания учитель творчески синтезирует методические идеи, имеющиеся в его собственной индивидуальной деятельности, в опыте его коллег-учителей, а также образовательных текстах (методических, педагогических, психологических и др.) по данной проблеме.

По результатам исследования, рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию гуманистически-ориен-

тированного взаимодействия с коллегами-учителями проявляются в прогнозировании

- *темы* педагогического общения - в форме адаптации предложенной экспериментатором проблемы обучения по отношению к специфике преподаваемого учебного предмета;

- *цели* межличностного взаимодействия с коллегами-учителями - в терминах общепедагогического анализа актуальности данной проблемы (в форме монолога, раскрывающего 1-2 тезиса);

- *практических задач* полисубъектного взаимодействия - на уровне определения практической значимости рассматриваемой проблемы;

- *синтезирования* социально-педагогического и индивидуального опыта в форме "переноса" авторского решения проблемы в собственную деятельность;

- *рефлексивном анализе* педагогического общения в форме констатации собственных действий при решении проблемы.

Важно отметить, что при проектировании процесса профессионального взаимодействия с коллегами-учителями по проблеме обучения лишь отдельные учителя (1,9%) конкретизируют тему обсуждения по отношению к той или иной возрастной группе учащихся; связывают практические задачи обучения с достижением эффектов личностного роста учащихся (4,8%); используют психолого-педагогические знания для рефлексивного анализа успешности процесса обучения (9,7%). Многие педагоги, участвовавшие в эксперименте (32%), фактически заменили предложенную им проблему другой, более знакомой им по опыту самообразования; 16,5% учителей спроектировали методическую разработку в форме отчета о своей собственной деятельности на уроках.

Результаты индивидуального собеседования с учителями *после эксперимента* показали, что большинство из них (75,8%), понимая значимость творческого взаимодействия с учителями-коллегами, не поднимаются до уровня осознания общепедагогического смысла собственной деятельности, связанной с преподаванием той или иной области научных знаний (50,5%), затрудняются в обосновании

психолого-педагогической целесообразности используемых методических приемов и способов обучения по отношению к развитию личности учащихся (62%); не ориентируются на использование в условиях практической деятельности межпредметных связей с другими учебными предметами (95,2%). Эффективность методического опыта, накопленного передовой наукой и практикой обучения, рассматривается большей частью учителей (46,7%) только с точки зрения непосредственного применения на уроке. Лишь 10,7% учителей испытывают потребность в психолого-педагогических знаниях для своего профессионального развития как педагога-специалиста в области обучения предмету. Профессионально-личностная позиция учителя как методиста-"эксперта" в сфере обучения прямо соотносится с его позицией социального педагога-эксперта по проблемам воспитания и социализации учащихся.

3.5.3. Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций полисубъектного взаимодействия во внешкольной социально-образовательной среде

Изучение способностей учителя к проектированию ситуаций гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия во внешкольной социально-образовательной среде в условиях эксперимента осуществлялось путем включения его в процесс творческой разработки плана-конспекта выступления на расширенном заседании педагогического совета школы по проблеме активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в современном обществе. Предполагалось, что рефлексивный анализ педагогической деятельности осуществляется учителем с учетом социокультурного контекста, статуса образования в российском обществе, а также субъектных ожиданий и интересов других участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогической общественности). В условиях эксперимента учителю предлагалось так же, как и в предыдущем задании, сформулировать

тему социально-педагогического взаимодействия, его *цель, задачи, способы* и приемы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с *обоснованием* их психологической целесообразности.

Результаты исследования показали, что **многие учителя (50%) оказались не в состоянии справиться с заданием такого рода: они не смогли сформулировать тему социально-педагогического взаимодействия с другими участниками расширенного педагогического совета (22,1%); выделить его цель и задачи (32,8%); определить логику процесса межличностного общения (25,4%); использовать социально-педагогический опыт для обсуждения вариантов решения поставленной проблемы (33,6%).**

Результаты контент-анализа педагогических разработок учителей, принявших условия эксперимента, свидетельствуют о том, что педагогические способности учителя к проектированию гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия с родительской и педагогической общественностью проявляются в умениях прогнозировать

- *тему* межличностного общения - на уровне общепедагогической проблемы;

- *цель взаимодействия* - в терминах доказательства развивающих возможностей преподаваемого учителем учебного предмета;

- *задач* коллективного обсуждения проблемы - в виде формального перечисления различных ее аспектов;

- *процесса* межличностного взаимодействия - в форме монолога объемом 1-2-х тезисов.

По результатам эксперимента, учителя, успешно справившиеся с данным заданием, ориентированы на психолого-педагогический анализ обсуждаемой проблемы (31,1%) и рефлексивную оценку разных вариантов ее решения с учетом собственного индивидуального опыта педагогической деятельности (32,8%). Индивидуальное собеседование *после эксперимента* выявило, что осознание субъектной роли других участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогической общественности и др.) характеризуется пониманием учителя необходимости создания

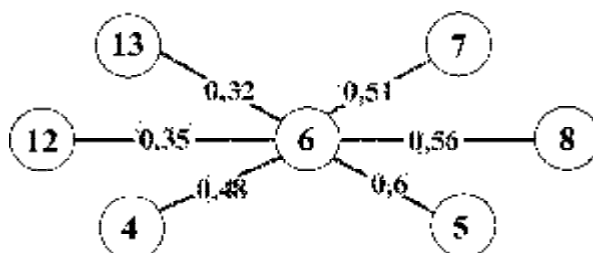
условий для более успешного освоения учащимися системы научных знаний по предмету. Именно в данном ракурсе учитель воспринимает коллег-педагогов, преподающих другие учебные дисциплины (35,2%): межпредметные связи расширяют научное мировоззрение учащихся по предмету. В контексте стимуляции успешной учебной деятельности учащихся воспринимается и воспитательный потенциал родителей: организация родительских собраний с целью информации об успешности учения школьников.

В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о достаточно низком уровне педагогических способностей учителя к проектированию ситуаций творческого взаимодействия с другими субъектами социально-образовательного процесса. С чем это связано? Корреляционный анализ полученных результатов выявил плеяду, объединяющую важнейшие признаки рефлексивно-перцептивных способностей учителя - см. *схему 1*. Центром ее является признак "использование психолого-педагогических текстов в процессе проектирования ситуаций творческого взаимодействия с коллегами-учителями по проблемам обучения" (№6). Анализ данной плеяды свидетельствует о том, что, **чем более творческим является использование психолого-педагогической информации по отношению к ситуациям полисубъектного взаимодействия учителя с коллегами-учителями (№ 5, 6), тем более высоким является уровень рефлексивно-перцептивных способностей педагога (№ 4, 7, 8, 12, 13).**

Факторизация корреляционной матрицы показала наличие 10 факторов, объясняющих 73,3% общей дисперсии. Ниже приводится структура первых четырех, объясняющих 43,2% общей дисперсии. **Первый фактор**, на который приходится 17,3% общей дисперсии, отражает метасубъектную позицию учителя как **социального педагога-воспитателя**, ориентированного на широкий спектр взаимодействия в социально-образовательной среде. Другие три фактора оказались биполярными: они отражают два вида установок учителя по отношению к социально-педагогическому опыту: 1) *установка на самостоятельный подход к созданию собственного индивидуального опыта*, по отношению к которому учитель ищет подтверждение

Схема 1

Использование учителем психолого-педагогической информации как фактор развития творческих способностей учителя к прогнозированию и проектированию межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде



Условные обозначения:

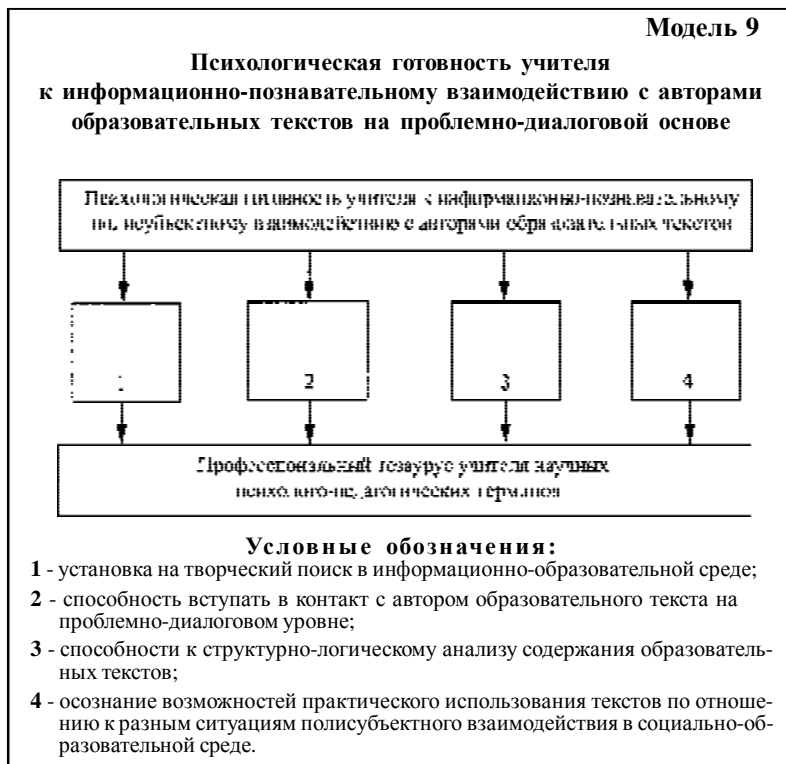
- 4 - прогнозирование учителем цели педагогического взаимодействия с коллегами-учителями по проблемам обучения;
- 5 - использование учителем «основного» источника информации для разработки методического сообщения;
- 6 - использование учителем «дополнительных» источников знаний для разработки методического сообщения;
- 7 - обоснование учителем используемых приемов и способов в творческой разработке методического типа;
- 8 - многоаспектность анализа учителем проблем обучения предмету с коллегами-учителями;
- 12 - обоснование учителем используемых приемов в творческой разработке общепедагогического плана;
- 13 - многоаспектность анализа учителем проблем воспитания с коллегами-учителями.

в образовательных текстах; 2) установка на ознакомление с опытом других с целью его последующего использования в собственной деятельности.

Так, **второй фактор** (10,8% общей дисперсии) раскрывает две стратегии учителя *как методиста-исследователя*, приобщающего

коллег-учителей к передовым идеям и методам в области обучения; **третий фактор** (8,2% общей дисперсии) отражает два варианта деятельности учителя *как методиста-проектировщика* учебного взаимодействия учащихся на уроке; **четвертый фактор** (6,9% общей дисперсии) характеризует две позиции учителя *как организатора учебного взаимодействия учащихся на уроке*.

Результаты факторного анализа выявили не только специфику педагогического мышления, соотнесенного с процессом проектирования межличностного взаимодействия учителя с разными участниками образовательного процесса, но и раскрыли профессиональные роли учителя как иерархически взаимосвязанные - см. *модель 9*. Каждый этап взаимодействия (организация учебного



сотрудничества учащихся на уроке, творческое взаимодействие с коллегами-учителями, межличностное общение с родительской и педагогической общественностью, проблемный диалог с авторами образовательных текстов) расширяет горизонты видения учителем образовательных проблем и помогает ставить более значимые цели в учебно-образовательном процессе. В наибольшей степени, по результатам факторного анализа, требованиям принципа гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия отвечает личность педагога, который выходит в метасубъектную позицию, ориентированную на широкий социальный аспект профессионально-педагогической деятельности. Это объясняется не только спецификой субъектных возможностей учителя, реализующего разные психологические роли, но и тем, что социально-педагогическая деятельность связана с решением большого количества проблем, не имеющих, в отличие от методических, достаточной разработанности ни в педагогической науке, ни в индивидуальном опыте самого учителя. Это наглядно проявляется в разных типах стратегии проектирования ситуаций межличностного общения учителей, имеющих разные уровни развития профессионального самосознания.

3.5.4. Типология подходов учителей к проектированию ситуаций полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде

В процессе исследования было выявлено четыре группы учителей, отличающихся количественными и качественными показателями успешности проектирования межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде.

Первая группа включает учителей, которые выполнили только одно задание (29,4%): проект организации учебной деятельности учащихся на уроке. Сфера полисубъектного взаимодействия **учителей этой группы** характеризуется использованием разнообразных методических приемов и способов для организации учебного взаимодействия учащихся на уроке. Процесс межличностного общения при этом

ориентирован на *реализацию частных методических задач*: как правило, учителя этой группы не пытаются выделить методическую идею собственного опыта, не стремятся к психолого-педагогическому подтверждению эффективности используемых приемов и методов. В результате творческий подход к организации полисубъектного взаимодействия учащихся на уроке остается таковым лишь в условиях отдельной эмпирической ситуации, он не переносится учителем в другие подобные ситуации межличностного общения, не становится достоянием социально-педагогического опыта. Обращение к социально-педагогическому опыту у учителей данной группы ограничено отбором информации частно-дидактического характера: тематическими разработками и поурочными рекомендациями, обобщенными в книге для учителя, а также в предметно-методическом журнале. При этом для них характерно частичное или полное заимствование плана урока, предлагаемого в книге для учителя по предмету. Социальный интеллект учителей данной группы ориентирован в большей степени на проектирование собственной деятельности, нежели на духовный контакт с другими участниками образовательного процесса.

Вторая группа объединяет учителей, выполнивших два задания (20,6%) - конспект урока и разработку творческого взаимодействия с коллегами-учителями на методическом объединении. Сфера полисубъектного взаимодействия учителей этой группы включает не только ситуации организации учебной деятельности учащихся на уроке, но и взаимодействие с коллегами-учителями по проблемам обучения. Методические проекты этих учителей характеризуются широким использованием индивидуального опыта по отношению к организации учебного взаимодействия учащихся на уроке (задание № 1). Вместе с тем учителя этой группы не поднимаются до уровня профессиональной позиции методиста-исследователя, выводящего своих коллег за пределы индивидуального опыта: цель межличностного взаимодействия в ситуациях общения с коллегами (задание № 2) формулируется ими без учета субъектной позиции тех, кому адресуется их сообщение, соответственно и предлагаемый вариант решения проблемы не обсуждается, а преподносится в форме

перечисления отдельных блоков теоретических знаний. Информационно-познавательное взаимодействие с авторами образовательных текстов в условиях эксперимента характеризуется ориентацией на прямое заимствование у них как основной идеи, так и способов решения методической проблемы.

Третья группа образована учителями, которые выполнили все три задания (32,4%), однако выполнение задания № 3 было менее успешным по сравнению с двумя предыдущими. Учителя этой группы показали неоднозначный подход в сфере межличностного общения с другими субъектами образовательного процесса. Так, по отношению к организации учебной деятельности учащихся на уроке (задание № 1) педагогическое взаимодействие прогнозируется учителями данной группы как процесс создания собственного оригинального опыта: они более конкретизированно разрабатывают отдельные этапы учебной деятельности учащихся на уроке, дают психолого-педагогическое обоснование используемых методических приемов и средств, широко используют оригинальные находки из собственного опыта работы. Вместе с тем функциональная направленность заданий методического (задание № 2) и общепедагогического (задание № 3) плана осознается учителями данной группы не всегда верно: 40% учителей этой группы фактически заменили предложенную им в условиях эксперимента методическую тему, а 63,7% учителей - педагогическую тему творческого взаимодействия более знакомой им. Цель межличностного взаимодействия формулируется учителями данной группы на уровне общепедагогической проблемы без конкретизации ее в методическом плане по отношению к другим субъектам образовательного процесса, а результатом информационно-познавательного взаимодействия с авторами образовательных текстов становится адаптация содержания по отношению к экспериментальной проблеме. Логика автора при этом сохраняется полностью.

Четвертая группа включила учителей, характеризующихся одинаково успешным выполнением всех трех заданий (17,6%). Главной особенностью индивидуальных проектов учителей этой

группы является успешное выполнение всех трех экспериментальных заданий. Межличностное общение в социально-образовательной среде прогнозировалось учителями данной группы не только с учетом специфики учебного предмета, но и субъектных возможностей партнеров по взаимодействию: цель общения - на уровне обсуждения возможных вариантов решения проблемы с учетом эффектов личностного роста учащихся; задачи - в логике личностно-ориентированного процесса решения проблемы; процесс общения - в форме проблемного диалога, отражающего точки зрения взаимодействующих субъектов. Так, *проектируя процесс организации учебной деятельности учащихся на уроке*, учителя данной группы прежде всего ориентируют учащихся на конечную цель изучения темы урока, конкретизируя ее частно-методическими задачами, ориентированными на развивающий эффект учащихся определенной возрастной группы. Это стимулирует творческий информационный поиск: учителя данной группы самостоятельно перерабатывают планы уроков, предлагаемые книгой для учителя по предмету, вводят в структуру урока методические приемы, рекомендуемые авторами статей предметно-методического журнала, широко используют дидактический материал из учебника и других пособий, осуществляют активный обмен опытом с коллегами-учителями. Прогнозирование *творческого взаимодействия с коллегами-учителями* осуществляется ими в терминах обмена опытом, интересными методическими идеями и находками. Отсюда многоплановость использования образовательных текстов по отношению к решению проблем, касающихся процесса обучения. Творческая разработка процесса *межличностного взаимодействия с родительской и педагогической общественностью* ориентирована на анализ учителем воспитательных возможностей учебного предмета, что побуждает его к синтезированию собственной индивидуальной деятельности и достижений социально-педагогического опыта.

Проведенный анализ деятельности учителей разных групп позволил выделить **три подхода учителя к организации полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной**

среде:

- *организационно-тематический подход*, когда рефлексивно-перцептивная деятельность учителя ориентирована главным образом на содержание учебного предмета и решение частно-методических задач, что стимулирует дидактически-направленное общение с другими участниками образовательного процесса;

- *методологически-исследовательский подход*, осуществляемый учителем в контексте понимания общественной значимости процесса обучения подрастающего поколения в современном обществе;

- *гуманистически-ориентированный подход*, когда, учитель осмысливает собственную деятельность в контексте "Я - Другие" и ориентирован на проблемно-диалоговое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, заинтересованными в успешной социализации развивающейся личности.

Подлинно гуманистической, отвечающей требованиям современного глобального образования является профессионально-личностная позиция учителя, ориентированного на стимуляцию кооперативно-структурированной деятельности участников образовательного процесса. По отношению к творчеству учителя, действующего на гуманистических принципах, **процесс проектирования** означает его психологическую подготовку к "встрече" с проектами деятельности других участников образовательного процесса, а следовательно, включает рефлексивный анализ (диагностику) их социально-психологической готовности к межличностному общению; проектирование позитивной взаимозависимости; структурирование функционально - ролевого сотрудничества в процессе решения познавательных задач и т.д. **Реализация намеченного проекта** означает включение других субъектов образовательного процесса в совместную социально-образовательную деятельность, основанную на социальных умениях и навыках эмоционально-интеллектуальной поддержки, принятия на себя индивидуально-групповой ответственности и т.д. **Рефлексивный анализ и оценка** совместной социально-образовательной деятельности предполагает организацию группового процесса,

позволяющего определить успешность деятельности учителя посредством оценки успешности деятельности других. В результате итоговая оценка педагогической деятельности - это не только критический анализ достигнутых учащимися академических результатов, но и основа для определения направлений дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, совокупность педагогических задач, связанных с процессом гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде, образует иерархически организованную систему - см. **таблицу 2**. Основные этапы решения включают *проективные задачи*, определяющие

Таблица 2

Процесс проектирования и решения педагогической задачи учителем в контексте организации гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия

Этапы решения педагогической задачи	Аналитические процессы	Конструктивные процессы
Проектирование	Предпринимательская ориентация и ситуация предстоящего полисубъектного взаимодействия; анализ психологической готовности участников к сотрудничеству, анализ места и времени организации межличностного взаимодействия; анализ материально-технической базы организации; проблемно-диалоговое общение и т.д.	Личностное развитие и разработка информативно-содержательных явлений межличностного взаимодействия; конструирование позитивной направленности участия; анализ совместности деятельности; разработка критериев оценки успешности совместной деятельности.
Реализация	Получение оперативной информации об успешности межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и ее анализ.	Организация кооперативно-структурированной деятельности, наблюдение и контроль за деятельностью субъектов и группами, оперативная регуляция их взаимодействия.
Оценки	Анализ и оценка достигнутых результатов совместной деятельности в условиях рефлексивного группового процесса.	Определение направлений дальнейшего совершенствования кооперативно-структурированной деятельности в зависимости от ее целей и содержания.

стратегию организации межличностного взаимодействия; *организационно-управленческие задачи*, связанные с включением субъектов в процесс личностно-значимого взаимодействия; *рефлексивно-аналитические задачи*, устанавливающие интеллектуально-личностный эффект полисубъектного взаимодействия.

Все эти задачи, имеющие разный уровень обобщенности, относятся к некоторому **надситуативному уровню** - в том смысле, что они решаются не в какой-то одной отдельно взятой ситуации, а на протяжении всей профессионально-педагогической деятельности учителя, не только требуя от него проявления большей самостоятельности, находчивости и догадливости, но и диктуя необходимость активного взаимодействия с широким кругом лиц, имеющих отношение к социализации и персонализации развивающейся личности, побуждая к методологическому осмыслению собственной деятельности в контексте достижений современной психолого-педагогической науки.

3. 6. Профессионально-личностная готовность учителя к проблемно-диалоговому общению с авторами образовательных текстов

Реализация учителем профессиональной роли педагога, регулирующего процесс социализации развивающейся личности в современном обществе возможна при условии непрерывной информационной связи с окружающим миром, позволяющей своевременно ориентироваться в социокультурной среде и повышать свой профессиональный уровень. Учитель-профессионал испытывает потребность в освоении социально-педагогического опыта как для самостоятельного поиска способов решения проблемных ситуаций организации учебно-воспитательного процесса, так и для осознания достижений в практической деятельности своих коллег-учителей, современной психолого-педагогической науки. Эффективность самообразовательной деятельности учителя определяется рядом факторов: его установкой на творческий информационный поиск в

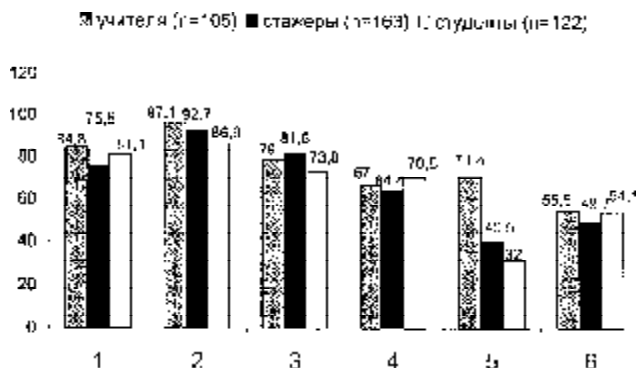
социально-образовательной среде; способностью вступать в профессионально-ориентированный диалог с авторами педагогических текстов, умением осуществлять структурно-логический анализ содержания текста; способностью педагогической интерпретации информации по отношению к практическим ситуациям полисубъектного взаимодействия в образовательной среде и др. - см. *модель 9*.

3.6.1. Профессиональные ориентации учителя в современном информационно-образовательном пространстве

Исследование профессиональных ориентаций учителя в современном информационно-образовательном пространстве показало, что в условиях практической деятельности учителя независимо от стажа педагогического труда (опытные учителя, начинающие учителя-стажеры, студенты педвуза-будущие учителя) наиболее интенсивно используют периодическую печать, а также методическую и научно-популярную литературу - см. *диаграмму 7*. Менее выраженным в структуре профессионального самообразования учителя, особенно молодых специалистов (студентов, стажеров) является использование психолого-педагогических текстов, а также философской литературы, ориентирующей в сфере глобальных мировоззренческих проблем. Данные предпочтения, по результатам исследования, обусловлены прежде всего структурой познавательных запросов учителя по отношению к образовательным текстам. Так, первое место в информационно-познавательной деятельности учителя занимают желание получить практические рекомендации по работе и интерес к опыту работы других учителей. Достаточно выраженным является также стремление ознакомиться с новыми идеями в области обучения и воспитания учащихся, быть в курсе наиболее актуальных проблем современной педагогической науки. В меньшей степени выражен интерес учителя к научно-теоретическим проблемам преподаваемой науки, методологии современной науки. Особенно слабо в мотивационно-потребностной сфере учителя представлено желание приобщиться к исследовательской педагогической деятельности с

Диаграмма 7

**Позиция учителя
в информационно-образовательном пространстве**



Условные обозначения:

- 1 - методическая литература;
- 2 - периодическая печать,
- 3 - научно-популярная литература;
- 4 - научная литература по предмету;
- 5 - психолого-педагогическая литература;
- 6 - философская литература, ориентирующая в сфере мировоззренческих проблем.

целью обобщения собственного опыта, стремления найти идеи, подтверждающие данные собственных наблюдений, желания написать собственные статьи.

Большую роль в определении предпочтений учителя в информационно-образовательном пространстве играет также функциональная направленность источников знаний, адресованных учителю. В наибольшей степени информационным запросам учителя

как по содержанию профессиональных знаний, так и по возможностям их практического использования отвечают предметно-методические журналы. Результаты исследований функциональной направленности содержания таких журналов и познавательных запросов учителей по отношению к ним (С.П. Иванова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.) выявляют как общие тенденции, характеризующие соотношение между разными аспектами знаний, представленными в журнале, и запросами учителей, так и некоторую специфику. Так, более выраженными в запросах учителей являются потребности в проблемных теоретических статьях, обобщающих разные аспекты профессиональных знаний (психологических, педагогических, методических, предметных) по отношению к практической деятельности, а также в методических рекомендациях по проблемам обучения и конкретных разработках. В меньшей степени, по сравнению с предложением, в структуре познавательных запросов учителей выражена потребность в теоретических статьях информационного характера, в описании опыта других учителей, дидактическом материале.

Обнаруженное в экспериментальных исследованиях различие в системе "спрос-предложение" свидетельствует о том, что использование учителем социально-педагогического опыта, изложенного авторами образовательных текстов, представляет собой не просто его приложение к той или иной конкретной ситуации профессионально-ориентированного общения. Будучи активным участником и организатором образовательного взаимодействия, учитель выступает как самостоятельный субъект, являющийся не только потребителем социально-педагогического опыта, но и непосредственным создателем, конструктором тех творческих разработок, которые обращены к другим субъектам образовательного процесса.

Важным фактором, обуславливающим практическое использование текста в деятельности учителя в связи с этим становится его способность вступать в информационно-познавательный проблемный диалог с автором, выявляющий степень профессиональной значимости и убедительности содержания текста для учителя.

3.6.2. Особенности информационно-познавательного взаимодействия учителя с авторами научных психологических текстов

Исследование психологической готовности учителя к коммуникативно-информационному взаимодействию с авторами образовательных текстов осуществлялось с помощью специального экспериментального задания, включающего несколько блоков (см. *Приложение №1*). *Первый блок* был ориентирован на выявление общего отношения учителя к профессионально-ориентированному чтению научных психологических текстов. *Второй блок* позволял выявить способности учителя к структурно-логическому анализу научного психологического текста в процессе его восприятия. *Третий блок* выявлял оценку учителем психологических текстов по параметрам их доступности и значимости для практического использования. *Четвертый блок* предполагал выявление способностей учителя к педагогической интерпретации научной психологической информации и к ее использованию по отношению к собственной деятельности.

В экспериментальных целях использовались тексты:

- *текст № 1*: Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности (315, с.28-34);
- *текст №2*: Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития (315, с.166-171);
- *текст №3*: Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения (420, с.274-279).

Выбор данных текстов был обусловлен тем, что они знакомят учителя с психологическими аспектами проблемы развития личности на достаточно высоком уровне научного обобщения: текст № 1 освещает эту проблему с более общей методологической позиции; в тексте № 2 выделен динамический ее аспект применительно к конкретным возрастным этапам; текст № 3 раскрывает подход к построению процесса обучения, способствующего реализации творческих возможностей развивающейся личности.

Исследование психологической готовности учителя к полисубъектному взаимодействию с авторами научных психологических текстов на проблемно-диалоговом уровне предполагало прежде всего *выявление позиции учителя по отношению к проблемам*, анализируемым авторами экспериментальных текстов: понимания учителем актуальности психологических проблем для школьной практики; его информационной компетентности в данной области; осознания роли школьного образования в решении обсуждаемых авторами проблем; способности прогнозировать способы авторского решения проблемы и т.п. Результаты опроса учителей по данному блоку вопросов показали, что большая часть учителей понимает актуальность психологических проблем, связанных с развитием личности учащихся (79,2%); многие учителя (63,3%) имеют определенный опыт чтения подобного рода литературы; большинство учителей (80,3%) осознают роль школьного образования в решении проблемы воспитания развивающейся личности. Вместе с тем только некоторые учителя могут назвать конкретные источники знаний по обсуждаемой проблеме, способны прогнозировать способы авторского решения проблемы (33,7%), осознают возможности практического использования психологических текстов (36,2%). Позиция учителя по отношению к разным по функциональной направленности психологическим текстам (общая, возрастная, педагогическая психология) примерно одинакова - см. *таблицу 3*. Педагогические способности прогнозировать содержание психологических текстов, а также возможности их использования в профессиональной деятельности несколько выше в группе студентов-выпускников педвуза - см. *таблицу 4*.

Результаты выполнения учителями практического задания, направленного на *выявление способностей к структурно-логическому анализу содержания научных психологических текстов* в процессе их восприятия, показали, что многие учителя (63,3%) правильно определяют функциональную направленность содержания психологического текста, выделяют его главную идею. В меньшей степени у учителей развиты способности к формулированию психологической проблемы (47,8%), поставленной автором текста,

Таблица 3

Профессионально-личностная готовность учителя к информационно-познавательному взаимодействию с авторами научных психологических текстов разной функциональной направленности (в %, n=406)

Параметры анализа прикладных заданий, выполненных учителями	текст 1	текст 2	текст 3
Понимание учителями актуальности психологических проблем для школьной практики	4,3	4,3	4,5
Знание учителями других источников знаний по рассматриваемой проблеме	4,1	3,7	3,5
Осознание учителями роли школы, себя в решении рассматриваемой проблемы	3,8	3,7	3,8
Способность учителя признать и поддержать психологическое тексты	2,9	2,5	2,8
Прогнозирование учителями возможностей использования психологических знаний в собственной практической деятельности	2,7	2,7	3,1

Таблица 4

Профессионально-личностная готовность учителей разных экспериментальных групп к информационно-познавательному взаимодействию с авторами научных психологических текстов

Параметры анализа	студенты	стажеры	учителя
Понимание актуальности психологических проблем для школьной практики	4,6	4,2	4,3
Информационная компетентность в сфере психологических знаний	3,5	3,6	4,1
Осознание учителями роли школы, учителя в решении обсуждаемой проблемы	3,9	3,1	3,7
Способность учителя признать и поддержать психологическое тексты	3,1	2,4	2,4
Способность признать и поддержать возможности использования психологических знаний в практической деятельности	3,2	2,7	3,5

а также осуществлению его логико-структурного анализа, выделению "ключевых слов" (26,6%), построению наглядно-образной структуры текста (7,9%). Особенно низкими являются результаты выполнения учителями данного практического задания по тексту №3 - см. **таблицу 5**. Наиболее подготовленной к логико-содержательному анализу психологического текста являются студенты-выпускники педвуза - см. **таблицу 6**. Самые низкие показатели по логико-структурному анализу содержания научных психологических текстов - в группе начинающих учителей-стажеров.

Результаты оценки учителем научных психологических текстов с точки зрения возможностей их использования в практической деятельности показали, что не все учителя (40,2%) до прочтения адекватно спрогнозировали их содержание и подтвердили свои первоначальные запросы после ознакомления с ними. Высокую оценку психологических текстов по параметрам интересного содержания и значимости его для практической деятельности учителя дали соответственно 51,8% и 68% учителей. Систематическое чтение научной психологической литературы такого рода осуществляют только 49% учителей. *Психологические тексты оцениваются многими учителями (50%) как "трудные" для чтения; индекс их понимания у большей части учителей (56,1%) не превышает 50%.* Более доступным для восприятия и понимания учителя, по результатам исследования, является текст № 2, хотя показатель его объективной сложности так же высок, как и у двух других, - см. **таблицу 7**. Наибольшие трудности в восприятии научных психологических текстов испытывают стажеры - см. **таблицу 8**.

Результаты анализа выполнения учителями практических заданий, выявляющих творческие способности к педагогической интерпретации научных психологических текстов по отношению к практической деятельности показали, что большая часть учителей (74,6%) осознают педагогическую идею психологического текста и утверждают высокую значимость психологических знаний для организации образовательного процесса (63%). Вместе с тем сформулировать педагогическую идею своими словами могут лишь некоторые учителя (31,5%). Большинство из них не видят реальных

Таблица 5

Оценка – содержательный анализ учителями научных текстов в чужих текстах
разной функциональной направленности (n=406)

Параметры анализа практических заданий	текст№1	текст№2	текст№3
Умение учителя определять функциональную направленность текста и видеть его идею	3,2	3,0	2,6
Умение учителя увидеть проблему, поставленную автором, и сформулировать ее своими словами	3,0	2,6	2,4
Умение учителя осуществить логико-содержательный анализ текста	2,3	2,1	1,5
Умение учителя выделить в тексте "якобые ядро"	2,4	2,2	2,0
Умение учителя графически изобразить структуру логического текста	1,6	1,6	1,2

Таблица 6

Оценка – содержательный анализ учителями научных текстов в чужих текстах
учителями разных экспериментальных групп

Параметры анализа	студенты	старшекурсники	учители
Умение определить функциональную направленность текста и его идею	2,9	1,6	2,8
Умение увидеть проблему в тексте и сформулировать ее своими словами	3,1	2,3	2,6
Умение осуществить логико-содержательный анализ текста	2,1	1,6	2,1
Умение выделить "якобые ядро"	2,9	1,6	2,0
Умение графически отразить содержание текста	1,8	1,3	1,5

Таблица 7

Оценка учителями научных психологических текстов
разной функциональной направленности после прочтения (n=406)

Параметры анализа заданий	текст№1	текст№2	текст№3
Подтверждение первоначальных запросов учителя реальным эффектом прочтения текста	2,2	2,7	2,8
Оценка текста по параметру значимости рассуждений автором проблемы для учителя	3,8	4,0	3,7
Оценка текста по параметру интересного содержания	3,4	3,3	2,7
Субъективная оценка доступности текста для восприятия	2,6	3,6	2,8
Субъективная оценка доступности текста (по методике доисследования)	2,5	2,2	2,2
Систематизация учителями учителями аналогичных текстов	2,5	2,2	2,2

возможностей практического использования психологических текстов ни в процессе организации учебной деятельности учащихся на уроке (54%), ни в ситуациях внеклассного межличностного общения (50,2%), ни по отношению к полисубъектному взаимодействию с родителями (43,1%). Особенно сложными для профессиональной интерпретации учителя оказался научный текст по педагогической психологии (текст № 3) - см. **таблицу 9**. Среди разных по опыту педагогической деятельности экспериментальных групп самые низкие результаты в группе учителей-стажеров - см. **таблицу 10**.

Таким образом, результаты проведенного исследования в целом показывают, что у современного учителя сформировалась потребность в профессионально-ориентированном общении с авторами научных психологических текстов, а также сложился определенный опыт информационно-коммуникативного взаимодействия с ними. Психологический анализ этого взаимодействия позволил выявить **ряд этапов**, характеризующих его как полисубъектное по своей сущности:

1) **формирование** у учителя потребности в принятии некоторого практического решения относительно своей собственной деятельности или деятельности других участников образовательного процесса;

2) **становление** у учителя своеобразной исследовательской позиции по отношению к этому решению (выработка представления о данном решении, определение личностного отношения к нему и т.д.);

3) **соотнесение** учителем данного практического решения с социально-педагогическим опытом в процессе проблемного диалога с авторами образовательных текстов и его профессиональная оценка;

4) **преобразование** учителем полученной информации в собственные планы и программы деятельности: утверждение (или изменение) своих позиций, обновление и расширение имеющихся категориальных структур, критериев оценок, принципов и т.п.

Результаты исследования показали также, что кардинальным условием эффективного принятия практических решений является поиск учителем оснований, которые определяют построение данных

Таблица 8

Оценки научных психологических текстов после приятия учителями
разных экспериментальных групп (n=406)

Параметры анализа	студенты	стажеры	учители
Подтверждение первоначальных выводов к тексту вызванным эффектом после его приятия	3,1	2,5	2,2
Оценка текста по параметру интересного содержания	3,4	2,7	3,7
Оценка текстов по параметру значимости проблем для учителя	3,5	3,7	3,7
Существенная оценка достоверности текста	3,3	2,8	2,3
Объективная оценка трудности текста	3,0	1,7	2,5
Систематичность чтения психологических текстов учителями	3,0	1,7	2,5

Таблица 9

Способности учителя к педагогической интерпретации
научных психологических текстов разной функциональной направленности

Параметры анализа	текст №1	текст №2	текст №3
Умение учителя увидеть в психологическом тексте педагогическую идею	4,1	4,1	3,9
Умение учителя сформулировать педагогическую идею психологического текста своими словами	2,4	2,5	2,7
Умение учителя увидеть возможности использования психологических знаний в учебно-воспитательном процессе	3,6	4,0	3,4
Умение учителя увидеть возможности использования психологических знаний в практике обучения предмету	3,0	3,1	2,9
.....во внеклассной работе	2,9	3,4	2,8
.....в работе с родителями	3,2	3,0	2,7

Таблица 10

Способности учителей разных экспериментальных групп к
педагогической интерпретации научных психологических текстов

Параметры анализа	студенты	стажеры	учители
Способность учителя увидеть в психологическом тексте педагогическую идею	4,1	3,8	4,1
Способность учителя сформулировать педагогическую идею психологического текста своими словами	2,8	2,1	2,4
Способность учителя увидеть возможности использования текстов в образовательном процессе	3,8	3,5	3,7
Способность учителя увидеть возможности использования знаний по отношению к предмету организации учебной деятельности учащихся на уроке	3,4	2,7	2,3
Способность учителя увидеть возможности использования текстов по отношению к ситуациям внеклассного взаимодействия с учащимися	3,5	2,7	2,6
Способность учителя увидеть возможности использования текстов по отношению к ситуациям взаимодействия с родителями	3,8	2,9	3,1

решений: главным становится раскрытие ведущих идей, положенных в основу выработки этих решений, проработка их конструктивных схем, определение критериев и показателей успешности их реализации. **Психологические тексты, по результатам исследования, играют ведущую роль в принятии учителем практических решений** относительно организации гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия, **однако учителя не читают их систематически, ввиду трудности научной психологической информации для восприятия и педагогической интерпретации.**

3.6.3. Профессионально-педагогический тезаурус научных психологических терминов учителя как фактор, способствующий эффективному информационно-познавательному взаимодействию с авторами научных психологических текстов

Доступность психологической информации для ее восприятия и использования в ситуациях полисубъектного взаимодействия определяется уровнем сформированности у учителя категориально-понятийного психологического аппарата. Экспериментальное изучение его сформированности у учителя осуществлялось с помощью специально разработанного практического задания, процедура выполнения которого включала несколько этапов (см. **Приложение 2**):

- *назвать* психологические понятия, отражающие гуманистический смысл педагогического взаимодействия в современной образовательной среде;
- *подчеркнуть* в предложенном учителю перечне психологических терминов те из них, которые он использует в процессе непосредственного межличностного общения с другими участниками образовательного процесса;
- *дать определение психологических терминов*, активно используемых учителем в процессе организации учебной деятельности учащихся.

Особый вопрос в экспериментальном задании был направлен на выявление психологической компетентности учителя относительно процедуры составления индивидуально-психологической карты учащегося.

Результаты контент-анализа профессионально-педагогического тезауруса психологических терминов учителя выявили довольно низкий уровень его подготовленности в этой сфере. Так, большая часть учителей (64,7%) не смогла назвать самостоятельно ни одного психологического термина; 29,4% учителей ограничились 1-3 понятиями. **Особенно низкие результаты в группе учителей, педагогический опыт которых превышает 10 лет:** только некоторые из них (30%) в условиях собственной практической деятельности руководствуются знаниями теоретических основ психического развития личности, а также имеют практические навыки составления индивидуальной психологической карты учащихся (18,2 %). Многие опытные учителя (45%) ссылаются на незнание научных психолого-педагогических терминов, затрудняются в их определении (22,2%).

Контент-анализ экспериментальных бланков, заполненных учителями в условиях эксперимента, позволил классифицировать научные психологические термины в зависимости от частоты их использования в деятельности учителя на три группы:

- *активно используемые учителем научные психологические термины:* активность личности, воля, игра, возраст, воспитание, воспитанность, деятельность, интерес, лидер, наблюдательность, запоминание, настроение, память, рассеянность, речь, способности и др.;

- *редко используемые учителем научные психологические термины:* интуиция, меланхолик, мотив, флегматик, восприятие, психологический климат в коллективе, мировоззрение, направленность личности, ощущение, психологическая совместимость, страсть, тест, чувствительность и др.;

- *практически не используемые учителем научные психологические термины:* акцентуация характера, операция (умственная), аутогенная тренировка, аффект, малая группа, интерференция навыков,

инфантилизм, коллективистическое самоопределение, психодиагностика, референтная группа, рефлексия, социализация, установка, фрустрация, ценностные отношения, эмпатия, идентификация и др.

Результаты второго этапа задания, связанного с выявлением способностей учителей к определению психологической сущности активно используемых ими научных терминов, показали, что правильное толкование научных терминов смогли осуществить лишь 5,9% учителей, принявших условия эксперимента. Многие учителя (35,3%), указав длинный перечень научных терминов, используемых ими в практической деятельности, не смогли дать верного определения ни одному из них. Определение сущности психологических терминов остальными учителями было либо неверным (например: "игра – это любимый вид деятельности", "запоминание – это то, что запоминается навсегда" и др.), либо имело форму житейского представления о том или ином явлении (например: "запоминание – это откладывание информации в памяти", "интерес – это выделение какого-либо явления из остальных" и др.). Как видим, уровень психологической компетентности учителя как партнера по информационно-коммуникативному взаимодействию с авторами научных психологических текстов явно недостаточный для того, чтобы вести полноценный профессионально-ориентированный проблемный диалог. Большинство терминов осознаются учителем на житейском, обыденном уровне, не отражающем их гуманистическую сущность, что, естественно, сказывается на педагогической стратегии обучения.

В целом экспериментальное исследование психологической готовности учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде доказало зависимость эффективности педагогической деятельности современного учителя от степени его участия в системе широких социальных отношений. Чем в большей степени внутришкольная среда осмысливается учителем в контексте общего социокультурного пространства, тем больше она согласуется и кооперируется по всем основным позициям с деятельностью других участников социально-образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег-учителей,

авторов образовательных текстов), тем в большей степени учитель ориентирован на профессиональное саморазвитие и личностный рост как педагога, приобщающего подрастающее поколение к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию с окружающим миром.

Выявленные в процессе исследования факты - преобладающая ориентация современного учителя на традиционный тематико-содержательный подход к обучению (обусловленный сложившейся у него направленностью коммуникативно-поведенческих установок по отношению к окружающим и уровнем рефлексивно-перцептивных способностей к проектированию ситуаций педагогического общения), сложность содержания психологических текстов для восприятия и понимания учителем; низкий уровень сформированности у учителя профессионально-педагогического тезауруса научных психологических терминов - обуславливают необходимость специального анализа профессионально-педагогической подготовки студентов-будущих учителей к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в современной социально-образовательной среде в период их обучения в вузе.

Краткое содержание главы

1. Профессионально-личностная готовность учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в современной социально-образовательной среде определяется как установка на прогнозирование поведения других субъектов образовательного процесса в ситуациях общения; на взаимопонимание и обмен личностными смыслами с другими людьми, на передачу позитивной энергии и оказание взаимного содействия, взаимной поддержки и т.д. В качестве основных показателей, проявляющих уровень сформированности такой готовности, выступают общая гуманистическая направленность личности учителя в сфере педагогической деятельности; коммуникативная компетентность учителя в сфере межличностного взаимодействия с окружающими; педагогические способности учителя к проективно-гностичес-

кой и рефлексивно-перцептивной деятельности; ориентация учителя на способы общения с авторами образовательных текстов (проблемно-методологический подход к анализу текста), на диалоговые формы общения.

2. Как показали результаты экспериментального исследования, в процессе полисубъектного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса учитель выступает одновременно в нескольких психологических ролях. Наиболее выраженной в профессиональной картине мира современного учителя является позиция организатора учебной деятельности учащихся. Менее осмысленными на уровне профессионального сознания и практической деятельности учителя являются профессиональные роли социального педагога-воспитателя, интерпретатора социокультурного опыта молодому поколению, а также педагога-исследователя, приобщающего коллег-учителей к достижениям современной науки и педагогической практики.

3. Ограничение учителем сферы профессионального взаимодействия главным образом ситуациями организации учебного сотрудничества учащихся на уроке обусловлено направленностью его рефлексивного анализа собственной деятельности и действий других участников образовательного процесса на содержание узко специализированных научных проблем, не имеющих прямого выхода на решение социальных проблем современного общества, имеющих личностную значимость для учащихся. Главными способами педагогического взаимодействия являются творчески-конструируемый монолог и информационный диалог, не отвечающие потребности молодого поколения в более интимном межличностном общении.

4. Сложившийся стиль педагогического взаимодействия регламентируется, во-первых, направленностью общих коммуникативно-поведенческих установок учителя по отношению к окружающим, а во вторых, уровнем его рефлексивно-перцептивных способностей к проектированию ситуаций межличностного общения, гуманизирующих социально-образовательную среду. Как показали результаты исследования, в наибольшей степени требованиям принципа гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимо-

действия отвечает личность педагога, который выходит в метасубъектную позицию, ориентированную на широкий творческий аспект межличностного общения в социально-образовательной среде.

5. Необходимую методологическую помощь учителю в реализации гуманистически-ориентированного подхода оказывает информационно-познавательное взаимодействие с авторами образовательных текстов, особенно психологических.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях

Тема 1. Профессионально-личностная готовность современного учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде.

1. Понятие "профессионально-личностной готовности учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде".

2. Гуманистическая направленность личности как фактор психологической готовности учителя к полисубъектному взаимодействию.

3. Коммуникативно-поведенческие установки современного учителя по отношению к окружающим в сфере общения.

4. Влияние коммуникативной компетентности учителя на индивидуальный стиль педагогического взаимодействия в процессе обучения.

Тема 2. Рефлексивно-перцептивные способности учителя к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия, способствующих гуманизации социально-образовательной среды.

1. Понятие рефлексивно-перцептивных способностей.

2. Проявления рефлексивно-перцептивных способностей учителя в процессе прогнозирования и проектирования ситуаций полисубъектного взаимодействия разной функциональной направленности.

3. Педагогическое мышление учителя-гуманиста.

4. Психологическая готовность учителя к проблемно-диалоговому общению с авторами научных психологических текстов.

5. Профессионально-категориальный аппарат современного учителя в сфере психологических знаний.

Темы для рефератов

1. Психологическая готовность личности к профессиональной деятельности (на примере педагогической деятельности).

2. Профессионально-личностная позиция и ее составляющие (на примере педагогической деятельности).

3. Коммуникативная компетентность личности и ее значение для педагогической деятельности учителя.

4. Педагогические способности учителя к организации межличностного взаимодействия учащихся на уроке.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологические факторы, влияющие на поиск консенсуса в межличностных отношениях учащихся, учителей и родителей.

2. Организация полисубъектного взаимодействия учителей, родителей и общественных организаций в процессе воспитания развивающейся личности.

3. Психологические условия включения неформальных объединений в процесс гуманистически-ориентированной социализации молодого поколения.

Дополнительная литература:

1. Алексашина И. Учитель и новые ориентиры образования. - СПб., 1997.
2. Аникеева Н.П., Винникова Г.В., Смирнов С.А. Режиссура педагогического взаимодействия. - Новосибирск: НГПИ, 1991.
3. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению

- или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. - М.: ВЛАДОС, 1999.
4. Башмакова М., Позднякова С., Резник Н. Информационная среда обучения. - СПб., 1997.
 5. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности. - Л., 1983.
 6. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. - СПб.: Питер, 2000.
 7. Вединяпина В.А. Субъект-Я как педагогическая проблема.- СПб, 1998.
 8. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе. - СПб., 1992.
 9. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды. - М., 1997.
 10. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.
 11. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. - М.: Наука, 1984.
 12. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. - СПб., 1995.
 13. Иванова С.П. Подготовка молодого специалиста-педагога к чтению психологической литературы. - Вологда, 1989.
 14. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. - Псков, 1999.
 15. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде.
 16. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале парадигмальной рефлексии. - СПб., 1999.
 17. Коммуникативная культура учителя. - СПб, 1996.
 18. Коротаева Е.В. Директор - учитель - ученик: Пути взаимодействия / Директор школы. 2000. № 5. - М.: Сентябрь, 2000.
 19. Кочетова А.А. Гуманистическая педагогика: истоки и тенденции развития. - СПб., 1997.
 20. Мировосприятие и образ жизни/Под ред. Ю.Н. Кулюткина и

-
- С.В. Тарасова. - СПб.: Образование и культура, 1999.
21. Парыгин Б.Ф. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб., 1999.
 22. Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. - М., 1990.
 23. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. - Ростов-на-Дону, 1993.
 24. Практическая психодиагностика: методики и тесты. - Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 1998.
 24. Психологические аспекты гуманизации образования. - Псков, 1999.
 25. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. - СПб, 1996.
 26. Регуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности. - Л.: ЛГПИ, 1983.
 27. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: ВДАДОС, 1998.
 28. Руденский Е.В. Социальная психология. - Москва-Новосибирск, 1998.
 29. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология в образовательном процессе / Под. ред.В.А. Сластенина. - М.: АCADEMA, 2000.
 30. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. - М.: Флинта, 1998 .

Глава 4

Развитие профессионально-личностной готовности студентов - будущих учителей к гуманистически - ориентированной педагогической деятельности в процессе психолого-педагогической подготовки в вузе

4.1. Влияние успешности межличностного взаимодействия начинающего учителя с другими участниками образовательного процесса на его социально-психологическую адаптацию к педагогической профессии

Проблема психологической готовности учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде имеет непосредственное отношение к процессу социально-профессиональной адаптации молодых специалистов к условиям педагогической деятельности, осуществляемой в разнообразных ситуациях межличностного общения с участниками образовательного процесса. В психологической науке понятие **социально-профессиональной адаптации** характеризуется как процесс развития устойчивого положительного отношения личности к своей жизнедеятельности, избранной профессии в целом, проявление чувства удовлетворенности от выполняемой деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Антипов, Б.Д. Парыгин, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, Б.А. Сосновский, Т. Шибутани и др.). Устойчивое положительное отношение к данному виду деятельности и субъективное чувство удовлетворенности обуславливает выработку субъектом адекватных объектам профессиональной среды и своим индивидуальным особенностям способов деятельности.

Для социально-профессиональной адаптации молодых специалистов-педагогов особенно важным является начальный период их самостоятельной деятельности в условиях стажерской практики.

Педагогические проблемы, возникающие перед начинающим учителем, ставят перед ним множество вопросов различной трудности в связи с организацией полисубъектного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса (таковы, например, проблемы прогнозирования и организации учебного взаимодействия учащихся на уроке, ситуации индивидуального взаимодействия с отстающими учениками и их родителями, проблемы творческого общения с коллегами-учителями по вопросам обучения и воспитания и т.д.). Социально-психологическая адаптация молодого специалиста в профессионально-образовательном пространстве осуществляется более эффективно при условии

а) *соответствия* профессионально-личностной направленности начинающего учителя объективно сложившейся структуре полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде;

б) *удовлетворенности* молодых специалистов результатами своей практической деятельности;

в) *сформированности* педагогических способностей к проектированию и рефлексивному анализу ситуаций гуманистически-ориентированного полисубъектного общения на проблемно-диалоговом уровне.

Специальное исследование **общего отношения стажеров к педагогической профессии и удовлетворенности молодых специалистов результатами своей практической деятельности** в процессе сравнительного анализа их самооценки и оценки более опытными учителями-наставниками показало, что начинающие учителя проявляют высокий интерес и желание заниматься данной профессией. Многие стажеры (75%) осуществляют творческий подход, интересуются опытом учителей-новаторов, занимаются самообразованием в сфере психолого-педагогических знаний, постоянно совершенствуют общий уровень профессионально-педагогической культуры в сфере обучения. Комментируя высокие оценки педагогической деятельности молодых учителей, наставники отмечают знания ими целей и задач обучения предмету, ведущих идей преподаваемой науки, основных форм и методов обучения. Более сдер-

жанным, по результатам опроса, является стремление стажеров найти свой индивидуальный стиль в сфере внешкольного педагогического взаимодействия, интерес к общению с учащимися после уроков, желание установить контакт с "трудными" детьми и подростками. Наименее выраженным в течение первого года самостоятельной деятельности у стажеров является стремление к поиску научного обоснования и подтверждения практического опыта собственной деятельности, обобщению результатов эмпирических наблюдений, желание приобщиться к исследовательской работе по проблемам обучения и воспитания.

Важно заметить, что при общности выделенных тенденций **оценка успешности практической деятельности стажеров со стороны учителей-наставников по всем параметрам превосходит самооценку стажеров** - см. *таблицу 11*. Так, в *характеристике общего отношения стажеров к педагогической деятельности* статистически достоверными являются различия между более высокой оценкой и самооценкой положительного отношения начинающих учителей к педагогической профессии (4,4 и 2,7 балла); их творческого подхода к самостоятельной деятельности (4,0 и 3,0 балла); стремления к самообразованию в сфере психолого-педагогических знаний (4,1 и 3,4 балла). *По отношению к сфере педагогического взаимодействия* статистически достоверными являются различия между оценкой и самооценкой успешности организации стажерами учебной деятельности учащихся на уроке (4,3 и 3,1 балла), межличностного взаимодействия с "трудными" подростками (3,6 и 2,6 балла); информационно-познавательного взаимодействия с авторами психолого-педагогических текстов (3,7 и 2,7 балла). *По параметрам профессионально-педагогической подготовленности* молодых специалистов к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию статистически достоверными являются различия между оценкой и самооценкой знаний стажерами учебного предмета и методики его обучения (4,2 и 3,0 балла), умения проектировать и организовать беседу (консультацию) для родителей (4,5 и 2,7 балла).

Заниженная самооценка успешности практической деятельности стажеров согласуется с общим уровнем их удовлетворенности

Таблица 11
Характеристика профессионально-педагогической
подготовленности стажеров к педагогическому взаимодействию
в условиях самостоятельной деятельности

Критерии оценки	Оценки наставников Π=20	Самооценка стажеров Π=55
1. Знание преподаваемого учебного предмета и методики его обучения	4,2	3,0
2. Знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся	3,5	3,1
3. Умение установить контакт с учащимися	3,9	3,5
4. Умение проектировать процесс организации учебного взаимодействия учащихся на уроке	4,3	4,6
5. Умение организовать внеклассное взаимодействие учащихся	4,0	3,3
6. Умение организовать самостоятельную работу учащихся на уроке	3,5	3,1
7. Умение осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход в учебно-воспитательном процессе	3,7	3,1
8. Умение организовать взаимодействие с родителями учащихся	4,1	3,5
9. Умение проектировать и организовать беседу, консультацию для родителей	4,5	2,7
10. Умение разрешить конфликтную ситуацию на уроке	3,5	3,2
11. Умение использовать психологические методики в учебно-воспитательном процессе	2,7	2,3
12. Умение анализировать с коллегами-учителями собственную деятельность	3,9	3,7
13. Умение использовать психолого-педагогические знания по отношению к процессу педагогического взаимодействия	3,7	3,3
14. Умение организовать взаимодействие с "трудными" подростками	3,2	3,8
15. Умение осуществлять межпредметные связи с коллегами-учителями в процессе обучения	3,9	4,0
16. Умение осуществлять информационно-познавательное взаимодействие с авторами социально-педагогических текстов	4,0	3,7
Общая оценка подготовленности стажеров к педагогическому взаимодействию	3,8	3,4

педагогической профессией в целом. Как показали результаты опроса, **56,4% стажеров не испытывают удовлетворения от собственной педагогической деятельности.** Чем вызваны затруднения социально-профессиональной адаптации начинающих учителей-стажеров к педагогической деятельности? В процессе исследования было выявлено три основных фактора, определяющих низкий уровень

удовлетворенности педагогической деятельностью в начальный период.

Первый фактор (мотивационно-потребностный) отражает несоответствие у значительной части стажеров (36,4%) первоначальных ожиданий по отношению к педагогической профессии и непосредственных впечатлений от практической деятельности в начальный период самостоятельной деятельности. Как показали результаты опроса стажеров, главными мотивами выбора ими педагогической профессии было *осознание ее высокого гуманистического смысла* (89%): "Учитель помогает найти свой путь в жизни, а главное - своими делами и своими словами преподает самую трудную на свете науку - быть людьми ..."; *стремление к проявлению творческих способностей* (85,6%): "Профессия учителя является одной из самых творческих, позволяющих человеку проявить свою индивидуальность, инициативу, изобретательности, находчивость и т.д."; *стремление к личностному росту* (65,5%): "Подавляющее большинство учителей - люди эрудированные, всесторонне развиты, стремящиеся к знаниям в разных областях науки и культуры"; *любовь к детям* (60%): "Любовь к детям - причина того, что я стал учителем ... Нет для меня ничего роднее этих пытливых ребячьих лиц, этого детского многоголосья ..."

Достаточно актуальными при выборе педагогической профессии для стажеров были *интерес к определенной области знаний* (58,2%); осознание школы как своего *призвания*, своего "второго дома" (45,5%); *мечта* стать педагогом (41,8%); желание избрать профессию, где "надо говорить перед слушателями, *влиять на них, передавать им свои знания*" (36,4%).

В группу мотивов, имеющих значимость лишь для ограничений группы стажеров, вошли стремление *продолжить семейную профессионально-педагогическую традицию* (16,4%), *чувство сострадания к "трудным" детям с очень сложной судьбой* (18,2%), *положительный опыт* собственной педагогической деятельности в роли пионервожатой, шефа младших школьников (12,7%). Реальная действительность привела многих стажеров (20%) к разочарованию: "Профессия учителя, оказывается, не такая уж легкая, как казалось

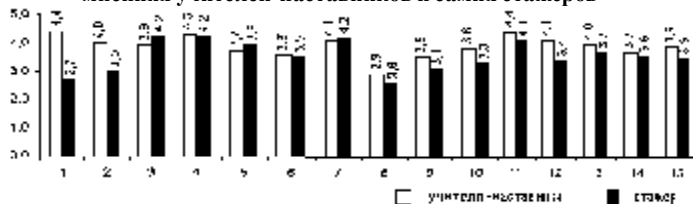
раньше. Это прежде всего тяжелый труд, повседневная работа над собой, требующая много доброты и терпения ... "Проработав только один год в школе, 18,2% стажеров принимают решение: "Педагогическая профессия не для меня ...", "... не смогу работать учителем!"

Второй фактор объединяет показатели, свидетельствующие о **низком уровне педагогических способностей начинающих учителей к прогнозированию и рефлексивному анализу субъектного поведения других участников образовательного процесса.** Это проявляется как в характере проектирования образовательного процесса (см. *диаграмму 8 и график 3*), так и в опыте рефлексивного анализа "трудных" педагогических ситуаций межличностного взаимодействия. Как видно из диаграммы 7, начинающего учителя отличает стремление к самостоятельной творческой разработке конспектов уроков (54,3%), широкому использованию предметных знаний в ситуациях внешкольного общения с учащимися (77,2%). Для реализации этого стремления необходим рефлексивный анализ практических действий молодого учителя по отношению к действиям других участников образовательного процесса, условий и причин возникновения проблемных ситуаций, возможных вариантов и способов их разрешения. Такой опыт, как показали результаты опроса, у начинающих учителей отсутствует: 50,9% стажеров никогда не задумывались над вопросом о том, какие именно ситуации педагогического общения являются для них "трудными", не могут привести примеры таких ситуаций из опыта собственной деятельности. Выделение проблем осуществляется ими лишь в самой обобщенной форме, например: "Отказ ученика отвечать на уроке", "Отсутствие дисциплины на классном часе", "Родители "трудных" не ходят на собрания" и др. При анализе "трудных" ситуаций стажеры используют в основном стратегию констатации неадекватного субъектного поведения других участников образовательного процесса, например: *"Родители "трудных" не ходят на собрания, потому что не желают заниматься воспитанием своих детей"*; в результате *"учитель вынужден вызывать родителей в школу через администрацию по мету работы"*. Несформированность перцептивно-рефлексивных

Диаграмма 8

Сравнительный анализ позиции молодых учителей-стажеров и опытных учителей в сфере практической деятельности

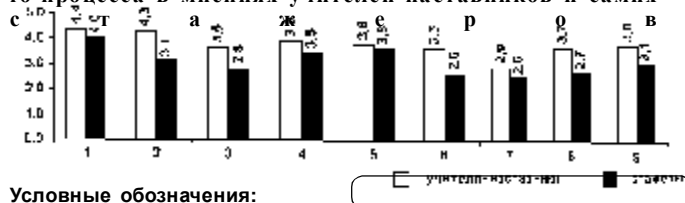
А. Отношение молодых специалистов - педагогов к профессионально-педагогической деятельности в мнениях учителей-наставников и самих стажеров



Условные обозначения:

1 - желание заниматься педагогической деятельностью; 2 - творческий подход к собственной деятельности; 3 - ориентации на поиск своего стиля педагогического взаимодействия; 4 - интерес к опыту других учителей; 5 - интерес к новым идеям в области обучения и воспитания; 6 - интерес к научно-теоретическим проблемам по предмету; 7 - стремление "скопировать" дидактический материал по предмету; 8 - ориентация на исследовательскую деятельность по проблемам обучения и воспитания; 9 - интерес к содержанию смежных учебных дисциплин; 10 - интерес к организации внешкольного взаимодействия учащихся; 11 - стремление повысить общий уровень своей культуры; 12 - стремление к самообразованию в сфере психолого-педагогических знаний; 13 - интерес к передовому опыту других учителей; 14 - стремление к обсуждению интересных методических находок с коллегами-учителями; 15 - общая оценка отношения молодых специалистов к профессионально-педагогической деятельности.

Б. Оценка успешности полисубъектного взаимодействия молодых специалистов-педагогов с другими участниками образовательного процесса в мнениях учителей-наставников и самих стажеров

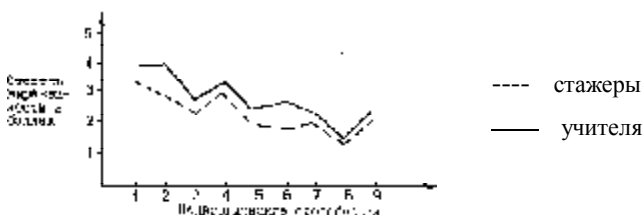


Условные обозначения:

1 - педагогические способности к объяснению учебного материала на уроке; 2 - организация учебного взаимодействия учащихся на уроке; 3 - организация внеурочного взаимодействия учащихся по предмету; 4 - организация внеклассного взаимодействия учащихся; 5 - проектирование процесса организации учебного взаимодействия учащихся на уроке; 6 - организация межличностного взаимодействия с "трудными" учащимися; 7 - взаимотворческое взаимодействие с коллегами-учителями по проблемам обучения и воспитания; 8 - информационно-познавательное взаимодействие с авторами образовательных текстов; 9 - общая оценка успешности полисубъектного взаимодействия молодых специалистов в социально-образовательной среде.

График 3

Сравнительный анализ педагогических способностей к прогнозированию процесса организации учебного взаимодействия учащихся на уроке у опытных учителей и стажеров



Педагогические способности прогнозировать:

- 1 - ведущие идеи, которые останутся в сознании учащихся в результате изучения данного учебного предмета;
- 2 - жизненные ориентации учащихся, формирующиеся на основе ведущих идей изучаемого предмета;
- 3 - необходимость межпредметных связей с определенными областями знаний для более глубокого усвоения учащимися ведущих идей преподаваемого предмета;
- 4 - практические умения и навыки, которые формируются у учащихся средствами учебного предмета;
- 5 - перспективы использования учащимися практических учений и навыков, сформированных средствами учебного предмета, в самостоятельной жизни после окончания школы;
- 6 - необходимость межпредметных знаний с определенными учебными дисциплинами для более прочного усвоения практических умений и навыков, формирующихся средствами преподаваемого учебного предмета;
- 7 - практические умения и навыки учащихся, облегчающие усвоение новых предметных умений и навыков;
- 8 - практические умения и навыки учащихся, затрудняющие усвоение предметных умений и навыков;
- 9 - формирование творческой направленности личности учащихся средствами учебного предмета.

способностей (умение обосновать перед другими эффективность используемых приемов и методов, дать критический анализ и оценку разным формам межличностного взаимодействия с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей его участников, определить характер межпредметных связей учебного материала с жизнедеятельностью учащихся в социуме и т.д.),

отражающих исследовательский подход молодого учителя к собственной деятельности, порождает мнение об отсутствии в его практической деятельности интересных методических находок, становится причиной трудностей в процессе межличностного взаимодействия. На это указывают 34,5% стажеров: они с трудом находят контакты с учащимися (27,3%), испытывают трудности в регуляции и формировании межличностных отношений в ученическом коллективе (21,8%), не имеют навыков разработки и проведения бесед для родителей (50,9%).

В отличие от стажеров, более опытные учителя ориентированы на творческую переработку готовых методических разработок уроков, представленных в книге для учителя и разнообразной методической литературе, проявляют стремление к осмыслению собственного опыта, выделению в нем новых методических идей. В результате уровень развития их педагогических способностей к прогнозированию процесса организации учебного взаимодействия учащихся на уроке выше, чем у стажеров (различия статистически достоверны) - см. *график 3*. Более опытные учителя, как показали результаты исследования, являются также более компетентными в ситуациях организации внеклассного взаимодействия учащихся ($t=6,06$); отбора дидактического материала для урока ($t = 6,436$). Они превосходят стажеров по уровню развития коммуникативных способностей устанавливать межличностные контакты с учащимися на уроке ($t=6,404$) и во внеурочное время ($t=5,53$), проектировать педагогические ситуации межличностного взаимодействия с родителями учащихся ($t=4,286$) и с коллегами-учителями по проблемам обучения ($t=7,576$).

Третью группу факторов, обуславливающих низкий уровень самооценки стажерами собственной деятельности, можно охарактеризовать как **неудовлетворенность многих молодых специалистов (18,2%) психолого-педагогической подготовкой, полученной в вузе**. В комментариях своей довольно низкой самооценки **многие молодые специалисты (63,6%)** отметили, что они не владеют навыками исследовательской деятельности по проблемам обучения и воспитания учащихся; имеют низкий уровень знаний по методике

обучения предмету (40%); 30,9% стажеров плохо ориентированы в содержании смежных дисциплин; 18,2% стажеров не имеют навыков самостоятельной работы над темой по самообразованию.

Оценивая свой уровень знаний по психолого-педагогическим дисциплинам, многие стажеры (23,5%) считают, что теоретические знания, полученные в вузе, не адаптированы по отношению к практической деятельности учителя, а практические умения синтезирования знаний из разных областей (психологии, педагогики, методики обучения), необходимые для руководства к действию в условиях конкретных ситуаций педагогического взаимодействия, у них не сформированы.

Низкая самооценка своей профессионально-педагогической подготовленности к практической деятельности является не только показателем достаточно высокой требовательности стажеров к качеству обучения по психолого-педагогическим дисциплинам в вузе, но и, как можно полагать, следствием тех изменений профессионально-личностной позиции, которые имеют место с началом самостоятельной практической деятельности молодого учителя. В решении возникающих проблем стажерам приходится ориентироваться не только на достижения психолого-педагогической науки, но и на практический опыт их учителей-наставников (49,4%). Посещения уроков более опытных учителей (63,9%), рефлексивный анализ практических проблем обучения (57,8%), сопоставление имеющегося опыта с социально-педагогическим (56,6%) - все это побуждает молодых специалистов к творческому осмыслению эффективности различных методических приемов и способов организации учебной деятельности учащихся (42,1%), стимулирует их самостоятельный информационный поиск в научной психолого-педагогической литературе (28,8%). Сформированность у начинающего учителя практических умений информационно-коммуникативного взаимодействия с коллегами, авторами образовательных текстов, развитие способностей к творческому синтезированию социально-педагогического и индивидуального опыта в условиях собственной деятельности становится, таким образом, необходимым условием его профессионально-личностного

роста.

Предпосылкой успешного протекания социально-профессиональной адаптации молодых специалистов к практической деятельности является психологическая включенность будущего учителя в процесс профессиональной подготовки к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в период обучения в вузе. Особого внимания в связи с этим заслуживает вопрос о профессионально-педагогической подготовке современных студентов - будущих учителей.

4.2. Психологический анализ включенности студентов-будущих учителей в процессе полисубъектного образовательного взаимодействия в условиях профессионально-педагогической подготовки в вузе

В отличие от социально-психологического механизма **адаптации**, предполагающего определенную перестройку системы поведения личности под влиянием требований, предъявляемых к ней условиями среды, "включенность" отражает лишь психологическую готовность к тому, чтобы *приступить* к практическому осуществлению тех намерений индивида, которые созрели в его сознании в виде целей и мотивов, побуждающих к активному действию. По своей природе психологическая включенность в ту или иную деятельность является результатом взаимовлияния друг на друга целого ряда факторов. Важнейшими из них являются мотивация заинтересованности в будущей деятельности и в ее результатах, а также эмоциональная составляющая, отражающая увлеченность субъекта выполняемой деятельностью (Б.Д. Парыгин).

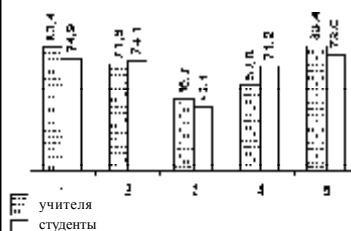
О степени психологической включенности студентов-будущих учителей в процесс профессионально-педагогической подготовки к гуманистически-ориентированному взаимодействию в период их обучения в вузе свидетельствуют, *во-первых*, их **профессиональные ориентации** в сфере образовательного взаимодействия; *во-вторых*,

уровень **психологической идентификации** с разными субъектами педагогической деятельности в процессе проектирования ситуаций межличностного общения разной функциональной направленности. Сравнительный анализ профессионально-личностной направленности студентов и опытных учителей в сфере гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса нашел отражение в **диаграммах 9 и 10**. Факторный анализ результатов, представленных в диаграммах 9 и 10, подтвердил как наличие общих тенденции, характеризующих деятельность учителя и студента, так и различия в их субъектной позиции как педагога-профессионала, в равной степени ориентированных на педагогическое взаимодействие с разными участниками образовательного процесса. *Для учителя* при этом более значимой является сфера педагогического взаимодействия, связанная с организацией учебного взаимодействия учащихся на уроке (3-й фактор составляет 8,9% общей дисперсии), а *для студента* - сфера педагогического взаимодействия по проблемам воспитания

Диаграмма 9

**Сравнительная характеристика метасубъектной позиции
учителя и студента-выпускника педвуза в ситуациях
педагогического взаимодействия**

**А. Позиция учителя как организатора
учебного взаимодействия учащихся на уроке**

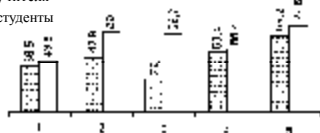


Условные обозначения:

1-удовлетворенность профессией учителя; 2-отсутствие трудностей в организации учебного взаимодействия учащихся на уроке; 3-установка на развитие личности учащегося в процессе обучения; 5-самооценка своей подготовленности в области преподаваемого предмета.

Б. Позиция учителя как методиста-«эксперта» по проблемам обучения

учителя
студенты



Условные обозначения:

1-установка на самостоятельную разработку уроков; 2-включенность в процессе творческой переработки готовых методических разработок уроков; 3-осознание имеющихся в собственном опыте методических находок; 4-профессиональный статус среди коллег-учителей; 5-Самооценка своей подготовленности в области методики обучения.

В. Позиция учителя как педагога-воспитателя

учителя
студенты

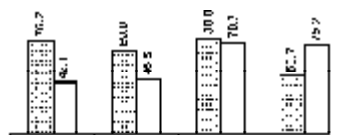


Условные обозначения:

1-предпочтение процесса воспитания обучению; 2-отсутствие трудностей в организации взаимодействия учащихся во внеурочное время; 3-профессиональный статус учителя как воспитателя, организатора внеклассных мероприятий среди коллег-учителей; 4-срмооценка своей подготовленности в сфере психолого-педагогических знаний.

Г. Позиция учителя как посредника между развивающейся личностью и социумом

учителя
студенты



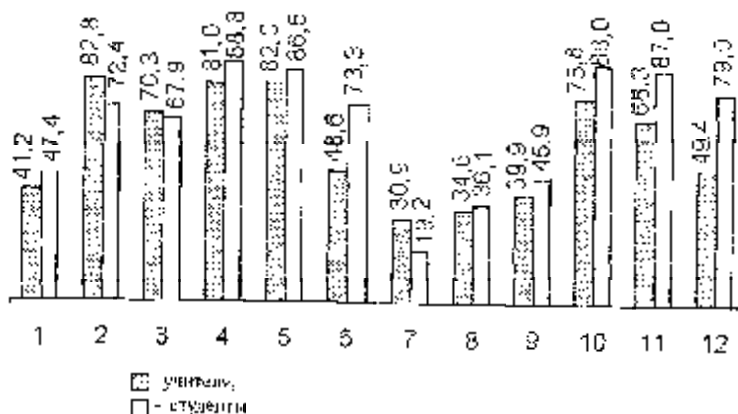
Условные обозначения:

1-по психолого-педагогическим проблемам развития личности; 2-по методике обучения, высокая оценка значимости выступлений учителя; 3-по психолого-педагогическим проблемам; 4-по методике обучения.

личности учащихся (3-й фактор составляет 7,8% общей дисперсии). Реализация такой полисубъектной профессиональной позиции характеризуется использованием широкого круга знаний. Для учителя-практика при этом наиболее значимым является

Диаграмма 10

Сравнительная характеристика
метасубъектной позиции учителя и студента-выпускника педвуза
в сфере информационно-познавательного взаимодействия



Условные обозначения:

- 1 - оценка учителем значимости обращения к разным аспектам профессиональных знаний в процессе педагогической деятельности;
- 2 - психологические знания;
- 3 - педагогические знания;
- 4 - конкретные рекомендации к уроку;
- 5 - тематические рекомендации;
- 6 - обращение учителя к предметно-методическому журналу как источнику профессионально-значимых знаний;
- 7 - углубления знаний в области теории предмета;
- 8 - ознакомления с новыми идеями в области методики обучения;
- 9 - поиска новых методических идей;
- 10 - ознакомления с опытом практической деятельности других учителей.
- 11 - получения практических рекомендаций;
- 12 - отбора дидактического (вспомогательного) материала.

ознакомление с теоретическими образовательными текстами, синтезирующими разные аспекты знаний по отношению к практи-

ческой проблеме; у *студентов* на первом плане находится потребность в ознакомлении с опытом практической деятельности других учителей, в получении конкретных практических рекомендаций для работы; поиск новых методических идей, способов и приемов работы.

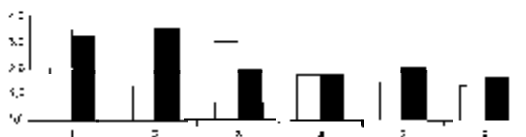
Качественный анализ структуры выделенных факторов показал, что педагогическое общение у студентов и учителей имеет разную форму проявления. Так, если у *учителей* более выраженным является общение в ситуациях непосредственного практического межличностного взаимодействия; то для *студентов* более значимой является информационно-познавательное взаимодействие с авторами образовательных текстов. Важно заметить, что **разные виды образовательного взаимодействия осознаются студентом как дальнейшее продвижение в области предмета**. Деятельностный план межличностного взаимодействия у студентов характеризуется главным образом проектированием выступлений с докладами в процессе учебно-научной деятельности (почти нет признаков, характеризующих его реальную позицию в сфере практического межличностного взаимодействия как педагога-организатора учебной деятельности учащихся, воспитателя).

Выявленные особенности профессиональных ориентаций студентов и более опытных учителей в сфере профессионально-педагогической деятельности практически не влияют на процесс проектирования реальных ситуаций межличностного общения, отражающий степень идентификация учителя с другими участниками образовательного процесса, - см. *диаграмму 11*. Как видно из диаграммы, студенты имеют достаточно высокий уровень развития способностей к прогнозированию межличностно общения в ситуациях разной направленности. Статистически достоверные различия в способностях выпускников педвуза и более опытных учителей-практиков к проектированию ситуаций образовательного взаимодействия выявлены только по параметру использования социально-педагогического опыта (3): **уровень развития практических способностей синтезирования индивидуального опыта с достижениями в опыте других, а также в области**

Диаграмма 11

Сравнительный анализ рефлексивно-перцептивных способностей студентов-выпускников педвуза и учителей к проектированию ситуации

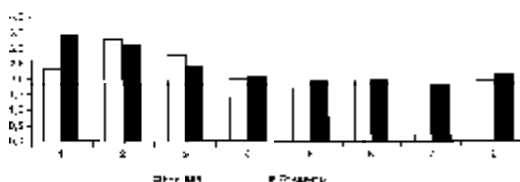
А...организацию учебного взаимодействия учащихся на уроке



Б...творческого взаимодействия с коллегами-учителями



В...механизмы взаимодействия с родителями и педагогической общественностью



Условные обозначения:

- 1 - прогнозирование цели полисубъективного взаимодействия;
- 2 - прогнозирование процесса межличностного общения на пробно-диалоговом уровне;
- 3 - использование социально-педагогического опыта в процессе анализа и решения педагогических проблем;
- 4 - использование индивидуального опыта в процессе анализа и решения педагогических проблем;
- 5 - прогнозирование методических приемов и средств полисубъективного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса;
- 6 - использование разнообразного фактического материала в ситуациях полисубъективного взаимодействия;
- 7 - психолого-педагогическое обоснование используемых в процессе межличностного взаимодействия методических приемов и средств;
- 8 - многообразие вариантов полисубъективного взаимодействия в процессе решения педагогических проблем.

психолого-педагогической науки у более опытных учителей выше, чем у выпускников педвуза.

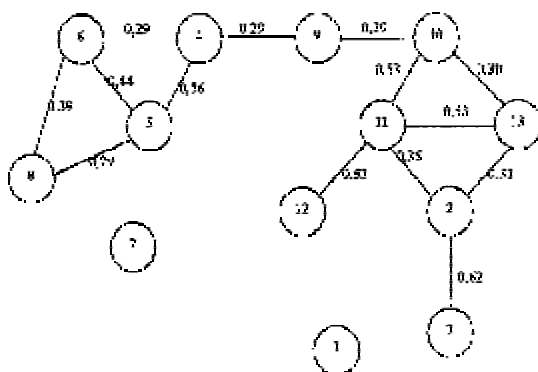
Корреляционный анализ полученных результатов и последующее сопоставление корреляционных плеяд, характеризующих метасубъектную позицию студентов (см. *схему 2*) и учителей (см. *схему 1* в гл.3.4), показал менее плотные связи и разобщенность отдельных признаков у студентов по сравнению с учителями, что свидетельствует о **менее тесной внутренней связи между различными аспектами полисубъектного взаимодействия на уровне профессионального сознания выпускников педвуза.**

Так, "прогнозирование цели учебного взаимодействия учащихся на уроке" (признак № 1) у студентов оказалось не связанным ни с какими другими признаками; таким же изолированным оказался и признак № 7 - "психолого-педагогическое обоснование используемых приемов и способов в творческой разработке методического типа". У учителя все эти признаки образуют плеяду с высокими коэффициентами корреляции между признаками.

Анализ корреляционной матрицы показал также, что основным признаком, объединяющим рефлексивно-перцептивные способности студентов к проектированию педагогических ситуаций полисубъектного взаимодействия, является признак № 11 - **"использование дополнительных источников психолого-педагогических знаний"** (см. *схему 2*). Чем более интенсивным является процесс использования будущим учителем разнообразных источников психолого-педагогических знаний, тем более вариативным становится рефлексивный анализ им проблем обучения в ситуациях взаимодействия с коллегами-учителями (№13); тем более продуктивным является использование научных психологических текстов в ситуациях взаимодействия с родительской и педагогической общественностью (№10); тем более обоснованным является применение различных методов и способов решения воспитательных проблем (№12); тем более структурированной становится логика организации учебного взаимодействия учащихся на уроке (№2).

Схема 2

Особенности взаимосвязи разных аспектов педагогического взаимодействия у студентов-выпускников педвуза



Условные обозначения:

- 1 - прогнозирование цели учебного взаимодействия на уроке;
- 2 - прогнозирование логики учебного взаимодействия на уроке;
- 3 - использование дополнительных источников знаний для разработки ситуации учебного взаимодействия на уроке;
- 4 - прогнозирование учителем цели педагогического взаимодействия с коллегами-учителями по проблемам обучения;
- 5 - использование учителем «основного» источника информации для разработки методического сообщения;
- 6 - использование учителем «дополнительных» источников знаний для разработки методического сообщения;
- 7 - обоснование учителем используемых приемов и способов в творческой разработке методического типа;
- 8 - многоаспектность анализа учителем проблем обучения предмету с коллегами -учителями;
- 9 - прогнозирование цели педагогического взаимодействия с коллегами-учителями по проблеме воспитания;
- 10 - использование основного источника психолого-педагогических знаний в разработке по проблеме воспитания;
- 11 - использование учителем дополнительных источников психолого-педагогических знаний в разработке по проблеме воспитания;
- 12 - обоснование учителем используемых приемов и способов в творческой разработке общепедагогического плана;
- 13 - многоаспектность анализа учителем проблем воспитания с коллегами-учителями.

Факторный анализ еще более оттенил общую метасубъектную позицию студента в сфере профессионально-ориентированного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Здесь явно *доминирует ориентация на информационно-коммуникативное взаимодействие с авторами образовательных текстов с целью осмысления теоретических основ изучаемого предмета*. Вместе с тем в нем начинает выявляться и социально-педагогический план деятельности будущего учителя (прогнозирование целей педагогического взаимодействия на уровне общепедагогической идеи с конкретизацией в методическом плане; психолого-педагогическое обоснование используемых методических приемов), хотя менее отчетливо, чем у учителей.

Результаты исследования показали также, что в ситуациях проектирования полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде **студенты в большей степени, чем стажеры и более опытные учителя, ориентированы на информационно-познавательное взаимодействие с авторами психолого-педагогических текстов**. В отличие от учителей, осуществляющих информационно-познавательное взаимодействие *с преобладающей установкой на экстерииоризацию собственного опыта* по отношению к решению педагогических проблем, у студентов ведущую роль в проблемном диалоге с авторами образовательных текстов имеет *ориентация на интериоризацию опыта других*.

Выявленная в условиях эксперимента значимость непосредственных контактов студентов с авторами психолого-педагогических текстов, отражающая степень их включенности в процесс педагогического общения с другими участниками образовательного процесса, обуславливает необходимость специального анализа информационно-познавательной деятельности будущего учителя как средства приобщения его к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде.

4.3. Информационно-познавательный диалог студентов-будущих учителей с авторами образовательных текстов как показатель их профессионального развития

В психолого-педагогических исследованиях информационно-познавательная деятельность студента-будущего учителя рассматривается в двух планах: *во-первых*, как вполне сложившаяся система автодидактики, предполагающая интеграцию разрозненных элементов самостоятельной познавательной-практической деятельности в едином комплексе познавательного труда, создаваемого и систематически выполняемого каждым студентом в различных звеньях учебного процесса и внеаудиторной работы (М.В. Башкиров, И.Л. Наумченко); *во-вторых*, как средство приобщения будущего учителя к практической деятельности в школе (Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская, А.И.Щербаков и др.). Следуя второму подходу, логично предполагать, что профессиональные ориентации на творческий информационный поиск, как и общие типы стратегии полисубъектного взаимодействия с авторами образовательных текстов складываются у учителя еще в период его обучения в вузе. Система высшего педагогического образования по-разному может ориентировать студентов в сфере развития их профессионального самосознания, а следовательно, и в способах приобщения к социально-педагогическому опыту. Так, познавательные интересы будущего учителя могут быть направлены *на информационно-познавательное взаимодействие - ориентировку в сфере достижений психолого-педагогической науки и методики обучения*. Другой тип познавательной направленности, очевидно, формируется в процессе ориентации студентов *на информационно-познавательное взаимодействие - использование достижений психолого-педагогической науки и методики обучения по отношению к процессу проектирования проблемных ситуаций педагогического общения*.

Психологическая готовность студентов-будущих учителей к информационно-познавательному взаимодействию с авторами

образовательных текстов проявляется прежде всего в характере их *предпочтений* в сфере разных аспектов профессионально-педагогических знаний; уровне развития *способностей к восприятию и пониманию образовательных текстов*, а также *способности к проблемно-диалоговому общению с их авторами* (именно эта способность является основой для гуманистически-ориентированного взаимодействия будущего учителя с другими субъектами социально-образовательного процесса). Проявления выделенных показателей можно проиллюстрировать результатами проведенного нами экспериментального исследования (см. **Приложение №2**), где в качестве объекта использовалась статья В.Л. Скалкина "Учебная беседа как средство развития неподготовленной речи" (351а, с.47-53), предложенная студентам для прочтения и оценки ее по разным параметрам. Выбор для экспериментальных целей данного текста был обусловлен не только полифункциональной направленностью его содержания (текст синтезирует разные аспекты знаний: социально-педагогические, методические, фактический материал по отношению к практике обучения) и методической ценностью, но и практической актуальностью рассматриваемой автором проблемы.

Анализ ответов студентов на вопросы, выявляющие их **предпочтения** в сфере профессионально-педагогических знаний показал, что только 52% студентов читают тексты такого рода по собственному выбору. Оценивая актуальность рассматриваемой автором проблемы (92%) и методическую ценность текста (81%) при первичном ознакомлении с ним *до его прочтения*, а также прогнозируя возможности практического использования содержания текста в собственной деятельности(83%), студенты ориентируются прежде всего на получение методических рекомендаций и конкретно-дидактического материала после его прочтения.

Результаты оценки текста по параметрам его доступности и личностной значимости свидетельствуют о том, что такого рода тексты являются вполне доступными для восприятия и понимания их студентами: 78% студентов оценили текст как вполне доступный, четко логически-структурированный. Большая часть студентов (52%)

правильно выделили основную методическую идею, отметили в тексте наиболее важные смысловые "куски"(50%). Менее успешно были выполнены задания, связанные с выделением в тексте общей педагогической идеи (34%) и со структурированием логики ее донесения до читателя (23%).

Результаты исследования **способностей** студентов-будущих учителей **к проблемному диалогу с автором образовательного текста** выявили *отсутствие у них профессиональной дифференциации знаний*. Так, среди аспектов, которые, по мнению студентов, следовало бы усилить в тексте для использования его в практике обучения, лишь некоторые студенты назвали следующее: "примеры из практики обучения" (20%), "логика статьи не всегда ясна" (5%), "фактический материал" (3%). Буквально единицы студентов отметили явные недостатки в авторском изложении текста: "важно было показать использование учебной беседы на разных возрастных этапах обучения" (7 человек), "подготовка учащихся к ведению беседы" (5 человек), "статья не имеет будущего, нет постановки новых проблем – научили беседе, а дальше что?" (2 человека), "роль учителя и его влияние на ход беседы" (1 человек). Вместе с тем при конкретной постановке вопроса - "Где и в какой форме Вы можете использовать материал статьи?" - студенты дают и более конкретные ответы: "использовать методические рекомендации текста при подготовке к уроку, составлении упражнений и заданий для учащихся" (36%), "использую конкретный материал текста на уроке при развитии диалогической и монологической речи" (25%). Еще более конкретизированы ответы студентов на вопрос "Какие аспекты экспериментального текста привлекают Ваше внимание при его использовании в педагогической деятельности?": "практические рекомендации по проведению беседы (ее структура, место беседы в структуре урока)" - 69%; "подготовка учащихся к ведению беседы (учет возрастных особенностей, создание благоприятного климата на уроке)" - 27%; "роль учителя в организации беседы" - 3%.

Как видим, у студентов-будущих учителей есть определенная **подготовленность к информационно-познавательному взаимодействию с авторами образовательных текстов** (они понимают

содержание текста, выделяют его методическую идею), **однако по собственному выбору большинство студентов (50%) не включает такие тексты в круг своего профессионального чтения.** Такая установка будущего учителя свидетельствует о недостаточной сформированности его общедидактической позиции. Как в процессе обучения приблизить профессионально-ориентированное чтение студентов к реальным условиям полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде?

В настоящее время для изучения поведения учителя в сфере профессиональной деятельности, а также формирования у него тех или иных практических умений в психолого-педагогических исследованиях широко **используется метод моделирования педагогических ситуаций** (Ю.Н. Кулюткин Ю.Н., Л.А. Ретуш, Г.С. Сухобская и др.). В этих исследованиях моделируется реальный педагогический процесс взаимодействия в образовательном пространстве, где деятельность учителя строится по типу решения различного рода проблем и задач. Для изучения творческих способностей студентов к информационно-познавательному взаимодействию, ориентированному на использование образовательных текстов по отношению к педагогической деятельности, целесообразно было обратиться к методам анализа таких практических ситуаций, решение которых требует синтеза индивидуального опыта будущего учителя и социально-педагогического опыта, содержащегося в образовательных текстах-психологических, педагогических, методических.

В условиях обучающего эксперимента использовались те же задания и вспомогательная литература, которые предлагались учителям (см. гл. 3.4). В исследовании приняли участие три группы студентов-выпускников пединститута:

- *первая группа* студентов проектировала ситуацию организации учебного взаимодействия учащихся на уроке;

- *вторая группа* - ситуацию творческого взаимодействия с коллегами-учителями по проблеме обучения;

- *третья группа* - ситуацию творческого взаимодействия с родительской и педагогической общественностью по проблеме развития личности учащихся.

Результаты анализа творческих разработок студентов представлены в *таблице 12*. Как видно из таблицы, **большое влияние на процесс информационно-познавательного взаимодействия с авторами образовательных текстов оказывает постановка**

Таблица 12

Особенности использования и педагогической интерпретации образовательных текстов студентами при проектировании ситуаций полисубъектного взаимодействия с разными участниками социально-образовательного процесса

Параметры оценки	Виды заданий		
	Задание #1	Задание #2	Задание #3
1. Характеристика целей (психолого-педагогическая обоснованность)	5,0	4,4	4,2
2. Характеристика структуры (уровень самостоятельности)	4,0	4,0	4,2
3. Реализация цели в плане и содержании разработки	4,4	4,2	4,3
4. Характер использования источников знаний для раскрытия содержания (степень переосмысления)	3,8	4,1	4,3
5. Характеристика контакта с автором:			
а) в тематической разработке	4,4	4,2	3,2
б) в методической статье	4,1	4,3	4,1
в) в общепедагогической статье	4,1	4,2	3,8
6. Уровень переработки в содержании разработки студента знаний из			
а) тематической разработки	1,9	2,1	2,9
б) методической статьи	2,1	2,1	1,8
в) общепедагогической статьи	2,2	2,0	2,3
7. Осмысление новых педагогических и методических идей в			
а) тематической разработке	3,8	3,8	2,8
б) методической статье	3,9	4,1	3,7
в) общепедагогической статье	4,0	4,0	4,0
8. Реализация педагогических и методических идей в собственной разработке учителя из			
а) тематической разработки	3,5	4,2	3,5
б) методической статьи	3,6	4,4	3,2
в) общепедагогической статьи	3,4	3,6	3,9

студента в конкретные профессиональные позиции. Если студент ориентирован на конкретных субъектов образовательного процесса как предстоящих партнеров по взаимодействию, он более квалифицированно прогнозирует цели педагогического взаимодействия по отношению к ситуации общения (на уровне общепедагогической проблемы с конкретизацией в методической плане); более дифференцированно анализирует образовательные тексты, переосмысливая их содержание по отношению к контексту реальной ситуации общения; в собственных разработках методического и общепедагогического плана реализует больше педагогических и методических идей по сравнению с конспектом урока. Так, если при проектировании учебного взаимодействия учащихся на уроке для студентов характерно полное, а иногда буквальное следование авторской логике, то разработка ситуаций полисубъектного взаимодействия с коллегами-учителями, родительской и педагогической общественностью характеризуется ориентацией на самостоятельное решение проблемы с использованием основных идей авторского текста. Иначе говоря, **в условиях информационно-познавательного взаимодействия, ориентированного на использование образовательных текстов по отношению к проблемным ситуациям межличностного общения в социально-образовательной среде, творческие возможности студентов-будущих учителей оказываются более высокими, чем те, которые имеют место в ситуациях ознакомления с профессионально-значимой литературой с целью информационной ориентировки в современных проблемах педагогической реальности.** Эта же тенденция четко прослеживается и в процессе информационно-познавательного взаимодействия с авторами образовательных текстов у учителей-практиков (см. гл. 3.5).

В ходе контент-анализа индивидуальных разработок студентов были выявлены **четыре стратегии использования социально-педагогического опыта**, представленного авторами образовательных текстов **по отношению к практическим ситуациям межличностного общения.**

Первая (и наиболее продуктивная) стратегия (ее используют 25,4% студентов) характеризуется ориентацией на самостоятельную разработку ситуаций педагогического взаимодействия и творческое, переосмысленное использование многообразных образовательных текстов на основе проблемного диалога с их авторами. Способность "иерархического видения" и понимания авторского замысла помогает будущим учителям сделать свою собственную методическую разработку такой же творческой, синтезирующей разные аспекты профессиональных знаний. В этом случае, переводя педагогическую проблему на язык практических действий и формулируя цели и задачи как эффект, связанный с продвижением личности ученика, студент решает ее "в соавторстве", но реализуя собственные цели.

Вторая стратегия информационно-познавательного взаимодействия (ее используют 33,9% студентов) характеризуется тем, что будущий учитель решает педагогическую проблему с позиции автора, идет "вслед за автором": адаптирует содержание текста по отношению к конкретной ситуации, но сохраняет логику автора. Данная стратегия также характеризуется достаточно выраженной творческой ориентацией, но это творчество в основном направлено на переработку чужого опыта.

Третья стратегия информационно-познавательного взаимодействия студентов (ее используют 23,8% студентов) характеризуется ориентацией на прямой перенос авторского решения проблемы в ситуацию конкретного практического взаимодействия без учета ее специфики.

Наименее продуктивной является **четвертая стратегия информационно-познавательного взаимодействия** (ее используют 16,9% студентов), которая отличается от трех предшествующих тем, что будущий учитель не осознает поставленную перед ним проблему как практически значимую и пытается решить ее путем педагогически не обоснованного "склеивания" кусков текста из разных источников по отношению к заданной теме. У студентов, использующих данный стиль общения, менее выражена как способность к самостоятельной практической деятельности

(заимствование у автора целей, структуры собственных разработок), так и к творческому взаимодействию с авторами образовательных текстов (студент "механически склеивает куски" из разных авторских текстов, решая таким способом собственную проблему).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что профессиональные ориентации будущего учителя в информационно-образовательном пространстве, как и способы полисубъектного взаимодействия с авторами образовательных текстов, формируются в период обучения в педвузе. Можно предполагать, что специальная организация психолого-педагогической подготовки студентов к гуманистически-ориентированному информационно-познавательному взаимодействию, когда будущий учитель ставится в метасубъектную позицию не только по отношению к автору образовательного текста, но и по отношению к другим участникам педагогического процесса, проигрывает разные профессиональные роли, ориентирующие его на творческое синтезирование социально-педагогического и индивидуального опыта, - один из вариантов его профессионального развития.

4.4. Кооперативно-структурированная деятельность в работе студентов-будущих учителей с научными психологическими текстами и ее развивающие эффекты

Учебно-профессиональная деятельность студентов-будущих учителей реализуется в рамках общественного организационного контекста. В качестве первичных объективных условий, детерминирующих поведение будущего учителя в социально-образовательной среде, выступает студенческий коллектив, представляющий особую форму взаимоотношений будущих учителей друг с другом, обеспечивающую их профессионально-личностное развитие. Полисубъектное взаимодействие в студенческом коллективе, как и в других трудовых организациях, имеют сложный психологический спектр, в котором есть по крайней мере четыре аспекта:

- информационный (*рациональный*) - связан с процессом приема

и передачи информации;

- регулятивно-поведенческий (*волевой*) - заостряет внимание на взаимной регуляции действий и поведения субъектов;

- аффективно-эмпатийный (*эмоциональный*) - описывает межличностное взаимодействие как процесс обмена и регуляции на эмоциональном уровне;

- социально-перцептивный (*практический*) - связан с процессами взаимного восприятия, понимания и познания субъектов в процессе взаимодействия (Н.П. Аникеева, Я.Л. Коломинский, М.Л. Портнов, Б.Д. Парыгин, А.А. Реан, П.В. Худоминский и др.).

В процессе межличностного общения у студентов развиваются *ценностные ориентации* по отношению к способам полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде; формируется *проблемное социально-ориентированное педагогическое мышление*; складывается и закрепляется индивидуальный *опыт прогнозирования и рефлексивного анализа субъектного поведения* других участников социально-образовательного процесса. При этом развитие гуманистических ориентаций студентов по отношению к личности другого человека как субъекта и индивидуальности может осуществляться двумя способами:

- 1) в профессиональное сознание будущего учителя пытаются "внести" определенные знания и ценности (*вторгающаяся трансформация*) (М.Ш. Магомед-Эминов);

- 2) по отношению к личности студента-будущего учителя пытаются актуализировать, развернуть, инициировать ее собственные ресурсы (*саморазворачивающаяся трансформация*) (213).

Непосредственным внутренним толчком к профессиональному развитию во втором случае (освоению и закреплению нового социально-педагогического опыта, использованию новых форм и методов организации полисубъектного взаимодействия с окружающими) служит *принятие студентом-будущим учителем решения действовать определенным образом*. Такое решение есть результат перебора и критической оценки различных альтернатив, возможных вариантов действия с точки зрения его рациональности, путем сопоставления ожидаемых результатов (степень удовлетворенности

определенных потребностей) и затрат (духовных и физических).

Руководствуясь современными представлениями о гуманистической сущности педагогической деятельности, в которой даже освоение готовых образцов (форм, методов, приемов) содержит элементы взаимодействия, можно предполагать, что важным фактором, определяющим профессиональное развитие студентов-будущих учителей как субъектов, способных к трансценденции и самотрансценденции, является включение их в кооперативно-структурированную деятельность, связанную не только с процессом постановки и решения педагогических проблем на основе информационно-познавательного диалога с авторами образовательных текстов, но с *самостоятельным выбором более эффективной модели социально-профессионального поведения в ситуации гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия с другими студентами-будущими учителями, когда любая новая форма, метод, педагогическая технология воспринимается как предпочтительная, если она сознательно принимается большинством членов кооперативной группы.*

В целях проверки данного предположения было разработано специальное экспериментальное задание (см. **Приложение №4**), заключающееся в самостоятельном проектировании студентами ситуации полисубъектного взаимодействия с педагогической и родительской общественностью на расширенном заседании педагогического совета школы по проблеме воспитания личности учащихся в современном обществе. Студент должен был войти в роль молодого специалиста-педагога, располагающего базой новейших сведений о достижениях психолого-педагогической науки в этой области, которого попросили выступить с сообщением и поделиться своими взглядами. Это задание выполнялось студентами в несколько этапов, позволяющих фиксировать изменения в их профессиональном сознании по мере постепенного вхождения в процесс гуманистически-ориентированного и кооперативно-структурированного взаимодействия с авторами научных психологических текстов и студенто-членов кооперативной группы.

Первый этап исследования был направлен на изучение

способностей студентов-будущих учителей к прогнозированию ситуаций полисубъектного взаимодействия с педагогической и родительской общественностью на расширенном заседании педагогического совета школы на основе сформировавшегося в период обучения в вузе индивидуального профессионального опыта.

Второй этап исследования был ориентирован на влияние социально-педагогического опыта, обобщенного в научных психологических текстах и предложенного студентам для непосредственного ознакомления в индивидуальном порядке, на процес проектирования той же экспериментальной ситуации педагогического взаимодействия.

Третий этап исследования был направлен на выявление развивающих эффектов кооперативно-структурированной деятельности студентов в их работе с научными психологическими текстами.

В экспериментальных целях студентам предлагались тексты из учебного пособия "Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде" (131):

- *текст №1* знакомил будущих учителей с психологическими теориями развития личности в процессе взаимодействия с окружающими;

- *текст №2* раскрывал многоуровневый полисубъектный характер межличностного взаимодействия в современном социокультурном пространстве;

- *текст №3* обосновывал актуальность проблемы психологической подготовки подрастающего поколения к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в современном глобальном сообществе.

Текстовый материал был распечатан таким образом, чтобы каждый студент непосредственно мог ознакомиться с содержанием только одного из них. Результаты исследования нашли отражение в *графике № 4*. Как видно из графика, эффективность педагогического проектирования гуманистически-ориентированного общения с родительской и педагогической общественностью в условиях эксперимента существенно возрастает при переходе студентов от индивидуальной деятельности (1этап) к информационно-познава-

тельному взаимодействию с авторами научных психологических текстов (2 этап) и далее - к кооперативно-структурированной деятельности, основанной на "двойном диалоге" - с авторами всех трех экспериментальных текстов и со студентами-членами кооперативной группы (3 этап).

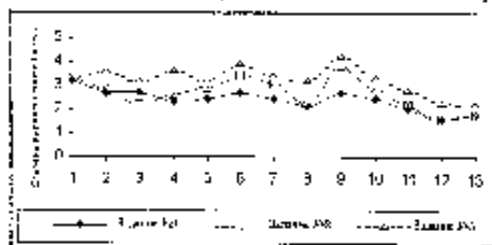
Позитивные изменения в профессиональном развитии студентов особенно заметны по параметрам осознания ими воспитывающего эффекта обучения (9), по связи общепедагогической проблемы, предложенной для проектирования, с процессом обучения преподаваемому предмету (6), с деятельностью других коллег-учителей (7), а также родительской семьи учащихся (8); проектирования разных вариантов полисубъектного взаимодействия с педагогической и родительской общественностью (11,12); понимания необходимости обращения к научным психологическим текстам для практического решения проблемных ситуаций педагогического взаимодействия (4); осознания эффективности коллективных форм обучения (10) и перспектив своего дальнейшего профессионального развития как педагога-гуманиста.

Результаты исследования также показали, что в условиях кооперативно-структурированной деятельности студентов происходит развитие творческих способностей будущего учителя к проблемно-диалоговому информационно-познавательному взаимодействию с авторами научных психологических текстов - см. **график 5**. Так, из графика видно, что учебное сотрудничество с другими студентами-членами кооперативной группы способствует развитию у будущего учителя общей информационной компетентности относительно психологической проблемы развития личности в современном обществе (2); осознанию ими возможностей использования научных психологических текстов в условиях практической педагогической деятельности (4); развитию способностей к презентации теоретического научного материала психологического текста в доступной наглядной форме (5); активизации потребности студентов в профессиональном развитии (6).

Полученные результаты исследования показали, что разные

Эффекты профессионально-личностного развития студентов-будущих учителей в условиях деятельности, сопровождаемой информативно-познавательной диалогой с авторами психологических текстов с проблемным диалогом в кооперативной группе

График 4



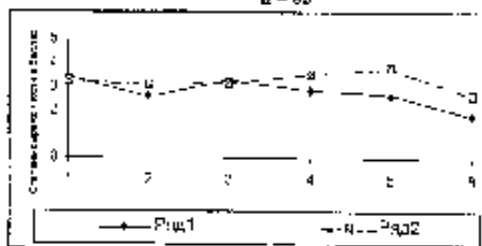
Условные обозначения: задание №1- разработка ситуативной типичности задания в условиях совместной работы педагогической деятельности; задание №2- разработка ситуативной типичности задания в условиях самостоятельной информационно-познавательной деятельности; задание №3- разработка ситуативной типичности задания в условиях самостоятельной информационно-познавательной деятельности; задание №4- разработка ситуативной типичности задания в условиях самостоятельной информационно-познавательной деятельности.

Условные обозначения: 1- оценка личностного взаимодействия, 2- оценка личностного взаимодействия, 3- оценка личностного взаимодействия, 4- оценка личностного взаимодействия, 5- оценка личностного взаимодействия, 6- оценка личностного взаимодействия, 7- оценка личностного взаимодействия, 8- оценка личностного взаимодействия, 9- оценка личностного взаимодействия, 10- оценка личностного взаимодействия, 11- оценка личностного взаимодействия, 12- оценка личностного взаимодействия, 13- оценка личностного взаимодействия.

График 5

Сравнительный анализ оценки студентами научной и познавательной деятельности в условиях индивидуальной и групповой деятельности

n = 83



Условные обозначения: задание №1- оценка студентами научной деятельности; задание №2- оценка студентами познавательной деятельности; задание №3- оценка студентами познавательной деятельности; задание №4- оценка студентами познавательной деятельности; задание №5- оценка студентами познавательной деятельности.

1- Оценка личностного взаимодействия, 2- оценка личностного взаимодействия, 3- оценка личностного взаимодействия, 4- оценка личностного взаимодействия, 5- оценка личностного взаимодействия, 6- оценка личностного взаимодействия, 7- оценка личностного взаимодействия, 8- оценка личностного взаимодействия, 9- оценка личностного взаимодействия, 10- оценка личностного взаимодействия, 11- оценка личностного взаимодействия, 12- оценка личностного взаимодействия, 13- оценка личностного взаимодействия.

формы учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе - индивидуальной и кооперативно-структурированной - по-разному стимулируют *отношение* будущих учителей к использованию научных психологических текстов в условиях практической педагогической деятельности. Так, *индивидуальная учебно-профессиональная деятельность* в большей степени ориентирует студентов на активизацию собственного индивидуального опыта, накопленного в процессе обучения в педвузе. Предлагаемый в условиях эксперимента научный психологический текст воспринимался студентами как какой-то готовый вариант решения педагогической проблемы, а потому не вызывал особого интереса к контакту с автором.

Кооперативно-структурированная деятельность, предполагающая самостоятельный *выбор студентами одного из нескольких вариантов* педагогических проектов решения проблемы, побуждает будущего учителя к творческому осмыслению собственного индивидуального опыта в контексте опыта практической деятельности других членов группы, а также достижений психологической науки, представленных авторами экспериментальных текстов; стимулирует выход будущего учителя за пределы индивидуальной деятельности на новый уровень рефлексивного анализа педагогической проблемы и принятия решения с учетом субъектной позиции других. Результатом кооперативно-структурированной деятельности студентов, как правило, становится творческий проект, синтезирующий научные психологические знания и индивидуальный практический опыт, накопленный всеми членами кооперативной студенческой группы. Это вызывает не только интеллектуальное, но и глубокое эмоциональное удовлетворение студентов от собственной учебной деятельности.

По отношению к собственной деятельности студентов радует объективная возможность, во-первых, удовлетворения потребности в непосредственном общении с сокурсниками; во-вторых, самоутверждения себя в студенческой группе благодаря проявлению социальных умений и навыков (умение заинтересовать других, выслушать и понять их точку зрения, внести свои идеи и предложения и др.), в-третьих, активного участия в процессе коллективной

Таблица 13

**Рефлексивный анализ студентами собственной деятельности
в кооперативной группе**

Параметры анализа собственной деятельности в кооперативной группе, позволяющие испытать наибольшее удовлетворение (n=64)	Степень выраженности
Способность к общению с другими	62,5
Активное участие в выполнении совместной проблемно-познавательной деятельности	34,4
Внимательное отношение к другим членам группы	19
Способность брать на себя ответственность за результаты выполнения общегруппового задания	6,3
Способность быстро и качественно выполнять свою часть общегруппового задания	6,3

проблемно-познавательной деятельности (см. *таблицу № 13*). В деятельности других членов кооперативной группы студенты прежде всего ценят позитивные эмоционально-личностные установки по отношению к партнерам по общению, а также ориентацию на стимуляцию познавательного интереса других членов группы к излагаемой точке зрения, стремление внести свой вклад в решение поставленной проблемы - см. *таблицу № 14*.

Кластерный анализ результатов исследования позволил выявить пять групп студентов-будущих учителей, различающихся педагогической стратегией полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде.

Первую группу составили студенты, реализующие полисубъектное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса с позиции **методиста, проектирующего педагогическое общение на уроке** (1-й кластер - 25%). Главной отличительной чертой этой группы является позитивное отношение студентов к своим коллегам-будущим учителям, на основе практического опыта которых они проектируют собственную деятельность в социально-образовательной среде: формулируют цель педагогического взаимодействия, проектируют логический план общения, отбирают его формы и способы. Студенты, вошедшие в данную группу, *не ориентированы на свое профессиональное развитие как педагога-воспитателя,*

Таблица 14

Рефлексивный анализ эффективности кооперативного взаимодействия студентов с *другими* членами группы (n=64)

Параметры кооперативной деятельности, вызывающие наибольшее удовлетворение студентов	Степень выраженности %
Эмоциональная поддержка и помощь со стороны членов кооперативной группы при выполнении проблемного задания	25
Умение других членов группы доступно и интересно излагать новый социально-педагогический опыт	14,1
Инициативность и активное участие всех членов группы в продуцировании идей относительно проблемного проекта	12,5
Возможность сотрудничать с другими членами группы	12,5
Способность брать на себя ответственность и осуществлять презентацию совместного творческого проекта от имени всей группы	6,3
Умение слушать других	6,3
Способность быстро и ответственно выполнять свою часть проблемного задания	6,3
Умение четко и понятно формулировать свои мысли и обобщать мысли других	4,7

а потому игнорируют использование научных психологических текстов в собственной деятельности.

Студенты, вошедшие в состав *второй группы*, реализуют полисубъектное взаимодействие в социально-образовательной среде с позиции **воспитателя-классного руководителя, организующего внеклассную деятельность учащихся** (2-й кластер - 25%). Эту группу отличает ориентация на получение прежде всего воспитательного эффекта собственной деятельности. Свое профессиональное развитие они видят в форме непосредственного межличностного взаимодействия с коллегами-учителями и родителями учащихся. Как и студенты первой группы, данная группа не ориентирована на контакт с авторами научных психологических текстов.

Студенты третьей группы реализуют полисубъектное взаи-

модействие с другими участниками социально-образовательного процесса с позиции **педагога в широком смысле слова** (3-й кластер - 15,1%). Эти студенты ориентированы на контакты со всеми субъектами педагогического процесса (включая авторов научных психологических текстов), однако информация, получаемая учителем в процессе широкого социального общения, *не соотносится с собственной деятельностью как преподавателя предмета.*

Студенты четвертой группы реализуют полисубъектное взаимодействие в социально-образовательной среде с позиции **социального педагога-воспитателя** (4-й кластер - 25%). Эта группа ориентирована на творческое синтезирование собственного, индивидуального опыта с практическим опытом работы коллег-будущих учителей, а также с социально-педагогическим опытом, отраженным в научных психологических текстах.

Студенты пятой группы реализуют полисубъектное взаимодействие в социально-образовательной среде с позиции **педагога-исследователя**, ориентированного на творческое взаимодействие-диалог со всеми другими участниками педагогического процесса с целью обоснования психолого-педагогической целесообразности собственной деятельности (5-й кластер - 9,9%).

Наличие многообразия стратегий полисубъектного взаимодействия студентов, выявленное в условиях эксперимента, не только доказывает необходимость использования кооперативно-структурированной деятельности в условиях психолого-педагогической подготовки будущего учителя к гуманистически-ориентированному общению в социально-образовательной среде, но и показывает необходимость дифференцированного, индивидуального подхода к организации учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе.

Результаты экспериментального исследования показали также, что **усвоенная студентами в процессе обучения в вузе и перенесенная после окончания института в практику собственной практической деятельности технология кооперативно-структурированного учения дает явный положительный эффект по отношению к личностному развитию учащихся средней общеобразовательной школы.** Это убедительно доказывают

результаты проведенного под нашим руководством исследования, направленного на выявление эффектов учебного сотрудничества старшеклассников на уроках иностранного языка в развитии у них таких социально значимых свойств личности, как стремление к людям, predisposedness к сотрудничеству, чувство ответственности за окружающих (замер эффектов личностного развития старшеклассников по данным параметрам определялся с помощью тестов: "Опросник аффилиации", "Тест на независимость", "Опросник УСК").

Результаты диагностирующего тестирования показали, что многие учащиеся (28%) в данном классе имели низкий уровень выраженности *стремления к людям*; 46% - средний и лишь 26% учащихся - высокий. Одновременно по шкале оценки *боязни быть отвергнутыми* было выявлено наличие у 28% старшеклассников высокого и у 72% среднего уровня боязни быть отвергнутым. Опрос старшеклассников по "Тесту на независимость" дал дополнительную информацию: 66% учащихся показали высокий *уровень независимости от мнения окружающих*, 20% учащихся - средний и 14% учащихся - низкий уровень. Таким образом, по результатам диагностирующего тестирования было установлено, что многие старшеклассники-выпускники средней общеобразовательной школы в принципе не избегают контактов с окружающими, но и не стремятся к ним. Когда же им приходится встречаться с незнакомыми людьми, у них нередко возникает внутренний конфликт между стремлением к людям и опасением перед контактами, поскольку многие из учащихся (66%) слишком независимы в суждениях и поступках и с мнением окружающих не считаются. В окружающем мире таким учащимся нелегко налаживать контакты, приходится к компромиссу. 14% учащихся выразили совершенно противоположную позицию: они в жизни очень зависимы от окружающих, не уверены в себе.

Диагностика ответственности ("Тест УСК"), показавшая, что только 7% учащихся имели высокий уровень ответственности за себя и других, 60% - средний и 33% - низкий, свидетельствовала о том, что очень часто учащиеся не способны понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, нормам, в результате чего у них не возникает чувство сопричастности к общему

делу, остается ощущение неудовлетворённости, невыполненного долга. Всё это, по наблюдению педагогов, было характерно для той группы учащихся (33%), которые в жизни чаще снимали с себя ответственность, перекладывали на обстоятельства, верили в судьбу. Результатом такого отношения к учению и сверстникам стала соответствующая психологическая атмосфера на уроках: не ориентированные на самоконтроль и ответственность учащиеся после нескольких месяцев учебы потеряли интерес к ней, опасались браться за сложные задания, перестали верить в свои силы, начали бояться неудач. И наоборот, те учащиеся, которые испытывали потребность быть ответственными за собственные действия, оказались в состоянии контролировать свое учебное поведение и те ситуации, которые имеют место в группе. Что касается учительских симпатий, то они наиболее тесно связаны с такими параметрами психологического климата в учебной группе, как личная ответственность за принятие решения и внутренний контроль.

Наличие в экспериментальном классе учащихся с низким уровнем развития потребности в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений, со стремлением быть членом коллектива, с высоким уровне независимости и нежелания считаться с мнениями других побудило нас изменить стратегию традиционного обучения и использовать в экспериментальных целях стратегию кооперативного учения. С целью развития практических умений учащихся налаживать контакты с одноклассниками, поддерживать учебное сотрудничество с ними был разработан комплекс уроков английского языка по теме "Соединенные штаты Америки" (см. *фрагменты кооперативно структурированных уроков в Приложении № 5*). После завершения формирующего эксперимента выраженность личностных качеств учащихся была исследована повторно.

Результаты сравнительного анализа показали, что если до обучающего эксперимента 28% учащихся имели низкий уровень силы стремления к людям, то после уроков кооперативного учения таких учащихся не осталось вовсе, средний уровень остался представленным прежними результатами (46% учащихся), высокий же уровень силы стремления к людям показали уже не 20%, а 54% учащихся -

см. *диаграмму 12*. Значительные изменения наблюдались и по шкале оценки боязни быть отвергнутым (см. *диаграмму 13*): только 20% школьников (вместо 28%) после кооперативного учения показали высокий уровень боязни быть отвергнутым; только 36% учащихся (вместо 72%) показали средний уровень боязни быть отвергнутым, и 47% учащихся приобрели низкий уровень боязни быть отвергнутым, чего до обучающего эксперимента ни у кого из учащихся в классе не наблюдалось.

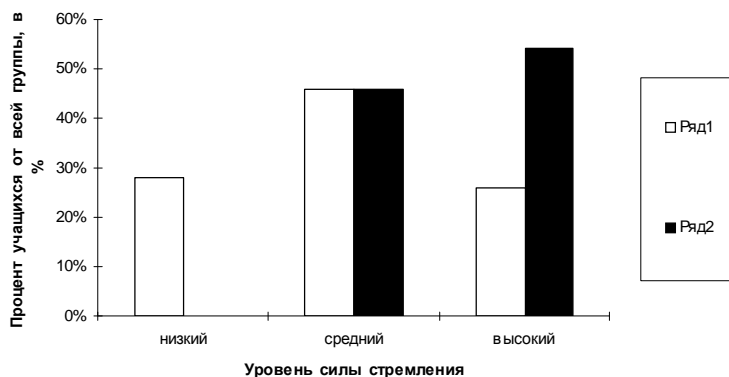
Сравнительный анализ предрасположенности учащихся к общению и сотрудничеству показал, что после обучающего эксперимента 53% учащихся (вместо 66%) стали иметь высокий уровень независимости от окружающих; 33% учащихся (вместо 20%) обнаружили средний уровень независимости; 14% учащихся (и до, и после тестирования) имели низкий уровень независимости - см. *диаграмму 14*.

Развивающий эффект кооперативного обучения по параметру субъективной ответственности учащихся за окружающих оказался следующим: количество учащихся, имеющих средний уровень ответственности за окружающих возросло с 60 % до 70%, а высокий уровень - с 7% до 20%; в то же время количество учащихся с низким уровнем ответственности понизилось с 33% до 7% - см. *диаграмму 15*.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказали, что кооперативно-структурированное обучение может выступать в качестве важнейшего фактора, стимулирующего профессиональное развитие студентов-будущих учителей. Использование данной технологии не только в практике собственной учебной деятельности, но и при организации деятельности других (включение студентами-будущими учителями учащихся общеобразовательной школы в процесс кооперативно-структурированного обучения) приводит к развитию у них способности к трансценденции (т.е. выходу за пределы собственной индивидуальной деятельности) и самотрансценденции (т.е. "встрече со смыслами" других субъектов), а также формированию личностных качеств, необходимых для построения гуманистически-ориентированного межличностного взаимодействия с окружающими в социокультурной и образовательной среде.

Диаграмма 12

Сравнительный анализ шкалы оценки силы стремления к людям
(ряд 1 - до обучающего эксперимента; ряд 2 - после)

**Диаграмма 13**

Сравнительный анализ шкалы оценки боязни быть отвергнутыми
(ряд 1 - до обучающего эксперимента; ряд 2 - после)

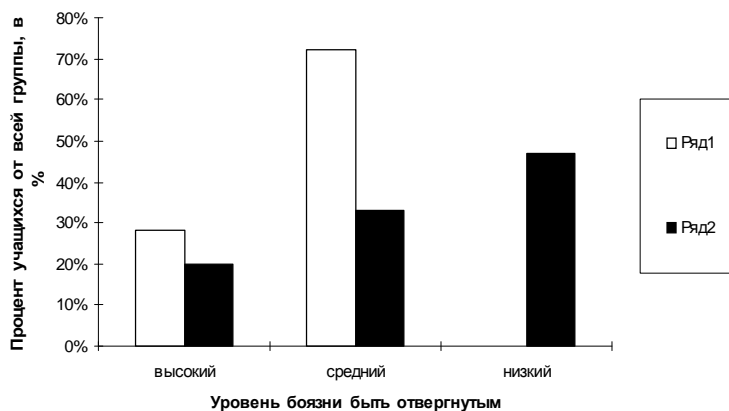
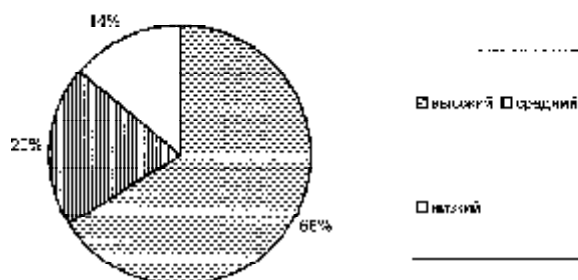


Диаграмма14

А. Уровень независимости учащихся от мнения окружающих до обучающего эксперимента



Б. Уровень независимости учащихся от мнения окружающих после обучающего эксперимента

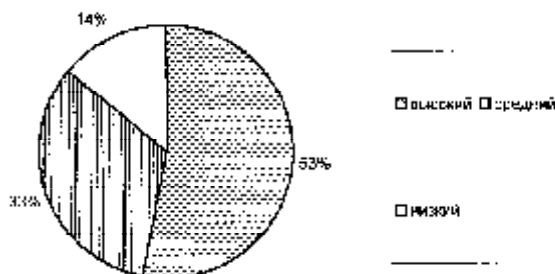
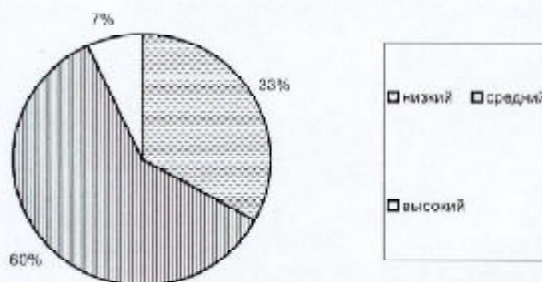
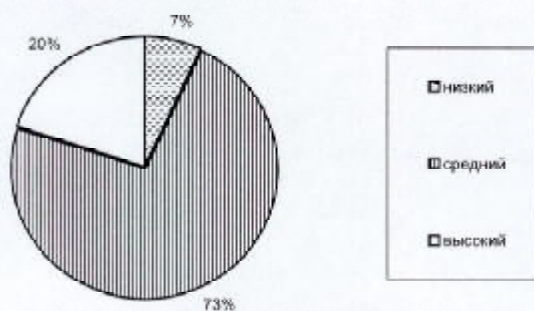


Диаграмма 15

А. Уровень субъективной ответственности за окружающих до обучающего эксперимента



Б. Уровень субъективной ответственности за окружающих после обучающего эксперимента



Краткое содержание главы

1. Основные трудности социально-психологической адаптации выпускников педвуза к педагогическому взаимодействию с другими участниками образовательного процесса связаны с тем, что в их профессионально-педагогической подготовке по-прежнему сохраняется разрыв между теорией и практикой гуманистически-ориентированного взаимодействия: начинающие учителя могут хорошо владеть специальным предметом, который они преподают в школе, знать теоретические принципы психологии, педагогики, методики обучения, но не умеют применить их в процессе полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде.

2. Результаты исследования педагогической деятельности стажеров-начинающих учителей и студентов-выпускников педвузов согласуются с результатами исследования метасубъектной профессионально-личностной позиции более опытных учителей. Оказывается, еще в период обучения в вузе у них формируется выраженная ориентация на освоение, в первую очередь той области науки, которую им предстоит преподавать в школе, что стимулирует интерес в большей степени к методике обучения, отражающей способы передачи предметных знаний учащимся.

3. Несформированность исходных профессиональных установок большей части студентов на творческий поиск в сфере психолого-педагогических знаний, отсутствие практических умений и навыков информационно-познавательного взаимодействия с авторами научных психологических текстов становятся фактором, обуславливающим коммуникативную пассивность молодого специалиста в развитии гуманистических ориентаций межличностного взаимодействия у подрастающего поколения.

4. Гуманизация образования в современном обществе делает особенно актуальной проблему специальной психолого-педагогической подготовки студентов-будущих учителей к практической реализации принципа полисубъектного взаимодействия в социально-образовательной среде. Выявленные в процессе исследования факты творческого преобразования социально-педагогического опыта в практической деятельности студентов, оценочно-рефлексивной позиции будущего учителя как важного момента и свидетельства зрелости его интеллектуальной деятельности, личностного характера информационно-познавательного взаимодействия с авторами образовательных текстов подводят к крайне важному вопросу о более интенсивном использовании в условиях учебно-профессиональной деятельности будущего учителя в вузе.

5. Важным фактором, способствующим развитию профессионально-личностной готовности студентов-будущих учителей к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в современном социокультурном и образовательном пространстве, является включение их в активную кооперативно-структурированную деятельность, связанную с освоением научных психологических знаний по отношению к решению конкретных педагогических проблем. Полисубъектное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса (студентами-членами кооперативной группы, авторами научных психологических текстов и др.) способствует развитию у будущих учителей, во-первых, гуманистических ориентаций в сфере педагогической деятельности; во-вторых, позитивных коммуникативно-поведенческих установок по отношению к ее субъектам; в-третьих, рефлексивно-перцептивных способностей к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия, способствующих гуманизации современной социально-образовательной среды.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарских занятиях

Тема 1. Социально-профессиональная адаптация молодого специалиста-педагога к гуманистически-ориентированной педагогической деятельности.

1. Понятие социально-психологической адаптации к профессиональной деятельности.

2. Педагогическое взаимодействие начинающего учителя-стажера с другими субъектами образовательного процесса как фактор его социально-профессиональной адаптации к практической деятельности.

3. Включенность студентов-будущих учителей в процесс гуманистически-ориентированного педагогического взаимодействия в условиях учебно-профессиональной деятельности в вузе.

4. Сравнительный анализ профессионально-личностной позиции учителя в сфере полисубъектного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса на разных этапах становления его профессиональной деятельности.

Тема 2. Проблема профессионально-педагогической подготовки студентов-будущих учителей к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде.

1. Психологический анализ процесса информационно-коммуникативного взаимодействия студентов педвуза с авторами образовательных текстов.

2. Развитие у студентов-будущих учителей творческих способностей к проблемно-диалоговому общению с авторами образовательных текстов в процессе проектирования проблемных ситуаций педагогического взаимодействия разной функциональной направленности.

3. Кооперативно-структурированная учебно-профессиональная деятельность студентов как условие их профессионально-

личностного развития.

4. Равнivantые эффекты педагогической технологии кооперативного учения студентов-будущих учителей по отношению к учащимся общеобразовательной школы.

Тема 3. Развитие профессионально-личностной готовности студентов-будущих учителей к организации гуманистически-ориентированной педагогической деятельности (практические занятия).

Занятие 1. Психодиагностика профессионально-личностной позиции студентов-будущих учителей в сфере педагогической деятельности и рефлексивный анализ ее результатов (см. *Приложение 6*).

Занятие 2. Психодиагностика коммуникативно-поведенческих установок студентов-будущих учителей в сфере общения и рефлексивный анализ ее результатов (289, 324).

Занятия 3-4. Психодиагностика способностей студентов-будущих учителей к творческому прогнозированию и проектированию проблемных ситуаций межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде и рефлексивный анализ ее результатов.

Занятие 5. Психодиагностика способностей студентов к информационно-коммуникативному взаимодействию с авторами научных психологических текстов (129).

Занятия 6-7. Развитие социальных умений и навыков студентов-будущих учителей в процессе кооперативно-структурированной информационно-познавательной деятельности (130, *Приложение 4*).

Темы для рефератов

1. Мотивация учебно-профессиональной деятельности.
2. Учитель в современном информационно-образовательном пространстве.

3. Педагогическая технология кооперативного учения.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологические условия, способствующие гуманизации социально-образовательной среды в процессе развития психологической культуры студентов-будущих учителей.

2. Развитие потребности у студентов-будущих учителей в педагогической рефлексии к самопроектированию поведения в процессе кооперативно-структурированной учебной деятельности в вузе.

Дополнительная литература:

1. Абдуллина О.Л. Личность студента в процессе профессиональной подготовки//Высшее образование в России. - 1993. - №3.
2. Антипов В.В. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям//Психология человека в условиях социальной нестабильности/Под ред. Б.А. Сосновского. - М., 1994.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. - М., 1989.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-педагогическое обучение. - М., 1985.
5. Иванова С.П. Подготовка молодого специалиста-педагога к чтению психологической литературы. Учебное пособие. - Вологда, 1989.
6. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. - Псков, 1999.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
8. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/Под ред. И.Б. Первина. - М., 1985.
9. Коростылева Л.А., Коржова Е.Ю., Королева Н.Н.

- Самореализационный потенциал педагога и развитие личности учащегося. - СПб., 1996.
10. Криюлина А.А. Профессиональная культура и система психологической подготовки учителя: Микроэргономический подход. - М., 1996.
 11. Криюлина А.А. Спасти образование. Как? (Размышления психолога). - Курск, 2001.
 12. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М., 1975.
 13. Моделирование педагогических ситуаций/Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981.
 14. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М., 1984.
 15. Новое педагогическое мышление/Под ред. А.В. Петровского, - М., 1989.
 16. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: МГУ, 1989.
 17. Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. - СПб., 1997.
 18. Психолого-педагогическая грамотность современного учителя. - СПб., 1997.
 19. Ретуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности. - Л.: ЛГПИ, 1983.
 20. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. - Минск, 1998.
 21. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.
 22. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя//Национальные ценности образования: история и современность. - М., 1996. (с.229-235).
 23. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога//Вопросы психологии. - 1996 - №4 - (с.72-80).
 24. Телегина Э.Д. Психологическая подготовка учащихся

- в вузах как фактор социально-профессиональной адаптации//Преподаватель. Вып. 1(3). - М, 1998.
25. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М., 1995.
26. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студента. - М., 1994.
27. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. - Киев, 1987.

Заключение

В учебном пособии осуществлен социально-психологический анализ профессионально-личностной готовности учителя к организации гуманистически-ориентированной педагогической деятельности в современной социально-культурной и образовательной среде. Поскольку выживание мирового сообщества в пространстве ноосферы возможно лишь при условии полисубъектного взаимодействия человека с окружающим миром, где каждая сторона рассматривается как равноценная, ориентированная на необходимость считаться с другими его участниками, *педагогическая деятельность в современном обществе обретает качественно новый смысл*. Для осуществления совместного "жизнетворчества" в глобальных масштабах, обеспечивающего одновременное развитие, самосовершенствование и самореализацию всех его субъектов, у подрастающего поколения важно сформировать способность к трансценденции (т.е. выходу за пределы индивидуальной деятельности) и самотрансцендентность, т.е. способность к полифункциональному общению на уровне "Я - Другие" (где под словом "Другие" подразумеваются любые субъекты большого социума).

Успешность гуманистически-ориентированной педагогической деятельности в рамках парадигмы глобального образования зависит от психологической готовности самого учителя к полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде. Выступая одновременно и активным участником жизни социума, осуществляющим поиск ответов на вопросы, касающиеся его бытия как личности, гражданина своей страны, глобального мирового сообщества, и субъектом-профессионалом, учитель транслирует социокультурный опыт подрастающему поколению, включаясь в системно-интегрированный процесс общения с другими участниками педагогической системы (учащимися, родителями, коллегами-учителями, авторами образовательных текстов).

Выявленная в процессе экспериментального исследования ограниченность профессиональной картины мира педагога субъектной позицией организатора учебной деятельности учащихся на уроке (преобладающая ориентация учителя на содержание интересующей его области предметных знаний, их узкоспециализированных научных проблем, не имеющих прямого выхода на решение широких глобальных проблем современности; монологическая форма межличностного общения с другими участниками образовательного процесса; осознание их субъектного поведения главным образом на уровне рефлексивного анализа внешних практических действий, часто не проявляющих глубинные личностные мотивы поведения, и др.) свидетельствует о несформированности профессиональных возможностей современного учителя как социального педагога, осуществляющего взаимосвязь между развивающейся личностью и социумом.

Развитию психологической готовности учителя к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию в социально-образовательной среде способствует кооперативно-структурированная учебно-профессиональная деятельность студентов-будущих учителей, осуществляющих проблемно-диалоговое информационно-познавательное взаимодействие с авторами научных психологических текстов еще в период их обучения в вузе. Представленные в учебном пособии данные убедительно доказывают развивающие возможности такой деятельности как по отношению к личности студента, так и по отношению к личности учащихся, которых он впоследствии обучает в условиях собственной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Абдуллина О.Л. Личность студента в процессе профессиональной подготовки//Высшее образование в России. 1993. №3. С.165.
2. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. - Брест: БГПИ им. А.С. Пушкина, 1993.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
4. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования//Психологический журнал. 1994. Т.14. №4.
5. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
6. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. - М., 1985
7. Автономова Н.С., Филатов В.П. Понимание как логико-гносеологическая проблема / Вопросы философии. 1981. №5. С.164-169
8. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира: Прологомены к психологической теории смысла. - Самара: БАХРАХ-М, 2000.
9. Агацци Э. Человек как предмет философского познания: О человеческом в человеке. - М, 1991.
10. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. - М.: МГУ, 1990.
11. Алексахина И. Учитель и новые ориентиры образования. - СПб., 1997.
12. Алтухов В. Философия многомерного мира//Общественные науки и современность. 1992. №1.
13. Алферов Ю.С., Осовский Е.Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя//Советская педагогика. 1971. №2.
14. Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса//Перспективы. 1990. №4.
15. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.
16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания://Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды в 2-х томах. Т.1. - М.: Педагогика, 1980.
17. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки//Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды в 2-х томах. Т.2. - М., 1980. С.128-268.
18. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2000.
19. Андреева Г.М. Психология социального познания. 2-е изд. - М., 2000.

20. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе: Теоретические ориентации. - М., 1978.
21. Аникеева Н.П., Винникова Г.В., Смирнов С.А. Режиссура педагогического взаимодействия. - Новосибирск: НГПИ, 1991.
22. Антипов В.В. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям//Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А. Сосновского. - М., 1994.
23. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. - М.: МГУ, 1980.
24. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. - М., 1993.
25. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: МГУ, 1990.
26. Асмолов А.Г. Мир образования//Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М., 1996.
27. Асп Э. Введение в социологию. - СПб.: АЛТЕЙЯ, 1998. С.151.
28. Бармашова Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: Автор. дисс. ... канд. психол. наук. - Л., 1981.
29. Бассин Ф.В. О силе "Я" и психологической защите//Вопросы философии. 1969. № 2.
30. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. - М.: ВЛАДОС, 1999.
31. Батенин С.С. Человек в его истории. - Л., 1976.
32. Батищев Г.С. Социальные связи человека в культуре//Культура, человек и картина мира. - М., 1987.
33. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
34. Башкиров М.В. Самообразование студентов в системе учебно-воспитательной работы педагогического вуза//Система учебно-воспитательной работы в педагогическом институте как условие совершенствования качества подготовки специалистов. Саратов, 1972.
35. Башмакова М., Позднякова С., Резник Н. Информационная среда обучения. - СПб., 1997.
36. Бердяев Н.А. Мое философское мировоззрение//Философские науки. 1990. №6. С.85-90.
37. Бердяев Н. Самопознание. М.: ДЭМ, 1990.
38. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994.
39. Бережнова Л.Н. Депривация в образовательном процессе. - СПб., 1999.

40. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л., 1988.
41. Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия. - СПб.: Братство, 1994.
42. Берн Э. Лидер и группа: О структуре и динамике организаций и групп / Пер. с англ. А.А. Грузберга. - Екатеринбург, 2000.
43. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986.
44. Библер В.С. XX век: Человек и культура//Человек в системе наук. - М., 1989.
45. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Изд-во полит. литературы, 1991.
46. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. - М.: УРАО, 1998.
47. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М.: Просвещение, 1964.
48. Бобнева М.И. Специфические социально-психологические свойства и способности личности//Социальная психология личности. - М., 1979.
49. Бовина И.Б. О феномене "группового духа"//Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. 1998. №1. С.47-52.
50. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности. - Л., 1983.
51. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблема концептуализации развития педагогического знания в XX столетии//Историко-педагогические исследования и проблемы развития современного отечественного образования. - М., 1993.
52. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л., 1970.
53. Бодалев А.А. О разработке некоторых проблем общения// Психология личности и малой группы / Под ред. Е.С. Кузьмина и др.: Сборник статей. - Л.: ЛГУ, 1977.
54. Бодалев А.А. Личность и общение. - М., 1983.
55. Бодалев А.А. Психология общения. - Москва-Воронеж, 1996.
56. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М., 1996.
57. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983.
58. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2000.
59. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). - М.: Смысл, 1999.

60. Братченко С.Л., Якунин В.А. Групповая форма обучения при подготовке студентов как будущих руководителей//Психологическое обеспечение трудовой деятельности. - Л., 1987.
61. Братченко С.Л., Якунин В.А. Развитие личности в общении и межличностный диалог//Формирование педагогических умений и профессионально-значимых свойств личности у студентов. - Ижевск, 1988.
62. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР. - М., 1976.
63. Брудный А.А. Понимание и общение. - М., 1989.
64. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. - М.: Лабиринт, 1991.
65. Брунер Д. Психология познания. - М., 1977.
66. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение// Брушлинский А.В. Избр. психол. труды. - М.-Воронеж, 1996.
67. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. 2-е изд. - Самара, 1999.
68. Буюе Л.П. Человек: деятельность и общение. - М., 1978.
69. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. Синергетика и теория социальной самоорганизации. - СПб, 1999.
70. Вединяпина В.А. Субъект - Я как педагогическая проблема: Дисс. ... докт. пед. наук. - СПб., 1998.
71. Веккер Л.М. Психические процессы. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. Т.3. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1981.
72. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. - М., 1982.
73. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. - М.: Наука, 1990.
74. Весинский М. Методологические проблемы психологических исследований профессии учителя. - Л., 1989.
75. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М., 1977.
76. Владимир Вернадский: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков / Сост. Г.П. Аксенов. - М.: Современник, 1993.
77. Воробьев Г.Г. Молодежь в информационном обществе. - М.: Молодая гвардия, 1990.
78. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998.
79. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
80. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. - М., 1982.
81. Габай Т.В. Педагогическая психология. - М., 1995.

-
82. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. - М., 1988.
 83. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. - М.: Ноосфера, 1999.
 84. Генов Ф. Психология управления: основные проблемы. - М., 1982.
 85. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М.: Совершенство, 1998.
 86. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. - М., 1987.
 87. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - СПб., 1992.
 88. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев, 1984.
 89. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе. - М.: Просвещение, 1965.
 90. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: Учебное пособие к спецкурсу. - Л., 1991.
 91. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности. - М.: Знание, 1999.
 92. Грачев Г. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. - М., 1998.
 93. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе. - Л.: Лениздат, 1990.
 94. Гроф С. За пределами мозга / Пер. с англ. 2-изд. - М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993.
 95. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. - М., 1990.
 96. Гусинский Э.Н. Образование личности. - М.: Интерфакс, 1994.
 97. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Просвещение, 1986.
 98. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. - М., 1997.
 99. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на-Дону, 1996.
 100. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: ВЛАДОС, 1999.
 101. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах//Культурология. XX век: Антология. - М.: Юрист, 1995. С.213-255.
 102. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М., 1982.
 103. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.

104. Додонов В.И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX-начала XX в. - М., 1994.
105. Донцов А.И. Психология коллектива. - М., 1984.
106. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция "социальных представлений" в современной французской психологии. - М., 1987.
107. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. - М.: МГУ, 1997.
108. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. - М.: Наука, 1984.
109. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. - СПб.: Питер, 1999.
110. Дубов И.Г. Феномен менталитета: "психологический анализ"// Вопросы психологии. 1993. №1.
111. Дуденков В.Н. Философия космизма в России на рубеже 19-20 веков. - СПб., 1998.
112. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления// Психология мышления. - М.: Знание, 1965.
- 112а. Душков Б.А. Основы этнопсихологии и ноопсихологии. - М., 2001
113. Душков Б.А. Психология и социология микрокосмосов (человек, группа, социум, человечество). - М., 2001
114. Елканов С.Б. Основа профессионального самовоспитания будущего учителя. - М., 1989.
115. Емельянов Ю.Н. Активное социально-педагогическое обучение. - М., 1985.
116. Ерастов Б.С. Социальная культурология. Ч.1. М., 1994.
117. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л., 1974.
118. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как область социально-психологических исследований//Совместная деятельность / Под ред. А.Л. Журавлева и др. - М., 1988.
119. Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. - Владимир, 1973.
120. Завалишина Д.Н. Психологический анализ опрeативного мышления. - М., 1985.
121. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. - М., 1980.
122. Заикин Н.И., Заикина Н.Е. К состоянию через осознание: Учебник развития сознания. - СПб.: Изд-во Академии развития Сознания, 2000.
123. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: Учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-

- практиков. - СПб., 1995.
124. Закон Российской Федерации "Об образовании". - М., 1995.
125. Запесоцкий А.С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование. - СПб., 1996.
126. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
127. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. - М., 1986.
128. Зеличенко А. Психология духовности. - М., 1996.
129. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Ч.1. Общие принципы. - Париж, 1934.
130. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е. Изд. - М.: Логос, 2000.
131. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. - Самара, 1988.
132. Зинченко В.П. Мир сознания и структура сознания//Вопросы психологии. 1991. №2.
133. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994.
134. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. - Самара, 1998.
135. Иванова С.П. Подготовка молодого специалиста-педагога к чтению психологической литературы: Учебное пособие. - Вологда, 1989.
136. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. - Псков.: ПГПИ, 1999.
137. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде: Учебное пособие. - Псков: ПГПИ, 2000.
138. Ивин А.А. Ценности и понимание//Вопросы философии. 1987. № 8.
139. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000.
140. Иолов Г. Критические ситуации и массовая психика. - София, 1973.
141. Каган М.С. Мир общения. - М., 1988.
142. Калинаускас И. Жить надо! - СПб.: MEDUSA, 1994.
143. Калмыкова Е.С. Механизмы психологической защиты и их роль в развитии личности//Методологические и теоретические проблемы современной психологии. - М., 1988.
144. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М: Педагогика, 1981.
145. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
146. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. - М.: Педагогика, 1980.
147. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. - М., 1997.

148. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования// Избранные педагогические сочинения. - М., 1982.
149. Кармин А.С. Основы культурологии: Морфология культуры. - СПб., 1997.
150. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. - М.: Юрист, 1998.
151. Качанов Ю.Л., Шматко Н.А. Семантические пространства социальной идентичности//Социальная идентификация личности. - М., 1993.
152. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. - СПб.: Алетей, 2000.
153. Кедров Б.М. Классификация наук. Прогноз К. Маркса о науке будущего. - М.: Мысль, 1985.
154. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига: Педагогический центр "Эксперимент", 1995.
155. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. - М.: Педагогика, 1987.
156. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995.
157. Климов Е.А. Психология профессионала. - М.-Воронеж, 1996.
158. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1973.
159. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического взаимодействия//Вопросы психологии. 1987. № 3. С.41-49.
160. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. (К определению понятия.)//Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. научн. тр./АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии / Ред. Бодалев А.А. - М., 1989. С.9
161. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы//Учителю об экологии детства. - М., 1996.
162. Ковалева Н.В. Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности (социально-психологический аспект): Автореф. дисс. ... психол. наук. - М., 1997.
163. Козлов А.А. Молодые патриоты и граждане новой России. - СПб., 1999.
164. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999.
165. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. - М., 1985.

166. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы "социальной психики"//Вопросы психологии. 1972. № 1. С.99-110.
167. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. - М., 1977.
168. Коммуникативная культура учителя (Методический материал к аттестации): Учебно-методическое пособие. - СПб., 1996.
169. Кон И.С. Ребенок и общество. - М., 1985.
170. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
171. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. - М., 1984.
172. Кондратьева С.В., Рапопорт И.А., Токарская Т.С. О социально-психологической совместимости учителя и учащихся//Советская педагогика. 1975. № 7.
173. Концепция общего и среднего образования. - М., 1988.
174. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М., 1994.
175. Коростылева Л.А., Коржова Е.Ю., Королева Н.Н. Самореализационный потенциал педагога и развитие личности учащегося. - СПб., 1996.
176. Костюк Г.С. О психологии понимания//Избранные психологические труды. - М., 1988.
177. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. - М.: Институт психологии РАН, 1997.
178. Кочетова А.А. Гуманистическая педагогика: истоки и тенденции развития: Учебно-методическое пособие к спецкурсу. - СПб., 1997.
179. Краевский В.В. Методологическая рефлексия//Советская педагогика. 1989. № 2.
180. Крижанская Ю.С. Третьяков В.П. Грамматика общения. Л.: ЛГУ, 1990.
181. Криулина А.А. Психология общения. - Курск, 1993.
182. Криулина А.А. Профессиональная культура и система психологической подготовки учителя: Макроэргономический подход. - М., 1996.
183. Кричевский Р.Л., Дубровская Е.М. Психология малой группы. - М.: МГУ, 1991.
184. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. - Дубна: Феникс, М.: Когито-Центр, 1999.
185. Крылов В.Ю. Психология и синергетика. - М., 1990.
186. Крылова Н.Б. Ребенок в пространстве культуры. - М., 1994.
187. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. - СПб., 1993.

188. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия по психологии. - СПб.: Питер, 2000.
189. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. - М.: Педагогика, 1990.
190. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. - СПб., 1996.
191. Кун Т. Структура научных революций. - М., 1975.
192. Курносов Ю.В. Тайные доктрины вчера и сегодня. - М.: Интеллект, 1997.
193. Кутырев В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. - Н. Новгород, 1994.
194. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. - Мн.: БГУ, 1983.
195. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. - Минск, 1988.
196. Кухарев Н.В. Педагог-мастер - педагог-исследователь. - Гомель, 1993.
197. Лазарус Л. Теория стресса и психофизиологические исследования//Эмоциональный стресс. - Л., 1970.
198. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. - М., 1989.
199. Левина М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования.- Минск, 1998.
200. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. - М.: Наука, 1980.
201. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.
202. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. 2-е изд. - М.: Мысль, 1965.
203. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983.
204. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке// Вопросы психологии. 1989. № 3. С.11-21.
205. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред.Д.А. Леонтьева, В.Щур. - М.: Смысл, 1997.
206. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 1999.
207. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М., 1975.
208. Лисина М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. - М., 1985.
209. Лисовский В.Т., Дмитриев Л.В. Личность студента. - Л.: ЛГУ, 1974.
210. Лихачев Д.С. Об актуальности проблемы общения в современном искусствоведении//Искусство и общение. - Л., 1984.

211. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии//Вопросы философии. 1979. № 2. С.34-37
212. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. - М., 1981.
213. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. - М.: Политиздат, 1991.
214. Лосский Н.О. Мир как органическое целое//Лосский Н.О. Избранное. - М., 1991.
215. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. - М., 1992.
216. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). - Псков, 1997.
217. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дисс. в виде научн. доклада докт. пед. наук. - СПб., 1998.
218. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М., 1979.
219. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия учителя и учащихся. - М., 1980.
220. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. - М.: ПАРФ, 1998.
221. Майерс Д. Социальная психология. - СПб., 1997.
222. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Кн.1. - СПб.: Образование-Культура, 1998.
223. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. - М., 1988.
224. Мамардашвили М. Необходимость себя. - М.: Лабиринт, 1996.
225. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. - СПб.: Издательский Дом "Сентябрь", 2001.
226. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
227. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
228. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. - М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997.
229. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 1999.
230. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972.
231. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М., 1988.
232. Машков В.Н. Психология управления. - СПб.: Изд. Михайлова В.А., 2000.

233. Межличностное восприятие в группе. / Под ред. Г.М. Андреевой и А.И.Донцова. - М.: МГУ, 1981.
234. Мелибруда Е.Я. Я - Ты - Мы: Психологические возможности улучшения общения. - М.: Прогресс, 1986.
235. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии / Пер. с итал. - М.: Славянская ассоциация онтопсихологии, 1997.
236. Методика исследования восприятия информации / Под ред. Б.М. Фирсова. - Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1972.
237. Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. - М.: Наука, 1975.
238. Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
239. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. - М.: Просвещение, 1982.
240. Мировосприятие и образ жизни / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и С.В. Тарасова. - СПб.: Образование и культура, 1999.
241. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М., 1994.
242. Митчел П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий. - Лондон, 1978.
243. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981.
244. Моисеев Н. Человек и ноосфера. - М.: Молодая гвардия, 1990.
245. Моль А. Социодинамика культуры. - М.: Прогресс, 1975.
246. Московичи С. Общество и теория в социальной психологии// Современная зарубежная социальная психология. Тексты. - М., 1984.
247. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М., 1984.
248. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / Под ред. В.А. Сластенина. Ч.1. - Пенза, 1994.
249. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 1998.
250. Мухина Т.К. Мышление учителя//Вопросы психологии. 1990. № 4. С.171-173.
251. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960.
252. Мясищев В.Н. Психология отношений/Под ред.Бодалева А.А. - М., 1995.
253. Найссер У. Познание и реальность. - М.: Наука, 1980.
254. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. - М.: Прометей, 1989.

-
255. Насбитт Д., Эбурдин П. Мегатенденции. Год 2000. Что нас ждет в 90-е годы. - М., 1991.
256. Наумова Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе//Социологический журнал. 1995. № 2.
257. Наумченко Л.И. Самообразование будущих учителей. - Саранск, 1974.
258. Невский И.А. Психолого-педагогический анализ причин участия школьников в различных неформальных самостоятельных группах и объединениях//Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений. - М., 1989. С.92-101.
259. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. - М., 1988.
260. Нестеренко И.Л. Самообразование будущего учителя. - Саранск, 1974.
261. Нестерова Н.Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности усвоения наук. - М., 1984.
262. Нийт Т. Социально-психологические основы средообразования. - Таллин, 1985.
263. Никандров Н.Д. Проблема ценностей в подготовке учителя// Магистр. 1994. № 6.
264. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. - СПб.: Алетейя, 2000.
265. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1989.
266. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995.
267. Норланд Е. Воспитание в эпоху глобальных проблем: размышления о новой педагогике//Приоритеты современной педагогики: мир - экология - сотрудничество. - М., 1993. С.8-28.
268. Обозов Н.И. Межличностные отношения. - М, 1996.
269. Обучение как специально организованный процесс общения / Сост. Л.И. Карлинская, Н.Д. Никандров. - М., 1987.
270. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. 2-е изд. - М., 1999.
271. Общение как проблема общей психологии//Методологические проблемы социальной педагогики / Отв. ред. Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1975.
272. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. Деятельность / БСЭ, 1972. Изд.3-е. Т.*. С.181.
273. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления учителя//Советская педагогика. 1990. № 1. С.82-86.
274. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителей//Вопросы психологии. 1988. № 1.

275. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека//Вопросы психологии. 1992. № 2. С.5-19.
276. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя//Вопросы психологии. 1987. № 5. С.144-146.
277. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. - М., 1977.
278. Палей И.М., Магун В.С. Психологические характеристики личности и предпосылки ее социальных потенциалов//Социальная психология. - Л.: ЛГУ, 1970.
279. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей//Вопросы психологии. 1982. № 2. С.139-141.
280. Панферов В.Н. Психология человека: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.
281. Парыгин Б.Д. Проблема готовности в социальной психологии//Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Под ред. А.Л. Журавлева. - М., 1996.
282. Парыгин Б.Ф. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. - СПб., 1999.
283. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учебное пособие. - СПб., 1999.
284. Педагогика сотрудничества: Четыре года спустя//Русское образование и общество. Журнал переводов. 1994. Январь.
285. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб., 1995.
286. Педагогическое взаимодействие: психологический аспект / Отв. ред. А.В. Петровский. - М., 1990.
287. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М., 1988.
288. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: МГУ, 1989.
289. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. - М., 1978.
290. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. - Ростов-на-Дону, 1993.
291. Пиаже Ж. Психология интеллекта//Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969.
292. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. - М.: Российское педагогическое агенство, 1998.
293. Пойя Джю Математическое открытие. - М.: Наука, 1976.
294. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. - М., 1983.
295. Понимание//Философский словарь. - М., 1989. С.493-494.

296. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. - Казань, 1992.
297. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. - М., 1995.
298. Почепцев Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. - М.: Рефл-бук, Ваклер, 2000.
299. Практическая психодиагностика: методики и тесты. - Самара: Издательский Дом Бахрах, 1998.
300. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 2000.
301. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. - М., 1994.
302. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии: Дисс. докт. пед. наук. - СПб., 1998.
303. Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. - СПб., 1997.
304. Проблемы результативности педагогической деятельности / Отв. ред. Е.И. Казакова, Е.В. Титова, А.П. Тряпицына. - СПб., 1997.
305. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / Под ред. А.И. Щербакова. - Л., 1980.
306. Профессиональная деятельность молодого учителя / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. - М., 1982.
307. Профессионально-педагогические аспекты психологической культуры учителя / Под ред. С.П. Ивановой - Псков, 1990.
308. Психологические аспекты гуманизации образования / Сост. Н.А. Рыбакова. - Псков, 1999.
309. Психологические аспекты социальной нестабильности / Под ред. Б.А. Сосновского. - М., 1994.
310. Психологические исследования общения / Институт психологии. - М.: Наука, 1985.
311. Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. Вып.1 и 2, - СПб.: СПбГУ, 1998.
312. Психология / Под ред. А.А. Крылова. - М.: ПРОСПЕКТ, 1999.
313. Психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. - М.: ЮНИТИ, 2000.
314. Психология личности в трудах зарубежных психологов: Хрестоматия по психологии / Сост. и общ. ред. А.А. Реана - СПб.: Питер, 2000.
315. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Л. Пузырея. - М.: МГУ, 1982.
316. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1987.

-
317. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. - М., 1990.
 318. Психология формирования личности студента педагогического вуза: Коллективная монография / Под ред. Д.В. Вилькеева. Казань: КГУ, 1996.
 319. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999.
 320. Психолого-педагогическая грамотность современного учителя. - СПб., 1997.
 321. Психолого-педагогические проблемы сознания и деятельности / Под ред. А.А. Андреева, С.П. Ивановой, П.А. Сорокуна. - Псков, 1997.
 322. Рабочая книга андролога / Под ред. С.Г.Вершловского. - СПб., 1998.
 323. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учебное пособие. - СПб., 1996.
 324. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. - Л., 1989.
 325. Разработка образовательных стандартов пертербургской школы. - СПб., 1995.
 326. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога//Вопросы психологии. 1990. № 2.
 327. Реан А.А. Психология изучения личности. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
 328. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999.
 329. Регуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности. - Л.: ЛГПИ, 1983.
 330. Регуш Л.А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности. - Л., 1985.
 331. Регуш Л.А. Наблюдение в практической психологии. - СПб., 1996.
 332. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика.: Московские лекции и интервью. - М.: АCADEMIA, 1995.
 333. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. - М.: Медиум, 1995.
 334. Роботова А.С. Художественно-образное познание педагогических явлений: педагогика и литература. - СПб., 1996.
 335. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: ВЛАДОС, 1998.
 336. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
 337. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. - М.: Рефл-бук. Ваклер, 1997.

-
338. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
339. Розанов В.В. Сумерки просвещения. - М., 1990.
340. Розанов В.В. О понимании. - СПб.: Наука, 1994.
341. Розов Н. Культура, ценности и развитие образования. - М., 1992.
342. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Рабич-Щербо. - М., 1988.
343. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер.с англ. В.В.Румынского / Под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. - М.: Аспект Пресс, 1999.
344. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: АПН РСФСР, 1957.
345. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования.- М.: АН СССР, 1958.
346. Рубинштейн С.Л. Человек и мир (отрывки из рукописи)// Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1969.
347. Рубинштейн С.Л. Общая психология. - СПб.: Питер, 1999.
348. Руденский Е.В. Социальная психология. - М.-Новосибирск, 1998.
349. Рудестам К. Групповая психотерапия. - СПб., 1998.
350. Руткевич А.П. Процессы социальной деградации в российском обществе//Социс. 1998. № 6.
351. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. - М., 1990.
352. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. - Мн.: Беларуская наука, 1998.
353. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. - Н. Новгород, 1994.
354. Савицкий И.А. О философии глобального образования//Философия образования для XXI века. - М., 1992. С.9-18.
355. Саймон Б. Общество и образование. - М.: Прогресс, 1989.
356. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. - М., 1988.
357. Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе. - М., 1990.
358. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание// Практический психолог. 1997. № 4. С.3-15.
359. Свенцицкий А.Л. Социальная психология в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000.
360. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.
361. Селье Г. Стресс без дистресса. - М., 1979.

-
362. Сидоренко А.В. Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы//Вопросы психологии. 1998. № 4. С.21-29.
363. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. - М.: Педагогика, 1983.
364. Скворцов Л.В. Культура самосознания: Человек в поисках истины своего бытия. - М., 1989.
365. Сластенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. - М., 1993.
366. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя//Национальные ценности образования: история и современность. - М., 1996. с.229-235.
367. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М., 1995.
368. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования: Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3-5 декабря 1996 г.)
369. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога//Вопросы психологии. 1996. № 4. С.72-80.
370. Смелзер Н. Социология. - М.: ФЕНИКС, 1994.
371. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учителство как социально-профессиональная группа. - М., 1996.
372. Современная западная философия: Словарь. - М., 1991.
373. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя (на материале школы, лицея, колледжа, вуза). Смоленск, 1999.
374. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов./ Пер.с англ. - М., 1992.
375. Социальная психология/Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1987.
376. Социальная психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. - М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995.
377. Сохор А.М. Об одном из факторов доступности учебных сообщений//Проблемы программированного обучения. Вып. 7. - Владимир, 1978.
378. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. - М.: Флинта, 1998.
379. Степанов А.А. Психологические основы дидактики учебного

- телевидения. - Л., 1973.
380. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых: Учебное пособие. - Л.: ЛГПИ, 1981.
381. Степин В.С. От классической к постклассической науке (изменение оснований и ценностных ориентаций)//Ценностные аспекты развития науки. - М., 1990.
382. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации//Введение в практическую социальную психологию. - М., 1994.
383. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983.
384. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону, Феникс, 1997.
385. Стоунс. Психопедагогика. - М., 1984.
386. Субъект и социальная компетентность личности / Под ред. А.В. Брушлинского. - М., 1995.
388. Сухобская Г.С. Психология в управлении. - СПб., 1999.
389. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. - М., 1975.
390. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 1998.
391. Телегина Э.Д. Психологическая подготовка учащихся в вузах как фактор социально-профессиональной адаптации // Преподаватель. Вып. 1(3). - М., 1998.
392. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: АПН РСФСР, 1961.
393. Тойч Д.М., Тойч Ч.К. Второе рождение или искусство познать и изменить себя. - Лос-Анджелес-М., 1994.
394. Толстых А.В. Взрослые и дети: Парадоксы общения. - М., 1988.
395. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе. - М.: Знание, 1991.
396. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. - Л., 1989.
397. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования//Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования. - СПб., 1994.
398. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. (Психологическое исследование.) - Таллин: Валгус, 1988.
399. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок. - Тбилиси, 1960.
400. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М., 1980.
401. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М., 1992.

-
402. Успенский Б.А. К исследованию языка древней живописи: Предисловие//Л.Ф.Жегин. Язык живописного произведения (условность древнего искусства). - М., 1970.
403. Учитель: крупным планом / Под ред. С.Г. Вершловского. 2-е изд. - СПб., 1994.
404. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы.//Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1974. С.26.
405. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности Фельдштейн Д.И. Избранные труды. - М.: Флинта, 1999.
406. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса//Современная зарубежная социальная психология: Тексты. - М., 1984.
407. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. - М., 1967.
408. Флоренская Т.А. Диалог в практической деятельности. - М., 1991.
409. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.
410. Фрейд З. Психология Я и защитные механизмы. - М., 1993.
411. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - М.: Просвещение, 1987.
412. Фромм Э. Бегство от свободы. - М., 1989, С.28.
413. Фромм Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу//Мир человека. - М., 1993.
414. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме: Проблема человека в западной философии. - М., 1988.
415. Хелус З. Понимаете ли вы ученика? - М., 1987.
416. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. Я.М. Колкера. - Рязань, 1994.
417. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования.- М.-Томск, 1997.
418. Хомский Н. Язык и мышление. - М.: МГУ, 1972.
419. Хорни К. Невроз и развитие личности//Хорни К. Собрание сочинений: В 3-х т.. - М.: Смысл, 1997.
420. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. - М., 1981.
421. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб., 1997.
422. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М.: Интерпракс, 1995.
423. Черноушек М. Психология жизненной среды. - М., 1989.
424. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977.
425. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и

- саморегуляция//Вопросы психологии. 1997. № 3.
426. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение. - Л., 1979.
 427. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принципы дифференциации. - М.: Столетие, 1997.
 428. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. - М.: Логос, 1993.
 429. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. 2-е изд. - М., 1996.
 430. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990.
 431. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. - М.: ВЛАДОС, 1995.
 432. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: ВЛАДОС, 1998.
 433. Шефер Б., Шледер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения// Психологический журнал. 1993. Т.1. № 1.
 434. Шибутани Т. Социология личности. - Ростов-на-Дону, 1998.
 435. Шихирев П.Н. Проблемы исследования межгрупповых отношений//Психологический журнал. 1992 . Т.13. № 1. С.15-23.
 436. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования.3-е изд. - М.: Педагогическое общество России, 2000.
 437. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. - Ростов-на-Дону: РПГИ, 1994.
 438. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности// Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974.
 439. Шпрангер Э. Два вида психологии (1914)//Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. - М.: МГУ, 1980. С.286-300.
 440. Штайнер Р. Духовное водительство человека и человечества. - Калуга: Духовное познание, 1992, С.15.
 441. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Пер. с нем. - М.: Персифаль (Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики), 1993.
 442. Штарке К. Студенты: Становление личности. - М.: Прогресс, 1982.
 443. Щедровицкий Г.П., Якобсон С.Г. Методологические проблемы понимания//Мышление и общение: Материалы всесоюз. симп. - Алма-Ата, 1973. С.30
 444. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. - М., 1993.

-
445. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе//Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / Под ред. А.И. Щербакова. - Л., 1986.
 446. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. - М., 1986.
 447. Эсаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. - Л.: ЛГУ, 1979.
 448. Юрченко Т.П. О майевтической и психотерапевтической функций внутреннего диалога//Майевтика в системе психологических знаний: Материалы международной научной конференции. - Киев, 1993. С.236-237.
 449. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. - Казань, 1993.
 450. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности//Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975.
 451. Ядов В.А. Социальный тип личности//Коммунист. 1988. № 10. С.96-104.
 452. Ядов В.А. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен//Социальная идентификация личности. Кн.2. - М., 1994.
 453. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения//Вопросы психологии. 1995. № 2. С.28-37.
 454. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. - М., 1994.
 455. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб., 1998.
 456. Яницкий О.Н. Экологическая психология//Социология в России. - М., 1996.
 457. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. - М.: Сентябрь, 2000.
 458. Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М.: Политиздат, 1991.
 459. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. - Киев, 1987.

П р и л о ж е н и я

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

Экспериментальное задание, выявляющее особенности информационно-познавательного взаимодействия учителей с авторами научных психологических текстов

(на примере самостоятельной работы учителя с текстом:
Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности//Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М.: МГУ, 1982. С.28-34)

Инструкция

Уважаемый коллега!

Просим Вас выполнить небольшую работу с психологическим текстом, имеющим педагогическую направленность и, как мы полагаем, представляющим для Вас определенный профессиональный интерес.

Выполнение задания осуществляется в следующем порядке: перед тем как Вы приступите к ознакомлению с содержанием текста (т.е. до его прочтения), Вам нужно ответить на ряд вопросов, выявляющих Ваше общее отношение к такого рода источникам знаний, и в какой-то степени предсказать возможности использования полученной информации. Далее Вы внимательно читаете текст и отвечаете на вопросы по его содержанию.

Мы заранее благодарим Вас за труд и надеемся, что проделанная работа будет взаимно полезной.

Задание

1. Вопросы до прочтения текста:

1. Является ли проблема, рассматриваемая автором, актуальной для школьной практики? Почему?

2. Какую литературу по данной проблеме Вы читали? (Назовите 2-3 источника). _____

3. Какова роль школы, учителя в решении данной проблемы?

4. Какого рода постановки и решения проблемы Вы ждете от автора? _____

5. Каковы возможности использования данного аспекта психологических знаний в Вашей практической деятельности?

II. А теперь предлагаем Вам ознакомиться с содержанием данного текста (текст прилагается к заданию).

III. Вопросы после прочтения текста:

1. В какой степени ожидаемые результаты ознакомления с текстом нашли реальное подтверждение? _____

2. Есть ли в тексте общепедагогическая идея, которую важно реализовать в деятельности учителя?

Нет – 1

Пожалуй, есть – 4

Пожалуй, нет – 2

Есть – 5

Затрудняюсь ответить – 3

Сформулируйте эту идею своими словами _____

3. Можно ли использовать материалы текста в учебно-воспитательном процессе школы?

Нет – 1

Пожалуй, есть – 4

Пожалуй, нет – 2

Есть – 5

Затрудняюсь ответить – 3

А) Как и в какой форме Вы видите возможности использования материалов текста в процессе обучения предмету?

Б) Как и в какой форме Вы видите возможность использования материалов текста во внеклассной работе с учащимися?

В) Как и в какой форме Вы видите возможность использования материалов текста в работе с родителями? _____

4. Систематически ли Вы читаете такого рода литературу по собственному выбору?

Нет – 1

Иногда, читаю – 4

Пожалуй, нет – 2

Читаю систематически – 5

Очень редко – 3

5. Как Вы оцениваете текст по следующим параметрам:

А) доступность

Текст трудный для понимания - 1

Скорее трудный, чем доступный – 2

Затрудняюсь ответить – 3

Текст в основном доступен – 4

Считаю вполне доступным – 5

Б: интересный по содержанию

Неинтересный – 1

Пожалуй, неинтересный – 2

Затрудняюсь ответить – 3

Пожалуй, интересный – 4

Интересный – 5

В) важный по рассматриваемой проблеме

Нет – 1

Пожалуй, да – 4

Пожалуй, нет – 2

Важный – 5

Затрудняюсь ответить – 3

6. Вставьте пропущенные слова в предлагаемом отрывке (не сверяясь с текстом):

"Человек есть индивидуальность в наличия у него особенных, неповторимых свойств; человек есть в силу того, что . . . сознательно определяет свое отношение . . . окружавшему. Человек есть личность, у него своё лицо Человек есть в максимальной личность, когда в нем нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум по отношению ко всему значимому. Поэтому для человека личности такое фундаментальное значение сознанию не только как , но и как отношение сознания, без способности сознательно определенную позицию нет личности.

. роль сознания, надо вместе . . . тем учитывать многоплановость психического, психических процессов на разных "

Задания по содержанию текста

1. Бегло просмотрите текст ещё раз и попытайтесь охарактеризовать его направленность и основную идею.

2. В чем автор видит проблему и как её формулирует?

3. Проследите логику авторского решения проблемы, для чего выделите в тексте отдельные "смысловые куски" и пронумеруйте их по значимости (подчеркивайте и нумеруйте прямо в тексте).

4. Выпишите "ключевые слова" из каждого "смыслового куска".

5. Представьте смысловую структуру содержания текста (дитекс) графически так, чтобы видна была проблема и способы ее анализа автором.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

Экспериментальное задание для изучения профессионально-педагогического тезауруса научных психологических терминов у учителя

Инструкция

Уважаемый коллега!

В практике педагогической деятельности Вы постоянно используете некоторые термины, например, "учение", "коллектив", "способности" и др. Применяя эти понятия, каждый учитель, естественно, вкладывает в них определенный смысл. От того, какой именно признак выделяется в качестве наиболее существенного в его определении, во многом зависит характер собственной деятельности учителя, его отношение к разным аспектам знаний, индивидуальный стиль общения с учащимися и т.д.

В связи с этим мы обращаемся к Вам с просьбой кратко изложить смысл, который Вы вкладываете в некоторые понятия, известные Вам не только по курсам теоретических знаний (психологии, педагогики, частных методик), но и из повседневного педагогического общения. Выполняя задание, Вы можете пользоваться дополнительной литературой. Старайтесь отвечать своими словами, кратко, выделяя самое, на Ваш взгляд, главное. Если Вы не понимаете смысл какого-то термина, пожалуйста, напишите это. В конце "словаря" Вам предлагается ответить на некоторые вопросы.

Мы надеемся, что проделанная работа будет взаимно полезной: Вам - для переосмысления собственной деятельности, нам - для составления общей характеристики молодого специалиста - педагога.

1. Прежде всего не могли бы Вы сказать, какие понятия психологической науки являются, по Вашему мнению, особенно

значимыми для практической деятельности учителя?

2. Вам предлагается ряд терминов из психологии и педагогики: внимательно прочитайте их и подчеркните двумя линиями те из них, которые Вы часто используете; одной линией - те из них, которые Вы редко используете в речевом общении. Понятия, которые Вы вообще никогда не используете, просто зачеркните.

Авторитет, акселерация, активность личности, акцентуация характера, аутогенная тренировка, аффект, бессознательное, внимание, внушаемость, возраст, воля, воображение, воспитание, воспитанность, восприятие, малая группа, действие, деятельность, душа, забывание, задатки, запоминание, игра, индивид, индивидуальность, индивидуальный стиль деятельности, инстинкт, интеллект, интерес, интерференция навыков, интуиция, инфантилизм, психологический климат в коллективе, коллективистское самоопределение, коллектив, коммуникация, конфликт, кризисы возрастные, лидер, личность, меланхолик, мировоззрение, мотив, мышление, наблюдательность, навык, направленность личности, настроение, обучаемость, обучение, одаренность, операция (умственная), ощущение, память, переживание, подражание, понимание, потребность, представление, проблемная ситуация, проблемное обучение, дифференцированное обучение, профессиональная ориентация, психодиагностика, рассеянность, референтная группа, рефлексия, речь, рожд, самовнушение, самосознание, самооценка, психологическая служба в школе, психологическая совместимость, осознание, социализация, социометрия, способности, страсть, стресс, талант, творчество, темперамент, тест, убеждение, умение, ум, уровень притязаний, усвоение, установка, утомление, учение, флегматик, фрустрация, характер, цель, ценностные ориентации, чувства, чувствительность, эмпатия, эмоции.

3. А теперь мы просим Вас дать краткие определения некоторых понятий. Что, по Вашему мнению, значат эти слова?

1. Взаимодействие _____
2. Восприятие _____
3. Группа _____
4. Деятельность _____
5. Личность _____
6. Коммуникативная компетентность _____
7. Конфликт _____
8. Общение _____
9. Обучение _____
10. Рефлексия _____
11. Самосознание _____
12. Способности _____
13. Субъект _____
14. Установка _____
15. Учение _____
16. Эмпатия _____

4. Обведите кружком номера тех понятий, которые вызвали у Вас затруднения в их определении.

5. Чем Вы объясняете возникновение у Вас трудностей в определении некоторых понятий?

А) Считаю, что не получил(а) достаточной теоретической подготовки по психологии в институте.

Б) Имею определенную теоретическую подготовку в области психологии, но не имею практических навыков использования психологических знаний по отношению к решению конкретных педагогических задач.

В) Недостаточная подготовленность к самообразованию в сфере психолого-педагогических знаний.

Г) Отсутствие специальной подготовки к самостоятельному профессионально ориентированному чтению научной психолого-педагогической литературы.

6. Составляете ли Вы индивидуальную психологическую карту (ИПК) на каждого учащегося?

- Не имею представления – 1
- Имею самое смутное представление – 2
- Знаю, что такие ИПК полезно составлять, но самому (ой) не доводилось – 3
- Веду педагогический дневник, где помещаю общие сведения о каждом учащемся вверенного мне классного коллектива – 4
- Ежегодно составляю психолого-педагогическую характеристику личности учащегося – 5

Назовите, пожалуйста, какие разделы Вы выделяете в ИПК (или психолого-педагогической характеристике) учащегося

7. Выделите, пожалуйста, психологические основы формирования личности учащегося, на которые Вы ориентируетесь при организации учебно-воспитательного процесса:

- А)
- Б)
- В)

ПРИЛОЖЕНИЕ № 3

Экспериментальное задание для студентов-будущих учителей с целью выявления их способностей к информационно-коммуникативному взаимодействию с авторами образовательных текстов на проблемно-диалоговой основе

Инструкция

Обращаемся к Вам, уважаемый коллега, с просьбой выполнить небольшое задание. Нас интересует Ваше мнение о существующих формах и методах обучения устной речи учащихся: что Вы считаете наиболее важным для развития полноценной, естественной неподготовленной речи учащихся? Каковы, по Вашему мнению, наиболее эффективные методы и формы работы с учащимися, которые ее формируют? Какова роль учителя в организации неподготовленной речи учащихся? Предлагаем Вам одну из статей по этой проблеме, опубликованную в журнале "Иностранные языки в школе". Прочтите, пожалуйста, статью В.Л. Скалкина "Учебная беседа как средство развития неподготовленной речи" (ж. "Иностранные языки в школе", 1978, № 2, С.47-58) и ответьте на некоторые вопросы после статьи.

1. Находите ли Вы данную статью методически ценной и почему?

2. В чем главная идея статьи? _____

3. Подчеркните в тексте статьи основные тезисы, раскрывающие главную идею, и пронумеруйте их по степени важности (1, 2,

3, ...)

4. Есть ли в статье, по Вашему мнению, педагогическая идея, являющаяся общей не только для учителей иностранного языка, но и для учителей других предметов? (Обведите кружком № ответа.)

Да – 1

Затрудняюсь ответить – 2

Нет – 3

5. Если бы вам надо было передать педагогический смысл статьи для учителей других предметов, как бы Вы сформулировали его своими словами? _____

6. Можете ли Вы использовать материал статьи на уроке и в какой форме? _____

7. На какие моменты Вы обратите внимание прежде всего, используя эту статью? _____

8. Что Вам особенно понравилось в данной статье (ответьте по

	Пожалуй, да	Скорее да, чем нет	Затруд- няюсь ответить	Скорее нет, чем да	Пожалуй, нет
а) Актуальность для школьной практики					
б) Новые оригинальные идеи, предложенные автором					
в) Методические рекомендации					
г) Хороший фактический материал					
д) Идеальный практический опыт работы					
е) Доступная форма изложения					
ж) Четкая логика статьи, способы авторского доказательства решения проблемы					

каждому пункту)?

9. Чего, по Вашему мнению, не хватает данной статье, чтобы использовать ее в школьной практике? _____

10. Какие, по Вашему мнению, аспекты желательно было бы усилить в данной статье? _____

11. Что Вы можете сказать о языке данной статьи? _____

12. Читаете ли Вы такого рода статьи по собственному выбору, самостоятельно?

Постоянно – 5

Иногда – 4

Затрудняюсь ответить – 3

Очень редко – 2

Практически не читаю – 1

13. Выпишите, пожалуйста, 6-10 "ключевых слов" данной статьи (т.е. слова, несущие основную смысловую нагрузку) _____

14. Отметьте, пожалуйста, в тексте статьи вертикальной чертой сбоку наиболее важные, по Вашему мнению, "куски" текста, а вертикальной волнистой чертой - те его части, которые излишне усложняют чтение текста.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 4

Экспериментальное задание студентам-будущим учителям, направленное на выявление эффективности кооперативно-структурированной деятельности в их работе с научными психологическими текстами

А. Процедура эксперимента

1-й этап исследования.

Цель - выявление способностей студентов к самостоятельному индивидуальному проектированию педагогической ситуации полисубъектного взаимодействия с другими участниками социально-образовательного процесса

Инструкция

Уважаемый коллега!

Представьте себе ситуацию, что в школе, куда Вы придете работать учителем после окончания вуза, состоится расширенное заседание педагогического совета школы по проблеме воспитания личности учащихся в современном обществе. Вас, как молодого педагога, располагающего базой новейших сведений о достижениях психолого-педагогической науки, попросили выступить и поделиться своими взглядами. Разработайте план-конспект Вашего выступления, используя в качестве ориентиров следующие пункты: 1) сформулируйте тему Вашего выступления; 2) определите его цель; 3) выделите основные задачи; 4) укажите основные источники знаний, которые Вы привлекли бы для подготовки выступления; 5) спроектируйте план Вашего выступления; 6) установите связь обсуждаемой проблемы с процессом обучения Вашему предмету; 7) установите

связь обсуждаемой проблемы с деятельностью других учителей-предметников; 8) установите связь обсуждаемой проблемы с особенностями семейного воспитания учащихся; 9) раскройте понятие "воспитывающее обучение"; 10) укажите наиболее эффективные, на Ваш взгляд, способы, приемы и методы воспитывающего обучения на современном этапе; 11) спрогнозируйте основные направления Вашего дальнейшего профессионально-личностного роста как педагога-воспитателя.

2-й этап исследования.

Цель - изучение степени влияния информационно-познавательного взаимодействия студентов с авторами научных психологических текстов на процесс проектирования педагогической ситуации полисубъектного взаимодействия с другими участниками социально-образовательного процесса.

В экспериментальных целях студентам предлагались тексты из учебного пособия С.П. Ивановой "Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде" (Псков, 2000):

- *текст № 1* знакомил будущих учителей с психологическими теориями развития личности в процессе межличностного взаимодействия (с.15-33);

- *текст № 2* раскрывал полисубъектный характер межличностного взаимодействия в современном социокультурном пространстве (с.33-41);

- *текст № 3* обосновывал актуальность проблемы развития личностной готовности молодого поколения к гуманистически-ориентированному полисубъектному взаимодействию с окружающими (с.54-66).

Тексты были распечатаны таким образом, чтобы студенты могли ознакомиться с ними в индивидуальном порядке: каждый студент знакомился с одним из трех текстов (тексты выдавались произвольно экспериментатором). В процессе информационно-познавательного взаимодействия с автором экспериментального текста студент должен был,

во-первых, ответить на ряд вопросов, выявляющих уровень его профессиональной подготовленности к информационно-познавательному взаимодействию с авторами научных психологических текстов: Является ли проблема, рассматриваемая автором, на Ваш взгляд, актуальной? Какую литературу по данной проблеме Вы уже читали? Какова, по Вашему мнению, роль школы (учителя) в решении рассматриваемой автором проблемы? Каковы возможности использования данного текста в педагогической деятельности учителя?;

во-вторых, объединиться в микрогруппы по три человека с другими студентами, работающими с этим же текстом (№ 1, № 2 или № 3). В условиях групповой работы студентам предлагалось вновь оценить прочитанный текст, а также разработать творческое задание, которое они выполняли ранее в индивидуальном порядке. Главной целью групповой работы было осуществление *выбора одного варианта ответа по каждому параметру*. Предполагалось, что под влиянием процесса информационно-познавательного взаимодействия с автором социально-педагогического текста в профессиональном сознании студента-будущего учителя могли произойти изменения, которые отразились на его подходе к прогнозированию педагогической ситуации творческого взаимодействия по проблеме воспитания. Кроме того, важно было выявить влияние групповой оценки текста на процесс его восприятия.

3-й этап исследования.

Цель - изучение влияния *кооперативно-структурированной* деятельности студентов на процесс проектирования педагогической ситуации межличностного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса по проблеме воспитания. Сотрудничество студентов в кооперативной группе задавалось структурированием их позитивной взаимозависимости, индивидуальной и групповой ответственности, а также необходимостью рефлексивного анализа вклада каждого студента в выполнение общегруппового задания.

В экспериментальных целях студенты образовали новые микрогруппы в составе трех человек так, чтобы в каждой группе были студенты, знакомые с содержанием одного из трех предложенных им текстов и имеющие на руках его наглядную структуру. Работа студентов в *кооперативной группе* осуществлялась следующим образом:

- *во-первых*, каждый студент в группе должен был ознакомить двух других ее членов с содержанием прочитанного им текста и дать его оценку, пользуясь наглядным изображением его структуры и групповой оценкой, данной на 3-м этапе исследования. Другие студенты должны были внимательно прослушать своего члена группы, задать ему дополнительные вопросы по наглядной схеме с тем, чтобы быть готовыми к индивидуальному контролю по данному тексту. При работе студентов в группе обращалось внимание на характер их общения ("лицом к лицу"), а также социальные умения и навыки поддерживающего взаимодействия;

- *во-вторых*, на основе прослушанной *из трех источников* информации, а также имеющегося у каждого члена кооперативной группы собственного индивидуального опыта разработки ситуаций творческого взаимодействия студентам вновь предлагалось выполнить экспериментальное задание (как и на этапах 1, 2, 3), но уже кооперативной группой. Главной целью совместной работы было, как и на этапе 3, осуществить *выбор одного варианта решения по каждому из вопросов*, с которым бы согласились все члены группы. Свое согласие студенты подкрепляли личной подписью под совместно выполненным заданием;

- *в-третьих*, после выполнения задания каждая кооперативная группа осуществляла *презентацию* своего выступления перед всей студенческой аудиторией (для презентации группового проекта экспериментатор произвольно мог выбрать любого члена группы, это стимулировало индивидуальную и групповую ответственность участников эксперимента);

- *в-четвертых*, каждый член кооперативной группы осуществлял *рефлексивный анализ* собственной деятельности и других участников кооперативной проблемно-познавательной деятельнос-

ти. В экспериментальных целях была разработана методика незаконченных предложений, предполагающая оценку студенческой деятельности в следующих терминах: "Я оценил, когда ты ..."; "Мне понравилось, что ты ...". Спонтанное окончание студентами данных незаконченных предложений позволяло выявить не только ценность совместной деятельности для студентов-будущих учителей, но и их отношение к собственной деятельности и деятельности других членов группы, а также эмоциональное состояние, переживаемое в процессе совместной деятельности.

Б. Прогнозирование студентом-будущим учителем педагогической ситуации творческого взаимодействия на разных этапах самостоятельной деятельности (в %)

Параметры анализа	1 этап n = 47	2 этап n = 62	3 этап n = 58
-------------------	------------------	------------------	------------------

1. Прогнозирование темы педагогического взаимодействия:

- тема не сформулирована;	2,1	-	-
- тема сформулирована в терминах конкретных действий;	2,1	8,0	15,3
- тема сформулирована на общепедагогическом уровне;	69,0	56,5	37,4
- тема сформулирована на общепедагогическом уровне с конкретизацией в методическом плане.	27,8	35,5	47,3

2. Прогнозирование цели педагогического взаимодействия:

- цель не прогнозируется;	4,2	-	-
- цель прогнозируется в терминах, ориентированных на абстрактных учащихся безотносительно к участникам педагогического совета;	42,8	58,4	6,8
- цель формулируется в терминах привлечения внимания слушателей к	27,8	12,8	30,6

обсуждаемой проблеме;			
- цель педагогического взаимодействия формулируется в терминах раскрытия актуальности рассматриваемой проблемы по отношению к конкретной аудитории слушателей.	25,2	28,8	62,6
3. Прогнозирование задач педагогического взаимодействия:	8,4		
- задачи не сформулированы;	31,5	-	-
- задачи повторяют цель;			
- задачи сформулированы в самой общей форме;	43,3	14,4	22,1
- задачи сформулированы в дифференцированной форме.	16,8	69,9	42,2
4. Прогнозирование источников знаний, необходимых для реализации прогнозируемого взаимодействия:	2,1	16,0	35,7
- источники не указаны;			
- указаны аспекты знаний, необходимых для реализации поставленных задач;	72,7	36,8	34,0
- указан один конкретный источник знаний;	16,8	12,8	5,1
- указаны несколько конкретных источников из разных областей знания.	8,4	50,4	60,9
5. Прогнозирование логического плана педагогического взаимодействия:	10,5	3,2	-
- план отсутствует;	49,6	12,8	5,1
- план дан в общей схематической форме;	31,5	24,0	67,7
- дан развернутый план взаимодействия;			
- план взаимодействия предполагает включение аудитории в обсуждение и дискуссию по проблеме.	8,4	8,0	27,2
6. Осознание связей обсуждаемой проблемы с деятельностью учителя-специалиста в данной области знаний:	10,5	-	-
- связь не осознается;	39,1	17,6	-

- связь осознается на уровне значимости данной области знаний;			
- связь осознается на уровне профессиональных ориентаций личности учителя на просвещение учащихся в той или иной области;	25,2	20,8	23,8
	25,2	60	59,2
- связь осознается на уровне методики обучения предмету;			
- связь осознается на уровне проблемы анализа и обобщения индивидуального педагогического опыта.	-	16	17
7. Осознание связей обсуждаемой проблемы с деятельностью коллег-учителей:	21	8,0	5,1
- связь не осознается;	31,5	11,2	11,9
- связь осознается на уровне значимости других областей знаний;			
- связь осознается на уровне проблемы просвещения коллег-учителей в той или иной области;	10,5	57,6	18,7
- связь осознается на уровне значимости личности учителя в формировании личности учащихся;	37	32,0	47,3
- связь осознается на уровне проблемы анализа и обобщения индивидуального педагогического опыта.	-	6,4	17
8. Осознание связей обсуждаемой проблемы с деятельностью семьи:	10,5	3,2	-
- связь не осознается;			
- связь осознается на уровне необходимости педагогической беседы с родителями учащихся;	70,6	79,2	28,9
	18,9	14,4	25,5
- связь осознается на уровне понимания значимости личности родителей для воспитания учащихся;	-	3,2	45,6
- связь осознается на уровне проблемы			

взаимодействия семьи и школы в
воспитании учащихся.

**9. Осознание студентом-будущим
учителем воспитывающего эффекта
обучения:**

- воспитывающий эффект обучения не осознается;	25,2	3,2	-
- воспитывающий эффект обучения осознается на уровне совместной деятельности всех учителей;	16,8	17,6	-
- воспитывающий эффект рассматривается как следствие единства процессов обучения и воспитания в учебном заведении;	21,0	20,8	25,5
- воспитывающий эффект рассматривается как следствие личного воздействия учителя на учащихся в качестве образца для подражания;	6,3	11,2	17,0
- воспитывающий эффект обучения рассматривается на уровне развития духовных и культурных ценностей у уча- щихся средствами учебного предмета.	30,7	47,2	57,5

**10. Осознание учителем наиболее эф-
фективных форм и способов воспитываю-
щего обучения:**

	23,1	-	-
- формы и способы воспитывающего обучения не выделяются;	23,1	36,8	11,9
- приводятся разные приемы и формы обучения и воспитания;	39,1	45,6	60,9
- выделяются различные формы группового обучения учащихся;			
- в качестве формы воспитывающего обучения рассматривается	8,4	11,2	15,3

педагогическая деятельность учителя, ориентированная на оказание поддержки и помощи в процессе становления личности учащихся; - в качестве наиболее эффективных форм и способов воспитывающего обучения выделяется исследователь- ская деятельность учителя, ориенти- рованная на психолого-педагогичес- кое изучение личности учащихся и совершенствование на этой основе процесса обучения.	6,3	6,4	11,9
11. Прогнозирование студентом-будущим учителем своего дальнейшего профессионального роста как педагога-воспитателя:	42,0	32	28,9
- дальнейший профессионально-лич- ностный рост не прогнозируется;	30,7	24	10,2
- профессионально-личностный рост прогнозируется в терминах накопления индивидуального опыта практической деятельности;	14,7	60,8	11,9
- профессионально-личностный рост прогнозируется в форме педагогического самообразования и обмена опытом с коллегами-учи- телями;	12,6	4,8	49,0
- профессионально-личностный рост прогнозируется как дальнейшее по вышение своей исследовательской квалификации (обучение в аспиран- туре, рост по административной линии).	-	47,2	17,0
12. Влияние социально-педагогического текста, предложенного для самосто- ятельного изучения на процесс прогно- зирования педагогической ситуации	-	28,8	35,7

творческого взаимодействия:

- текст никакого влияния не оказывает;	-	24	47,3
- текст оказывает влияние на прогнозирование плана педагогического взаимодействия;			
- текст оказывает влияние на прогнозирование содержания педагогического взаимодействия.	-	47,2	17

13. Использование студентом-будущим учителем предложенного для самостоятельного ознакомления текста в процессе прогнозирования педагогической ситуации творческого взаимодействия:

- текст практически не используется;			
- студент в основном опирается на	-	24	47,3

- собственный индивидуальный опыт, текст используется в качестве ссылки, подкрепляющей его;
- студент органически синтезирует социально-педагогический опыт, содержащийся в тексте с индивидуальным опытом собственной деятельности.

В. Особенности оценки студентами социально-педагогического текста в условиях индивидуального и группового информационно-познавательного взаимодействия

Параметры анализа	индивидуальная оценка n = 47	групповая оценка n = 51
-------------------	------------------------------------	-------------------------------

1. Оценка студентами актуальности проблемы, рассматриваемой автором текста:

- студент затрудняется дать ответ;	-	-
- студент отрицает актуальность проблемы, рассматриваемой автором текста;	-	-
- студент признает актуальность проблемы, рассматриваемой автором;	22	38
- студент обосновывает актуальность рассматриваемой автором текста проблемы.	25	13

2. Указание студентом прочитанных им источников знаний по проблеме, рассматриваемой автором:

- студент затрудняется дать ответ;	10,0	4,0
- студент ссылается на аспекты знаний (психологических, педагогических, социально-философских);	15,0	8,0
- студент называет фамилии, исследовавших данную проблему;	8,0	16,0
- студент называет конкретные источники знаний по рассматриваемой проблеме.	14,0	23,0

3. Осознание студентом роли школы и учителя в решении рассматриваемой автором текста проблемы:

- студент затрудняется дать ответ;	3,0	-
- студент рассматривает данную проблему вне связи со школой и деятельностью учителя;	1,0	-

- студенты обозначают "большую роль" школы как социального института в решении рассматриваемой проблемы;	22,0	41,0
- студент осознает значимость личности учителя в решении социально-педагогической проблемы;	21,0	10,0
- студент дифференцированно показывает роль учителя и школы в решении рассматриваемой автором проблемы.	-	-
4. Оценка студентом возможностей использования социально-педагогического текста в практической деятельности учителя:		
- студент затрудняется дать ответ;	7,0	-
- студент утверждает возможность использования текста в практической деятельности учителя;	4,0	2,0
- студент рассматривает возможность использования текста на уровне дополнительных знаний, обогащающих личный опыт учителя;	24,0	24,0
- студент показывает сферы педагогической деятельности, где можно применить данный текст;	12,0	19,0
- студент осознает возможности использования текста на уровне процесса развития личности учащегося в современном социокультурном пространстве.	-	6,0
5. Способности студента к наглядной презентации логической структуры содержания социально-педагогического текста:		
- студент затрудняется выполнить задание;	9,0	-
- студент разрабатывает план содержания текста;	12,0	2,0
- студент рисует обобщенную схему содержания текста;	12,0	6,0
- студент делает конкретизированную наг-	14,0	43,0

лядную презентацию содержания текста.

6. *Внесение студентом изменений в собственную творческую разработку ситуации педагогического взаимодействия по проблеме воспитания под воздействием содержания прочитанного текста:*

- студент никаких изменений в разработку не вносит;	28,0	23,0
- студент приобщает прочитанный текст к источникам знаний, на которые он ссылается при разработке ситуации педагогического взаимодействия;	4,0	10,0
- студент вносит отдельные дополнения в содержание собственной разработки под влиянием прочитанного текста;	5,0	2,0
- студент изменяет логический план педагогического взаимодействия под влиянием прочитанного текста;	3,0	2,0
- студент вносит изменения в название темы педагогического взаимодействия, обоснование ее актуальности и основной идеи.	4,0	16,0

ПРИЛОЖЕНИЕ № 5.

**Фрагменты кооперативно структурированных уроков
английского языка по теме "США" для учащихся 11
класса средней общеобразовательной школы.**

Урок № 1. Фрагменты.

Цели:	
1. Академическая.	Формирование у учащихся знаний об открытии США.
2. Воспитательная.	Формирование у учащихся практических умений: а) запрашивать и воспринимать информацию у других мини-групп; б) налаживать межличностные отношения в кооперативной группе; в) отбирать и перерабатывать усваиваемую новую информацию.
3. Размер кооперативных групп учащихся	3 - 4
4. Тема урока.	The discovery of the USA.
5. Учебный материал для выполнения задания.	Карточки, текст (один комплект на группу).
6. Учебные задания группам учащихся.	Listen to the story of Columbus and your group is to answer the following questions: Group 1: <i>1) What was Columbus's nationality?</i> <i>2) How many continents did people know before Columbus?</i> <i>3) What did he want to discover?</i>

Group 2:

1) Were there many ships?

2) Were all the sailors glad to travel for so many days, weeks?

Discuss them **and give an answer**, exchange the opinions with another group.

Group 1 tells some new facts about Columbus to group 2 and vice versa.

A task for all of you:

What kind of flag did he bring?

A new task.

Listen to the joke, you are to give an end. So many ends!

"Among the passengers of the ship there was a very talkative lady who asked the captain lots of questions.

She asked: "Captain, what will happen if our ship meets an iceberg in the ocean? "The captain answered: ...

So you are given 2 minutes to discuss the possible ending.

"eye to eye, knee to knee".

After pronouncing all the possible endings, only one was chosen as the best.

"Nothing special, madam. The iceberg will go on as if nothing had happened".

The teacher could ask anybody he wanted from the group to be sure that all the students knew the answer.

Find the matching ending, strain every nerve to hear your friend's opinion.

Критерии успеха:	<ul style="list-style-type: none"> - active participation; - decision-making; - desire for group-success. - активное участие; - принятие решений; - желание группового успеха.
-------------------------	--

Урок №2. Фрагменты.

Цели:	
1. Academic:	- to get grammatical and lexical skills.
2. Social:	<ul style="list-style-type: none"> - to train imagination; - to be ready to have a dialogue with your partner.
3. Theme:	Lexics training, grammar.
4. Group size:	5
Materials:	<p>Copy per group:</p> <p><i>There is a joke without ending. Try to invent a funny end in order to see some moral in it: One traveler arrived at large city and wanted to stay in the hotel.</i></p> <p><i>"Are you a Democrat or a Republican?" asked him the manager of the hotel.</i></p> <p><i>"Why do you ask?"</i></p> <p><i>"Because I know that a Republican likes to have good food and rest and Democrat is more interested in the care of his horse"</i></p> <p><i>What did the traveler answer?</i></p> <p><i>Round discussion. The teacher may</i></p>
Tasks and roles:	<p><i>intervene.</i></p> <p><i>The right variant was:</i></p> <p><i>"It happens so that I am a Republican but my horse is a Democrat".</i></p>

Time:	3 minutes
Criteria for success:	Everyone of the group realizes the moral.
Tasks and roles:	<p><i>There's a list of words before you and some synonyms are written on the board.</i></p> <p><i>I am naming a synonym, your group tells me a word from the list that corresponds to the synonym:</i></p> <p><i>To look for something - to seek</i></p> <p><i>to be sure - to be certain</i></p> <p><i>to have something - to possess</i></p> <p><i>to be alike - to have smth. in common</i></p> <p><i>usual - common</i></p> <p><i>a pity - mercy</i></p> <p><i>to wreck - to ruin</i></p> <p><i>to win - to conquer</i></p> <p><i>a winner - a conqueror</i></p> <p><i>Now the task is on the contrary - naming the necessary antonym:</i></p> <p><i>to build - to ruin</i></p> <p><i>not to know / to doubt - to be certain</i></p> <p><i>to find smth. - to seek</i></p> <p><i>unusual - common</i></p> <p><i>to lose - to possess</i></p> <p><i>force, violence - mercy</i></p> <p><i>to give up - to conquer</i></p> <p><i>to lose the war - to win</i></p>
Criteria for success (критерий успеха):	Уметь оперировать, знать лексику по теме "Завоевание"; быть уверенным в том, что все члены группы ею владеют.

Tasks and roles	<p>Work in pairs (работа в парах); управляемые диалоги:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peter, ask Tanya if she has something in common with her mother. 2. Tanya, ask Natasha if she possess a great natural ability. 3. Natasha, ask Olga if she is certain to take an English exam. 4. Olga, ask Sasha if he is the conqueror of women's hearts. 5. Sasha, ask Peter if he is seeking for something. <p>Готовность учащихся вступать в диалог с окружающими.</p>
-----------------	--

Урок №3. Фрагменты.

Цели:	
1. Академическая:	<p>Овладение</p> <ol style="list-style-type: none"> а) грамматическим материалом «to have been done»; б) выражениями для диалогической речи.
2. Социальная:	Готовность прийти на помощь.
3. Тема:	The USA Washington.
4. Room arrangement (организация класса):	<p>"eye to eye" ("лицом к лицу").</p>
5. Tasks and roles:	<p><i>Separate words are written on the board. You are to combine them in order to get a full sentence. Which group is the first - raise your hands.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Columbus, with a fleet of ships, the king of Spain, asked, to fit him out.

Критерий успеха:	<p>2. <i>Into the Atlantic Ocean, in 1492, with 3 small ships, he sailed.</i></p> <p>3. <i>Was certain, he had discovered, that the lands, called, Columbus, were part of India, these islands, he, the West Indies.</i></p> <p>4. <i>A description, he had seen there, it was called, a traveler, of some places, who left, after Amerigo Vespucci, America.</i></p> <p>5. <i>Mercy, robbed and killed, the Spanish, the natives, without, conquerors.</i></p> <p>Все члены группы отвечают друг за друга; если кто-то не уверен, то оценка ниже.</p>
Tasks and roles:	<p>A grammar moment: a phrase «<i>to have been done</i>» <i>I must have... 3 f to ask someone want to have... V to do it for us.</i></p> <p>1. <i>Your watch is broken. (repair)</i></p> <p>2. <i>You want a new dress. (make)</i></p> <p>3. <i>Your socks are lost. (find)</i></p> <p>4. <i>You have a toothache. (pull out)</i></p> <p>5. <i>You need a ticket. (to buy)</i></p> <p>6. <i>You have a long hair. (cut)</i></p> <p>7. <i>You jacket is dirty. (wash)</i></p> <p>8. <i>The cat is ill. (cure)</i></p> <p>9. <i>Your friend has a lot of work. (to do)</i></p> <p><i>Combine into pairs and try to solve the problem, using the situation on the board. Try to do the same with your friend's problem.</i></p>
Group work:	<p><i>Give 3 forms of the verbs:</i></p> <p><i>wear - ... - worn</i></p> <p><i>... - had - had</i></p> <p><i>... - was, were - been</i></p> <p><i>tell - ... - told</i></p> <p><i>say - said - ...</i></p> <p><i>feel - ... - ...</i></p> <p><i>hang - hung - ...</i></p>

	<p>... - <i>found</i> - <i>found</i> ... - <i>thought</i> - <i>thought</i> <i>mean</i> - ... - <i>meant</i> <i>know</i> - ... - <i>known</i></p>
Работа в парах:	<p><i>Play (make up) a dialogue using these expressions:</i> <i>Can / could you do me a favour ?</i> <i>Bear in mind that ...</i> <i>It is worth ...</i> <i>Ask T., P., N., S. If it's worth:</i> - <i>going to disco;</i> - <i>studying;</i> - <i>visiting the opera;</i> - <i>homework is worth doing.</i></p> <p><i>Translate the sentences:</i> 1. Я думаю, тебе стоит принять его совет. 2. Я помогу тебе, но имей в виду, что я занят. 3. Этот фильм стоит того, чтобы его посмотреть, но не забывай, что у тебя экзамен. 4. Вашингтон стоит посетить. 5. Эту передачу стоит послушать, но имей в виду, что уже 6 часов.</p>
Критерий успеха:	Правильность ответов каждого члена группы.
Результаты урока (Results of the lesson):	<p><u>Goal:</u> get grammar skills, be ready to communicate. <u>Reward:</u> group's mark.</p>
Individual accountability	<p>- <i>active participation (активное участие);</i> - <i>decision-making (принятие решений);</i> - <i>desire for group success (желание группового успеха).</i></p>

Урок №4. Фрагменты.

Цели:	
1. Академические (academic):	<ul style="list-style-type: none"> - быть способным говорить о главных городах США; - о географическом положении, реках, ресурсах; - уметь представлять себя американцами (владеть культурой, обычаями и т.д.).
2. Социальные (social):	<ul style="list-style-type: none"> - поддержать друг друга; - развить чувство ответственности за команду.
3. Тема (theme):	"Round about" lesson on the topic USA (заключительный урок по теме США).
4. Materials:	<ul style="list-style-type: none"> - tape-recorder; - crossword; - cards, pictures.
5. Procedure:	<p>Step 1.</p> <p><i>Can you tell me everything that you know about the USA in one sentence? I think you can't because you know too much about this wonderful country. We have a «round about lesson» where you'll be able to show your knowledge and language skills.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Where does the President of the USA live and work?</i> 2. <i>Name the first American President.</i> 3. <i>Who is the President now?</i> 4. <i>Which river is the longest in the USA?</i> 5. <i>Who discovered America?</i> 6. <i>When did it happen?</i> 7. <i>Why is this country called America?</i>

8. What is the Arlington National Cemetery famous for?

9. What city is situated on the Potomac River?

10. Decipher the abbreviation D.C.

11. How high is the Washington Monument?

12. For how many years is the President elected?

13. What does Congress consist of?

14. What city is situated on the Hudson River?

15. What is the nickname of New York?

16. When was the Declaration of Independence signed?

17. Name the most famous skyscrapers in New York. (World Trade Center, Empire State Building)

18. What American holidays do you know?

Step 2.

Now your task is to find the answer to the Crossword Puzzle.

1. A high hill. (mountain) - 8

2. That means very large. (immense) - 7

*3. To make longer in space or time.
(to extend) - 6*

4. A narrow passage of water connecting 2 seas. (strait) - 6

Gibraltar

Magellan

5. A mountainous country. (highland) - 8

6. A starting point of a river. (source) - 6

*7. A stretch of water joining 2 seas.
(channel) - 7*

Step 3.

I think that almost all of you want to visit the USA. I hope it'll happen one day. But do you know much about its cities?

You are given cards. Some proper names are written there. One of you will read them properly, the other one will say, to what cities these names belong. Clear? Settled?

Complete the sentences:

- 1. George Washington selected ...*
- 2. A hundred square miles were taken from the states of ...*
- 3. It was called the ...*
- 4. The heart of Washington is the ...*
- 5. The Washington Monument which is 555 feet tall is called the ...*
- 6. The famous Tomb of the ... is worth seeing too.*

Step 4. Role-play.

And now imagine that you are not students any more. You are professors of different sciences and American citizens.

You, Sasha, are a professor of Geography.

You, Natasha, are a famous American Politician.

You, Peter, are a professor of History.

You, Olga, have been living in Washington for 10 years.

You, Tanya, have been living in New York for more than 6 years.

<p>Exchange:</p> <p>Criteria for success (критерий успеха):</p>	<p><i>Here are cards for you with different tasks. You are working together. You are making up dialogues with 2 questions and a monologue from every part. I see that you know much about America and you understand each other. But will you understand the Americans? We'll see it.</i></p> <p><i>Tape "New York".</i></p> <p>Group members can use all the information (political, cultural, geographical) which they exchanged with the partners.</p> <p>speed, correctness (скорость, правильность).</p>
--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ № 6

Анкета "Ваше мнение о будущей профессии" (анкета для студентов-будущих учителей)

Инструкция

Уважаемый товарищ!

Мы обращаемся к Вам с рядом вопросов, помогающих выяснить Ваше отношение к будущей работе в школе, к существующим методам обучения: насколько они совершенны, отвечают современным требованиям педагогической науки. Большое место в работе учителя занимает в подготовке к урокам: каково Ваше мнение о методической и психолого-педагогической литературе, адресованной учителю. Нас интересует, какие источники Вы считаете более полезными для учителя в его подготовке к проведению занятий с учащимися, в развитии его профессионального мастерства. Нас интересует также Ваша оценка подготовки студента к практической деятельности в школе. Как известно, работа современного учителя требует его постоянного самообразования: в какой мере, с Вашей точки зрения, педагогический вуз подготавливает к этому?

Мы надеемся, что предложенные Вам вопросы окажутся для Вас интересными, и наша беседа будет взаимно полезной.

ВАШЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

1. Почему Вы выбрали профессию учителя? _____

2.* Считаете ли Вы, что правильно осуществили свой выбор?
(Обведите кружком номер варианта Вашего ответа. В дальнейшем поступайте так же.)

- Пожалуй, да – 1
Скорее да, чем нет – 2
Затрудняюсь ответить – 3
Скорее нет, чем да – 4
Пожалуй, нет – 5

3. Если бы Вам представилась реальная возможность изменить специальность, как бы Вы поступили?

- Изменил бы специальность – 1
Затрудняюсь ответить – 2
Ничего бы не менял – 3

4. Если бы Вы не были учителем по Вашей специальности, то какую профессию Вы выбрали бы? _____

5. Можете ли Вы согласиться с мнением, что воспитательная работа, пожалуй, Вам нравится больше, чем преподавание?

- Да, это так – 1
Затрудняюсь ответить – 2
Нет, не согласен – 3

6. Испытывали ли Вы определенные трудности в налаживании контакта с учащимися во время педпрактики ... (ответьте по каждому пункту)

А) ... на уроке?

- Пожалуй, да – 1
Скорее да, чем нет – 2
Затрудняюсь ответить – 3
Скорее нет, чем да – 4
Пожалуй, нет – 5

Б) ... во внеурочное время?

- Пожалуй, да – 1
Скорее да, чем нет – 2
Затрудняюсь ответить – 3
Скорее нет, чем да – 4
Пожалуй, нет – 5

7. Учителю легко было бы работать, если бы _____

8. Как часто во время педпрактики к Вам обращались другие студенты за советом о том ... (ответьте по каждому пункту)?

А) ... как наладить дисциплину в классе?

Довольно часто – 5

Время от времени - 4

Затрудняюсь ответить – 3

Почти не обращались – 2

Пожалуй, совсем не обращались – 1

Б) ... как помочь “трудным ученикам”?

Довольно часто – 5

Время от времени - 4

Затрудняюсь ответить – 3

Почти не обращались – 2

Пожалуй, совсем не обращались – 1

9. С какими психологическими трудностями Вы сталкивались при обучении Вашему предмету во время педпрактики?

ВАШЕ ОТНОШЕНИЕ К СУЩЕСТВУЮЩИМ МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ

10.* С каким из мнений Вы склонны согласиться в большей мере?

А) Существующие методы обучения по моему предмету в школе мало эффективны, они должны быть заменены новыми.

Б) Думаю, что существующие методы достаточно эффективны, все дело в том, как учитель умеет пользоваться ими.

В) Считаю, что существующие методы достаточно эффективны лишь в том случае, если ученики заинтересованы в изучении данного предмета.

11. Какие методы и формы обучения Вашего предмета в школе Вы считаете наиболее эффективными? _____

12. Что бы Вам хотелось изменить в системе преподавания Вашего предмета в школе? _____

13. Какие, с Вашей точки зрения, формы работы с учащимися являются наиболее эффективными? _____

14. Считаете ли Вы какие-либо формы работы с учащимися уже устаревшими и не оправдывающими себя на практике? (Укажите, какие именно.)

ВАШЕ МНЕНИЕ О МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

15. Существует мнение, что методические разработки сковывают инициативу учителя, лишают его уроки индивидуальности. В какой степени Вы склонны согласиться с ним?

- Согласен полностью – 1
- Отчасти согласен – 2
- Затрудняюсь ответить – 3
- Отчасти не согласен – 4
- Совсем не согласен – 5

16. Если бы Вам предложили на выбор конкретные рекомендации к каждому уроку или общие принципы разработки всей темы, что бы Вы предпочли?

- А) Предпочитаю конкретные рекомендации к каждому уроку.
- Б) Предпочитаю общие принципы разработки всей темы.

- Пожалуй, согласен с А – 1
- Скорее согласен с А – 2
- Затрудняюсь ответить – 3
- Скорее согласен с Б – 4
- Пожалуй, согласен с Б – 5

17.* Предпочитали ли Вы во время педпрактики сами составлять методические разработки уроков или использовать те,

которые печатаются в различных методических пособиях и книгах?

А) Предпочитал(а) сам(а) составлять хорошие разработки из книги для учителя или других пособий.

Б) Предпочитал(а) использовать хорошие разработки из книги для учителя или других пособий.

В)

18.* Можете ли Вы сказать, что в период педпрактики у вас появились какие-то интересные мысли, методические находки, которые Вы постараетесь реализовать в будущей работе?

Пожалуй, да – 1

Скорее да, чем нет – 2

Затрудняюсь ответить – 3

Скорее нет, чем да – 4

Пожалуй, нет – 5

19. Творческого учителя отличает от нетворческого

С КАКИМ МНЕНИЕМ ВЫ СКЛОННЫ СОГЛАСИТЬСЯ?

20. Если достаточно способный ученик плохо усвоил новый материал, я склонен скорее подумать, что ...

А) ... он недобросовестно его учил.

Б) ... материал ему мало интересен.

21. Если я вижу, что старательному ученику трудно заниматься, я склонен подумать, что ...

А) ... у него существенные пробелы в занятиях, следует прежде всего помочь ему ликвидировать их.

Б) ... он очень не уверен в себе, следует прежде всего помочь ему поверить в собственные силы.

Вполне согласен с А – 1

Скорее согласен с А – 2

Затрудняюсь ответить – 3

Скорее согласен с Б – 4

Вполне согласен с Б – 5

22. ВЫБЕРИТЕ СООТВЕТСТВУЮЩЕЕ ВАШЕМУ МНЕНИЮ УТВЕРЖДЕНИЕ:

А) Я считаю, что в каждом курсе есть вопросы, которые трудно сделать интересными для учащихся.

Б) Думаю, что любой учебный материал можно сделать интересным для учащихся.

Вполне согласен с А – 1

Скорее согласен с А – 2

Затрудняюсь ответить – 3

Скорее согласен с Б – 4

Вполне согласен с Б – 5

КАК ЧАСТО ВО ВРЕМЯ ПЕДПРАКТИКИ К ВАМ ОБРАЩАЛИСЬ ДРУГИЕ СТУДЕНТЫ ЗА СОВЕТОМ О ТОМ, . . .

26. В каком коллективе Вы бы предпочли работать?

А) в коллективе, состоящем из опытных и знающих учителей, к которым всегда можно обратиться за помощью, советом.

	Довольно часто	Время от времени	Затрудняюсь ответить	Почти не обращались	Пожалуй, совсем не обращались
23. ... как проводить внеклассные мероприятия?					
24. ... как составить планы работы (по классному руко- водству и др.)?					
25. ... где найти нужный материал для урока?					

Б) в коллективе, состоящем в основном из молодых учителей, ищущих новые методы и формы работы.

Вполне согласен с А – 1 Скорее согласен с Б – 4

Скорее согласен с А – 2 Вполне согласен с Б – 5

Затрудняюсь ответить – 3

27. Какие формы обмена опытом с другими учителями кажутся Вам наиболее полезными? _____

28. Какие формы повышения квалификации кажутся Вам наиболее полезными? _____

29. Есть ли у Вас тема научной работы (по вопросам обучения, воспитания, по предмету), над которой Вы работали или продолжаете работать самостоятельно?

Да – 1 Нет – 2

30. Назовите, пожалуйста, эту тему _____

31. Сколько лет Вы уже над ней работаете?

1-2 года – 1

2-3 года – 2

более 3-х лет – 3

38. По каким именно проблемам Вы выступали?

ВЫСТУПАЛИ ЛИ ВЫ С ДОКЛАДАМИ	Не выступал	1-2 раза	Множественно
32 * ... по методике обучения			
33 * ... по теории Вашего предмета			
34 * ... по вопросам педагогики, психологии обучения и воспитания школьников!			
35 * ... для родителей			
36 * ... в других общественных организациях (в библиотеке, на предприятиях, в домовом комитете и др.)			
37 * по линии общества "Знание"			

КАК ВЫ ОЦЕНИВАЕТЕ ВАЖНОСТЬ ЭТОЙ РАБОТЫ ДЛЯ
УЧИТЕЛЕЙ (ответьте по каждому пункту)?
НАСКОЛЬКО ВАМ НРАВИТСЯ ВЫСТУПАТЬ С ДОКЛАДАМИ
(ответьте по каждому пункту)?

	Очень важно	Пожалуй, важно	Затрудняюсь ответить	Пожалуй, не нужно	Совсем не нужно
39 ... доклады по методике					
40 ... доклады по общим вопросам педагогики и психологии обучения и воспитания школьников					
41 ... доклады для родителей					
42 ... доклады для других общественных организаций					
43 ... доклады по линии общества "Знание"					

КАК ВЫ ОТНОСИТЕСЬ К РАЗНЫМ ТИПАМ ИНФОРМАЦИИ

	Очень нравится	Пожалуй, нравится	Затрудняюсь ответить	Пожалуй, не нравится	Совсем не нравится
44 ... по методике					
45 ... по педагогике и психологии обучения и воспитания					
46 ... для родителей					
47 ... для других общественных организаций					
48 ... по линии общества "Знание"					
49 ... по теории предмета					

В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПЕДПРАКТИКИ ?

50.* С какими из суждений Вы склонны согласиться?

А) В основном использовал(а) учебник и книгу для учителя.

Б) Читал(а) основную литературу по методике обучения.

В) Старался читать литературу по разным областям педагогических знаний.

51. Как Вы оцениваете полезность для учителя разных типов информации (ответьте по каждому пункту)?

56. Каким основным методическим журналом Вы чаще всего пользуетесь? _____

	Очень важно	Достаточно важно	Затрудняюсь ответить	Вряд ли это нужно	Это не нужно
52. Психологические проблемы обуче- ния и воспитания					
53. Общие вопросы педагогики					
54. Конкретные рекомендации к каждому уроку					
55. Рекомендации по отдельным ас- пектам и темам					

57. Как часто Вы обращаетесь к данному журналу?

Постоянно – 1

Иногда – 2

Затрудняюсь ответить – 3

58. С какого времени Вы стали читателем данного журнала?

А) Еще до учебы в институте.

Б) Сразу, как поступил(а) в вуз.

В) В последние годы.

59. Какие разделы этого журнала Вы читаете (ответьте по каждому пункту)?

Постоянно _____

От случая к случаю _____

Не читаю вообще _____

68. Какой должна быть, по Вашему мнению, статья, обращенная к учителю (ответьте по каждому пункту)?

А) Считаю, что главное - это _____

КАКИЕ ОБЫЧНО ЦЕЛИ ВЫ ИМЕЕТЕ В ВИДУ, ОБРАЩАЯСЬ К ДАННОМУ ЖУРНАЛУ?	Постоянно	Часто	Иногда	Очень редко	Практически не обращаюсь
60.* Возможность ознакомиться с новыми идеями в области педагогики, психологии обучения и воспитания					
61.* Интерес к научно-теоретическим проблемам самого предмета					
62.* Возможность ознакомиться с новыми идеями в области теоретических проблем методики					
63.* Поиск новых идей, подтверждающих собственные данные наблюдения, опыт					
64.* Возможность ознакомиться с интересным опытом работы учителей					
65.* Возможность получить конкретные рекомендации для практической работы					
66.* Отбор дидактического материала					
67.* Конспектирование для занятий					

Б) Особенно нравится, если _____

В) Следует обратить внимание на _____

Г) Побольше бы _____

Д) Не следует _____

Е) Особенно не нравится, когда _____

69. Какой тип методической статьи Вы предпочитаете?

А) Статьи, содержащие общий принцип, применимый ко всем ситуациям.

Б) Больше нравятся статьи, имеющие "точный адрес применения".

70. Какой тип общения автора статьи с читателями Вы предпочитаете?

А) Предпочитаю простой и лаконичный текст с примерами и иллюстрациями.

Б) Обычно не обращаю внимания на стиль и язык, для меня главное – содержание статьи.

В) Нравится, когда текст содержит обращения к читателю, когда автор не дает готовых выводов, а как бы беседует с читателем.

Г) Предпочитаю строгий язык научных фактов, терминов, не упрощающих вопросы языка и методики.

71. Что Вы можете сказать о языке предпочитаемого Вами журнала?

А) Считаю язык журнала вполне доступным.

Б) Считаю, что многие статьи журнала перегружены терминологией, затрудняющей понимание.

В) Язык журнала трудный.

72.* Как Вы оцениваете свою подготовленность к практической деятельности в школе?

Вполне подготовлен – 1

В определенной мере подготовлен – 2

Затрудняюсь ответить – 3

Недостаточно подготовлен – 4

Не подготовлен - 5

73. Как бы Вы сами оценили свои знания ... (ответьте по каждому пункту)

А) ... в области психологии?

Вполне подготовлен – 1

В определенной мере подготовлен – 2

Затрудняюсь ответить – 3
 Недостаточно подготовлен – 4
 Не подготовлен - 5

Б) ... в области педагогики?

Вполне подготовлен – 1
 В определенной мере подготовлен – 2
 Затрудняюсь ответить – 3
 Недостаточно подготовлен – 4
 Не подготовлен - 5

В) ... в области теоретических знаний по предмету?

Вполне подготовлен – 1
 В определенной мере подготовлен – 2
 Затрудняюсь ответить – 3
 Недостаточно подготовлен – 4
 Не подготовлен - 5

74. В каких ситуациях Вы чувствуете себя увереннее во время педпрактики?

75. Знакомят ли Вас в институте с передовым опытом работы учителей?

Постоянно – 1

	Вполне уверенно	В определенной мере уверенно	Затрудняюсь ответить	В определенной мере неуверенно	Пожалуй, неуверенно
А. *... в ситуациях, требующих знаний в области теории предмета					
Б. *... в ситуациях, требующих поиска новых форм и методов обучения					
В. *... в ситуациях, требующих индивидуального подхода к учащимся					
Г. *... в ситуациях общения с учащимися на уроке					
Д. *... в ситуациях общения с учащимися во внеурочное время					
Е. *... в ситуациях общения с коллегами по профессии					

- Иногда – 2
 Затрудняюсь ответить – 3
 Редко – 4
 Практически не знакомят – 5

76. Как Вы считаете, в какой форме следовало бы ориентировать студентов педагогических институтов на дальнейшее самообразование?

77. В какой степени Вы чувствуете себя субъективно подготовленным к самообразованию?

- Пожалуй, да – 1
 Скорее да, чем нет – 2
 Затрудняюсь ответить – 3
 Скорее нет, чем да – 4
 Пожалуй, нет – 5

78. В какой степени студентов ориентируют на самообразование специалисты ... (ответьте по каждому пункту)

79. Читаете ли Вы какую-либо литературу, кроме рекомендованной самостоятельно ... (ответьте по каждому пункту)

	Пожалуй, да	Скорее да, чем нет	Затрудняюсь ответить	Скорее нет, чем да	Пожалуй, нет
А) ... в области психологии и педагогики?					
Б) ... в области методики?					
В) ... в области теоретических знаний по предмету?					

80. Какие интересные книги или статьи Вы прочитали самостоятельно в последние годы? Назовите хотя бы примерно

	Постоянно	Иногда	Затрудняюсь ответить	Очень редко	Практически не читаю
А) *... по психологии и педагогике?					
Б) *... по методике обучения?					
В) *... по теоретическим дисциплинам предмета?					

названия или в общем плане содержание 1-3-х книг или статей и укажите, чем они особенно Вам интересны (ответьте по каждому пункту)

- А) по психологии и педагогике _____
 Б) по методике обучения _____
 В) по теоретическим дисциплинам предмета _____

81. Хотели бы Вы заняться исследовательской работой после окончания вуза?

- Пожалуй, да – 1
 Скорее да, чем нет – 2
 Затрудняюсь ответить – 3
 Скорее нет, чем да – 4
 Пожалуй, нет – 5

82. Какой темой Вы предпочли бы заниматься в будущем?

- А) Скорее методического плана, чем общепедагогического.
 Б) Скорее общепедагогического, чем методического.
 В) Скорее по теоретическим проблемам самого предмета.

83. Назовите хотя бы примерно тему, работой над которой Вы хотели бы заниматься в будущем _____

84. Что, по Вашему мнению, требует особого внимания при подготовке студентов к самостоятельной работе с психолого-педаго-

гической и методической литературой? _____

85. Как Вы обычно читаете статьи методического или психолого-педагогического плана (ответьте по каждому пункту)?

А) Сначала я _____

Б) Затем _____

В) Далее _____

Г) _____

86. Какие трудности возникают у Вас в процессе самостоятельного чтения педагогической, методической и психологической литературы?

87. В ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПРОСИМ ВАС СООБЩИТЬ
НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ О СЕБЕ

1. Какое учебное заведение Вы заканчиваете?

Педагогический институт

Университет

2. Какую специальность Вы получаете? _____

3. Пол:

мужской

женский

4. Возраст _____

5. Педагогический стаж _____

И 209

Светлана Павловна Иванова

**УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА:
ноопсихологический подход к анализу
профессионально-личностной готовности
к педагогической деятельности**

Учебное пособие

Издательская лицензия ИД №06024 от 09.10.2001 года.

Подписано в печать 10.09.2001 г. Формат 60х90/16.

Объем издания в усл.печ.л. 20,75. Тираж 1000 экз. Заказ

Псковский государственный педагогический институт им. С.М.Кирова,
180760, г. Псков, пл. Ленина, 2.

Редакционно-издательский отдел ПГПИ им. С.М. Кирова,
180760, г. Псков, ул. Советская, 21, телефон 2-86-18.