

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-

ного профессионального педагогического образования?

Его структура в самом общем плане состоит из двух основных частей: *общепрофессиональной* и *предметной*. В общепрофессиональную входят учебные дисциплины, одинаково необходимые для будущих учителей любой предметной специальности – это курсы *психолого-педагогического цикла* (педагогика, психология, методика преподавания). В предметную часть входят те дисциплины, содержание которых составляет конкретную предметную специальность (физика, математика, литература, биология и т.д.). Существуют различные точки зрения на то, какое значение отводится той или иной части в целостном образовании будущего учителя.

Наиболее распространенными являются две крайности. Согласно одной из точек зрения, сущностью профессионально-педагогической подготовки являются все специальные предметные дисциплины. Это порой носит название «фундаментальная подготовка по специальности», но по сути представляет из себя элементарное «опредмечивание» профессионального педагогического образования. Другая крайность заключается в том, что сущностью профессиональной подготовки учителя считается освоение главным образом дисциплин психолого-педагогического цикла. В большей степени эта точка зрения популярна при подготовке педагогов дошкольного и начального образования, причем ведущую роль при освоении дисциплин психолого-педагогического цикла здесь отводится методическому блоку.

Аргументы, высказываемые в защиту этих взглядов, мало связаны с анализом содержания самой педагогической деятельности и, скорее, несут на себе отпечаток особенностей подхода к педагогическому образованию того или иного вуза. Они отражают либо прочно сложившиеся местные образовательные традиции, либо складывающиеся современные тенденции (фундаментализация предметного образования, которая все же в большей степени характеризует образование университетского типа), либо традиционную практику политехнической подготовки учительских кадров, сложившуюся еще в 30-е гг.

Многолетний спор, например, в европейском и американском образовании о том, что для хорошего учителя важнее – педагогическая подготовка или глубокие знания по предмету, в итоге привел к выводу о необходимости выстроить *продуманный баланс этих двух компонентов педагогического образования*, которые ранее всегда находились в равных соотношениях [11].

На базовую структуру современного педагогического образования, а в итоге и на статус психоло-

гической подготовки учителя, оказывают сильное влияние и постоянно меняющиеся социально-экономические факторы. В условиях обострившейся конкуренции на рынке образовательных услуг в системе педагогических вузов резко обозначился уклон в сторону специальных предметных дисциплин, они стали основным, едва ли не исчерпывающим содержанием образования специалиста педагогического вуза.

Но самое худшее заключается в том, что это влияние социальной ситуации напрямую переносится в сложившийся образовательный процесс педагогического вуза, спонтанно изменяя его цели и задачи без соответствующего перепроектирования системы образования (без чего, т.е. спонтанно, невозможно, например, решить проблему адаптации студента к будущей деятельности). В принципе, в изменившихся социально-экономических условиях перед системой педагогического образования ставится и решается только одна задача, не связанная с его содержанием – сохранение или увеличение набора студентов.

Процесс *прямого опредмечивания профессионального педагогического образования* под влиянием социально-экономической ситуации искажает его специфику и содержание. Простым и конструктивным ходом, на наш взгляд, при изменении целей и задач педагогического образования могло бы стать разделение усвоения предметного и профессионально-педагогического содержания на отдельные этапы, а не их обязательное параллельное изучение с первого курса, где освоение общепрофессиональной компоненты идет еще фактически на формальной основе. Такое разделение, в принципе, способствовало бы и обдуманному профессиональному выбору, и самоопределению студента.

Существуют вполне определенные типы профессий: «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – живая природа», «человек – техника», и одна из сложностей педагогической деятельности заключается в том, что она, как правило, совмещает в себе два типа профессий: «человек – человек» плюс какой-либо другой тип, отраженный в предметном образовании педагога. Но по своей общей интегральной сущности профессия педагога относится к типу «человек – человек». Представители профессий этого типа умеют руководить группами, коллективами, сообществами людей, учить людей того или иного возраста. Очень важным является *умение слушать и слышать, понимать стороннего человека, понимать его внутренний мир*. Важнейшим качеством для успешной деятельности педагога Е.А. Климов определяет «душеведческую» направленность ума [12], которую, соответственно, необходимо формировать и развивать в период профессионального обучения педагога.

Объективные же последствия «реформирования» педагогического образования без учета целей педагогической деятельности могут привести к прямой политехнизации профессионального педагогического образования, а точнее – к полной утрате его специфики. Едва ли это благоприятно скажется и на конкурентной способности профессионального педагогического образования. В итоге стихийного реформирования педагогическое образование, как всякое образование, лишится основной его функции – проектирования интеллектуального и личностного развития студента.

Эти реально сложившиеся традиции, «пристрастия», наличные тенденции в структуре профессионального педагогического образования, в сущности, и определяют низкий статус психологической подготовки учителя в том или ином педагогическом вузе, придают освоению ее содержания лишь формальное значение.

Организация процесса современного профессионального педагогического образования все же должна опираться не на местечковые «пристрастия», не на преходящие социальные влияния, а на *модель личности педагога-профессионала*. В качестве содержательной основы такой модели, на наш взгляд, должна выступить уже не общепринятая базовая структурная схема («общепрофессиональная» и «предметная» части), а *проект целостной структуры профессионального педагогического образования*.

Первым этапом в разработке такого проекта должно стать решение задачи формирования соответствующего *комплекса дисциплин «профессионального ядра»* [13, с. 110]. Основание этого комплекса, очевидно, может быть задано содержанием педагогической деятельности и проблемами современной педагогической практики. *Необходимой составной частью его на сегодня является психологическая подготовка педагога*.

Прежде всего попытаемся определить, на каких основаниях осуществлялось проектирование сложившихся на сегодняшний день основного содержания и методов психологической подготовки в педагогическом вузе?

Традиционное содержание психологической подготовки педагога и методы принципиально сформировались еще в середине 70-х гг., когда активизировались психологические исследования в области обучения. Именно тогда произошла перестройка психологической науки в целом, а также ее устоявшейся связи с педагогикой. Совершенно поновому были поняты возможности использования психологического знания в обучении и воспитании школьников. Авторы новых программ по психологии исходили из того убеждения, что психология должна явиться *научной основой профессионально-*

педагогической подготовки будущего педагога, что именно психологическая образованность учителя позволит ему перестроить и оптимизировать свою педагогическую деятельность. В самом предельном смысле речь шла о реализации *проектных задач педагогического образования на основе передовых психолого-педагогических исследований*.

Непосредственная же реализация реформы выразилась в том, что она в первую очередь пошла путем простого увеличения числа и объема академических курсов психологии в педагогическом вузе и изменения их учебного содержания. Первоначально в 30–60-е гг. в педагогических институтах преподавались лишь «Основы психологии». После реформы студенты стали на протяжении первых двух-трех лет изучать курсы общей, возрастной и педагогической психологии. Содержание психологического образования педагогов представляло собой учебную версию психологической науки. Программы учебников по психологии стали следовать логике соответствующих научных дисциплин.

Как тогда, так и теперь трудно признать полезным и результативным для будущего педагога курс «Общая психология», перепланированный ныне в курс «Психология человека». Его методологическое по характеру содержание необходимо для образования психолога, но не педагога, а необходимые же конкретные общепсихологические понятия с успехом можно интегрировать, введя курсы возрастной и педагогической психологии, имеющие первостепенное значение для профессионального образования педагога. Но этого не произошло и не происходит, и преподаватель психологии человека, чтобы поддержать интерес студентов к предмету, вынужден свой методологический базис обращать в разного рода эмпирические «психологические фокусы». Совершенно необоснованным представляется введение три года назад в учебные программы педагогических вузов курса социальной психологии, так как социально-психологический аспект в педагогической деятельности теоретически и практически может быть отражен и развит в курсе педагогической психологии. Очевидно, что простое расширение номенклатуры психологических дисциплин без анализа содержания и структуры профессиональной деятельности педагога не решит проблем его психологического образования [10, с. 50].

Другим направлением реализации реформы стала *оптимизация практики преподавания* нового содержания психологии в педвузе. Но тридцать лет назад эта практика еще не располагала новыми способами своей методической организации, оставаясь рутинным академическим «преподаванием предмета». В преподавании психологии получили развитие университетские формы – лекции, семинары, практикумы, курсовые работы, исследовательские

диагностические задания в ходе педпрактики. Предполагалось, что в процессе академических занятий у педагога сами по себе выработаются психологические навыки, качества и умения, необходимые для практической деятельности (педагогическая наблюдательность, коммуникативная гибкость, сензитивность к состояниям учащегося, эмоциональная устойчивость и т.д.).

Естественно, такая практика преподавания никак не могла позитивно изменить традиционные основы сложившегося педагогического образования. К тому же «новое содержание» психологии в действительности оказалось *сориентированным не на достижения психологической науки, а на устоявшуюся педагогическую практику*. Поэтому фактически практика преподавания психологии в педагогическом вузе вылилась не в освоение новых подходов к пониманию и реализации педагогической деятельности, а в узко *методический поиск* эффективной передачи «современного научного психологического знания» студентам в форме, например, «выработки у студентов навыков исследовательской деятельности», «учета специфики факультета», «формирования системы заданий для контроля знаний», «использования иллюстративного материала в лекциях» и т.д.

Практическим результатом реформы преподавания психологии 70-х гг. стало заурядное дидактическое «опытничество» преподавателей психологии. Образовательным результатом реформы стала очевидная бесплодность, безрезультатность психологической подготовки педагога для его профессиональной практики. Подавляющее большинство работающих педагогов (81 %) на вопрос: «В чем Вам помог курс психологии, изучаемый в вузе?» выбирают уклончивый ответ: «Не знаю». Большинство студентов-педагогов (72 %) просто не удовлетворены психологической подготовкой, и в первую очередь – ее практической частью.

Но необходимо признать, что причина провала реформы преподавания психологии в педвузе заключалась не в том, что широкие проектные задачи неадекватно были заменены узкими методическими. Психология как наука, которая по сравнению с педагогикой развивалась в то время бурно и успешно, сделала последнюю полем спекулятивного методологического экспериментирования. Это имело огромные негативные последствия как для развития методов психологической подготовки учителя, так и для педагогического образования в целом.

Во-первых, попытка *психологизации педагогического образования внутренне не была обусловлена*, т.е. само педагогическое образование и педагогическая практика тогда не обнаруживали стремления опереться на научную психологию (психологической же практики тогда еще просто не существо-

вало). Они нуждались тогда в психологии лишь как в способе научного доказательства собственных достижений.

Во-вторых, *методологическая претензия психологии на роль научного основания педагогики (и притом основания единственного) в контексте практики педагогического образования являлась просто научно несостоятельной*. Итог последствий такого подхода В.В. Краевский оценил как *подмену предмета одной науки предметом другой*. «Фактически к одинаковым результатам, – писал он, – приводит и то, что педагоги принимают за свой предмет психику ребенка, и то, что психологи нередко включают в предмет своей науки всю педагогическую деятельность. Общее для обоих подходов – неразличение функций педагога и психолога» [14, с. 29].

Методологическая претензия психологии на роль научного основания педагогики, проявившаяся в ходе реформы психологического образования учителя начала 70-х, привела к тому, что это образование так и не вышло за рамки традиционной *суммы психологических знаний об объекте воспитания*. Психология стала обычным учебным предметом в педагогическом образовании, с тем лишь отличием, что его материал не мог быть использован в процессе школьного обучения. Влияние психологического знания на профессиональную педагогическую деятельность в принципе может быть сведено к *общей регуляторной функции всякого научного знания*.

На сегодня реальная роль психологии в организации процесса профессионально-педагогической деятельности как и прежде ничтожно мала, хотя попытки реформирования психологической подготовки учителя наблюдались неоднократно. Достаточно вспомнить хотя бы широкую дискуссию о психологическом знании учителя, развернувшуюся в середине 80-х. Основополагающий тезис очередного реформирования сводился к тому, что «совершенствование психологической подготовки должно быть связано прежде всего с усилением *практической (педагогической) направленности курсов психологии в педагогических вузах*» [15, с. 52]. За этим последовала частичная модернизация вузовской психологической подготовки учителя.

Но психологическая подготовка учителя как определялась, так по-прежнему и определяется для него в *пределах чисто знаниевой ориентации*. Ее можно как и прежде свести к простой *осведомленности учителя об особенностях психического развития учащегося*. Для оптимизации педагогической деятельности это, конечно же, имеет относительное значение. Преподавание психологии, остающейся предметным знанием, по-прежнему идет в отрыве от реальных *педагогических проблем*. Эта ситуация как порождает, так и порождает у студен-

тов-педагогов быструю утрату профессионального интереса к курсу психологии.

При этом нельзя не отметить очевидного личностного интереса студентов к психологии, а если быть более конкретным, то в первую очередь интерес этот проявляется к психологии «Эго», к проблемам межличностного общения, продуктивной коммуникации. Но традиционно академические способы проведения занятий по психологии не позволяют результативно реализовать этот интерес. И он находит свое негативное воплощение в чтении низкопробных изданий по практической психологии, популистском понимании серьезной психологической литературы, а главное, в том, что можно назвать попыткой *прямого изучения личности учащегося*: бесконечное проведение на педагогической практике тестов, определяющих когнитивные особенности учащегося, его социометрический статус в классе, семейную ситуацию (?), особенности эмоционального состояния учащегося и т.д. При этом порой в общем потоке тестирования беззастенчиво используются методики, требующие незаурядной психодиагностической подготовки, на проведение которых нужны и серьезные основания, и согласие родителей учащегося. Эти диагностические «извращения» и буквальное следование «постулату непосредственности» в последние 4–5 лет стали, пожалуй, основным и единственным признаком *практической (педагогической) направленности* курсов психологии в педагогическом вузе.

Но принципиальное отставание содержания психологической подготовки заключается не в том, что она не удовлетворяет личностно-познавательные запросы студентов. Изменилась ситуация в самой педагогической практике: она стала нуждаться в практических психологических подходах, они стали реально востребованы. По своим целям и содержанию современная педагогическая практика из сферы социального заказа превратилась в область открытого педагогического эксперимента, направленного на психическое – личностное и интеллектуальное – развитие учащегося. А психология на сегодня уже располагает не только широким набором психолого-педагогических исследований, но и весьма широким и освоенным социальным полем, одним словом, она *сформировалась как профессиональная психологическая практика*.

Сегодня психологическую подготовку педагога можно построить таким образом, что она будет способна *эффективно решать реальные задачи педагогической деятельности*. На смену идеологии психологизации педагогики должна прийти *педагогизация педагогической психологии*, «педагогическое приложение современной психологии», по выражению Б.Г. Ананьева. Изменившееся соотношение педагогики и психологии в сфере педагогичес-

кой практики требует *по-новому решать проблему содержания и методов психологической подготовки педагога*.

Требованию практической (педагогической) направленности психологической подготовки отвечает решение такой современной профессиональной педагогической проблемы, как *становление психологической компетентности учителя*.

Психологическая компетентность учителя является составной частью его профессиональной компетентности [16]. Она включает в себя не только систему психологического знания об учащемся, но и умение строить общение с участниками педагогического процесса, и не только с ними, но и со всем социальным окружением педагога, и даже с самим собой. Психологическая компетентность учителя расширяет его представление о педагогическом мастерстве, которое традиционно направлено на реализацию лишь педагогических целей. Задача формирования психологической компетентности ориентирует учителя на *изменение и воспитание самого себя*. Она психотехнически нормализует процесс общения, обеспечивает психологическую саморегуляцию, мобилизует внутренние психологические ресурсы учителя, позволяет самостоятельно снимать стрессы, возникающие в процессе профессиональной деятельности, помогает выработать помехоустойчивость и адекватные способы взаимодействия с учащимися [2].

В отношении психологической компетентности учителя в отечественной педагогике накоплен огромный опыт, к сожалению, на сегодняшний день полузабытый и почти не востребованный. Так, основатель дидактологии (комплексной науки об учителе) Т.Г. Маркарьян еще в 1923 г. в своей студии «Психотехники и автогогики» в Москве проводил педагогические психотехнические тренинги, первые в мировой практике педагогического образования! Судя по тому, что на тренинговых занятиях ставились задачи на вживание в образ ребенка, на «восприятие детства», поиск комфортного профессионального поведения, можно предположить, что в работе с учителями Т.Г. Маркарьян использовал сценические *психотехнические приемы* обучения актерскому мастерству. Популярность студии была огромна. Дидактологи считали, что нельзя серьезно относиться к ученику и несерьезно к учителю, они призывали учителя заниматься не педагогикой, а самим собой в профессии. Система заданий, разработанная Т.Г. Маркарьяном, не потеряла своего значения до настоящего времени и вполне может быть использована в процессе обучения педагогическому мастерству.

В.А. Сухомлинский научно обосновал и практически разработал *психогигиенический подход к деятельности учителя* [17, с. 10–20], его социально-

психологические разработки в области педагогики намного опередили современную психологическую практику в аспекте работы с малой группой. Традиционно А.С. Макаренко принято рассматривать как новатора в области трудового воспитания детского коллектива, однако мало кто обращает внимание на то, что его «система» сформирована на серьезной психотехнической основе. И каждую его статью по педагогике, каждое его художественное произведение можно рассматривать как своеобразное руководство по *педагогической психотехнике*.

Психологическая компетентность учителя направлена не только на ученика, учебный предмет и дидактические педагогические средства, но еще и на *самого учителя*, на его *профессионально-личностное существование и развитие* (использование гибкого ролевого репертуара, коммуникативная зрелость в общении с учащимся и т.д.). Психологическая компетентность органично входит как в объективные (знания и умения), так и в субъективные (профессиональные позиции и психологические качества) характеристики профессии учителя, особый отпечаток накладывая на общение и профессиональные психологические качества учителя [16, с. 6–25].

Задача овладения психологической компетентностью требует коренного изменения методов психологической подготовки студента-педагога. Не исключая традиционных академических занятий, ведущая роль должна принадлежать так называемым активным методам социально-психологического обучения – тренингам общения, психотехническим тренингам, ролевым тренингам, деятельностно-ролевым играм и т.д. Эта работа должна рассматриваться не только как учебная, но и как *психогигиеническая, психокоррекционная или даже психотерапевтическая* [18, с. 25]. Для решения этих задач необходимо создавать *специальные службы социально-психологической помощи студентам*.

Понятно, что эта работа должна проводиться не в индивидуальном или в общеличностном плане (хотя, конечно, нельзя категорически отрицать и этого направления работы), а в плане *профессионально-личностного развития студента-педагога*. Ведь суть этой работы не в том, чтобы параллельно учебной деятельности проводить психогигиенические, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, хотя данные о психическом здоровье участников педагогического процесса открыто призывают нас сегодня к этому. Эта работа вполне может рассматриваться как необходимая *составляющая учебно-образовательной деятельности студентов*.

Процесс формирования личности профессионала-психолога, «присвоения» субъектом обучения содержания образовательно-профессиональной деятельности включает в себя формирование целого ряда психологических, личностных феноменов.

Это и общее интеллектуальное развитие, и созревание отдельных индивидуальных функций, задатков и возможностей, и развитие способности сотрудничеству в профессиональной образовательной деятельности, и открытость новому психологическому опыту, и освоение зрелой коммуникации.

Эти феномены в первую очередь и обеспечивают успешную адаптацию личности обучающегося к профессиональной деятельности; они также формируют необходимые общепсихологические ее качества: эмоциональную устойчивость, направленность, организованность, целеполагание, развивают способность к психологическим изменениям и росту в постоянно меняющемся мире. Залог психологического здоровья участников образовательного процесса – это формирование средств *личностного развития и профессионального роста, опосредованных процессом решения задач профессиональной образовательной деятельности*. Формирование этих феноменов имеет принципиальное значение для профессий типа «человек – человек»: практического психолога, *педагога-психолога*, педагога, социального педагога, психотерапевта, социального работника.

Эти феномены, понятно, не являются самореализующимися в профессиональном образовании. Ведущая роль в их формировании принадлежит правильному проектированию профессионального образования, непосредственному умению преподавательского корпуса воспринимать педагогические проблемы, ставить и решать *образовательно-педагогические задачи*.

Наиболее определенно траектория личностно-профессионального роста студента проявляется в познавательной сфере. Его отдельными этапами можно считать развитие у студента зрелой мотивации на профессиональную деятельность, углубленное развитие учебной мотивации, способность определять собственные образовательные проблемы, переосмысление базовых установок в профессиональном обучении, переориентация в новые области знаний, корректировка или выстраивание новых целей обучения (а возможно, и их принципиальная смена) и т.д. Общий результат этих процессов можно обозначить как выход из рамок незрелого, ситуативного представления о мире профессии к представлениям, реально отражающим сущность профессиональной деятельности.

Более сложно, а порой просто болезненно процесс личностно-профессионального роста происходит в эмоционально окрашенной ситуации. Трудно переносима для студента «встреча» с чувством собственной профессиональной несостоятельности, неполноценности ранее сложившегося образа профессионала, что неизбежно должно обнаружиться еще на начальных этапах профессиональ-

ного обучения. Процесс переживания познавательного напряжения, фрустрации, личностной «расформированности», внутренних конфликтов, кризисов профессионального роста – обязательный этап в становлении профессиональной зрелости. Психологическую результативность этих переживаний можно обозначить как выход сложившейся личности студента из состояния психологической защиты по отношению к требованиям профессионального развития.

Необходима *принципиально новая постановка и организация психолого-педагогической практики студента*. Глупо считать, что психолого-педагогическая практика сама по себе является формой перевода теоретических знаний в практические умения и навыки. Очень точно эту образовательную проблему определил американский педагог-психолог Э. Стоунс. «Будущие учителя, – замечает он, – вынуждены делать самые фантастические скачки от лекций и теоретических рассуждений... студенты быстро начинают думать, что теория существует сама по себе, а практика сама по себе, и эти близнецы никогда не встречаются. Одним из важных последствий разрыва между теорией и практикой является то, что начинающему учителю ничего не остается, как только воспользоваться в качестве модели практических навыков обучения работой более опытных коллег» [19, с. 438–439].

Для содержательного обеспечения связи обучения и практики следует проводить специальные *психологические семинары по педагогической проблематике*, нацеливающие студента на продуктивную встречу с его проблемами.

Следует учесть и то, что прохождение педагогической практики во многом носит стрессогенный

характер. Так, Р. Бернс отмечает, что в этот период «у студента снижается самооценка, что в итоге отрицательно сказывается на развитии его Я-концепции» [20, с. 349]. В этой связи психологу, проводящему педагогическую практику, следует отвести иную организационно-методическую роль. Он не должен выступать в качестве всезнающего «специалиста», который сопровождает студента-педагога по ходу практики и фиксирует все его психологические недостатки и достижения в проводимых им учебно-воспитательных мероприятиях, а затем принимает формальный отчет и выставляет долгожданную оценку. Психологу в профессиональной практике студента в первую очередь необходимо отвести *роль консультанта*, который, организуя индивидуальную и групповую работу студентов-педагогов «лабораторным» путем, настраивает и готовит их к встрече с «полевыми» психолого-педагогическими испытаниями и задачами.

Изменение содержания и методов психологической подготовки студента-педагога в сторону их профессионально-педагогической целесообразности, на наш взгляд, не требует очередных реформистских шагов. Путь реформирования, как показывает старый и новый опыт, не самый эффективный. Так, относительно недавнее (15 лет назад) массовое «внедрение» в школу психологической службы так и не привело к эффективной интеграции двух на сегодня достаточно зрелых и аутентичных практик – педагогической и психологической. Нужно *в самом педагогическом профессиональном образовании* формировать реальную ориентацию на последовательное и систематическое решение задач профессиональной педагогической практики.

Литература

1. Пахомов В.П. Творческая коммуникация в различных типах общения // Психологический универсум образования человека ноэтического. Томск, 1999.
2. Пахомов В.П. Проблемы психологической переподготовки учителя при переходе его из традиционной системы обучения в развивающую (Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова): Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1997.
3. Reid K. et al. Toward the effective school: the problem and solutions. Oxford, 1987.
4. Пилиповский В.Я. Поиски повышения эффективности школьного образования // Сов. педагогика. 1989. № 7.
5. Гаргай В.Г. Повышение квалификации учителей в США: социально-психологический подход // Педагогика. 1992. № 7–8.
6. Талалова Л.Н. Малая группа – эффективная форма подготовки американских учителей // Педагогика. 1994. № 3.
7. Гаргай В.Г. США: персонологический подход в повышении квалификации учителей (обзор литературы) // Педагогика. 1993. № 1.
8. Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом (обзор литературы США 60–70-х гг.) // Моск. психотерап. журн. 1993. № 2.
9. Rodgers C.R. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-Sydney, 1983.
10. Исаев Е.И. Проблема проектирования психологического образования педагога // Вопр. психол. 1997. № 6.
11. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе // Педагогика. 1998. № 3.
12. Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
13. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования. Ярославль, 1995.
14. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. № 6.

15. Кулюткин Ю.Н. Психологические знания и учитель // *Вопр. психол.* 1983. № 3.
16. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
17. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев, 1984.
18. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // *Вопр. психол.* 1988. № 1.
19. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.
20. Бернс Р. Развитие Я-концепции воспитания. М., 1986.

Е.В. Пискунова

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ ИЗМЕНЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Существенно изменилось понимание сущности профессионально-педагогической деятельности учителя, а следовательно, и практика ее реализации. Думается, что изучение изменений профессионально-педагогической деятельности особенно актуально в современных условиях модернизации образования в России, поскольку именно учитель стоит на передовой изменений, и без его активного, вдумчивого участия эти изменения невозможны.

Исследование изменений профессионально-педагогической деятельности современного учителя позволяет не только обеспечить изменения в современном образовании, но и построить долгосрочные прогнозы на будущие изменения, что, в свою очередь, станет гарантией подготовки учительских кадров, которые смогут обеспечить качество образования, отвечающего потребностям современного общества.

Исследование изменений профессионально-педагогической деятельности, очевидно, следует проводить с точки зрения изменившихся целей образования, которые задаются требованиями современного общества, предъявляемыми к человеку и, следовательно, системе образования как институциональной форме подготовки человека к жизни в современном обществе.

Представляется, что перемены, происходящие сегодня в образовании, определяются самим пониманием данного явления как социокультурного феномена, изменением социокультурных условий образования¹, рассматриваемых как совокупность взаимосвязанных социальных и культурных отношений к образованию, наличие и содержание кото-

рых позволяет ему соответствующим образом отвечать на требования сообщества и не только продуктивно действовать, но саморазвиваться, самоорганизовываться, обновляться, изменяться и влиять на социальные процессы [1].

Напомним, что термин «образование» появился в русском языке в конце XVIII в. и стал активно использоваться в педагогике с начала XIX в. наряду с ключевым понятием «воспитание», обозначая «становление человеческого в человеке, образа человека».

Исследование социокультурной динамики образования предполагает рассмотрение общесоциологических закономерностей становления человеческого общества и механизмов его функционирования, путей исторического развития и специфики их проявления в системах разных типов социальных отношений, а также принципов взаимодействия культуры и государственной власти в процессе социализации человека [2]².

Так, социальные отношения личной зависимости и идеациональный тип культуры (первоначально – религиозной) требуют человека покорного, неинициативного; человек – объект воздействия, которому прививаются правила и нормы повседневной жизни, он объект социализации. Ключевым термином и понятием педагогики данного периода является воспитание.

С появлением новых аспектов в системе социальных отношений – отношений личной независимости, свойственных буржуазному обществу, и зарождением нового – чувственного – типа культуры (вспомним расцвет естественных наук в XVIII в.)

¹ Н.Б. Крылова предлагает различать социально-культурные условия и социокультурные условия, указывая при этом, что в первом случае акцент делается на социально-экономические и общественно-политические механизмы взаимодействий и взаимовлияний, а во втором случае – в большей мере на описание культурных механизмов в их направленности на социальные структуры и процессы в обществе. Такое различие часто не проводится, а имеет место соединение двух аспектов, что в известной мере может быть принято, поскольку разделение социально-культурных и социокультурных процессов не носит принципиального характера.

² А.П. Булкин опирается на следующий тезис: тип социальных отношений и тип культуры однозначно детерминируют тип человека (тип личности) и пути его достижения, которые воплощаются в определенных принципах воспитания и образования.