

Литература

1. Психолого-педагогические исследования в системе образования: Мат-лы всерос. науч.-практ. конф.: В 4 ч. Москва; Челябинск, 2003.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пос. Самара, 1998.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2001.
4. Иванкина Л.И. и др. Современный технический университет: философский и психолого-социологический аспекты исследования состояния и развития университета. Томск, 2003.
5. Берестнева О.Г. и др. Учет личностных и интеллектуальных особенностей студентов как фактор повышения качества образования // Тез. II межвуз. науч.-практ. конф. «Воспитание личности на рубеже веков: взгляд из Сибири». Томск, 2001.
6. Berestneva O., Kotova O., Blacher A., Petichenko A. Computer testing the knowledges and skills of students of division // The Third Russian-Korean International Symposium of Science and Technology. Vol. 2. Novosibirsk, 1999.
7. Берестнева О.Г. и др. Некоторые аспекты построения курса «Компьютерная психодиагностика» // Тр. науч.-метод. конф. «Образовательные технологии: состояние и перспективы». Томск, 1999.
8. Берестнева О.Г., Уразаев А.М., Муратова Е.А. и др. Математические методы в психологии. Томск, 2001.
9. Дюк В.А. Обработка данных на ПК в примерах: Статистические расчеты. Построение графиков и диаграмм. Анализ данных. СПб., 1997.
10. Умняшкина С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2001.

О.Л. Никольская

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ПО ИННОВАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ОБУЧЕНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Преобразования в социально-экономической структуре нашего общества во многом обусловили инновационные процессы в системе послевузовского профессионального образования. Среди существенных изменений в образовательной системе страны можно отметить появление направленности на общечеловеческие ценности, широкое распространение индивидуальных и дифференцированных форм обучения, творческой самореализации, предметной вариативности, дающих свободу выбора для обучающихся, подход к учащемуся не как к объекту образовательной деятельности, а как к равноправному субъекту в учебном процессе [1]. Образовательные учреждения отходят от единообразия и унифицированности, появляются инновационные и авторские школы, учебные заведения нового типа: гимназии, лицеи, колледжи, которые предъявляют более высокие требования к личности педагога, к уровню его профессиональной подготовки [2–4].

Личностно-ориентированная концепция, положенная в основу обновления педагогического образования, опирается на культурно-исторический подход к процессам онто- и филогенеза человека [5]. В отличие от предшествующих формул педагогического образования («знай свой предмет и излагай его ясно», «знай методику преподавания и сле-

дуй ей неукоснительно»), эта концепция связана с ориентацией на идею саморазвития и самореализации личности и обеспечения его педагогическими методами и средствами. Изучение предметов становится не самоцелью, а лишь средством развития будущих учителей или учителей-слушателей, обучающихся в системе повышения квалификации. В учреждениях педагогического образования нередко выявляются противоречия между содержанием учебных курсов и формированием собственной педагогической позиции. Его разрешение возможно лишь за счет индивидуального обучения, конструирования учебных форм, в которых связываются в единое целое как образовательный процесс, так и его осмысление и исследовательская работа.

Будущий педагог или педагог, повышающий свою квалификацию, во время обучения проходит стадии «обучаемого», «учащегося» и «учащего». Деятельность преподавателя также меняется: от «транслятора» знаний и педтехнологий через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов или слушателей педагогических способностей, к позиции «консультанта», проектирующего их собственную педагогическую деятельность. Важная составная часть педагогического образования – создание модели педагога развивающей школы, построен-

ной через определение его деятельностных, когнитивных и личностных характеристик (как требований к специалисту).

Изменение целей подготовки педагогов от ориентации на знание предмета к созданию условий для развития личности ученика повлекло за собой обновление содержания педагогического образования. Система изменившихся социально-экономических отношений на первое место ставит индивидуальность, самостоятельность, неординарность и инициативу личности, способной воспитать будущее поколение творчески мыслящим, мобильным и конкурентоспособным. В связи с этим перед учреждениями послевузовского профессионального образования встает задача перехода к личностно-ориентированной системе профессиональной подготовки специалиста, к приоритетности развития личности, ее способности к самосовершенствованию. Ориентация на личность педагога, его индивидуально-творческое развитие может рассматриваться как важное средство совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в целом. Потребность общества в активной, творческой личности специалиста, обладающего способностью к саморазвитию, самосовершенствованию в зависимости от изменения условий и характера труда, определила общее направление поиска в решении данной проблемы. В связи с этим изменились требования к личности учителя. Наиболее важными из них следует считать: высокий профессионализм на фоне отсутствия профессиональной и личностной деформации; свободу от стереотипов и педагогических догм как в организации, так и в содержании учебно-воспитательного процесса; способность к творчеству; широкую эрудицию, позволяющую качественно и интересно изложить учебный материал, увязать его в единую систему и тем самым способствовать формированию в сознании ребенка целостной картины мира; высокий уровень психолого-педагогической подготовки, обеспечивающий возможность реализации подлинно индивидуального подхода в организации как учебного, так и воспитательного процесса, создание эмоционально-насыщенной атмосферы взаимоотношений с детьми и родителями, профессиональное владение широким набором психолого-педагогических методик и техник и др.; высокую общую культуру и гуманные установки по отношению к людям [6].

В настоящее время еще не преодолены противоречия между потребностью школы в обучении учителей инновационным образовательным технологиям и возможностями различных специализированных курсов готовить учителей по этим технологиям. Одна из существенных причин, провоцирующих это противоречие – дидактические трудности

в освоении инновационных технологий. Исследуя это противоречие, необходимо отметить, что сложность его решения состоит в том, что количество времени для подготовки специалистов в рамках курсов специализации ограничено, а требования к качеству подготовки учителя к работе по данной технологии достаточно высоки. Отсюда возникает необходимость изучения этой проблемы, результатом решения которой является повышение эффективности такой подготовки. Проблема может решаться различными способами: реализацией основополагающих дидактических принципов при работе с содержанием и методикой (большая наглядность изложения, доступность и детализация содержания и т.д.), применением более эффективных приемов предъявления информации (метод взаимного обучения, технические средства обучения, методический тренинг, интеллектуальная разминка и т.д.), осуществлением анализа дидактических затруднений учителей и организацией их преодоления через усовершенствование содержания и методов обучения.

Рассмотренные способы повышения эффективности подготовки специалистов по инновационным технологиям могут быть концептуальными. Это связано с тем, что каждый из них, выбранный для отдельного рассмотрения, может в дальнейшем стать определенной концепцией и послужить темой для разработки авторского исследования.

Проведенное исследование выявило одно противоречие. Так, существуют методики подготовки учителей по инновационным технологиям (ИТ), использующие новые формы обучения (методические тренинги, работу в микрогруппах, формирующие беседы), а реакции слушателей на данные методики неизвестны. С другой стороны, содержание инновационных курсов обучения уже разработано. Преподавателям известно, чему обучать на курсах повышения квалификации, а что происходит с самими слушателями в процессе обучения по ИТ практически не изучено. Поэтому в процессе разработки способов решения поставленной проблемы нужно идти не от совершенствования содержания, не от поисков более эффективных приемов работы с этим содержанием, а от учета реакций слушателей курсов повышения квалификации.

Дальнейшие исследования возможностей учителей заниматься новой для них технологией выявили, что у слушателей возникают значительные трудности в освоении этой деятельности. В ходе анализа возникших затруднений в процессе бесед с выпускниками – слушателями курсов специализации было выяснено, что таких трудностей существует достаточно много и необходимо более детальное изучение каждой из них. Субъективно данное явление воспринимается слушателями курсов как

трудность усвоения и применения определенных навыков. Дальнейшее изучение сложностей и субъективных затруднений учителей позволило выйти на понимание такой категории, как дидактические трудности. Целью исследования и стало выявление особенностей дидактических затруднений учителей при освоении ими инновационных технологий обучения, а также путей и способов их преодоления как условия творческого развития учителей.

Анализ природы успешности учебной деятельности учителей при подготовке по ИТ показал существенную значимость в этом процессе дидактических затруднений, которые являются фактором снижения эффективности учебной деятельности. Изучение природы дидактических затруднений и способов их преодоления путем специальной тренировки становится условием для повышения эффективности преподавательского процесса и учебной деятельности слушателей курсов. Концепцией исследования послужила мысль о том, что при организации профессиональной подготовки учителя необходимо предварительно исследовать наиболее часто встречающиеся в учебной группе дидактические затруднения в освоении ИТ с последующей организацией и проведением занятий, направленных на формирование навыков преодоления этих затруднений. Включение этих действий как предварительного этапа любых курсов повышения квалификации и специализации открывает широкие возможности для повышения эффективности в преподавании новых образовательных технологий. Учет этих закономерностей и организация занятий по преодолению трудностей являются дидактическим условием оптимизации процесса подготовки учителей на курсах специализации и повышения его эффективности, а также фактором развития творческого потенциала учителей.

Изучение литературных источников показало, что проблема педагогических трудностей интересовала многих исследователей, однако дидактические затруднения при освоении ИТ представлены в литературе недостаточно полно.

Современная практика инновационных технологий обучения [7] требует более углубленного понимания сущности дидактических трудностей в профессиональном обучении, и поэтому в общую формулу инновационного обучения было введено понятие возможности. Возможность выполнять какое-либо действие в данном случае предопределялась:

- способностью к действиям,
- умениями и навыками выполнять эти действия.

Если какой-то из названных компонентов отсутствует или недостаточно развит, то возникает дидактическая трудность. Способность учиться

профессии учителя является неотъемлемой частью профессиональных возможностей студента и учителя, которые необходимы в ходе освоения педагогического мастерства. Для оптимизации данного процесса на курсах повышения квалификации в некоторых случаях уместно организовать занятия по развитию способностей учителей для преодоления сдерживающей функции трудностей, а в некоторых ситуациях необходимо использовать объективно возникшие трудности в качестве их стимулирующего влияния.

Исходя из этого положения, *дидактические затруднения можно описать как объективные, субъективные или смешанные профессиональные переживания учителя, связанные со сложностями в овладении теоретическими сведениями, методическими рекомендациями и практическими приемами учебной деятельности.*

Анализируя психолого-педагогические особенности освоения теоретических представлений, можно определить эти затруднения как внешне и внутренне обусловленные. Внешне обусловленная сложность проявляется в плохой проработке текста преподавателем, его избыточной научности. Внутренне обусловленное затруднение связано с непониманием учителем терминологии, недостаточностью интеллектуальных способностей, а также с отсутствием навыков работы с данным типом информации. Дидактические затруднения на уровне методических рекомендаций также могут быть внешне и внутренне обусловленными. Внешние затруднения связаны с плохой проработкой методических рекомендаций. Внутренние трудности обусловлены отсутствием опыта, сложностями в понимании методических рекомендаций и в процессе их перевода в практическую плоскость. Затруднения на уровне практических приемов учебной деятельности, как правило, отражают отсутствие практического опыта с тем или другим приемом или группой приемов. Обычно они преодолеваются в ходе использования этих приемов в учебном процессе и их включения в педагогический инструментарий.

В исследовании проводится анализ психолого-педагогических особенностей освоения учителем инновационных технологий и разрабатывается классификация внешне и внутренне обусловленных затруднений. Проведенное исследование показало, что преобладающее большинство учителей, обучающихся на курсах специализации и курсах повышения квалификации, при реальном столкновении с трудностями в освоении технологии испытывают растерянность, в результате чего их познавательная деятельность блокируется [7]. Это явление объясняется возникновением антиинновационного барьера, который может проявиться в процессе обучения учителей. Этот барьер внутренне

обусловлен отсутствием необходимых способностей для работы с такого рода информацией либо связан с отсутствием навыков работы с ней. В данном случае необходимо тренировать необходимые способности или формировать нужный опыт.

Предлагается авторская система учета трудностей в процессе повышения квалификации учителей и проведения курсов специализации. Вопреки точке зрения А.Е. Марона [8], можно утверждать, что диагностику внешних и внутренних затруднений учителей необходимо осуществлять непосредственно в процессе обучения на курсах (курсовой период). При этом затруднения могут выступать в качестве индикаторов для ведущего курсы и самих педагогов, показывать критические точки прохождения инновационного обучения, которые вызывают наибольшее количество затруднений у слушателей.

В послекурсовом периоде предполагается еще несколько этапов работы. В процессе обучения накапливается материал для следующего цикла: работа над методической темой, участие в творческих группах для обсуждения проблем внедрения инновационного обучения в педагогическую практику, исследовательская и конструктивная деятельность с учебным материалом, самоанализ уроков (рис. 1).

В ходе работы с литературными источниками был рассмотрен ряд дидактических трудностей традиционного обучения. Необходимо отметить, что далеко не все они проявляются в освоении учителями инновационных технологий. Анализ причин данного явления позволяет сделать следующий вывод: инновационный учебный процесс существенно изменил деятельность как учащихся, так и учителя, поэтому существующий опыт классического обучения может быть только частично перенесен в новые условия. Результаты эксперимента свидетельствуют, что класс трудностей, с которыми столкнулись участники инновационного обучения, совершенно иной. Это произошло потому, что слушатели курсов специализации и повышения квалификации сами обучаются в режиме инновационного обучения, имеющего существенные отличия от

знакомого им учебного процесса как в вузе, так и на КПК.

Новизна проводившегося исследования заключалась в том, что проблема рассматривалась с позиций ИТ; в фокусе внимания находились дидактические затруднения, возникающие при освоении инновационных технологий. Высказывалось мнение, что для освоения ИТ требуется изменить как педагогическое сознание, так и методологическое мышление [9], однако не отмечалась необходимость организации ситуаций для преодоления ряда дидактических затруднений, с которыми сталкивается учитель при освоении информационных технологий образования (ИТО). Особенности ИТ заключаются в возникновении новых для классического обучения видов учебной деятельности: исследовательская, конструктивная, работа с большими массивами информации, режим разработки творческих заданий для учащихся, личностно ориентированное обучение, организация обучения в режиме инновационных методов и т.д. В результате исследования можно сделать вывод о наличии перечисленных видов деятельности в современных инновационных технологиях, в том числе в развивающем обучении Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, в системе вальдорфской школы и др. Реализация этих видов деятельности требует прежде всего определенного творческого потенциала. Поэтому класс трудностей, с которыми встречаются учителя, будет другим. Можно констатировать, что необходимо изучать, с одной стороны, новые виды трудностей, возникающие при освоении ИТ, с другой стороны, необходимо изучать причину возникновения этих затруднений. Такое сопоставление ориентирует исследователя на то, какие параметры их творческого потенциала необходимо развивать. Кроме того, такая модель создает условия для индивидуального подхода к слушателям курсов, давая им возможность развить недостающие профессиональные способности.

В результате проведенного исследования выдвинуто положение о том, что между формами экспериментальной организации учебного процесса, в ходе которого тренировались способности учите-

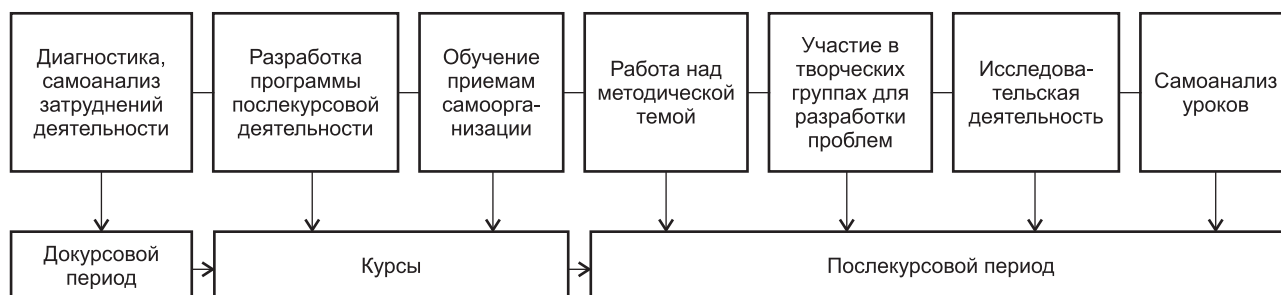


Рис. 1. Система повышения квалификации учителей на основе анализа дидактических затруднений деятельности

лей с помощью разработанных автором методов, существует взаимосвязь с ростом творческого потенциала учителей. Выявлены факторы, которые оказывают существенное влияние на развитие творческого потенциала учителей, и специфика этого влияния. В исследовании были использованы следующие критерии, характеризующие рост творческого потенциала учителя: развитие общего интеллекта, работа по формированию психологической системы деятельности, развитие специальных профессиональных способностей, развитие творческого потенциала учителя, включенность в учебный процесс. Кроме этого рассматривался уровень освоения учителями практических навыков работы по инновационным технологиям. Было определено, что для ответа на поставленные в исследовании вопросы, связанные с осмыслением характера и особенностей дидактических затруднений слушателей при подготовке по технологии инновационного обучения, необходимо изучить наиболее часто возникающие затруднения в форме субъективной оценки слушателями своих успехов и причин неудач.

С этой целью была разработана система получения информации о характере и особенностях дидактических затруднений, состоящая в обязательных отчетах слушателей, с оценкой имеющихся трудностей при выполнении учебных заданий. Для анализа использовались отчеты по отдельным учебным темам. В ходе изучения данного материала выявлялись доминирующие дидактические затруднения и анализировалась частота их встречаемости.

Анализ механизмов возникновения затруднений в учебной деятельности позволил сгруппировать собранный исследовательский материал в четыре группы трудностей, связанных:

– с пониманием методологии инновационного обучения;

– осмыслением и практическим перенесением полученных технологических и теоретических знаний в практику;

– организацией учебного процесса;

– личностным состоянием учителя (ригидностью мышления, кругозором).

В ходе исследования разрабатывались подходы к организации экспериментального курса. В отличие от традиционной организации (контрольная группа), где доминирующими формами работы были лекции, формирующие беседы, а доля творческих заданий незначительна, слушателям был предложен экспериментальный вариант учебного процесса. Его основная характеристика: доминирующие формы работы – творческие задания с учебным материалом. В помощь для выполнения творческих заданий были организованы лекции, групповые обсуждения изучаемых тем. Использовались тренинговые упражнения, направленные на знакомство слушателей друг с другом, создание эмоционального положительного настроения по отношению к занятиям, развитие рефлексии по таким направлениям, как умение узнавать эмоциональные состояния у других по их проявлениям, показывать эмоциональные состояния таким образом, чтобы они были узнаваемы другими и т.д.

В исследовании выявлены особенности качества выполнения слушателями курсовых работ (оценивался рост практических навыков учителей). Сравнение осуществлялось между контрольной (традиционная организация учебного процесса) и экспериментальной (инновационная организация учебного процесса) группами. Показан рост практических навыков учителей, необходимых для работы по инновационным технологиям (рис. 2).

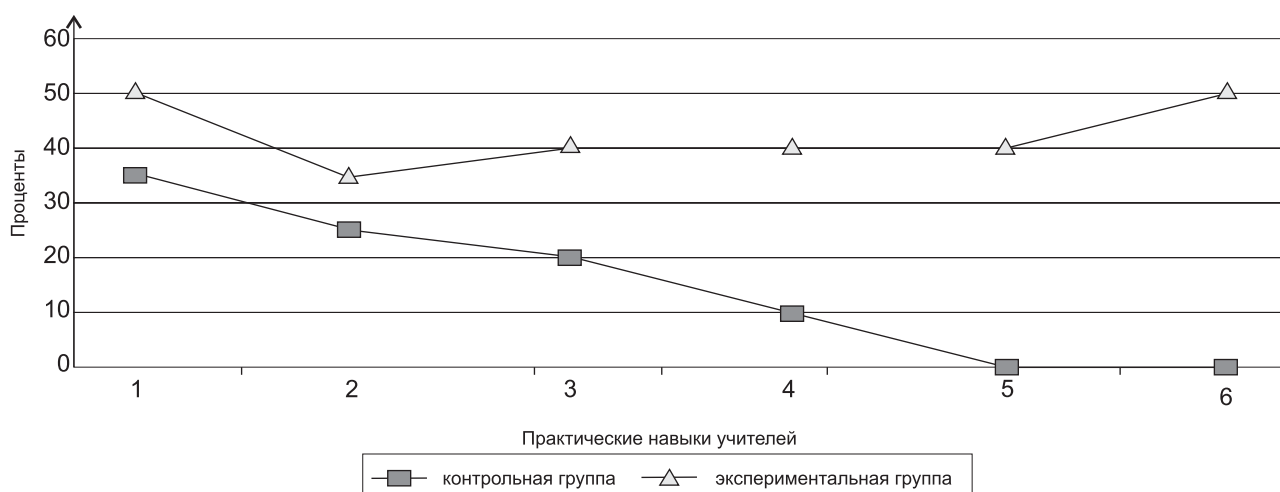


Рис. 2. Анализ практических навыков учителей в контрольной и экспериментальной группах констатирующего исследования: 1 – наличие курсовых работ; 2 – дидактические материалы в курсовых работах; 3 – творческие, самостоятельные, оригинальные материалы в курсовых работах; 4 – красочно оформленные курсовые работы; 5 – курсовые работы с разработанными уроками, учитывающими индивидуальные особенности обучаемых; 6 – самостоятельный выбор тем

Критерием эффективности экспериментальной организации учебного процесса являются данные первичной и вторичной диагностики контрольной и экспериментальной групп по ряду тестов. Происходит рост некоторых компонентов творческого потенциала учителя: умения узнавать эмоциональные состояния (тест «Лица»), профессионализма (тест «Педагогические ситуации»), интеллектуальных способностей (тест Векслера). Об этом свидетельствуют выявленные достоверные различия данных. По ряду других показателей, а именно по уровню развития беглости, гибкости, оригинальности, работанности идей достоверных различий выявлено не было. Полученные результаты означают, что влияние инновационных методов обучения на развитие творческого потенциала незначительно, но так как рост некоторых компонентов все же наблюдается, можно говорить о тенденции развития творческого потенциала учителя в условиях экспериментальной организации учебного процесса курсов специализации и курсов повышения квалификации.

Формирующий эксперимент был посвящен разработке системы развивающих занятий (экспериментального курса) на основе выявленных дидактических затруднений. В учебный процесс был включен ряд модифицированных методов: интеллектуальная разминка, поэтапное включение развивающих занятий в структуру инновационного учебного процесса и др.

Метод интеллектуальной разминки заключается в том, что перед началом освоения учебного материала слушателям предлагались специальные упражнения интеллектуальной разминки, требующие творческого напряжения. Такая тренировка

позволяет слушателям настроиться на определенные виды творческой деятельности.

Метод поэтапного включения развивающих занятий в структуру инновационного учебного процесса строится на основе осмысления его этапов. Были изучены трудности на всех этапах учебного процесса по мере их возникновения. При рассмотрении динамики стандартного учебного курса особое внимание было обращено на то, что те или иные затруднения возникают закономерно и связаны с определенными этапами учебного процесса. Для каждого из этих этапов разрабатывается своя система развивающих заданий.

В качестве контрольных групп в формирующем исследовании были использованы обычные группы учителей, работающие по сложившейся ИТО (автор технологии продуктивно-формирующего обучения А.А. Востриков [10]). В экспериментальных группах учителей поэтапно применялась система развития способностей и анализировалась эффективность курса.

Сравнительный анализ данных – сравнение осуществлялось между контрольной (традиционная организация учебного процесса) и экспериментальной (экспериментальная организация учебного процесса) группами по показателям роста практических навыков учителей (особенности выполнения слушателями курсовых работ) – показал, что в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, обнаруживается рост практических навыков учителей, необходимых для работы по инновационным технологиям (рис. 3).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

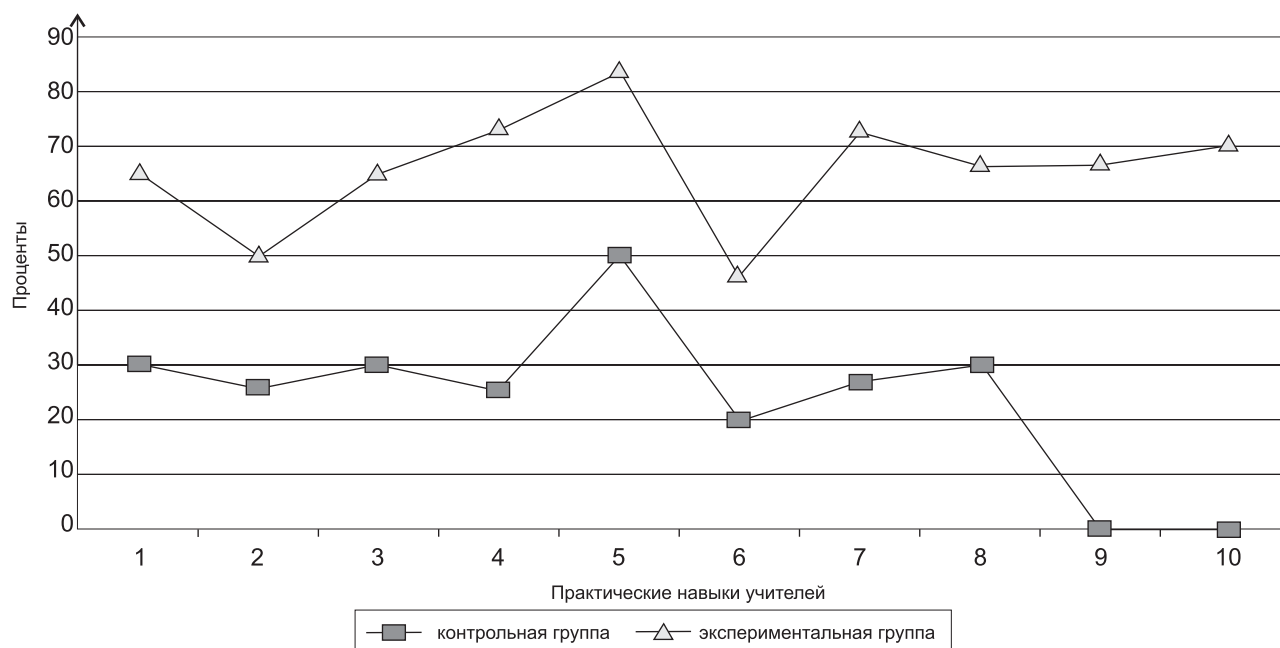


Рис. 3. Анализ практических навыков учителей в контрольной и экспериментальной группах формирующего исследования

1. В развиваемых параметрах экспериментальных групп произошли значимые изменения, что свидетельствует о росте следующих компонентов творческого потенциала учителя:

- гибкости и оригинальности мышления, разработанности идей;
- умения узнавать эмоциональные состояния;
- профессионализма;
- интеллектуальных способностей;
- по уровню развития беглости (тест Торренса) достоверных различий отмечено не было (рис. 4).

2. Разработанная система развивающих заданий должна применяться поэтапно, т.е. развивающие задания, с одной стороны, должны иметь универсальный характер, с другой – могут использоваться только на определенном этапе обучения. Научно-методические рекомендации по применению разработанного курса могут быть использованы в дальнейшем в практике курсов повышения квалификации.

3. В развиваемых параметрах экспериментальных групп констатирующего и формирующего экс-

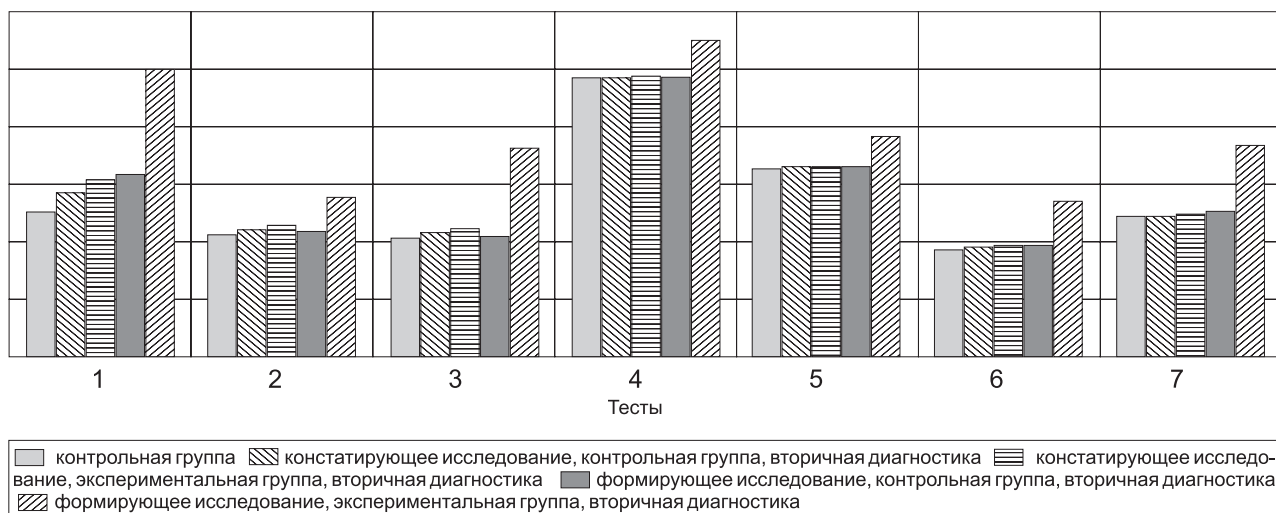


Рис. 4. Сравнение контрольных групп с экспериментальными в формирующем и констатирующем эксперименте:

- 1 – определение эмоциональных состояний (тест «Лица»); 2 – определение уровня профессионализма (тест «Педагогические ситуации»);
 3 – определение уровня интеллектуальных способностей (тест Векслера); 4 – творческие способности (тест Торренса «Беглость»);
 5 – творческие способности (тест Торренса «Гибкость»); 6 – творческие способности (тест Торренса «Оригинальность»);
 7 – творческие способности (тест Торренса «Разработанность идей»)

периментов по сравнению с контрольными также произошли значимые изменения. Выявлены связи между развитием творческого потенциала, профессионализмом учителей и применением методов учета дидактических затруднений; улучшились показатели учителей в продуцировании большего количества стратегий в процессе принятия решений.

Таким образом, в проведенном исследовании показана эффективность разработанной классификации внешних и внутренних затруднений, разработаны принципы организации развивающих занятий в дополнение к учебному курсу, выявлена тенденция к росту практических навыков способностей учителей в результате применения инновационных методов обучения, установлено, что предложенная в работе система развивающих занятий

эффективна и ее нужно включать в инновационный учебный процесс. Тем не менее накопленный теоретический и практический материал требует дальнейшего изучения. Для этого необходимо:

- формировать готовность учителей общеобразовательных школ к совершенствованию творческих способностей своих учеников, к развитию одаренности в детях;
- развивать у учителей умение определять ведущие трудности в процессе обучения своих воспитанников, разрабатывать индивидуальные личностно-ориентированные программы по преодолению этих трудностей;
- содержание развивающего обучения учителей дополнять новыми приемами совершенствования их творческого мышления.

Литература

1. Справочник менеджера образования: В 2 т. Т.1 / Сост. В.С. Гиршович. М., 1995.
2. Журнал-каталог: Образование / Сост. М.Р. Леонтьева, Н.Н. Гара, А.М. Водянский. М., 1998.

3. Общее среднее образование России: Сборник нормативных документов 1992/1993 гг. М., 1993.
4. Общее среднее образование России: Сборник нормативных документов 1994/1995 гг. / Сост. М.Р. Леонтьева, Н.Н. Гара, А.М. Водянский. М., 1994.
5. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования / Под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. М., 1996.
6. Синягин Ю.Н., Синягина Н.Ю. Начальное образование в авторской школе // Частная школа. 1995. № 3.
7. Никольская О.Л. Преодоление дидактических затруднений как условие развития творческого потенциала учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2000.
8. Марон А.Е. Проблемы совершенствования профессионального мастерства учителей естественно-математических дисциплин в системе повышения квалификации // Формирование профессионального педагогического мастерства учителей / Под ред. А.Е. Марон. М., 1989.
9. Железцова Г.А. Подготовка учителей к работе по дидактической системе Л.В. Занкова // Начальная школа. 1993. № 10.
10. Востриков А.А. Технология продуктивно-формирующего обучения учащихся 1-го класса. Психопедагогика и социальная психология предметного обучения: Учеб. пос. Томск, 2000.

В.П. Пахомов, Т.Г. Гадельшина, С.П. Жданова

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Цель профессиональному образованию задает область его практического применения. Психологическая подготовка учителя представляется бесспорно необходимой для его успешной профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность психологизирована по своей главной функции, основу которой составляет психологическое развитие учащегося.

Для эффективного управления учебной деятельностью учащихся педагогу необходимо знать психологическую сущность возрастных новообразований, представлять психологический процесс усвоения знаний, хорошо ориентироваться в современных психолого-педагогических исследованиях и технологиях. Для эффективного построения собственной деятельности ему необходимо владеть навыками зрелой коммуникации [1], иметь ясное представление о профессионально важных качествах учительской профессии, психогигиене педагогического труда, развивать в себе стрессоустойчивость, психологическую гибкость, открытость новому опыту и т.д. [2].

Психология традиционно считается ведущей дисциплиной в профессиональной подготовке учителей западных стран, а *практическую психологическую подготовку учителя* на сегодня там определяют как одно из основных «качеств педагогического персонала» [3], как решающую предпосылку практической эффективности учительского труда [4]. Практическая психологическая подготовка учителей фактически становится основным средством в повышении их квалификации [5, 6]. После выхо-

да из кризиса 70-х системе школьного образования США стала отводиться ведущая роль при подготовке специалистов [3, 7], она имеет первостепенное значение в процессе гуманизации школьного образования [3, 4, 8, 9].

Поиск эффективных средств реформирования и оптимизации школьного образования и деятельности учителя обращает в последнее время внимание целого ряда исследователей на проблему психологической подготовки учителя. В условиях реформирования и модернизации российского школьного образования психологической подготовке учителя отведена значимая практическая роль. Однако активному запросу современной педагогической практики на психологическую подготовку учителя далеко не во всем отвечают *традиционное содержание и методы психологического образования в педагогическом вузе*. Причину этого рассогласования справедливо можно усмотреть в том, что «цели, принципы и методы психологической подготовки в педвузе до сих пор не отрефлексированы» [10, с. 49].

Эта проблема, на наш взгляд, имеет вполне определенное организационное и содержательное решение, о чем и пойдет речь ниже. Но, прежде чем мы обратимся к ней, необходимо ответить на два основополагающих и связанных между собой вопроса:

– как современное профессиональное педагогическое образование сориентировано на педагогическую практику;

– каков реальный статус психолого-педагогической подготовки педагога в структуре современ-