

УДК 371.13+378.147
ББК 74.58

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ:
3
3
Монография. Коллектив авторов / ред. проф. Л.В. Кондрашовой. – Кривой Рог : Видавничий дім, 2010. – с.

Рецензенты:

Сманцер А.П. – доктор педагогических наук, профессор, академик Белорусской академии образования;

Цокур О.С. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Одесского национального университета им. И.Мечникова;

Скидан С.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Криворожского экономического института КНЭУ им. Вадима Гетьмана

В монографии раскрыт эмоциональный аспект образования в оптимизации педагогического процесса высшей школы; рассмотрено взаимодействие эмоционального и интеллектуального факторов в повышении качества подготовки педагогических кадров; разработаны концептуальные положения и выявлены условия гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения; показаны возможности педагогической образовательной среды, сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов, их личностной позиции в гармонизации эмоционального и интеллектуального факторов образовательного процесса, определены возможности психологического сопровождения как средства гармонизации интеллекта и эмоций в повышении качества подготовки будущих педагогов.

Монография адресована преподавателям педагогики, аспирантам и студентам педагогических университетов, учителям-практикам, всем, кто интересуется проблемами повышения уровня профессионализма педагогических кадров.

ISBN 966-7406-25-4

© Кондрашова Л.В.,
© Белоус Е.С., Бешевец Л.В.,
© Лаврентьева Е.А., Садовая В.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА И РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ.....	7
1.1. Богатство человеческого потенциала как результат профессионализма педагогических кадров.....	7
1.2. Профессионально-личностное становление будущего специалиста в образовательном процессе университета.....	11
1.3. Педагогический профессионализм как предмет деятельности системы подготовки будущих педагогов.....	20
Глава 2. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ.....	30
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	50
3.1. Когнитивная и эмоциональная составляющие структуры интеллекта личности.....	50
3.2. Креативность как показатель интеллекта в системе субъектно-деятельностных характеристик педагогического профессионализма..	58
3.3. Эмоциональный фактор как средство повышения уровня педагогического профессионализма.....	79
3.4. Концепция гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности.....	100
ГЛАВА 4. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	123
4.1. Структурные компоненты модели подготовки будущих педагогов к гармонизации интеллекта и эмоций в учебном процессе	123

4.2. Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе как основа подготовки будущих педагогов к творческой деятельности.....	128
ГЛАВА 5. УСЛОВИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	145
5.1. Условия как фактор эффективности образовательного процесса	145
5.2. Образовательная среда как основа гармонизации интеллектуального и эмоционального развития личности будущего педагога.....	149
5.3. Ориентация учебной работы на достижение дидактических целей.....	170
5.4. Структурирование содержания учебной информации на принципе гармонизации интеллектуального и эмоционального его аспектов.....	177
5.6. Эмоциональная культура педагога как основа взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в системе отношений «преподаватель – студент» и условие гармонизации интеллекта и эмоций в учебном процессе.....	192
5.7. Личность преподавателя как средство гармонизации интеллектуального и эмоционального в системе подготовки будущих педагогов.....	203
5.8. Психологическое сопровождение интеллектуально-эмоционального становления личности будущего учителя.....	213
ГЛАВА 6. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	230
6.1. Различные подходы к трактовке сущности дидактических технологий в образовательном процессе высшей школы.....	230
6.2. Характеристика дидактических технологий, обеспечивающих единство и взаимодействие интеллектуального и эмоционального аспектов подготовки студентов к учительской деятельности.....	237
ГЛАВА 7. КОНТРОЛЬ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	266
7.1. Контроль и его функции в учебном процессе.....	266

7.2	Определение сущности и основные характеристики дидактического мониторинга.....	269
7.3.	Мониторинг качества знаний как результат гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения.....	276
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	282
	ПРИЛОЖЕНИЕ.....	288

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время поиски путей повышения профессионализма педагогических кадров сопряжено с актуализацией направленности образовательного процесса высшей педагогической школы на личность студента, его духовный мир, нравственную и эстетическую культуру. Образование по своей природе ориентировано на выполнение социальных функций. Оно одновременно является средством освоения культуры, развития возможностей личности и способом интеграции человека в профессиональную деятельность, социальную жизнь.

Главный недостаток высшей школы в недооценке возможностей образовательного процесса, реализации личностного потенциала студентов, свободного саморазвития и самовыражения их профессионального «Я». Личностная ориентация обучения не всегда четко просматривается, чаще имеет место жесткая регламентация вузовской практики, ее направленность на исключительное обслуживание государственного заказа.

В последнее время все более широкое распространение получает теория личностной ориентации образования, когда средства образования стимулируют собственные устремления будущих специалистов, способствуют их профессиональному самоутверждению и самореализации. Особое значение приобретает идея целевой направленности вузовского обучения на личность, ее возможности, склонности, способности и профессиональные установки, обеспечение линии «сюжетного» профессионального движения студента, его профессионального самоутверждения и самовыражения. В этом направлении актуализируется проблема перестройки профессиональной подготовки с учетом ориентиров личности студента, структурной перестройки индивидуального жизненного и профессионального опыта как механизма совершенствования уровня

его профессионализма.

Необходимой предпосылкой профессионального становления личности будущего учителя является превращение теоретических ориентаций в поступок, действие, поднимающих профессиональную ориентацию на уровень профессионального поведения, характеризующегося активностью профессиональной позиции и творческим стилем деятельности, единством профессионального знания с его эмоциональным освоением, способностью к творческому решению профессиональных задач.

Обучение в высшей школе должно строиться с учетом того, что внешнее действует только через посредство внутренних условий, т.е. преломляясь в субъективной реальности студента.

Субъективная реальность студента – это реальность, построенная им внутри себя, в его восприятии. Это его цели, задачи, отношения, потребности, стремления, эмоции, его представления об окружающем мире, уровень интеллектуального развития (В.Слободчиков). Важно обеспечить такие условия, в которых у студента, с одной стороны, обогащался его профессиональный опыт, а, с другой – накапливался индивидуальный опыт, т.е. менялась его субъективная реальность как будущего специалиста.

Каждый будущий педагог должен находиться в таких условиях, в которых он мог активно действовать, самостоятельно принимать решения, проявлять инициативу, а не ждать готового образца или действовать по указке. Стимулирование хорошего самочувствия, позитивного отношения к овладению профессией, профессионально творческого мышления обеспечивает гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов образовательного процесса.

Анализ педагогической практики позволяет говорить о том, что от умения педагога чутко относиться к настроению других участников образовательного процесса, правильно расценить движение их души

во многом зависит эмоциональный и психологический комфорт в системе «преподаватель – студент», «учитель – ученик». Проблема эмоционального воспитания будущих педагогов, развитие их эмоциональной культуры актуальна сегодня как никогда и требует своего решения с позиций гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в профессиональной подготовке студентов.

Цель данной работы состоит в раскрытии теоретико-методологических основ взаимодействия интеллекта и эмоций в процессе овладения основами педагогического профессионализма, разработке концепции гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения и создании структурной модели профессионально-педагогической подготовки студентов на принципах гармонизации интеллекта и эмоций.

В работе уделено внимание выявлению условий реализации этой модели в вузовской практике; обоснованию различных подходов к использованию дидактических технологий, обеспечивающих единство интеллекта и эмоций в процессе овладения знаниями, созданию методического обеспечения этого процесса, конкретизации функций, содержания и методов мониторинга динамики уровня профессионализма будущих педагогов.

Замысел данной работы – помочь преподавателям высшей школы осмыслить проблемы модернизации профессиональной подготовки современного учителя, увидеть сложности и трудности теоретического обоснования и решения рассматриваемого в монографии круга вопросов, раскрыть новый подход к гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в профессиональном становлении студентов, позитивно влияющего на качество образовательного процесса высшей педагогической школы.

ГЛАВА 1

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА И РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ

1.1. Богатство человеческого потенциала как результат профессионализма педагогических кадров

Преодоление кризисных явлений в обществе актуализирует новое направление – развитие человеческих ресурсов, суть которого состоит в максимизации человеческого потенциала и его эффективного использования в целях экономического и социального обновления жизни. Решение проблемы развития человеческого потенциала сопряжено с поиском новых средств совершенствования подготовки специалистов, повышения уровня их профессионализма. Человек рассматривается не только как фактор социального развития, но и как главный субъект, пользующийся его результатами.

Еще А. Смит считал человека частью общественного богатства и целью общественного производства. Эти взгляды развивал А. Маршалл, соединяя рост богатства с развитием человеческих ресурсов. «Производство богатства – это лишь средство поддержания жизни человека, удовлетворения его потребностей и развития его сил – физических, умственных и нравственных. Но сам человек – главное средство производства этого богатства, он же служит конечной целью богатства» [26, с. 246].

Идея развития человеческого капитала получила теоретическое обоснование в работах Т. Шульца. Под человеческим капиталом он понимает совокупность знаний, компетенций, квалификаций, выполняющих важную роль в качестве средства производства. Повышение роли человека в экономическом и социальном развитии общества, по его мнению, актуализирует значимость образования и науки как источника экономического роста и подготовки кадров. По

его мнению, вложение средств в накопления человеческого капитала является экономически эффективным.

Несколько иной подход в решении проблемы развития человеческих ресурсов у А. Сена, который полагает, что развитие человека – это расширение его возможностей. Цель общественного развития он видит не в беспредельном увеличении экономического потенциала общества, а в создании оптимальных возможностей для выбора человеком действий, дел, собственной позиции, способов получения знаний, образования, достижения жизненных целей. А. Сен убежден в том, что развитие человека – это вопрос свободы. Поэтому проблему человеческого потенциала, его развития он связывает с демократизацией общества и всей системы образования.

Несколько дальше в обосновании этой позиции идет Б. Юдин. Развитие человека он трактует как процесс реализации его субъективности, творческой самореализации, единения с другими людьми, при сохранении собственного природного своеобразия. Главным в подходе следует отметить стремление автора трактовать сущность развития человека как идею личности, ответственной за свою судьбу, способной сохранить природные основы собственной человеческой индивидуальности.

Значимую роль в развитии человеческого ресурса В. Верякина отводит высшему образованию. Среди ведущих задач социализации и образования она выделяет «сохранение человеческой природы; сохранение уникальной, естественной, данной по факту рождения человеческой жизни; сохранение жизнеспособности человеческого ресурса; формирование посредством обучения и воспитания жизнесохраняющих практик, способствующих реализации человеческого потенциала[12, с.34].

Такой же подход обосновывает в своих работах М. Шелер. Образование он рассматривает не только как процесс накопления

знаний и умений решать практические задачи, но как категорию бытия. По его мнению – это не столько процесс накопления знаний, сколько становление личности, развитие индивидуальности, уникальности ее как субъекта творческой деятельности, реализации ее человеческого предназначения. «Образованным является не тот, кто много знает, или тот, кто может в соответствии с законами максимально предвидеть и управлять процессами. В первом случае – это ученый, во втором – исследователь. Образованным является тот, кто овладел структурой своей личности»[25, с.46].

Развитие человеческого потенциала, расширение и обогащение человеческих ресурсов нельзя ограничить подготовкой личности к «знаниевой» экономике. Потенциал человека обогащается самой личностью, активностью ее в развитии творческих способностей, организации собственного образа жизни на основе выбора, свободы действий и ответственности за принятые решения. Образование трактуется как фактор, создающий оптимальные условия для развития человеческого потенциала. В связи с этим актуализируется проблема подготовки педагогических кадров, способных успешно и творчески выполнять социальный заказ по развитию человеческих ресурсов.

Высшая школа призвана обеспечить такие условия, в которых возможно было бы превращение личностно-общественных целей в действенный внутренний стимул профессионального становления будущего специалиста, развития и закрепления у него активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности.

Процесс превращения внешних стимулов во внутренние мотивы довольно сложный и противоречивый процесс. Он осуществляется постепенно, базируясь на учете ценностных ориентаций, профессиональных ожиданий, установок студентов, характера их отношения к избранной профессии, способствует разрешению противоречий между учением и преподаванием. Проблема состоит в

том, чтобы наряду с овладением знаниями, умениями и навыками, необходимыми для решения профессиональных задач, развивать активность, самостоятельность, инициативу, творчество, стимулировать эмоционально-волевую сферу студентов.

Модернизация высшей школы невозможна без поиска путей превращения каждого студента из объекта в субъект учебной деятельности, демократизации и гуманизации отношений в системе «преподаватель – студенты», конкретизации программы и содержания обучения, целью которого должна быть личность студента, его профессиональный облик. Задача состоит в том, чтобы ориентировать вузовский процесс на формирование профессионального «Я» будущего учителя, выявить и обеспечить совокупность условий для самореализации возможностей и способностей каждого студента, придать тем самым учебному процессу личностно-ориентированный, деятельный характер.

Все это предполагает необходимость комплекса мер и средств, стимулирующих духовное, нравственное и интеллектуальное обогащение личности будущего учителя. Важно не только изменить условия, обеспечить психологический комфорт каждому студенту, но и стимулировать у них образ «Я – идеал». Если этот образ отсутствует у будущего специалиста, то он не видит путей и способов движения от наличного образа «Я - идеала» к желаемому «Я – идеалу», следовательно, образовательный процесс не выступает фактором профессионального развития его личности. Студент, овладевая вузовской программой, должен развивать у себя способность эффективно использовать содержательный потенциал собственного профессионального багажа и реализации горизонтов индивидуального самосознания.

Тенденция, набирающая силу в практике педагогических университетов, – подготовка учителя-предметника, не отвечает сущности современного педагогического высшего образования. Целью

педагогического образования должна быть творческая личность учителя и его готовность к подготовке различных категорий учащейся молодежи к творческой деятельности. Поэтому в процессе вузовского обучения необходимо заботиться о развитии профессионального облика учителя, формировании его активной позиции и становлении творческого стиля деятельности, максимальном стимулировании внутренних ресурсов личности. Учитель должен не только передавать ученикам объем предметных знаний, но и владеть методикой выработки стратегии и тактики их личностного развития. Педагогический процесс высшей школы должен предусматривать формирование средствами предметного знания у будущих педагогов устойчивой направленности на творчество, активность, познавательную самостоятельность, их профессиональный рост.

Педагогическое образование призвано помочь каждому студенту осознать, что «учитель, переставший работать над собственным развитием и не участвующий в инновационной деятельности, обладает индивидуальностью и является субъектом педагогической деятельности, но личность в нем умерла. Нет творчества – нет и личности»[14, с.16].

Задача высшей школы состоит в том, чтобы изменить позицию каждого студента в учебном процессе, превратить его в субъект собственного образования и профессионального роста, стимулируя его творческое саморазвитие.

В педагогической литературе прописана модель личности учителя со специфическим сочетанием интеллектуальных, духовно-нравственных, эмоционально-волевых, профессиональных качеств и особенностей самопознания. Однако глубинные психологические механизмы, реализующие личностный потенциал педагога во взаимодействии с учащимися пока не исследованы всесторонне. В содержании и методике вузовского обучения не отработана стратегия

и тактика формирования профессионально-личностных качеств как основы личностного потенциала студентов и повышения уровня их профессионализма.

1.2.Профессионально-личностное становление будущего специалиста в образовательном процессе университета

Повышение роли человеческого фактора в жизни современного общества актуализирует необходимость решения проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов, с высоким уровнем мобильности, творческой адаптации их к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности. На протяжении многих веков лучшие умы человечества искали ответы на вопросы, как совершенствовать высшую школу, в том числе и педагогическую.

Заслуженным вниманием пользуются труды Я. Коменского, А. Дистервега, К. Ушинского, в которых большое место отводится формированию профессионально-личностного потенциала учителя. Вопросы становления личности учителя разрабатывались Н. Евтухом, Н. Кичук, Л. Кондрашовой, Н. Кузьминой, Л. Нечепоренко, Р. Хмельюк и другими. В работах С. Архангельского, А. Бойко, Е. Бондаревской, И. Зязюна, Н. Никандрова и других, выявлялись пути повышения эффективности подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. В названных исследованиях не могла быть учтена специфика функций высшей школы в условиях нестабильного мира и интеграционных процессов, происходящих в обществе в настоящее время. Сегодня следует принять во внимание изменившиеся требования к подготовке кадров с учетом мобильности трудовых ресурсов. Проблема состоит в создании общего интеллектуального пространства, в котором преобладали бы духовные ценности, профессиональный опыт и творческое отношение к реалиям

окружающего мира. Важно превратить образование в средство духовного становления личности, создать условия, в которых каждый будущий педагог сможет выстроить адекватный образ собственного профессионального и культурного «Я» в соответствии со своими интересами, возможностями, способностями.

Еще Н. Бердяев [6] сожалел о том, что в обществе слишком много разлагающих сил и очень мало объединяющих. В этом он видел «величайшую трагедию и опасность» для человечества. По его мнению, необходимо обеспечить целостность духовного мира, преемственность духовной культуры человечества. Ответственность за формирование профессионально-личностного потенциала будущих специалистов должна взять на себя высшая школа.

В. Вернадский выделял духовную направленность и становление души человека как смысл образовательного процесса высшей школы. По его мнению, высшая школа призвана удовлетворить стремление человека к гармонии и отвлечь его от «мелких делишек, когда кругом стоят густою стеною великие идеалы, когда кругом столько поля для мысли среди гармоничного, широкого, красивого, – когда... идет борьба за то, что сознательно сочла своим и дорогим наша личность» [11, с.256].

Сложность образования современного специалиста заключается в том, что смысл его сводится лишь к профессиональной подготовке. Все знания и приобретение опыта направлены на развитие способности результативного выполнения профессиональных функций и предоставления выпускникам университета возможности самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность. Главный недостаток профессиональной подготовки в условиях высшей школы – утрата личностью самопонимания исторической, национальной, культурной идентичности. Культурные процессы, сообразность их с образованием должны быть основой подготовки современных специалистов, ибо культура является совокупностью искусственных

форм, способных ввести человека в состояние мысли и бытия. В ходе овладения культурными ценностями осуществляется самосозидание человека.

М. Мамардашвили считал, что реальный человек – результат поисков возможного человека, а образованный человек – это культурный человек [11, с.66]. Становление его происходит в жизни и поведении личности, когда образование выступает духовной деятельностью, формой бытия, а не сводится лишь к овладению профессиональными знаниями. К сожалению, вузовская практика все еще не изжила из себя стремления к простому накоплению знаний и умений, а образовательный процесс, пока, не является процессом культивирования души, становления профессионально-личностного облика будущего специалиста.

В подготовке современного специалиста имеют место противоречия между установками на модернизацию образовательного процесса и существующими реалиями передачи социального опыта студентам, процессом приращения знаний и лавинообразным потоком информации, между глубинным пониманием свободы человека и его действиями в соответствии с гражданской ответственностью. В практике университетов накопление информации опережает процесс ее осмысления, идентификации с культурными ценностями. Проблема хорошо информированных, но плохо образованных специалистов – одна из актуальных проблем университетского образования. Феномен функциональной безграмотности является глобальной реальностью высшей школы. Преодоление этих недостатков связано с модернизацией консервативной системы высшего образования, переориентацией его целевой установки с формирования «одномерного человека» (Г. Маркузе) на подготовку культурного человека, важной характеристикой которого выступает его интеллигентность.

Проблемы духовного становления личности, ориентированной на служение Отечеству, пути приобретения вместе с суммой знаний высоких образцов гражданственности волновала прогрессивных людей во все времена. О богатстве личности, ее духовном мире, об ответственности образования за формирование образа интеллигента, патриота, культурного человека говорили в своих работах Ж. Руссо, Г. Сковорода, Н. Пирогов, К. Ушинский, Н. Корф. Проблема самосовершенствования личности как восхождение к духовному идеалу освещалась в трудах Н. Лосского, В. Соловьева, С. Франка и др.

А. Петровский среди качеств личности учителя выделял как главное, основное социальное качество, которое проявляется через способности и характеристики, что определяет основу общечеловеческого развития [21, с. 13].

А. Деркач, В. Зыкин, А. Маркова рассматривают профессиональные качества как новообразования личности, что обуславливают эффективность профессионального труда и совершенствование, шлифовку этих качеств в ходе выполнения профессиональных функций [22]. В. Журавлев профессиональные качества рассматривал своеобразным стандартом профессионализма учителя, его специфическими особенностями [20].

Ш. Амонашвили, Ф. Гоноболин, И. Зязюн, Л. Митина, В. Радул и другие в своих работах теоретически обосновали набор профессиональных качеств, характеризующих особенность личности учителя-профессионала. Наиболее значимыми для учителя исследователи считают эмоциональность (А. Прохоров, Т. Сирицо), идейно-политическую активность (Ф. Гоноболин), пластичность поведения (Н. Кузьмина), способность понять ученика и управлять его действиями и поступками (Ш. Амонашвили), эмпатию (В. Козиев), социальную зрелость (И. Зязюн, В. Радул). Наличие этих профессиональных качеств характеризуют личностный потенциал

будущих педагогов, индивидуальный стиль деятельности и их профессиональную позицию.

Университет сегодня призван выполнить миссию – на основе синтеза образования, науки и творчества – обеспечить профессионально-личностное становление каждого студента, характеристиками личности которого являются высокая духовность, культурные ценности, способность к креативным, компетентным и ответственным действиям на профессиональном поле деятельности. Суть образовательного процесса состоит в том, чтобы разбудить у студента стремление к постоянному обновлению знаний, культивированию его души и культурной идентичности.

Изменение основ образовательного процесса, результатом которого должно быть духовное становление личности будущего специалиста, сопряжено со свободой выбора действий и его позиции в обучении. «Именно свобода, как вечно живая личная спонтанность духовного центра в человеке – человека в человеке – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления человека»[25, с.16].

Образовательный процесс университета необходимо ориентировать на уважение личности, формирование у нее самостоятельности и моральности в суждениях, свободы выбора в действиях, гуманных и доверительных отношений преподавателей и студентов. Содержание этого процесса должно быть адаптировано к человеческой культуре во всей ее полноте. Студент в обучении должен выступать в качестве автора образовательного проекта, активного деятеля, несущего ответственность за свои действия, свой выбор образа культурной идентичности в ходе профессионального становления. Главными показателями профессионального роста будущего специалиста должны быть ответственность и свобода выбора позиции в учебном процессе, а в последствии – и в

профессиональной деятельности.

Превращение студента в цель, а не объект образования, предполагает, прежде всего, формирование его интеллигентности. Интеллигентность как черта профессионального облика личности – это приобщение студента к культуре, воплощающей опыт, накопленный человечеством. Овладение этим опытом требует создания условий для саморазвития личности, самореализации личностного потенциала каждого студента.

Важно будущему специалисту в процессе овладения учебным материалом проектировать программу ценностей-целей: свобода, творческая и эмоциональная зрелость, гражданская ответственность, достижение которых обеспечит ему духовный рост и профессиональное становление. В соответствии с программой ценностей-целей необходимо структурировать содержание и методику вузовского обучения таким образом, чтобы создавать условия для ценностно-смыслового самоопределения будущих специалистов. Студентам целесообразно осмыслить сущность образовательного процесса, сочетающего в себе: образ реального мира и образ себя, как осознания собственной значимости и неординарности, образа мысли и деятельности, определить свое место в нем.

Будущему специалисту в процессе познания реальной действительности, структурированной в содержании учебных дисциплин, важно развивать индивидуальность, четко определить пути ее формирования и методы обретения «самого себя в процессе межличностной коммуникации, в котором его собственная самобытность возвращается к нему отраженным в «зеркале» других сознаний образом его «Я» [15, с. 132]. При этом необходимо стремиться к тому, чтобы не инструмент научного знания владел студентом, обезличивая и редуцируя его субъектность, а студент владел знаниями как инструментом практического действия, исходя из чувства

реальности и духовности. Знания, усваиваемые будущими специалистами, должны иметь рефлексивный характер, быть обращенными к их опыту, служить средством их самореализации. В процессе овладения рефлексивными знаниями должна совершенствоваться их потребность в осознании собственной неординарности, индивидуальности, неповторимости, способность управлять повседневными реалиями жизни, свободно ориентироваться в профессионально-жизненных ситуациях. Отсутствие этих качеств у специалистов приводит к сужению их внутреннего мира, нарушению личностной ценности, потере полноты и гармонии бытия.

В программе личностного саморазвития студента большое место должна занимать эмоциональная позиция жизнелюбивого, самодостаточного, радостного человека, способного достигать успеха во всех ситуациях, находить выход даже из безвыходного положения, при этом оставаясь «всегда и везде на своем месте – месте Человека» (Ж. Руссо).

В системе профессиональной подготовки необходимо предусмотреть различные средства самоутверждения личности, активизации креативных компонентов ее структуры, снятие психологических барьеров, блокирующих проявление творческого потенциала будущего специалиста. Набор этих средств должен быть направлен на превращение знаний в ценности, придание им личностного смысла.

Образовательный процесс, обеспечивающий духовное развитие студентов, должен соответствовать критериям личностно-ориентированного обучения, к которым относят:

- развитие «Я-идеального» личности будущего специалиста (творческие способности в структуре его личности);
- качественный прирост креативности (подвижность, гибкость, оригинальность, новизна);

- ценностно-смысловое отношение к различным видам профессиональной деятельности и жизненным реалиям.

Профессиональный и личностный аспекты подготовки будущих педагогов влияют на позитивные результаты их профессионально-личностного развития, успешность самовыражения и самоутверждения в профессиональной и жизненной сферах.

Учебные занятия должны объединять в своей структуре формы и методы, позволяющие каждому студенту занять креативную позицию, стать активным участником познавательного процесса, осознать ценностно-смысловую направленность самовыражения как средства собственного профессионального становления.

В процессе традиционного вузовского обучения внимание в основном акцентируется на интеллектуальной зрелости будущих специалистов. Эмоциональная зрелость как важная характеристика профессионализма современного специалиста все еще не привлекает внимания преподавателей. В условиях нестабильности общества, его кризисного состояния эмоциональная зрелость личности является тем средством, которое позволит человеку идентифицировать себя с обществом, ситуацией и обстоятельствами, в которых ему приходится находиться и профессионально действовать.

Главным признаком эмоциональной зрелости специалиста является осознание им своей свободы как ответственности и стремления к ней. Способность к выражению собственного мнения, выбору линии поведения в ситуациях профессиональной реальности, отвечать за принятые решения и действия – важные показатели профессионально-личностного облика современного учителя-профессионала. Анализ реальной практики позволяет говорить о том, что реально зрелые личности выбирают свой путь решения проблем вопреки мнению окружающих. Они не боятся риска, неудач, ошибок. Им доставляет удовольствие возможность думать, принимать решение,

самостоятельно действовать, испытывать свои силы и возможности.

Значимыми факторами обеспечения эмоциональной зрелости специалиста являются благоприятные психо-эмоциональные условия для выработки коммуникативной и рефлексивной стратегии контакта в системе «преподаватель – студенты», позитивного восприятия участников образовательного процесса.

В общении, педагогическом взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве заложен огромный личностно-формирующий потенциал педагогического процесса. Проблема высшей школы состоит в том, чтобы найти способ превращения учебного процесса, слов преподавателя в коммуникативно-педагогическое действие. Любой коммуникативный акт входит в состав совместной деятельности, которая объединяет в себе интеллектуальную, физическую, эмоциональную, речевую ее составляющие. Не случайно К. Ушинский [24] был убежден в том, что только личностью можно воспитать личность. Личностная направленность образовательного процесса обеспечивает каждому его участнику возможность проявить свои способности, самоутвердиться и самовыразиться, убедиться в самодостаточности и активности собственной позиции. Основными параметрами образовательного процесса университета должны стать:

- этическая оценка, связанная с нравственно-гуманным обликом преподавателя и студента, отношениями между ними, в которых преобладают доверие, честность, порядочность, справедливость и взаимоуважение;

- интеллектуальная оценка, характеризующаяся богатством мыслей, компетентностью участников образовательного процесса, их способностью аргументировано рассуждать и доказывать истину;

- эмоциональная оценка, проявляющаяся в выразительности жестов, мимики, красоте звучания голоса, разнообразии интонации, сочувствия и сопереживания, способности управлять эмоциональным

состоянием своим и других участников образовательного процесса.

Все изложенное выше позволяет прийти к выводу о том, что образовательный процесс может быть фактором формирования личностно-профессионального облика современного специалиста при условии:

- педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебной работе преподавателя и студентов;
- личностной направленности, ценностно-смыслового содержания изучаемого научного знания, перевода знания-ценности в личностный смысл;
- создания гибкой, подвижной дидактической системы, в которой создается благоприятный инновационный климат, атмосфера духовности и творческой деятельности;
- гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов, обеспечивающих становление интеллигентности, интеллектуальной и эмоциональной зрелости будущих специалистов;
- свободы выбора способов решения учебных задач и ситуации успеха в формировании собственного профессионально-личностного «Я» студента.

Названные аспекты образовательного процесса высшей школы призваны обеспечить динамику профессионализма будущих педагогов в позитивную сторону.

1.3. Педагогический профессионализм как предмет деятельности системы подготовки будущих педагогов

Профессионализм как сложное личностное образование выступает важной характеристикой современного специалиста в любой отрасли знания и деятельности. Подготовка студентов к профессиональной деятельности служит важным звеном в становлении

профессионального облика будущего специалиста в условиях высшей школы. Основу этой подготовки составляет активная деятельность каждого студента, выступающего непосредственным участником профессионального роста и самоутверждения в избранной профессиональной сфере. Всякая деятельность имеет предмет, т.е. материал, который под воздействием активности субъекта, должен получить новую форму и свойства, преобразоваться из материала в продукт деятельности [19]. В различных видах деятельности вопрос о предмете ее решается неоднозначно. В системе подготовки будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности предмет ее довольно многоплановый и многоаспектный, т.к. возможны разнообразные варианты, содержание которых определяется направленностью деятельности.

Анализ научной литературы и вузовской практики позволяет говорить о том, что проблема педагогического профессионализма остается актуальной и сегодня. В последние годы педагогический профессионализм рассматривается как предмет деятельности высшего педагогического образования.

Сама суть педагогического профессионализма не оставалась неизменной. С развитием педагогической теории и усложнением педагогической практики содержание профессионализма учителя постепенно усложнялось и видоизменялось. На начальном этапе становление высшего педагогического образования содержание педагогического профессионализма сводилось в основном к знаниям. Именно знания многими исследователями рассматривались как предмет деятельности. Долгое время суть педагогического профессионализма трактовалась в рамках знаниевой парадигмы. Предметом деятельности в условиях высшей школы являлись знания. Внимание исследователей акцентировалось на роли специальных и психолого-педагогических знаний в подготовке студентов к

самостоятельной профессиональной деятельности.

В последнее время появляется точка зрения о том, что нельзя деятельность учителя и его знания ограничивать лишь учебным предметом. В профессиональном становлении будущего учителя значительная роль должна отводиться не только предметным и методическим знаниям, но и культурологической подготовке.

Знаниевая парадигма в подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности начинает сочетаться с творческим подходом. Исследователи в своих работах обосновывают мысль о том, что при подготовке учителя к самостоятельной профессиональной деятельности необходимо взаимодействие компенсаторной с развивающей и инновационной функциями их подготовки. В содержании педагогического профессионализма акцент делается на развитии творческого потенциала личности учителя.

Рассматривая педагогическое творчество как важную составляющую педагогического профессионализма, многие исследователи посвящают свои работы выявлению сути педагогического творчества. Творчество учителя понимается как деятельность, следствием и результатом которой выступает качественно новый продукт. Содержание педагогического профессионализма определяется через разведение понятий «профессионализм», «творчество», «педагогическое творчество».

В этом плане известный интерес представляют положения, сформулированные Н. Кузьминой. По ее мнению профессионализм является качественной характеристикой субъекта деятельности и связан с развитием творческих способностей педагога. Творческие способности являются показателями педагогического профессионализма, среди которых выделяются: перцептивно-рефлексивные, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские. Каждый показатель соответствует конкретному

компоненту педагогической деятельности.

Педагогический профессионализм Н. Кузьмина рассматривает как основу продуктивности деятельности учителя. Продуктивность понимается ею как многоуровневая система, объединяющая в себе репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий уровни знания и системно-моделирующей деятельности и поведение учащихся. Репродуктивный и адаптивный уровни продуктивности составляют основу педагогического профессионализма, на их базе развиваются педагогические способности. На этом уровне педагоги не владеют стратегией сознательного решения задач и достижением прогнозируемого результата средствами учебного предмета. На локально-моделирующем уровне проявляются педагогические способности, а на уровне системно-моделирующей деятельности и поведение учащихся проявляется педагогическое мастерство и педагогическое творчество, когда учитель готов к созданию авторских программ и оригинальных систем учебно-воспитательной работы.

Постепенно от трактовки понятия «профессионализм» как совокупность знаний и педагогических способностей наблюдается переход к трактовке его как педагогической умелости. Ю. Бабанский и В. Горленко педагогическую умелость рассматривают как начальную стадию педагогического профессионализма. Содержание педагогической умелости объединяет в себе знание учебного предмета, владение психолого-педагогическими и методическими знаниями, оперирование профессионально-педагогическими умениями и навыками, хорошо развитые профессионально-личностные качества, которые обеспечивают учителю возможность достаточно квалифицированно выполнять профессиональные функции. Педагогическая умелость является основой педагогического мастерства и творчества учителя.

В определении сущности педагогического профессионализма нет единства. Одни педагоги рассматривают профессионализм педагога как определенный уровень педагогического мастерства, другие его суть связывают с понятием «профессиональная компетентность». В отдельных случаях педагогический профессионализм понимается узко, как квалифицированное выполнение учителем педагогических действий относительно активной внешней деятельности и способности педагогического сознания к предметному изображению. В этом случае педагогический профессионализм выступает как своеобразный методический ритуал, как совокупность знаний, умений и навыков, педагогических требований на основе менторства и авторитаризма.

Все более значимое место в научной литературе занимает гуманистический подход к трактовке сущности педагогического профессионализма. Его смысл рассматривается через призму личностных структур педагогического сознания, когда учитель не только должным образом выполняет профессиональные функции, но переосмысливает все компоненты педагогического процесса, придавая им личностный смысл, с помощью взаимодействия на рефлексивной основе передается этот смысл учащимся, проявляя при этом педагогическое творчество на основе самоорганизации.

Е. Бондаревская, С. Кульневич сущность педагогического профессионализма понимают как взаимосвязь педагогического сознания и деятельности, гармонию знания – ценности и личностного смысла [8, с. 55-56].

Н. Гузий полагает, что педагогический профессионализм – это специфическая и сложно структурируемая система, которая состоит из различных компонентов, элементов и их функциональных взаимосвязей. Эта система, по ее мнению, требует обоснованного выявления и теоретического моделирования, нахождения системообразующих

факторов педагогического управления процессами его формирования и развития. [13, с.48]. Профессионализм учителя, по ее мнению, необходимо изучать в его деятельности и личностных проявлениях. Только в профессиональной деятельности личность развивается, осваивает новые способы и алгоритмы решения профессионально-педагогических задач, совершенствует систему профессиональных умений и навыков, приобретает новые знания и профессионально значимые качества, формирует собственную потребностно-мотивационную сферу, без чего невозможно творческое выполнение профессиональных функций. Вполне оправданно Н. Гузий рассматривает педагогический профессионализм в единстве личностных и деятельных проявлений феномена как органично взаимосвязанных подсистем. Педагогический профессионализм ею представлен схемой базовых составляющих его компонентов, что показано на рис. 1.1.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

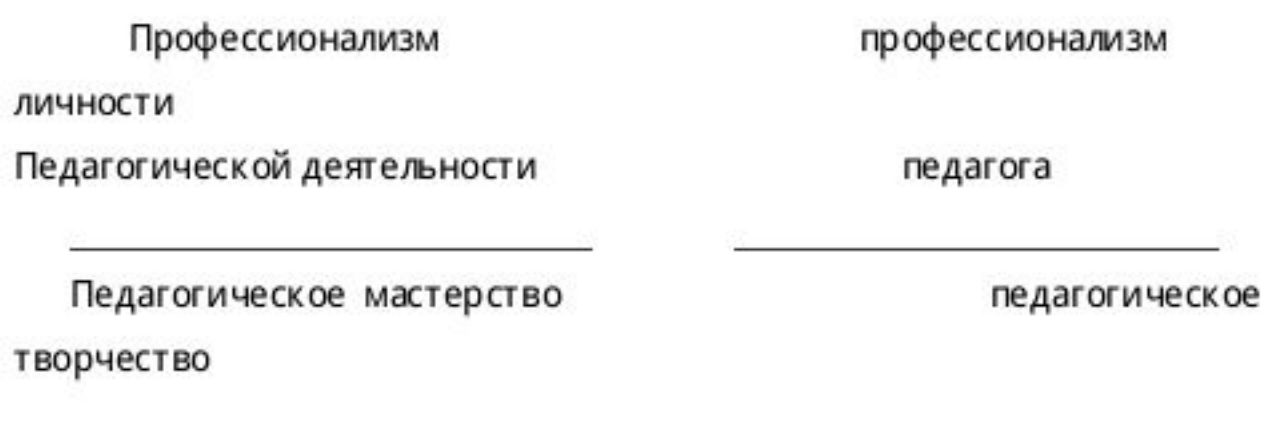


Рис. 1.1. Педагогический профессионализм как целостная система

Педагогический профессионализм нельзя сводить к совокупности знаний, умений и навыков или набору качеств личности

профессиональной направленности. Педагогический профессионализм является комплексной характеристикой личности учителя. Вполне обоснованно представлять педагогический профессионализм системой интегративных характеристик мотивационного, когнитивного, аффективного, конативного компонентов и их системообразующих факторов. Профессионализм педагога – это сложная система, имеющая не только внешние функции, но и многообразные внутренние, в частности, психические функции.

В содержании педагогического профессионализма значительное место отводится природе педагогических знаний и особенностям их функционирования. Педагогические знания выступают методологическим фундаментом и инструментом учительской деятельности. Современные педагогические знания, по мнению И. Лернера, должны стать настоящей ценностью и ориентиром деятельности учителя и составлять содержательную сторону когнитивного компонента педагогического профессионализма [17].

Под профессионализмом понимается особое свойство человека систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Для профессионального становления будущего специалиста необходимо развитие соответствующих способностей, желаний и характера, стремления постоянно обновлять свои знания и совершенствовать профессиональное мастерство. В структуре профессионализма, наряду с успешностью, продуктивностью все большее значение приобретает эмоциональная доминанта. Эмоциональная культура, эмоциональная зрелость характеризуют уровень профессионализма.

В 1985 г. в научный обиход был введен термин «коэффициент эмоциональности» физиологом Рувен Бар-Оном. В 1990 г. Джонсон Лэйер и Питер Саловей вводят понятие «эмоциональный интеллект».

И. Андреева, определяя содержание эмоционального интеллекта,

выделяет в нем умение осознавать свои/чужие эмоции и их происхождение, умение управлять своими/чужими эмоциями и умение управлять психоэмоциональным климатом в коллективе [3].

Педагогической практикой подтверждается, что наиболее успешными в профессиональной деятельности являются люди, которые сочетают разум и чувства. Именно педагоги с высоким эмоциональным интеллектом принимают решения, эффективнее действуют в практических ситуациях, лучше управляют педагогическим процессом. Эмоциональный интеллект снижает вероятность возникновения «эмоционального выгорания» педагога.

Эмоциональный компонент в структуре педагогического профессионализма определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям.

В ряде современных теорий эмоция трактуется как особый тип знания. Исходя из этого, многие сторонники компетентностного подхода к подготовке учителя обосновывают эмоциональную компетентность как важную характеристику личности современного педагога. Показателями этой характеристики они считают: способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний; способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза.

Среди структурных компонентов педагогического профессионализма, наряду с когнитивным компонентом, выделяют аффективно-волевой компонент. Его роль определяется спецификой эмоциональной природы педагогического труда, значимостью чувственно-волевой сферы личности учителя для результативной работы. К сожалению, в практике нередко игнорируются

психологические законы оперирования информацией (законы запоминания, хранения и воспроизводства информации). Важным условием обучения является эмоциональная адекватность его эмоционально-гностической динамике развертывания творческого процесса: эмоционального переживания трудности (творческий кризис), инициирующий осознание необходимости решения проблемы, и эмоциональный взлет (эмоциональная эйфория, состояние вдохновения), сопровождающий успех при нахождении решения. Аффективная сторона учебного процесса более значима, ибо больше представлена в мотивационной сфере личности студента.

Значение эмоционально-волевого фактора в деятельности учителя отмечал М. Рубинштейн, который полагал, что с трудностями педагогической деятельности может успешно справиться лишь эмоционально зрелая личность. Он был убежден в том, что учитель, чтобы не деградировать как личность, должен постоянно продвигаться в своем эмоциональном развитии, развивать эмоциональную сферу собственной личности [23].

Н. Левитов также считал, что творчество педагога базируется на эмоциональном состоянии. Успех в работе учителя он связывал с его эмоционально-волевыми качествами. По словам В. Кан-Калика и Н. Никандрова без эмоционального компонента нет педагогического процесса [16, с.20]. Л. Анцыферова полагала, что педагог-профессионал должен уметь создавать эмоционально-положительную атмосферу педагогического взаимодействия на основе эмоционально отрегулированных отношений в системе «учитель – ученик». Эмоциональная культура является важной составляющей педагогического профессионализма. Только эмоционально культурная личность может противостоять психологической «глухоте», негативизму, снижению самоуважения и удовлетворенности педагогической деятельностью.

К великому сожалению, именно эмоциональная составляющая педагогического профессионализма меньше всего получила отражение в научных исследованиях и практической работе современного учителя.

Литература:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студ., асп. та мол. викл. Вузів / А. М. Алексюк. – К., 1998
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990
3. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетенции педагога / И. Н. Андреева // Психология образования сегодня: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. – Мн., 2003
4. Бандура А. Социальные основы мышления и деятельности: Социально-когнитивная теория / Альберт Бандура. – СПб., 2000
5. Бахарев В. В. Структура личности и диалектика ее становления: методологический аспект / В. В. Бахарев. – Л., 1989
6. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Николай Алексеевич Бердяев. – М., 1994
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избранные психологические труды / Л.И. Божович; ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995
8. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. Пособие / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Р-н/Д., 1999
9. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М., 1999
10. Брудный В.И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов / В.И.Брудный. – М., 1976
11. Вернадский В.И. Pro et contra. Антология литературы о В.И.Вернадском за сто лет (1898-1998) / сост. А.В. Лапо. – СПб., 2000
12. Веряскина В. Динамика развития человеческого потенциала и приоритеты высшего образования / В. Веряскина // Высшее образование в России. – 2005. – № 2
13. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Н. В. Гузій. – К., 2004
14. Дружинин В. М. Психология общих способностей / В. М. Дружинин. – СПб., 1999

15. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М., 2003
16. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990
17. Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1985. – № 3
18. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии / М. К. Мамардашвили; ред. Ю. П. Сенокосова. – М., 1999
19. Мыслить не проблемами, а возможностями // Высшее образование в России. – 2008. – № 4
20. Педагогическое образование для XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 1994
21. Петровский А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. – Л.-М., 1990
22. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М., 2000
23. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – М.-Л., 1927
24. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Л., 1948
25. Шелер М. Формы знания и образование / Макс Шелер // Человек.— М., 1992. – Вып 4.
26. Marshall A. Principles of Economics / A. Marshall. – L. : Macmillan & Co., 1920

Глава 2

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Конечная цель любого образовательного процесса, если таковая вообще существует – не приобретение определенной суммы профессиональных знаний, определенного профессионального уровня (хотя и это весьма существенно), а достижение состояния счастья. Истина эта, известная еще со времен первых философско-педагогических теорий, осознается каждым человеком лишь с приобретением жизненного опыта. Осмысление проблемы гармонизации интеллектуальных и эмоциональных составляющих в структуре личности является одной из многих попыток найти путь достижения этой цели. Фундаментальные психолого-педагогические работы Л. Божович, К. Изарда, А. Леонтьева, Ф. Крюгера, С. Рубинштейна, О. Тихомирова, П. Якобсона и многих других исследователей посвящены именно этой проблеме. Попытка исследовать проблему в историко-педагогическом контексте связана с пониманием того, что именно «человек, – как отмечал в свое время лорд Болингброк на страницах “Letters of the Study and Use History”, – является предметом любой истории; чтобы хорошо его знать, мы должны видеть и понимать его в любом возрасте, во всех странах, в жизни и смерти – и лишь история нам так может его представить» [2, с.62].

На уровне эмпирико-педагогическом проблема гармонизации интеллектуальной и эмоциональной составляющих в структуре личности оптимальным способом решается в рамках образовательного ареала Древней Индии и Древнего Китая.

Идеал воспитания в Древней Индии базировался на понимании того, что человек рожден для счастливой жизни. Содержание воспитательного процесса определялось на началах гармонии для трёх

высших каст (варн, буквально: «окраска» [7, с.552]), для детей брахманов (жрецы, ученые, знатоки священных книг), кшатриев (правители и воины), вайшьи (торговые работники и земледельцы). Ученичество считалось очень важным периодом жизни человека, первой стадией существования, отсутствие которой исключает наступление других стадий (начальная – ученичество, последняя – санясина – отстраненность от земного существования [7]). Человек, который не имеет знаний, по представлениям индусов, подобен животному. Поэтому обучение и приобретение знаний истолковывалось как второе рождение. Формально все касты Древней Индии имели право на полноценное образование. Но «дваждырожденными» считались лишь представители первых трёх Варн. «В реальной жизни в полном объёме этим правом пользовались брахманы, ученики стремились постичь «высшую истину и реальность – брахману» [6, с. 32]. В содержании образования предусматривалось умственное развитие для ясности и четкости суждений и благоразумного поведения, формирования духовности как способности к самопознанию, физическое совершенство, любовь к природе и прекрасному, сдержанность и выдержка. Содействие общественному благу определялось как высшее проявление морального поведения [6].

Образовательный процесс по формированию гармоничного человека описывается в древних индийских эпосах, – «Махабхарате» и «Рамаяне», ставшие известными в европейских научных кругах в конце XVIII начале XIX ст. Эпосы созданы более двух тысяч лет тому на санскрите, в ареале культуры, которая современным читателем осознается с большими трудностями. Эти поэмы позволяют воспроизвести и понять специфику обучения и воспитания в Древней Индии и осознать глубину образовательного процесса. По утверждению исследователей [7] «Махабхарата» и «Рамаяна», аналогично произведениям героического эпоса, опираются на

исторические предания. В содержании этих эпосов отражаются события, которые реально происходили. «Махабхарата» сама себя называет «итихасой», что в переводе звучит «так было на самом деле» [7, с. 6].

Дидактические разделы санскритского эпоса в целом отражают социальные нормы, обряды, философские доктрины, которые играли очень важную роль в моральных поучениях древнеиндийских эпосов. На основе текстуального анализа четко осознаются составляющие воспитательного идеала брахманчарина: честь, чувство собственного достоинства, бескомпромиссность, смелость. Источник доблести героя эпоса, доминантное качество – желание добыть славу. Исследователи отмечают, что военная отвага, презрение к смерти и опасности – те черты, которые характеризуют не только поведение главных героев, а и их соперников (Рама отдает должное Раване, называя его «светочем мужества», «героем, который не ведает чувства страха» [7]). Но кодекс чести эпического героя не был бы гармоничным, если бы ограничивался лишь стремлением к незапятнанной славе. Его неотъемлемая составляющая – толерантность, и не только к людям из близкого круга, но и толерантность к соперникам. В этой связи в исследованиях подчеркивается интересная особенность: толерантность вообще присуща эпической героике, и лишь тогда, когда эпос приобретает черты религиозного или национального противостояния толерантность исчезает. Очевидно, что в условиях Древней Индии как доминантное проявляется индивидуальное начало, которое не поддается нивелированию группой или коллективом.

Именно для «Махабхараты» отличительной чертой стали дидактические (в значении «поучительные») отступления, которые достигают размеров отдельной её книги (например, поучение Бхишмы), наиболее известное и изучаемое дидактическое отступление – «Бхагавадгита». Некоторые специалисты (П. Гринцер) эти дидактические отступления считают искусственными интерполяциями

[7]. Но именно в отступлениях трактуются проблемы закона, морали, религиозных и социальных обязательств людей. Именно воспитание должно помочь человеку в дальнейшей жизни совершить правильный выбор (все герои «Махабхараты» оказываются перед решающим выбором): между личным и социальным благом, между собственными интересами и незаинтересованностью в результатах своих действий, между правом сильного и законом, всеобщим долгом. Интересным с педагогической точки зрения является диалог Кришны и Арджуна – воина, кшатрия, чья обязанность – битва: поскольку человеку не дано видеть мир в единстве, различать и распознавать истинные цели бытия, ему остается по мере своих сил исполнять свой долг (в отношении Арджуны – сражаться без сомнений и упреков). Человек должен преодолевать индивидуальное, фрагментарное восприятие мира, а сделать это возможно, лишь дистанцировавшись от привлекательного, от всех тревог бытия, контролируя свои чувства и удаляясь от объектов чувствования. Но подобное состояние достигается не бездеятельностью («не действовать человек не может»), а бескорыстным действием, отстраненностью от «плодов дел своих». Выделяется три пути праведного поведения: путь незаинтересованного действия, путь знаний и путь любви. Кришна в «Бхагавадгите» особенно ценит первый, ведь без него невозможны и два других. Свое учение он поясняет на различных уровнях: от бытового до метафизического и предоставляет ученику выбор – следовать или нет этим наставлениям: «Я объявил тебе знание, которое является тайною тайн, // Обдумай его до конца и действуй, как хочешь» [7].

В Древней Индии своеобразным является использование семантических особенностей слова «педагог»: «гуру» (учитель) – тот, кого почитают, уважают, наиболее достойный человек в обществе, в отличие от традиций европейских, уходящих корнями в Античность, где педагог – лишь грамотный раб, поводырь. В древнеиндийской

традиции «Кто лучше других, – тот учитель по праву, // Он всех своему подчиняет уставу» [7, с. 182]. Лучше других – потому, что имеет не только знания, но и моральный авторитет, и именно этим способен влиять на учеников. Его наставления не должны обсуждаться или быть подвергнуты сомнениям: существующий порядок вещей просто нужно поддерживать собственной деятельностью, не раздумывая о последствиях. В цитированных выше строчках «провозглашается фундаментальный для индуизма непререкаемый авторитет наставника и принцип иерархичности знаний» [7, с. 565].

Одну из первых попыток теоретического осмысления проблемы гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в структуре личности находим в Древнем Китае, – принадлежит она Конфуцию и его ученикам. Учебные пособия, созданные этим мыслителем, определили круг гуманитарных знаний и общее социально-политическое устройство Древнего Китая. В рамках конфуцианства как педагогического течения гармония интеллектуального и эмоционального находилась в непосредственной зависимости от морального совершенствования и этических норм. Ученики Конфуция вспоминали, что, по мнению философа, обучение само по себе лишь тогда имеет твердую основу, когда отражается на этических нормах, поступках людей [14]. В отличие от древнеиндийской воспитательной традиции, конфуцианство не требует безусловного подчинения, сам Конфуций не призывает учеников рассматривать его слова как абсолютную истину. Тем не менее, течение неоконфуцианства культивировало идеал безусловного подчинения старшим – подчинения детей родителям, подчиненных – начальнику, что отвечало традиционной цели китайского образования. Вместе с тем, китайские педагоги ставили задание совершенствования всех задатков человека благодаря процессу обучения [9].

С точки зрения современного отечественного социально-

политического контекста актуально звучат такие советы китайского мыслителя: невозможно быть тем, кто, не владея знаниями, постоянно допускает ошибки, но необходимо быть тем, кто, зная многое, избегает ошибок; человек постоянно ищет истину и на жизненном пути, и в себе самом [14, с. 235]. По характеристике Дж. Линдсея, учению Конфуция свойственны определенная наивность и утопизм, философ искренне считал, что все люди будут благодаря воспитанию умными и образованными, «централизация богатства – это путь к разъединению людей, а распыление богатства среди людей приведет к объединению народа... Среди действительно образованных людей не выделяются касты...» [17, с.221]. Не взирая на эту «наивность», именно конфуцианство, как известно, определило общественно-политическое развитие Китая почти на тысячу лет.

Представляет интерес не только теоретическое осмысление проблем воспитания и обучения подрастающего поколения, а и практическая реализация выдвинутых образовательных задач. Образовательные задачи решались в общинных школах, через разветвленную систему экзаменов на государственные посты в Древнем Китае. Претендент, который успешно проходил первый экзамен, получал ученую степень «сюцай» («расцветающий талант» [6]), вторая ступень – провинциальные экзамены, которые сдавались в столице определенной провинции; человек, успешно сдавший их, получал ученую степень «цзюйжень» («представительный человек» [6]), имел право занимать определенную должность в провинции. Третья ступень – экзамен в Пекине, который проводился один раз в три года, соискатели, уединившись, писали сочинения на определенную тему. Предусматривалось, что именно таким способом высшие государственные должности могут занимать лишь достойные люди, достигнувшие гармонии внутренней и внешней. Действенной эта система была до XIX ст., когда лидер реформаторского движения Кан

Ювей [5] – ученый, педагог, – разработал проект реформы китайской системы образования.

Как известно, в античный период появляется понятие калокагатии – совокупности добродетелей, которая должна быть присуща, как считали в Древней Греции, гармонично развитому человеку, стремящемуся достичь гармонии интеллектуальной, физической, эмоционально-нравственной. В историко-педагогической литературе всесторонне освещаются особенности достижения калокагатии свободными гражданами греческих полисов в процессе образования домашнего, в школах грамматистов, кифаристов и палестрах, а также в гимназиях, которые сегодня мы бы назвали авторскими философскими школами. Характерною чертой образа жизни, стиля мышления древних греков было стремление к полемике и соревнованию – «агону», постоянная потребность, по выражению Б. Виппера, «в соревновании, борьбе противоположных направлений, в отграничении индивидуального подхода» [3]. Полемика, соревнование определяли специфику ученого процесса. К тому же, полисная демократия, нормальное функционирование которой предусматривало личное участие граждан в работе её учреждений, способствовала диалогическому, диалектическому, полемическому образу мышления и развитию ораторского искусства.

Среди разнообразия и многоаспектности античного педагогического наследия в спектре исследуемой проблемы отметим лишь суждения Платона о гармонии и взаимосвязи эмоций и интеллекта: в «Государстве» философ поясняет, что из всех вещей, которые существуют в чувственном мире, очевидный отблеск идей несут лишь вещи прекрасные. При наличии неистинности чувственных впечатлений «существует... класс прекрасных вещей, но его осознание возможно лишь вследствие длительного и сложного воспитания, вознесения души» [25, с.27]. Знание, полученное путем размышлений

из априорных мыслей, элины называли «матема». Платон, как указывают исследователи, считал именно такое знание основным при построении мира идей, организующих сознание человека разумного, элина. Именно поэтому при входе в платоновскую Академию была надпись «Негеометр да не войдет», поскольку без навыков точного мышления два других качества не могут быть полноценно реализованными.

Педагогическая мысль Древнего Рима по своему содержанию отличается от периода греческой классики тем, что возникает на синтезе «универсализма и субъективизма» [19]. По определению А. Лосева, «римская философия часто истолковывается как философия максимально практическая, моральная и жизненно утилитарная [19, с.187]». То же характерно и для педагогической мысли, которая постепенно приобретает практическое значение и рассматривается с точки зрения практического использования, а не только как следствие определенной философской теории, концепции. Философия и педагогика были наитеснейшим образом связаны с жизненными реалиями (в том числе и образовательными). Достаточно вспомнить случай [19] изгнания стоика Диогена, академика Карнеада и перипатетика Критолая из Рима вследствие «банальной» речи, посвященной практической теме – отмене штрафов для афинян, но именно такая практическая философия с её влиянием на общественное мнение вызывала преследования.

Традиционно педагогическая мысль Древнего Рима представлена работами Люция Аннея Сенеки и Марка Фабия Квинтилиана.

В «Письмах к Луцилию» [28] Сенека пропагандирует мораль всепрощения, осуждения гнева, призывает к смирности и любви к ближнему, милосердию. Именно он разработал программу морального совершенствования человека, в которой как основной метод воспитания им выделяется «стремление человека к самодвижению по

направлению к божественному идеалу» [9, с.78]. Это стремление осознается учеником во время бесед с наставником, в которых используются наглядные примеры с жизни и истории. Он подчеркивает, что завершённая гармония духа, основанная на преобразении природных аффектов, достигается только путем размышления, поисков, борьбы, стремлений. На этом пути слабый человек ищет постоянной поддержки, утешения. Исследователи указывают, что трактаты Сенеки очень популярны среди современников, поскольку исполняли чисто педагогические функции, давали наставления человеку в вихре жизненных противоречий. Сущность воспитательного процесса философ выражает в понятии «норма» [9], которое и является воплощением гармонии. Воспитатель-философ в своей педагогической деятельности не может допускать отклонений от нормы, а своим повседневным поведением должен активно утверждать её. Как отмечает А. Пискунов, Сенека критически оценивает резервы традиционной римской программы обучения, поскольку она, как он считает, не способствует воспроизведению реальной гармонии, а лишь должна служить предварительной подготовке человека к реальному образованию. Содержание образования традиционно критиковалось современниками. Гай Светоний Транквилл [27], к примеру, подчеркивал, что «Риторика у нас вошла в широкое применение поздно, как и грамматика... способ преподавания не был одинаков у всех и неизменным у каждого, потому что каждый упражнял своих учеников на свой лад» [27, с.302-303].

Именно на «свой лад» пытался воспитать своих учеников Марк Фабий Квинтилиан, автор знаменитого трактата «De Institutione Oratoria» [10]. Для него, как отмечается в историко-педагогических исследованиях, истинным было утверждение про ответственность отца за воспитание сына и обеспечение в связи с этим надлежащей мотивации: «Отец, как только родится у него сын, пусть прежде проникнется наилучшими

надеждами в отношении своего ребенка. Такое настроение с самого начала настроит отца проявлять как можно больше заботы о своём ребенке. Поскольку безосновательно сетовать, будто бы природа наделила только узкий круг людей способностью усваивать знания, которые им передаются, и будто бы множество людей зря тратят свой труд при тупости умственных способностей. Наоборот, можно найти множество людей умственно-подвижных и способных к обучению. Это является чем-то врожденным в человеке» [10, с.48]. В полной мере обеспечить развитие способности ребенка к обучению Квинтилиан пытается в практической деятельности как организатор и руководитель государственной школы риторов, в которой во время учебного процесса используются соревнования, наставник заботится об установлении дружеских взаимоотношений между учащимися. Гармония интеллекта и эмоций, которая достигается вследствие обучения, позволяет подготовить молодого человека к выполнению общественных обязательств, приучить мыслить и действовать самостоятельно.

Нельзя не согласиться с мыслью современного грузинского философа М. Мамардашвили о том, что «в определенном смысле те люди, существование которых определялось мыслью, например, Платон, Аристотель, Декарт, Сократ, являются нашими современниками. Они живут, заселяют то же жизненное пространство в той мере, в какой мы его заселяем – а можно вообще ничего не заселять и исчезнуть как волны на прибрежном песке, не оставив никаких следов» [20, с.9].

Представляется весьма правомерной мысль о том, что не существует истории в смысле планомерного и поступательного развития определенного явления (такая точка зрения была присуща отечественной гуманитаристике тоталитарного периода). Есть история педагогики в смысле приобретения опыта мышления, многовекового накопления вопросов и способов решения этих вопросов в различных

социально-политических, экономических условиях. Действительно, «мертвые знания нам не нужны, – мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в которой можем возродить то, что думалось когда-то, в качестве нашей способности мыслить, и то, что мы сейчас можем сами подумать» [20, с.8].

Новый смысл приобретает проблема гармонии интеллектуального и эмоционального в структуре личности в контексте формирования и развития христианского общественного мировоззрения и христианской педагогики. Само по себе христианство стало результатом выделения личности из массы и, по определению философа С. Франка, провозгласило «вечное аристократическое достоинство человека», которое «определялось его родственными отношениями с Богом» [30]. Естественно, было бы очевидной симплификацией утверждение, что это суждение, высказанное в столетии двадцатом, характеризует период европейского Средневековья, оставивший нам в наследство весьма разнообразный пласт педагогической культуры.

На страницах украинских и российских учебников по истории педагогики этот период представлен преимущественно как период господства схоластики, где идеал образованного человека концентрируется (А. Джурицкий) в особе монаха-аскета, переписчика книг, который стремится соединить в себе «веру и разум», «отдавая преимущество постулатам религии» [5]. Но современная для нас западноевропейская гуманитаристика делает более разнообразной эту картину. Французский исследователь Ж. Ле Гофф в работе «Цивилизация Средневекового Запада» писал об идеале гармоничного человека в условиях европейского Средневековья, для которого красивое – это добро, а очарование физической красоты было настолько велико, что она стала неотъемлемым атрибутом святости. «Духовные авторитеты периода Средневековья владели не только

семью духовными дарами - дружественностью, мудростью, способностью к взаимопониманию, честью, одаренностью, уверенностью и радостностью, но и также семью телесными дарами - красотой, ловкостью, силой, свободой в движениях, здоровьем, способностью к наслаждению и долголетием» [16, с.316].

Христианские мыслители Раннего Средневековья рассматривали человека как «сосуд души». Наивысшее в душе – разум, «душевное предвидение», которое открывает путь к пониманию Бога. Духовные способности необходимо не только воспитывать, а и направлять на достижение истинных, высших целей, поскольку, по выражению Василия Кессарийского, в реальной жизни способности человека становятся «благом или злом» в зависимости от их применения в конкретной ситуации [9, с. 68]. Да и сама схоластика, как подчеркивал Т. Грановский, вначале своего возникновения была «сильной, отважной рыцарской наукой, которая ничего не боялась, бралась за решение вопросов, которые очевидно превышали её силы, но не превышали её мужества» [6, с. 102]. Осознать высшие истины силой собственного интеллекта и таким образом гармонизировать собственное сознание – это задание было успешно решено именно на базе схоластики; схоластический метод «не ставил под сомнение веру. Наоборот, он стремился пояснить, очистить, лучше понять эту веру ... Как бы там ни было, использованные в схоластике методы предусматривали настоящий переворот в ментальных установках» [16]. В дидактическом аспекте «...схоластический метод ... начинался с перехода от *lectio* к *questio*, а от *question* к *disputatio*. Схоластический метод предусматривал обобщение... известной процедуры, которую использовали раньше при истолковании Библии, – *questions* и *responsiones*, вопросы и ответы... Схоластика предусматривала разработку проблематики. Она предполагала спор, «диспут». Эволюция состояла в том, что в противовес аргументированию ссылками на авторитет все

большее значение приобретала практика логического обоснования аргумента. За диспутом следовало заключение, которое делал магистр. Формулирование вывода вынуждало интеллектуала занять определенную позицию. Невозможно было уже ограничиться лишь сомнением; приходилось подвергаться риску суждения (курсив наш) [16, с. 322]. Это утверждение позволяет уяснить взаимосвязь и взаимовлияние методических приобретений и факта «выделения личности из массы», ведь позволить индивидуальное суждение может лишь самодостаточная, гармоничная личность.

Достаточно полно на страницах педагогической литературы освещается содержание процесса обучения периода европейского Средневековья, подчеркивается, что дисциплины тривиума и квадривиума отвечали представлениям о путях формирования гармоничной, образованной личности. Меньше внимания уделяется методическим вопросам, и напрасно: так, как «в капле росы отражается мир», так и отдельный методический приём или средство позволяют воссоздать панораму обучения с большей четкостью и ясностью.

Проиллюстрируем сказанное выше рядом примеров. Известно, что ведущей учебной дисциплиной в период Средневековья была грамматика – базовая наука семи свободных искусств. А. Джуринский пишет о том, что при изучении грамматики использовали учебники Присципиана, Доната, Диомеда, Алкуина (до IX ст.), Ратерия (X ст.), Александера (до XV ст.) [6]. Весьма красноречивым является тот факт, что в учебном пособии Александера – грамматика латинского языка и даже отрывки из Библии подаются в рифмованном виде. Современные учебники родного или иностранного языка, к сожалению, более консервативны. Изучение музыки в сознании современного человека ассоциируется с игрой на различных музыкальных инструментах. Но в период Средневековья собственно техника игры находилась на маргине методических поисков, поскольку главным для ученика

признавалось знакомство с духовной музыкой как «источником гармонии между природой, человеком и Богом» [6, с. 113].

Освещая историко-педагогические аспекты проблемы гармонизации интеллектуального и эмоционального в структуре личности, важно акцентировать внимание на приобретениях европейской университетской культуры периода Средневековья. Даже поверхностный анализ достижений европейской медиевистики (Ж. Верже, Д. Жаккар, Л. Карсавин, Ж. Ле Гофф, К. Ренарди, Ж. Паке, П. Уваров и другие) убеждает в том, что не только эволюция университетских учреждений, история идей, проблема интеграции университетов в социальный фон европейского Средневековья тщательно анализировались учеными. В спектре исследования нашей проблемы большой интерес представляют работы К. Ренарди, обратившей внимание на роль и место особ, которые имели ученую степень магистра, в общественной жизни Бельгии и Франции. Характерно, что потребность в университетском образовании ощущали выходцы из бюргерства, именно эта прослойка была наиболее многочисленной на студенческих скамьях европейских университетов. Но, как правило, большинство из них ограничивало свое образование статусом «магистра искусств», выбирая профессию медика или адвоката в городских судах.

Как отмечает П. Уваров, патрициат, рыцарство и высшая аристократия достаточно быстро осознали выгоды университетского образования для своих детей [29, с.322]. Именно из этих кругов вышли такие личности, как руководитель Парижской кафедральной школы, автор «Дидаскалеона» Г. Сен-Викторский, Р. Луллий, Ж.Ш. Герсон, В.де Бове и другие.

В трактате «О воспитании знатных детей» В.де Бове пишет о том, что идеал гармоничного человека достигается благодаря учету специфических детских качеств, таких, как искренность,

откровенность, незлобивость, добродушие, необоснованный страх (например, потери близких) и др. [6]. Такой взгляд был существенным шагом вперед не только в сравнении с периодом Античности, когда считалось, что ребенок – уменьшенная копия взрослого. Именно эта мысль открыла путь тем исследованиям, которые ныне сводятся к изучению возрастных индивидуально-психологических особенностей ребенка. Собственно исследователи истории педагогики не должны ориентироваться лишь на традиционную университетскую историографию, которая преимущественно оперирует университетскими источниками. Ведь такие личности, как Фома Аквинский, Альберт Великий не «вписываются» в корпоративные университетские рамки, поскольку они не были полноправными членами университетских корпораций, не имели университетских степеней [29]. Но именно они наглядно иллюстрировали современникам, что не так уж и важно, приобщился ли клирик к степени доктора, более важным является то, какой личностью он есть, какие ценности представляет.

Забота о гармоничном развитии личности, которая основывается на активности, стремлении к моральному, интеллектуальному, физическому совершенству, любовь к детям, – таковы основные педагогические идеи позднего Средневековья, эпохи Возрождения. Именно в этот период критикуются доминантные в предыдущих столетиях методы и приёмы обучения, такие, как заучивание, воспроизведение информации, копирование образца. Эразм Роттердамский определяет, что первым шагом в образовании ребенка должна стать его привязанность к наставнику: «Ребенок, который полюбил, прежде всего, занятия благодаря учителю, со временем полюбит и учителя той любовью, которую будет ощущать к наукам. И действительно, как подарки бывают обычно приятными от людей, которые нам особенно дороги, так и образование в том возрасте, когда

в нем еще не находят утешение по разумным обоснованиям, любят из любви к тому, кто дает его» [26, с.85].

«Интерииоризация» духовной жизни человека, развитие индивидуального сознания – такими видятся исследователям приобретения европейского Средневековья. Естественно, этому способствовал ряд объективных факторов. Одним из основных стало расширение сферы обращения книги благодаря изобретению книгопечатания: «..Десакрализация книги сопровождалась «рационализацией» методов интеллектуальной работы, и самих ментальных механизмов...»[16,с.322]. Еще один существенный фактор – увеличение количества образовательных центров и, соответственно, проблема интеграции выпускников учебных заведений в общий социально-политический и культурный контекст, ориентация университетов на местные нужды. Р. Шартье популяризирует термин «разочарованные интеллектуаль» [29]; этот термин французский исследователь использует в отношении выпускников европейских университетов XVI ст., поскольку именно в этот период возрастает диспропорция между количеством университетских выпускников и ограниченным количеством церковных и светских вакансий (П. Уваров [29,с.330]). Но в столетии XVII один из таких «разочарованных интеллектуалов», выпускник университетов Гернборна и Гейдельберга, работая ректором латинской школы, пишет «Великую дидактику». Речь, естественно, идет об «отце» педагогической науки Я.Коменском. Педагогическая концепция чешского мыслителя базируется на христианском мировоззрении протестанта, которое стало источником педагогических инноваций мыслителя. Слово «человек» для него – синоним гармонического соединения духовности, интеллекта и эмоций. Он пишет о том, что каждое существо может стать человеком, приблизившись к Богу, этот процесс «очеловечивания» и есть воспитанием, процесс познания – «богоисканием» [12].

Именно эти рассуждения позволили Я.А. Коменскому определить цель образования: «Семена знаний, моральности, благочестия предоставляет природа, но она не дает самого знания, благочестия. Это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности... Человек есть существом, способным к обучению, и никто не может стать человеком, если его этому не обучать» [12], – подчеркивается на страницах «Великой дидактики». Лозунгу «учить всех всему» предшествует понимание того, что для «делания из людей настоящих христиан» нужно, как минимум, самостоятельно прочесть Библию и научить каждого, быть грамотным. Школьное обучение в таком контексте рассматривалось как условие творения человека-христианина, и на этот процесс не должны влиять ни сословные, ни социальные, ни гендерные различия, поскольку «все равны перед Богом». Именно школьное обучение призвано раскрыть внутреннюю гармонию человека.

Я.А. Коменский одним из первых провозгласил потребность осуществления обязательного начального обучения на родном языке (потребность эта осознавалась и в предыдущие столетия, например, на рубеже XIII и XIV ст. об этом писал Р. Лулий), но и реализовал её благодаря программе школьного строительства и разработке учебников для школы. В частности, «Сокровищницы языка чешского» (*Thesaurus linguae Bohemicae*) – словаря, над которым чешский педагог работал более сорока лет и который так и не успел восстановить в полном объеме после пожара в Лешно. И если до Я.А. Коменского педагогика была, в основном, «педагогикой эпох», то именно благодаря его практической и теоретической деятельности она стала «педагогикой личностей».

Свое видение гармоничного соединения интеллектуальных и эмоциональных составляющих в структуре личности высказывают представители течения европейского Просвещения. И эмпирико-

сенсуалистическая концепция Дж. Локка, и теория естественного свободного воспитания Ж. Руссо, педагогические советы Т. Пейна, Дж. Беллера, Д. Дидро проникнуты мыслью о путях и способах создания нового, гармоничного человека. Менее известны в педагогических кругах мысли «звезд шотландского Просвещения», к которому принадлежали, в частности, А. Смит, Д. Юм, А. Фергюссон.

А. Фергюссон в работе «An Essay on the History of Civil Society» рассматривает взаимосвязь интеллектуальных и эмоциональных составляющих в структуре личности. Следствием этого единства он считал ощущения человеком свободы и права, «... конституция государства может быть свободной, но члены этого государства могут быть и недостойны той свободы, которую имеют, и неспособны для сохранения её» [32,с.340]. Общее в педагогических концепциях деятелей европейского Просвещения – стремление воспитать человека на идеях энциклопедизма, активности, самостоятельности. Особое внимание они проявляли к внутреннему, духовному миру ребенка, который следует развивать на началах гармонии.

Стремление перевести свои теоретические поиски в русло практических действий определяет сущность педагогической деятельности Й. Песталоцци и его последователей. Швейцарский педагог рассматривает воспитание, прежде всего, как социальный процесс. Он говорит о том, что сообразной природе ребенка является среда его сверстников, формулируя лозунг «жизнь формирует» в отношении воспитания и обучения ребенка. Обучающий процесс, по его мнению, должен опираться на гармонию внутреннего и внешнего созерцания (подход, провозглашенный в «Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens» и других работах педагога), Й.Песталоцци использует термин *die Anschauung* – на общий фундамент любого человеческого познания, стремления, деятельности. Практический опыт швейцарского педагога приучил людей,

профессионально занимающихся педагогической деятельностью, к мысли о том, что педагогика свои теоретические рекомендации, выводы и обобщения должна основывать на наблюдениях и эксперименте (в отношении философии такую мысль одним из первых высказал еще Р. Бекон, который вводит в научную среду термин *scientia experimentalis*).

В XIX ст. проблема гармонизации интеллектуального и эмоционального в структуре личности соотносится с потребностью осуществления гражданского воспитания, строительства национального образования (направление, провозглашенное Й. Фихте в работе «*Reden an die deutsche Nation*» и подхваченное Ф.А.В. Дистервегом, К.Д. Ушинским): «правильно поставленное образование народа создает нацию... В отношении понятия «образование» термин «национальный» не является, таким образом, определением, которое ограничивает его объём, эпитетом, который не образует отдельного вида образования» [4, с.349]. Он уверен в том, что любое хорошо поставленное образование будет и национальным и, наоборот, действительно национальное образование, которое создает, а не разрушает нацию, будет хорошим образованием моральным, научным, художественным, даже если оно и не заботится специально о развитии национальных чувств [4].

Динамика рыночного выбора сегодня практически сводит на нет вопросы, связанные с призванием, тем не менее, подтверждается мысль о том, что демократическое сообщество нуждается в повторном провозглашении (*re-articulation*) авторитета разума, интеллекта и чувства. Но сегодня мы не можем игнорировать и тот факт, что на интеллектуальную продуктивность человека любого возраста непосредственно влияют эмоциональные факторы. Сегодня, как никогда гармонизация интеллектуального и эмоционального в структуре личности должна осознаваться и осуществляться на основе педагогических наработок предыдущих поколений.

Литература:

1. Аверинцев С. Связь времен / Сергей Аверинцев. – К., 2005
2. Болингброк. Письма об изучении и пользе истории / Болингброк; ред. М.А.Барга. – М., 1978
3. Виппер Б. Р. Искусство Древней Греции / Б.Р.Виппер. – М., 1972
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – М., 1995
5. Гончаренко С. У. Педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К., 1997.
6. Джурицкий А. Н. История педагогики / Александр Наумович Джурицкий. – М., 1999
7. Махабхарата. Рамаана: [пер. с санскрита] // Библиотека всемирной литературы. Серия первая: Т.2 / ред. В.Санович. – М., 1974
8. История народов Восточной и Центральной Азии с древнейших времен и до наших дней / К.Ашрафян, С.Волков, Ю.Ганковский, Г.Ким и др. – М., 1986
9. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : [учеб. пос.] / ред. А.И.Пискунова. – М., 2001
10. Квінтіліан М. Ф. Про виховання оратора / Марк Фабій Квінтіліан // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: [навч. пос.]. – К., 2006
11. Кессиди Ф. Х. Философия, диалог и диалектика в Древней Греции классического периода / Ф.Х. Кессиди // Проблемы античной культуры. – М., 2006
12. Коменський Я. А. Велика дидактика / Ян Амос Коменський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: [навч. пос.] / ред. Є.І.Коваленко. – К., 2003
13. Коменський Я. А. Закони добре організованої школи / Ян Амос Коменський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: [навч. пос.] / ред. Є.І.Коваленко. – К., 2003
14. Конфуцій / сост. В.В.Юрчук. – Минск, 2002

15. Конфуций. Я верю в древность : [пер. с кит.] / Конфуций / сост. пер. с древнекит. и коммент. И.И.Семенов. – М., 1995
16. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада : [пер. с фр.] / Жюль Ле Гофф. – М., 1992
17. Ліндсей Дж. Коротка історія культури : [пер. з англ.] / Дж. Ліндсей. – К., 1995
18. Локк Дж. Думки про виховання // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія:[навч. пос.] / ред. Є.І.Коваленко. – К., 2006
19. Лосев А. Ф. Словарь античной философии / Алексей Федорович Лосев. – М., 1995
20. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии / Мераб Мамардашвили. – М., 1997
21. Песталоцци И. Г. Основные черты моего метода / Иоганн Генрих Песталоцци // Избранные педагогические произведения в трех томах / ред. М.Ф.Шабаевой: Т.2. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – С. 387-391.
22. Песталоцци И. Г. Ответы на девять вопросов Гербарта / Иоганн Генрих Песталоцци // Избранные педагогические произведения в трех томах / ред. М.Ф.Шабаевой: Т.2. – М., 1963
23. Песталоцци И. Г. Светская женщина и мать / Иоганн Генрих Песталоцци // Избранные педагогические произведения в трех томах / ред. М.Ф.Шабаевой: Т.2. – М., 1963
24. Песталоцци И. Г. Фигуры к моей азбуке, или к начальным основам моего мышления (Басни) / Иоганн Генрих Песталоцци // Избранные педагогические произведения в трех томах / ред. М.Ф.Шабаевой: Т.2. – М., 1963
25. Платон. Избранные диалоги: [пер. с древнегреч.] / Платон; сост. В.Асмус. – М., 1963
26. Роттердамський Е. Похвала глупоті / Еразм Роттердамський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: [навч. пос.] / ред. Є.І.Коваленко. – К., 1985
27. Светоний Г. Т. Жизнь двенадцати цезарей : [пер. с лат.] / Гай Светоний Транквилл. – М., 1988

28. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Луций Анней Сенека. – М., 1977

29. Уваров П. Ю. История средневековых университетов во франко-бельгийской историографии начала 80-х годов XX в. (обзор) / П. Ю. Уваров // Средние века. Вып. 50. – М., 1987

30. Франк С. Л. Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии / Сергей Львович Франк. – Париж, 1949

31. Le Goff J. Les universités et les pouvoirs publics au Moyen Age et á la Renaissance // XII Congrès international des sciences historiques. Rapports. III. commissions. – Vienne, 1965

32. Ferguson A. An Essay on the History of Civil Society. – N. Y., 1971

ГЛАВА 3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

3.1. Когнитивная и эмоциональная составляющие структуры интеллекта личности

До сих пор еще имеет место противопоставление «разума и чувств», рационального и эмоционального в структуре личности, которая позиционируется обществом в качестве успешной и самореализованной. Особенностью современности выступает культ рациональности, деловитости, гибкости, благополучия. В соответствии с этим эффективное образование ассоциируется большинством членов общества с возможностью приобретения необходимых качеств на основе фундаментальных знаний.

И действительно, несмотря на сложный период, который переживает отечественная система образования, между учебными заведениями сегодня имеет место конкуренция за предоставление образовательных услуг наиболее способным и талантливым ученикам. Основным критерием, при этом, является уровень интеллектуального потенциала учреждения, объем и широта учебно-познавательных возможностей, основная и приоритетная цель, которая интерпретируется сегодня как миссия заведения – обеспечения роста интеллектуального потенциала личности школьника (студента), оказание помощи в раскрытии его талантов и дарований. При этом в преобладающем большинстве учебных заведений имеется в виду умственная одаренность обучаемых, а содержание образования и дидактические технологии направлены в основном на развитие их интеллекта.

Интеллект в переводе с латинского языка означает познание,

понимание и полностью соответствует древнегреческому слову «нус», т.е. ум. Интеллект в широком смысле объединяет в своем содержании все познавательные способности человека: чувства, восприятия, память, представления, воображение, мышление. В узком – общую способность индивида к познанию и разрешению проблем, которые определяют успешность в конкретном виде деятельности, неразрывно связанной с речью как способом общения и взаимопонимания [9].

Чаще всего интеллект представляют как общую характеристику поведения, которое связано с успешной адаптацией к новым жизненным условиям и обстоятельствам. Такое поведение адекватно ситуации, способной учитывать взаимоотношения между предметами в процессе непосредственного на них воздействия. Кроме того, опосредованное поведение должно быть новым актом для данного индивида и выполняться сознательно, в результате выделения объективных и существенных для данных действий условий (С. Рубинштейн, Л. Венгер, Н. Тальзина). Поэтому критериями проявления интеллекта является компетентность (возможность принять решение в любых условиях, что предполагает в первую очередь наличие знаний), инициативность (желание самостоятельно мыслить, творить), творчество, саморегуляция, уникальность структуры разума (М. Холодная) [54].

В научных работах интеллект исследуется в различных аспектах, его понятие трактуется как академический интеллект, биологический, вербальный и невербальный, социальный, генетический, психометрический, практический, эмоциональный и др.

К сожалению, эти вопросы в основном привлекают внимание зарубежных авторов. Отечественные психологи почти до последнего десятилетия не употребляли понятие «интеллект». Его заменяли понятиями «мышление» или «разум». Одной из причин можно считать отказ в практики отечественных исследований от тестирования по

системе IQ (индекс интеллекта). С другой стороны, изучение умственных (интеллектуальных) способностей личности казалось менее привлекательным, чем разрешение проблем чувствующего человека. Для будничных представлений интеллект также играл второстепенную роль. Например, всем известно выражение «горе от ума» и др. Поэтому зарубежный опыт позволяет более полно определить сущность этого феномена.

На протяжении XX столетия сложилось несколько направлений в изучении природы интеллекта. В работах М. Тутушкина и М. Холодной выделены следующие направления [35; 54]:

- биологическая трактовка интеллекта как мыслительной силы, которая позволяет сознательно приспосабливаться к новым ситуациям;

- педагогическая трактовка «интеллекта» как научение (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Дж. Уотсон);

- с позиций структурного подхода интеллект рассматривается как совокупность или «суммарный» показатель способностей;

- сторонники социокультурного подхода считают интеллект результатом социализации личности;

- информационный подход рассматривает интеллект как совокупность процессов переработки информации.

Многообразие трактовок интеллекта объясняется тем, что каждый автор в его основу вкладывает свой смысл. Среди наиболее известных концепций интеллекта выделяются:

- концепция биологически обусловленного интеллекта Г. Айзенка дает возможность построить средства измерения уровня интеллектуального развития по трем основным параметрам: быстрота, настойчивость, количество ошибок во время выполнения стандартизованных заданий [3];

- концепция логической и биологической природы интеллекта, операциональная концепция Ж. Пиаже составляет основу возрастной

периодизации развития интеллекта и конструктивизма – дидактической концепции о необходимости активного участия личности в преобразовании и конструировании знаний. Основной структурной единицей интеллекта выступает схема – ментальная структура, которая перерабатывает знания, образы, субъективный опыт, а основными функциями интеллекта являются организация и адаптация (поведения, учебного материала и др.) [34];

– иерархическая модель интеллекта Ч. Спирмена выражает общий изначальный фактор интеллектуального развития. Общая умственная энергия обуславливается групповыми факторами способностей: механическими (М), арифметическими (А), лингвистическими (L), каждая из которых проявляется специфически в S-факторах. Они позволяют человеку достичь успеха в конкретной деятельности [58];

– многофакторная модель интеллекта Л. Терстоуна, Т. Кейли объединяет не один, а 12 генеральных факторов, где наиболее общими, первичными являются: вербальное понимание, речевая скорость, числовой фактор, ассоциативная память, скорость восприятия, индуктивный фактор [17];

– многофакторная модель Дж. Гилфорда, характеризует интеллект параметрами трех видов: род совершаемых операций; род материала, на котором они выполняются; род продукта, который получается. Каждый параметр модели независимый и получается вследствие механического соединения категорий трех измерений. Дж. Гилфорд представляет их в виде модели куба, где каждая координата пространства – один из названных параметров. Поскольку над каждой категорией содержания можно провести операцию, результатом которой является полный конечный продукт, получаем параметрическую модель интеллекта, где каждая интеллектуальная операция характеризуется тремя параметрами. Всего по классификации может быть $4 \times 5 \times 6 = 120$ параметров (факторов) или по

юмористическому выражению автора «120 способов, чтобы быть умным», к этому можно добавить – «120 способов, чтобы выявить интеллектуальные особенности». Дж. Гилфорд в рамках своего исследования впервые разделил мышление на дивергентное и конвергентное, что позволило размежевать понятия интеллектуальной и креативной деятельности [15];

– информационная концепция интеллекта Р. Стернберга соотносит интеллект с компьютером: чем эффективнее механизмы обработки и сохранения информации, тем мощнее интеллект. В интерпретации Р. Стернберга такие механизмы называются метакомпонентами (ответственными за выбор стратегии), исполнительными компонентами (отбирают информацию из памяти) и компонентами приобретения знаний. Интеллект ним понимается как многозначный, который кроме способности запоминать, содержит аналитические, креативные и практические способности. Развитие интеллекта неразрывно связано с накоплением знаний и приобретением способов обработки информации, поэтому ориентация учебного процесса на трехуровневую структуру интеллекта успешно развивает умственную сферу человека, позволяет поднимать уровень познавательной активности, запоминания, успешности обучения [47];

– концепция многомерного интеллекта Х. Гарднера определяет неординарную способность человека к нестандартному решению проблем, генерированию новых идей, созданию продукта с высокой степенью ценности. Под многомерностью интеллекта Х. Гарднер понимает различные пути, которыми человек может воспринимать и познавать окружающий мир: вербально-лингвистический, логико-математический, внутренне личностный, межличностный, визуально-пространственный, тело-кинестический, музыкально-ритмический. Х. Гарднер убежден, что каждый человек имеет те или иные способности, отличие состоит лишь в значении их потенциала. Но при

благоприятных условиях, каким могут быть специфические методы и формы обучения, каждый может развить у себя любой тип интеллекта до уровня компетентности. Причем таких методов множество [17].

Теория многомерного интеллекта Х. Гарднера стала для американцев «глотком свежего воздуха» (М. Чошанов [55]). Она дала толчок идее «ученического досье», разработке специальных методов и средств обучения относительно комплексного развития всех сторон интеллектуальных способностей. В ней зафиксирована неоднозначность проявлений интеллекта, и невозможность его оценки по стандартным баллами успеваемости.

В то же время этот подход к рассмотрению человеческих способностей породил немало педагогических мифов. Первый из них можно выразить такими словами: «Нет неспособных детей, есть лишь неспособные учителя». Современный психологический подход к проблеме способностей, в том числе и интеллектуальных, говорит про врожденность не способностей, а задатков, которые необходимо развивать в правильном направлении. В их состав входят не только специальные черты, а и черты характера – воля, настойчивость и др. Другая мифическая мысль касается необходимости усиленной деятельности для успешного развития интеллекта. Установлено, что развивает способности лишь та деятельность, которая возникает на основе позитивных эмоций;

– концепция интеллекта российского психолога М. Холодной как специфической формы организации индивидуального, ментального (умственного) опыта, который обеспечивает возможность продуктивного восприятия, осмысления и объяснения того, что происходит; основное назначение интеллекта – создание особого рода презентаций окружающего. Данная концепция в первую очередь предусматривает свой критерий оценки эффективности учебных процессов с ориентацией на развитие в нем интеллекта «КИТСУ» –

компетентности (возможности принимать решения в любых условиях, что предусматривает, в первую очередь, приобретение знаний), инициативу (желание самостоятельно мыслить, творить), творчество, саморегулирование, уникальность склада ума. В отличие от традиционных ЗУНов такой критерий дополнительно содержит «срез» индивидуального ментального опыта ребенка. Цель обучения М. Холодная видит в создании условий для заполнения и становления этого ментального опыта, но при этом считает неудачным использование современного дифференцированного подхода к обучению, поскольку сам феномен интеллекта не предусматривает объективного тестирования природных возможностей, на основе которых осуществляется дифференцирование [54];

- концепции практического, эмоционального, поведенческого и др. видов интеллекта.

Обобщая различные точки зрения на суть интеллекта и его особенности, Г. Адлер выделил наиболее общепринятые [2]:

- интеллект – это наиболее общая умственная способность, в состав которой входит логическое мышление, планирование, решение проблем, абстрактное мышление, восприятие сложных идей, скорость обучения;

- интеллект можно измерить тестами;

- наследственность играет большую роль в формировании интеллекта, нежели среда, которая тоже является важным фактором в его развитии;

- личность не рождается с неизменным уровнем развития интеллекта, но он часто стабилизируется в период детства, а потом в незначительной мере изменяется.

Эти положения служат основой психолого-педагогических обобщений. Интеллект представляет собой систему психических процессов, которые формируются связями коры и подкорковых

структур головного мозга, создавая сложные многоуровневые структуры. Поэтому изучать интеллект следует на основе системного подхода. Его можно описать целым рядом показателей, но, опираясь на структурно-функциональный анализ, принципиальное значение имеет сам интегративный подход к его структуре, в которой сливаются в единое целое его когнитивные и метакогнитивные, рефлексивные и интуитивные составляющие (С. Рубинштейн, Б. Теплов, М. Смутьсон, В. Суворов). Кроме того, интеллект является частью личности, поэтому изучение интеллекта в личностном плане предусматривает выявление социальной направленности индивидуальности (Л. Выготский, А. Леонтьев, Б. Ломов, С. Рубинштейн). Наиболее полно интеллект проявляется при решении нестандартных проблем [54].

Интеллект часто отождествляют с умом. На это есть несколько оснований. Так, психологический словарь трактует ум как обобщенную характеристику познавательных возможностей человека (в отличие от чувств). В узком смысле, ум – индивидуальная характеристика мыслительных возможностей человека [36]. При сопоставлении этих терминов – интеллект и ум, следует отметить, что интеллектуальное поведение можно соотнести с разумным, но добавить к этому еще чувства, или эмоции, или аффект. Такой подход реализует тезис Л. Выготского о «единстве аффекта и интеллекта» и может трактоваться в двух планах: контроль интеллекта над эмоциями (инстинкт переходит во влечение, навыки преобразуются в интеллектуальные операции) или обслуживание эмоций интеллектом [14].

Реальное функционирование человеческого интеллекта подчиняется законам аффективной сферы, где эмоции не отождествляются со словесно-логичным оцениванием, а закрепляют, наводят и корректируют, влияют на выбор направления поиска, и могут переноситься на другие решения (А. Тихомиров). «Интеллектуальные чувства – это плодородная почва, на которую

падают зерна знаний и с которого вырастает разум», – писал В. Сухомлинский [50, с. 94].

Большинство авторов не считают интеллект синонимом мышления и не сводят его к простому объединению когнитивных процессов – чувств, восприятия, памяти, внимания, мышления, представлений, речи (Б. Ананьев, Г. Берулава, З. Калмыкова, Н. Менчинская, С. Рубинштейн, М. Смульсон, В. Суворов, М. Тутушкин). Хотя интеллект, по общему мнению, имеет когнитивную (познавательную) природу, но объединяют его в единое целое такие структуры как рефлексия, стратегия, интуиция (М. Смульсон) [45].

Интеллект пронизывает подсознательную, эмоциональную и духовную сферы, практическую деятельность, в том числе и мускульные движения (И. Сеченов, А. Лурия, С. Рубинштейн, Б. Теплов). С другой стороны, развитие интеллекта обусловлено развитием слухового аппарата: способностью манипулировать объектами и выполнением свободных движений. Интеллектуальное поведение всегда содержит в себе автоматические, стереотипные компоненты в виде особых операций, которые включаются в выполнение интеллектуального действия (С. Рубинштейн).

Интеллект нельзя отождествлять с собственно мышлением, которое является процессом. Интеллект выступает как показатель качества этого процесса. В реальной действительности мышление играет роль организатора. Все формы интеллекта являются производными от мышления, выступая итогом в свернутом виде (Я. Пономарев). Ни мышление, ни разум нельзя отождествлять с интеллектом.

Когда идет речь об интеллектуализации обучения, предусматривается высокий уровень проблемности, что требует генерирования субъективно (в некоторых случаях и объективно) новой информации, создания новых элементов знаний, конструкций на

основе внутреннего выбора и реализации субъектом деятельности стратегии и способов отражения объективной картины окружающего. Причем интеллектуальный фактор обучения объединяет в себе не только когнитивные процессы, но и механизмы аффективной сферы – эмоции, эмоциональные состояния, чувства, которые не только поддерживают на должном уровне деятельность, но и закрепляют эмоционально добытые результаты.

Соотношение интеллектуального и эмоционального в структуре личности актуализирует проблему поиска новых подходов к организации образовательных процессов, их реализации с учетом специфических особенностей креативности и эмоциональности как важных составляющих профессионализма современного педагога.

3.2. Креативность как показатель интеллекта в системе субъектно-деятельностных характеристик педагогического профессионализма

Традиционная дидактическая действительность, в которой будущий педагог обретает свою специальность и профессию, утрачивает привычные стандарты. Сегодня в мировой практике имеет место соперничество различных сил в сфере образовательной политики, зависимость образовательной стратегии от материальных возможностей, универсализация образования как своеобразного зеркала рыночной экономики, глобализация и его унификация и др. Современная высшая школа призвана готовить высокопрофессиональных педагогов, способных работать в новой социальной ситуации.

Подготовка педагогических кадров с учетом новой социально-экономической ситуации является актуальным и сложным процессом. Будущему педагогу в процессе овладения избранной профессией

важно усвоить не только совокупность знаний, умений и навыков, но и приобрести опыт целостной деятельности, т.е. осознать ее смысл. Высшее образование должно обеспечить каждому студенту ситуацию развития его личности.

И. Гревс, занимаясь преподавательской деятельностью в университете, писал: «... не следует ли вернуться от понятия профессионального образования к понятию образования человеческого: прежде человек, потом мастер или специалист?» [16, с.5]. Всеобщая образованность, по его мнению, спасет общество от краха, ибо «универсальное воспитание... делает человека образованным и нравственным: светлый разум и интуиция добра, облагораживающие чувства, направляющие на истинную деятельность к высшему благу, двигательная сила идей...» [16, с. 9].

Процесс личностного роста современного педагога реализуется через гуманизацию общения, обогащения интеллектуально – эмоционального и духовно-нравственного багажа его. Концепция личности современного специалиста предполагает напряженную интеллектуальную деятельность по развитию его профессионально-личностных качеств. В условиях открытого всем мирового информационного поля, когда увеличивается объем нового знания, задача состоит в том, чтобы учить будущих специалистов в общем потоке информации находить нужное знание, превращать его в ценности, придавать им личностный смысл, научиться владеть им как инструментом практического действия. Главным выступают три момента: узнавание себя, постепенное формирование образа своего «Я», овладение средствами становления собственной индивидуальности, приобретения опыта использования знания в развитии личности будущих учащихся.

Проблема интеллектуального аспекта обучения всегда находилась в центре внимания ученых. В научных работах получили

теоретическое обоснование различные аспекты проблем усвоения знаний как основы развития теоретического мышления (В. Давыдов, Д. Эльконин), развития способов умственной деятельности и поэтапного ее формирования (Д. Богоявленская, П. Гальперин, Н. Менчинская, Н. Талызина); конкретизации теоретических основ проблемного обучения (Т. Кудрявцев, И. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткин) и путей решения интеллектуальных задач (Г. Костюк, Т. Матис и др.). Процесс формирования интеллектуальных способностей носит непрерывный характер. Их основу составляет общий уровень интеллекта – совокупность познавательных процессов.

Как отечественные, так и зарубежные ученые видят перспективы социализации общества в оптимизации использования человеческого фактора, гуманизации характера межличностных отношений, толерантности, осуществлении личностного подхода к профессиональной деятельности. «Люди стали личностями, – отмечает Р.Уотермен, – и ими следует управлять по-другому. Когда организация подавляет личность, она ставит под угрозу свою способность изменяться. Когда же организация стимулирует самовыражение личности, то ей трудно не обновляться...» [51, с.16]. От взаимоотношения сторон образовательного процесса зависит успех сотрудничества, желание и готовность идти друг другу навстречу при решении профессиональных задач.

Педагогическая деятельность связана с решением различных проблем, которые трудно заранее смоделировать. Их решение требует новых знаний и способности креативно мыслить. С усложнением содержания педагогического труда поднимается вопрос о конкретизации профессиональных функций педагога. Если в системе традиционной подготовки акцент падал на предметно-информационное обучение, то сегодня чувствуется потребность в личностно-ориентированном подходе к образовательному процессу.

Если раньше в обучении будущих педагогов отдавалось предпочтение отработке и закреплению технологии передачи знаний и умений педагогической деятельности и их воспроизведению, то в настоящее время возрастает роль творчества, готовности к инновационным подходам к решению педагогических проблем, основу которых составляют сотрудничество и сотворчество в достижении целей, стоящих перед педагогическим коллективом.

В условиях личностно-ориентированного обучения актуализируется наличие у педагогов способности стимулировать участников педагогического процесса к совместным действиям, придавать их усилиям результативность, предотвращать возникающие конфликты, необходимость сочетания компенсаторных, исполнительских функций с развивающими и инновационными функциями. В качестве основной задачи выдвигается развитие личностного потенциала будущего педагога в области профессионально-педагогического труда. Среди качеств, присущих современному педагогу выделяются:

- наличие комплекса специальных знаний, высокая компетентность и эрудиция;
- инициативность, умение творчески подходить к делу, способность к риску;
- критический подход к существующему положению дел;
- гибкость и рациональность мышления и действий;
- открытость для дискуссий, свободного обмена мнениями;
- логичность поступков, динамичность поведения;
- умение общаться с детьми и коллегами, способность обеспечивать хороший морально-психологический климат в коллективе, творческое сотрудничество, психологическая поддержка, своевременная педагогическая помощь;
- потребность в постоянном обновлении знаний;

➤ умение создать условия для развития личности, творческое решение профессионально-педагогических проблем.

Среди основных характеристик профессионального облика современного педагога выделяют умения и способности:

- работать в группе, беря на себя ответственность в принятии решений по достижению прогнозируемого результата;
- работать самостоятельно, без руководящих указаний; видеть проблему и способы ее решения;
- анализировать новые ситуации и обстоятельства, используя ранее приобретенные знания;
- готовность действовать в непредвиденных ситуациях [19].

Задачу обучения современных специалистов Е. Зверева видит в создании проблемных ситуаций, постановке конкретной цели и овладение умением прогнозировать результаты коллективной деятельности, предвидеть возможные ошибки в самостоятельной деятельности и способы их преодоления.

Большинство авторов, наряду с необходимостью серьезной специальной подготовки, убеждены в том, что будущий педагог должен получить разностороннюю психологическую подготовку, обеспечивающую ему уверенность в собственных силах, уравновешенность, самообладание, способность переносить эмоциональные нагрузки и сохранять спокойствие в работе.

В работах последних лет явно просматривается стремление многих авторов обосновать компетентность как важную характеристику личности современного педагога. О. Мартыненко и И. Черная полагают, что будущего специалиста должна характеризовать профессиональная компетентность. Профессиональную компетентность они рассматривают как совокупность специальных, педагогических, психологических знаний и умений, способность к креативному мышлению, готовность рисковать, брать на себя ответственность за

принятые решения, умение планировать, использовать инновационные дидактические технологии и достигать прогнозируемого результата. Качества, характеризующие профессиональные компетенции будущих специалистов, являются основой профессионального становления студентов, и делают возможным продолжение образования бакалавров и магистров [30, с.87].

В исследованиях М. Бахтина, М. Бубера, А. Леонтьева, психологических трудах Л. Выготского, В. Зинченко, С. Рубинштейна, Е. Пассова, Э. Шубина и других большое внимание уделялось речевой культуре будущих педагогов. Развитие культуры речи рассматривалось ими как практически значимая проблема совершенствования качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

М. Бахтин отмечал, что «игнорирование природы высказывания приводит к формализму и чрезмерной абстрактности, ослабляет связи языка с жизнью» [6, с.253]. Аутентичная речь связана с личностным смыслом и характеризуется естественностью, искренностью, неповторимыми языковыми конструкциями, многообразием смыслов, индивидуальным набором слов и характерным их произношением, внутренней свободой и живостью языка. По природе своей профессиональной деятельности педагог должен постоянно совершенствовать и развивать речевые способности свои и вверенных ему учеников.

Аутентичность речи студентов в условиях традиционного обучения приходит в противоречие с включением их в предметную деятельность, которая характеризуется накоплением формального знания. Знаниевая парадигма ограничивает развитие аутентичной речи. Нужны коррективы современного обучения путем создания условий для проявления и совершенствования личностных свойств индивида через его переживания, субъективный опыт. В структуре учебного

процесса значительное место должна занимать целенаправленная работа по социально-психологическому развитию личности каждого студента. К сожалению, в практике высшей педагогической школы все меньше остается возможностей для развития речевых способностей будущих педагогов. Из учебных планов и программ выхолащиваются те моменты, которые содержат в себе материал для диалогического общения, имитационно-игрового действия студентов. Студент больше находится в положении пассивного слушателя, а не активного участника коммуникативно-речевых ситуаций и деятеля диалогического взаимодействия в системе «преподаватель – студент», что негативно влияет на становление речевой культуры будущих педагогов.

Важно при организации обучения в высшей школе обеспечивать связь инициативы, желаний и потребностей в познании с передачей социокультурного опыта, стимулировать умственную активность студентов. Система знаний, взглядов и ценностных ориентаций активизирует восприятие, организует креативное мышление, способствует развитию познавательных интересов студентов, помогает формированию приемов самостоятельного анализа различных источников информации и работы с ней. Важными показателями личностного компонента являются способность к межличностному общению, толерантность, аутентичность, ценности, выражаемые в конкретной ситуации. Субъекты взаимодействия в учебном процессе аутентичность проявляют в речи, которая выражает их внутренние смыслы и способы существования.

Приведенные характеристики модели личности современного специалиста в представлениях различных авторов не противоречат, а дополняют друг друга. Их объединяет общая позиция в организации профессиональной подготовки, которая должна содержать познавательную (направленную на формирование знаний) и

процессуально-профессиональную (деятельную) составляющие.

Главная цель высшего образования – формирование педагога новой формации, способного работать в постоянно меняющихся условиях и ориентированного на творческую, профессионально-педагогическую деятельность. В последнее время функции высшей школы постоянно усложняются, что объясняется необходимостью быстрого реагирования на спрос рынка труда и предопределяет мобильность в организации учебного процесса, внедрение инноваций в практику, высокую ответственность преподавателей и студентов за качество образования.

Как показывает опыт, многие выпускники, имея достаточный объем теоретических знаний, испытывают трудности в практической педагогической деятельности. Это можно объяснить тем, что в профессиональной подготовке студентов преобладает предметно-информационный подход к ее организации и осуществлению, который реализуется через познавательные-информационные технологии. Среди причин, вызвавших кризис традиционной парадигмы образования, называют быстрое устаревание информации, вследствие чего установка на передачу определенного запаса знаний от преподавателя к студентам теряет смысл. Важно научить будущих педагогов не просто овладевать знаниями, а развить у них способность создавать новое знание, использовать его при решении профессионально-педагогических проблем.

Критериями личностно-ориентированного образования выступают параметры личностного развития будущих педагогов, среди которых особо значимой характеристикой выступает креативность.

Эффективность выполнения профессиональных функций во многом определяется тем, насколько современный специалист готов к творческой, профессиональной деятельности. Многие просчеты в практической работе связаны со стереотипностью мышления учителя.

Ежедневно выполняя определенные профессиональные действия в сложившихся педагогических ситуациях, многие педагоги, нередко, действуют стереотипно. Это можно объяснить тем, что, находясь в условиях высшей школы, студенты приобретают опыт действий по образцу, когда не надо самостоятельно думать, прибегать к креативным действиям и мышлению. Действия по образцу закрепляют штампы в мыслительных процессах. А. Рябов считает, что стереотипность мышления специалиста – это часть прошлого опыта, который формируется в процессе деятельности. Этот опыт входит в качестве репродуктивной его части, регулирует весь ход мыслительного процесса от восприятия проблемной ситуации и, кончая последними этапами решения, к ее реализации [40].

Проблема преодоления формализма в деятельности, стереотипности мышления волновала многих ученых. Б. Ананьев, Л. Выготский, Г. Костюк, Н. Левитов, А. Леонтьев, С. Рубинштейн связывали эффективность деятельности с креативными способностями человека, раскрытием механизма его мыслительной деятельности. Педагог не станет творческой личностью, не сможет успешно решать профессионально-педагогические проблемы, если за годы обучения в высшей школе не разовьет у себя креативные способности.

Ю. Бабанский, Д. Богоявленская, Е. Исмаилов, С. Сысоева и другие теоретически обосновали понятие «творческая личность». Они полагали, что творческая личность обладает высоким уровнем интеллекта, разносторонними знаниями, потребностью в новизне, оригинальностью действий, способностью отойти от шаблона, трафарета в профессиональном поведении. С. Сысоева убеждена, что творческая личность характеризуется высоким уровнем креативности. Среди основных характеристик этого качества она выделяет:

- высокий уровень социальной и моральной сознательности;
- поисково-преобразующий стиль мышления;

- развитые интеллектуально-логические способности (умения анализировать, обосновывать, объяснять, выделять главное и др.);
- проблемное видение;
- творческая фантазия, представления;
- специфические личностные качества (готовность к разумному риску в профессиональной деятельности; целенаправленность, пылкость, самостоятельность, настойчивость, энтузиазм);
- мотивы действий: необходимость реализовать свое "Я"; желание быть признанным; творческий интерес; увлеченность творческим процессом, своим трудом; стремление достичь наибольшей результативности в конкретных условиях своего труда [43, с.98].

Креативность С. Сыроева рассматривает как способность быстро и нестандартно решать интеллектуальные (учебные) задачи. Она является основой творчества личности. «Творческая личность – это креативная личность, которая вследствие влияния внешних факторов приобретает необходимые для актуализации своих творческих возможностей дополнительные качества, которые способствуют достижению творческих результатов в одном или нескольких видах творческой деятельности» [43, с.139].

Выступая против отождествления креативной и творческой личности, С. Сыроева считает, что не каждая черта личности является креативной чертой. Креативогенные черты личности необходимо использовать для характеристики сущностных качеств личности, т.е. ее внутренней предрасположенности к творчеству. Основу творчества составляют внутренняя предрасположенность, т.е. врожденное «креативное ядро». Творческие возможности, как способности, не представлены в готовом виде, а формируются и развиваются в процессе деятельности на основе задатков и прирожденных анатомо-физиологических особенностей. Врожденное свойство и приобретенное в конкретных качествах личности неразрывно связаны. Теоретические

наработки С. Сыроевой позволяют говорить о креативной личности педагога, его креативных особенностях, природных основаниях, которые служат механизмом готовности его к творческой, инновационно-педагогической деятельности.

В. Клименко, изучая механизм творчества человека, вводит понятие «креативная психическая система», которая не может существовать сама по себе, она должна иметь противоположное – «не Я» (тайное, неизвестное в предмете). Эти аспекты «Я» пребывают в непрерывных внутренних связях и противоречиях. Креативная психическая система – «это устоявшаяся система взглядов, способов осознания, объяснения механизмов творчества, которые отличаются от других механизмов психики и сознания, и придают ему самостоятельность. Поскольку креативная психическая система характеризуется созданием знания, то ее развитие и составляет цель системы образования» [23, с.106].

Креативная психическая система объединяет в себе «психе» – душа и «сома» – тело. Состав души (по Аристотелю) обозначает: 1) мышление, 2) чувства, 3) представления. Составляющими тела является: 1) психомоторика, 2) энергопотенциал. «Душа и живое телесное движение, действие и мысль – неделимая на части целостность. Думая – мы действуем, действуя – мыслим. Созданный нами продукт – это зеркало качества умственных и психомоторных процессов, это – объективное мерило качества способностей – творчества» [23, с.107]. Креативная психическая система личности является принципом конструирования, руководящей идеей, способом понимания и объяснения системы творчества. В. Клименко пишет, что «человек имеет в себе креативную психическую систему сначала как что-то внутреннее, как задаток, призвание, как возможность, которая осуществляется с помощью его воспитания и образования» [23, с. 108].

Креативность он рассматривает как способность человека к

творчеству. «Я» – в этой системе – активный творческий полюс – человек, который рационализирует психические явления во взаимодействии. «Не – Я» – предмет активности человека, который имеет цель: а) познать и овладеть им и его способностями или б) преобразовать его в другой, более совершенный» [23, с. 99]. Звено, которое объединяет их в целостность, – психическое воображение, субъективная и не всегда осознанная активность. Основой этого процесса выступает мышление (преобразование неосознанного в осознанное). Мышление имеет начало – осознание неизвестного как задачи; середину – процесс ее решения – конец – вывод в форме знаковой системы или созданного словесного предмета. Активизирует процесс мышления встречи с неизвестным, незнакомым. Неизвестное, которое вызывает дискомфорт, заставляет мышление решать задачу. Продуктом мышления является мысль, задача – ситуация, которая требует от человека некоторого действия. Креативная психическая система начинает работать, когда человек осознает себя, свою самость – способность к самостоятельному действию.

Позитивным моментом следует считать стремление ученого развести креативность и творчество, акцентировать внимание учебного процесса высшей школы на необходимости развития креативного начала в содержании профессионализма будущего педагога.

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что более детально и основательно исследованы специфические особенности творческой личности, пути и способы развития ее творческих способностей. К сожалению, природная основа творчества, т.е. креативная психическая система, привлекает внимание в основном психологов и психотерапевтов, оставаясь, порой, вне поля зрения педагогов и методистов. В этом плане заслуживает позитивной оценки попытка Л. Ермолаевой-Томиной [18] рассмотреть творчество через

активность личности, как природное свойство человека. Его показателями она считает: креативность, качество когнитивных процессов, саморегуляцию деятельности мозга.

Л. Ермолаева-Томина выделяет три вида деятельности, которые обеспечивают креативность мышления:

1) деятельность, которая может выполняться стандартно, но по инициативе личности; в нее могут вноситься оригинальные решения, усовершенствованные действия, способы достижения цели;

2) деятельность, которая требует постоянной готовности к поиску индивидуального творческого стиля поведения в силу того, что нестандартные ситуации могут возникать непредвиденно и требуют оперативного реагирования;

3) творческая деятельность, которая обязательно предусматривает внесение новизны при создании продукта деятельности.

Различные виды деятельности определяют различные модели поведения, воздействующего на результативность становления креативной личности:

- надситуативный характер активности;
- доминирование индивидуальности в психическом развитии;
- творчество, гибкость в программировании жизненных сценариев;
- потребность в новых знаниях, новой информации;
- наличие чувства «творческого беспокойства» [18, с. 74-75].

Результативность обучения в формировании профессионального облика педагога возможна при наличии ценностной ориентации студента и креативной направленности установок его действий. Перечень профессионально значимых качеств современного педагога в последнее время все чаще дополняют креативность и способность к инновациям.

Исходя из природы педагогического труда, можно утверждать, что креативность выступает важной составляющей профессионального

облика современного педагога. Без ее достаточной выраженности, невозможно профессиональное творчество и нестандартное решение педагогических задач. В ситуации простой репродукции ранее усвоенных знаний нельзя отойти от формализма в самостоятельной педагогической деятельности. Именно креативность как важная профессиональная черта педагога позволяет ему нестандартно решать профессиональные задачи, уходить от штампов, творчески мыслить и активно действовать, видеть узкие места и находить пути их устранения.

Теоретические основы изучения интересующей проблемы позволили рассматривать креативность как способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах деятельности, что позволяет осознать изменчивость объективной реальности в субъективных образах (О. Даценко, В. Козленко, Л. Рожина, С. Устименко, Т. Федотова). Э. Фромм полагал, что креативность – это способность удивляться, искать решения в нестандартных ситуациях, направленность на новое и умение глубоко осознавать собственный опыт.

Дж. Гилфорд рассматривает креативность как особое качество личности, как совокупность способностей и других черт, которые стимулируют развитие творческого мышления. Среди показателей креативности он выделяет такие свойства, как продуктивность, оригинальность мышления, поведенческую гибкость (способность быстро изменять способы действий, легко переходить от одного класса предметов к другому), образную адаптивную гибкость, семантическую спонтанную гибкость [57, с. 92].

Р. Холменн считает, что креативность представляет собой сплав свойств, обеспечивающих человеку возможность выполнять стоящие перед ним задачи новыми способами, способность человеческого разума к новизне, новым решениям и поискам.

Креативность, по мнению В. Дружинина, – это общая способность человека к творчеству, которая проявляется на разных уровнях и в разных формах его активности [17, с. 351].

В. Сластенин креативностью называет способность человека, обеспечивающую возможность создавать оригинальные ценности и принимать нестандартные решения [44, с.18]. По его мнению, именно это качество позволяет учителю проявлять свою неординарность, одаренность при решении различных задач педагогической деятельности.

Несколько иной подход в определении сути креативности у Н. Вишняковой. Она трактует креативность как процесс решения познавательных проблем, исход которого зависит от индивидуальных особенностей личности.

Креативность (англ. Creativity от лат. Creatio – создание) – это процесс и комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида. Они способствуют самостоятельной постановке проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонного их решения; свойственных большинству личностей [13, с. 45]. Н. Вишнякова полагает, что сущность понятия «креативность» определяется интеллектуальными и личностными особенностями человека в отличие от понятия «творчество», которое связано с деятельностью человека. Среди характеристик креативности ею выделяется самоактуализация как интегральная креативно-личностная категория. Самоактуализация – это процесс развития творческой индивидуальности, позволяющий правильно организовать работу над самим собой, осознать, что самостоятельность в мыслях и взглядах означает потребность «пропускать» мысли других людей через призму собственных убеждений, жизненных наблюдений [12].

Л. Алексеева и А. Виноградова [4; 57] исследуют креативность как характеристику личности, выделяя несколько аспектов:

- предметно-процессуальный и рефлексивный (процесс решения творческих задач);
- личностный аспект (особенности креативной личности);
- продуктивно-результативный и социально-управленческий аспекты (условия креативного развития личности, ее самовыражения и непрямого управления процессом сотворчества в обучении).

Рассматривая креативность как комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, они считают, что это сложное личностное образование способствует самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нестандартному их решению.

Креативность определяется Т. Рибо и Дж. Уоллес как процесс творческого мышления; Л. Выготским, В. Моляко, В. Цапок – продукт деятельности; В. Андреевым, П. Кравчуком, К. Платоновым – креативная интерактивность, т.е. качество личности.

Многие ученые вполне справедливо выступают против отождествления креативности с творчеством. Креативность следует рассматривать как характеристику интеллектуальных и личностных особенностей индивида, от выраженности которых зависит успех творческой его деятельности. Креативный потенциал личности обеспечивает успешность ее интеллектуальной деятельности. Важно создавать условия, в которых совершенствуется этот личностный потенциал. Сложность развития креативности состоит в том, что необходимо рационально организовывать и управлять со-творческой деятельностью, в которой формируется не только сознательные, но и бессознательные процессы индивидуальности.

Креативность предопределяет способность личности создавать новое знание, новые способы решения проблем, отходить от штампов, привычных суждений, формальных решений. Нестандартность, необычность, новизна в действиях личности определяется ее

качествами и внутренней мотивацией. Креативная личность не является пассивной участницей деятельности, которая слепо реагирует на воздействия внешней среды. Она является активным субъектом, способным осознать, интерпретировать, контролировать собственные действия. Личный выбор и переживания студента с целью взаимодействия с окружающим миром, гибкость поведения в определенных ситуациях определяются степенью проявления его креативных способностей в деятельности. Нестандартность, гибкость креативной личности педагога проявляется в его учебно-воспитательной деятельности.

В зарубежных концепциях авторами рассматривается креативность как способность остро воспринимать проблему, видеть недостатки (Э. Торренс), умение выходить за границы семантического поля, создавать новые ассоциации (С. Медник), способность идти на риск, преодолевать трудности (Р. Стенберг). Несмотря на многолетние исследования, в научной литературе и до сегодняшнего дня дискутируются вопросы о креативности, ее природе, связи с интеллектом, критериях, возможностях развития ее в учебном процессе.

Российские ученые креативность трактуют как проявление поисково-преобразующей активности (В. Козленко), интеллектуальную активность, которая стоит над стимулом и осуществляется за границами того, что требуется задачей (Д. Богоявленская), творческую способность (В. Дружинин).

В целом, креативность рассматривается как одна из ведущих черт интегративного характера, которая проявляется на разных уровнях: психофизиологическом в механизмах регуляции (П. Анохин); ориентировочно-приспособительном в механизмах установки (Д. Богоявленская), познавательно-преобразующем в механизмах целеполагания (О. Тихомиров).

Развиваясь в деятельности и представленная в структуре личности,

креативность выражает способность к продуктивным преобразованиям, созданию качественно нового знания или продукта деятельности. Но не все ученые связывают это качество со способностью к созданию нового продукта. Некоторые считают, что отсутствие нового продукта не говорит об отсутствии креативности.

Это сложное личностное образование является важной профессиональной характеристикой современного педагога. В структуре креативной личности выделяются когнитивные процессы, которые обеспечивают процессуальный аспект творческой деятельности и ее регуляцию, действуют как на сознательном, так и бессознательном уровне. Креативность воздействует на когнитивные процессы: мышление, воображение, методы создания новых образов и на их оригинальность.

Среди характеристик этого сложного личностного образования выделяют конструктивную активность и вербальную креативность, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к личности педагога. В конструктивной активности проявляются операциональные свойства визуального мышления, связанные со степенью сложности и вариативностью визуальных преобразований. Процессы, которые происходят в сфере визуального мышления, являются основой конструктивного воображения. Конструктивная активность трактуется как способность личности к трансформации исходной перцептивной опоры. Вербальная (словесная) креативность (Э. Шубин) определяется как процесс перекодирования элементов ситуации, связанный со способностью преодолевать стереотипы и осуществлять мыслительный поиск в семантическом поле, создавая новые ассоциации по смыслу. Величина отдаленности ассоциации от стереотипа является показателем креативности.

В субъективной позиции проявляется значимость «Я» студента, его личностный и профессиональный план, их соотнесенность. В процессах

собственной активности студент проявляет личностные возможности, креативные способности и стимулирует собственный профессиональный рост. В подготовке будущих педагогов необходимо уделять внимание развитию способности к самостоятельному планированию собственных учебных действий и их самоконтроля, способности к рефлексии. Рефлексивность выступает основой креативных действий, регулятором проявления творческого потенциала личности будущего педагога.

Креативность выполняет функции личностно-творческого развития студентов. При организации образовательного процесса в высшей школе необходимо учитывать, как идеи, методы, технологии обеспечивают позитивную динамику развития этого личностного качества в образовательном процессе, каким образом студентам модифицировать проект, инструкцию, учебную литературу, приспособлять их не только к познавательным ситуациям, но и к своим индивидуально-психологическим особенностям и профессиональным смыслам.

Креативность как сложное личностное образование, где личностные способности особым образом взаимодействуют с познавательными потребностями и интеллектуальной деятельностью, характеризуется следующими признаками:

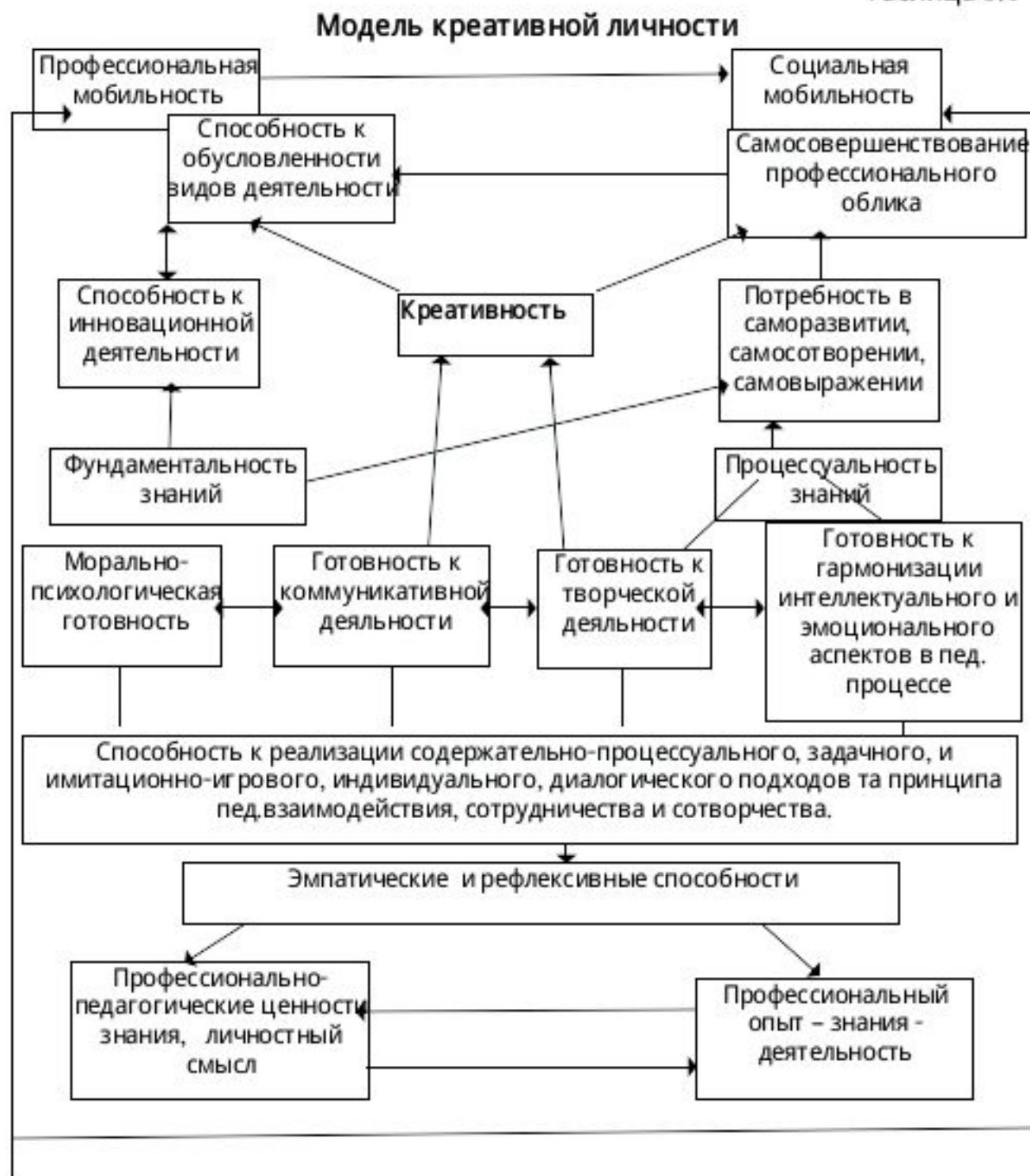
- быстрое и четкое выполнение учебно-познавательных задач;
- изобретательность, нестандартность при решении учебных проблем;
- умение проводить анализ и обобщение учебной информации;
- рассуждать и делать умозаключения;
- аргументировать собственную точку зрения и опровергать другие подходы к решению учебных задач;
- неординарность мыслей, идей.

Новый статус педагога в современном обществе предполагает

принципиально новую модель его личности, характеристиками которой являются потребность в новизне, поиске новых подходов и нестандартного решения профессионально-педагогических проблем, изобретательность, инициативность и др.

В табл. 3.1 дана модель креативной личности будущего педагога.

Таблица 3.1



Анализ научной литературы, содержания и характера

профессионального труда педагога, требований, предъявляемых этой деятельностью к личности специалиста образовательной сферы, позволило выделить основные характеристики креативной личности и представить ее схематично.

Основа модели – профессиональные компетенции, креативные способности, четкость представления предмета педагогической деятельности. Ее реализация требует особым образом организованного личностно-развивающего обучения.

Анализ документов по реформированию образовательного процесса высшей школы позволяет говорить о том, что качество подготовки специалистов связывают чаще всего с образовательными стандартами, но не с формированием профессионализма и становлением социальной позиции, развитием креативных способностей будущих педагогов. Оптимальное использование стандартов будет достигнуто в том случае, если в ходе учебных занятий студенты будут осознавать ведущие свойства и качества, обеспечивающие им профессиональные достижения, карьерный рост. Если учить студентов, с одной стороны, ориентироваться на внешние ожидания, социальные установки в виде проектов, инструкций, предписаний, а с другой, – реализовывать ценностные установки, профессиональную позицию, креативный потенциал собственной личности, то можно будет говорить о готовности их к творческой интеллектуально-эмоциональной педагогической деятельности.

Развитие креативности, как сложного личностного образования, в котором профессионально-личностные особенности будущего педагога взаимодействуют с познавательными потребностями и когнитивной деятельностью, возможно при осуществлении личностно – развивающего обучения. Личностно-развивающее обучение в отличие от традиционного содержит в себе условия для развития способности к продуцированию новых идей, готовности к

нестандартным ситуациям и нестереотипному поведению студентов в учебных ситуациях.

Парадокс состоит в том, что в настоящее время недостаточно работ, в которых был бы раскрыт механизм учебных достижений будущих педагогов, обоснованы личностно-развивающие средства, стимулирующие позитивную динамику креативности как важного показателя профессионализма специалистов образовательной сферы.

Переход к инновационному образованию от «знаниевой» парадигмы, доминирующей в высшей школе, преследует цели формирования творческой индивидуальности, готовой работать в обновленных условиях, способной разрабатывать, осваивать и использовать инновационные проекты. В психологическую структуру деятельности педагога и модель его подготовки, наряду с такими компонентами, как организаторский, коммуникативный, конструктивный, информационный необходимо включить и креативный как базовый, системообразующий, интегрирующий все другие компоненты» [1, с.107]. Но в этом подходе не учитывается еще одна важная сторона психической структуры личности.

В психической жизни человека регулирующую роль выполняют эмоции. Поэтому в модель подготовки будущего педагога важно включить наряду с креативным компонентом эмоционально-чувственный, который выполняет функцию отражения субъективного отношения человека к окружающей действительности.

Д. Богоявленская, исследуя тенденции развития креативности, выявления условий для активизации творческих способностей, пришла к выводу, что это качество в действиях учителя, его потребность в инновационной деятельности препятствует возникновению эмоционального выгорания у будущих педагогов.

В отличие от мышления, эмоции не только осознаются, осмысливаются, но и переживаются. Переживание – это

непосредственное отражение человеком своего внутреннего мира. Переживания являются своего рода сигналами, которые информируют о том, как идет удовлетворение потребностей, какие преграды возникают на пути их удовлетворения. Эмоции, как специфический психический процесс, выступают деятельностью по оценке значимости информации, поступающей в мозг человека. С помощью эмоций закрепляются в сознании жизненно значимые знания и отсеиваются ненужные. Эмоции выполняют важную функцию в познавательной деятельности и выступают компонентом учебного процесса. Однако, их роль в познавательной деятельности, развитии личности и повышении качества образовательного процесса в полной мере еще не изучена. Эмоциональный фактор как важная составляющая обучения требует теоретического обоснования, специального исследования путей его гармонизации с интеллектуальной стороной учебного процесса.

3.3. Эмоциональный фактор как средство повышения уровня педагогического профессионализма

Усложняющиеся требования, предъявляемые сегодня к учительской профессии, определяют поиски путей и средств повышения уровня профессионализма педагогических кадров. В последнее время в подготовке будущих учителей все больше внимания уделяется интеллектуальной, духовной и эмоциональной сферам, обогащению нравственного и эстетического потенциала их личности.

Э. Фромм утверждал, что «новое общество возможно только в том случае, если в процессе его становления будет формироваться новый человек или, иными словами, если в структуре характера современного человека произойдут фундаментальные изменения» [53, с.

17]. Он рассматривал необходимость изменения человека не только как психическую потребность, условие физического его выживания, но и как эстетически-этическое требование, эмоциональное восприятие им окружающего мира. По его мнению, физическое выживание зависит от радикального изменения человеческого сердца. В связи с этим особые требования предъявляются к профессиональной подготовке будущих учителей. Проблема высшей школы состоит в том, чтобы полностью сменить предметную парадигму на личностно-ориентированное обучение, обеспечить условия для проявления творческого потенциала личности студента. Задача состоит в том, чтобы в процессе педагогической подготовки обеспечить переориентацию с формального знания на эмоционально окрашенное, личностное знание, чтобы студенты могли творчески подходить к решению учебных проблем.

Этот подход к решению проблемы сущности человека, его личностных характеристик и взаимодействия со средой получает дальнейшее развитие в подготовке современных педагогических кадров, в актуализации эмоционального фактора и его роли в становлении профессионализма будущего учителя. Не случайно культура чувств и эмоций издавна волновала многих ученых. Педагогический аспект этой проблемы нашел отражение в работах Я. Коменского, Дж. Локка, Ж. Руссо, И. Гербарта, а также в трудах украинских педагогов Г. Ващенко, О. Духновича, В. Сухомлинского, П. Юркевича. В исследованиях более позднего периода (Т. Гавриловой, Л. Коваль, А. Лука, Г. Шевченко и др.) уделяется внимание поиску путей, средств, форм и методов эстетического и эмоционального развития личности.

Модернизация современной педагогической практики, поиск путей повышения качества образовательного процесса предполагает использование резервов личности, ее возможностей и способностей,

эмоционально-волевой сферы в становлении творческой индивидуальности каждого человека.

В психологической литературе отводится значительное место эмоциям в жизни и деятельности человека. С. Рубинштейн рассматривает суть эмоций через отношение человека к деятельности. Он считает, что чувства – это отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и воспринимает в форме переживаний, эмоций. Эмоции, по его мнению, выражают состояние субъекта и его отношение к объекту, отличаются полярностью, т.е. могут быть, как позитивными, так и негативными.

Ситуативный подход к определению сути эмоций развивал К. Изард. Он считал, что «эмоции – совместная функция физиологично изменчивой ситуации, ее оценки и отношения субъекта к этой ситуации» [21, с.17]. Эмоции возникают как результат изменений в нервной системе, которые обусловлены действием внутренних состояний человека и внешними поступками.

Польский ученый Я. Рейковский рассматривает два аспекта эмоциональных процессов: а) отражение, когда эмоции выступают специфической формой отражения значения объектов для субъекта; б) отношения, когда эмоции являются формой активного отношения человека к миру. Эмоциональные процессы объединяют в себе три основных компонента: эмоциональное возбуждение, содержание эмоций, знак эмоций. Позитивные эмоциональные процессы активизируют деятельность, повышают ее результативность. Негативные эмоции дезорганизуют ту деятельность, которая приводит к их возникновению, мешают организации деятельности, направленной на снижение или ликвидацию отрицательных действий. Рассматривая эмоции как психический процесс, Я. Рейковский изучал их воздействие на познавательные процессы.

В психологии выделяются шесть функций эмоций:

➤ функция оценки; эмоции есть слово или система сигналов, с помощью которых субъект узнает о потребности значимости того, что происходит;

➤ функция стимулирования;

➤ дезорганизирующая функция, т.е. способность эмоций нарушать целенаправленную деятельность;

➤ закрепления, подкрепления, т.е. способность эмоций оставлять следы в опыте индивида;

➤ предусматривающая функция, т.е. актуализация действий, которые предупреждают развитие событий; возникающие при этом эмоции сигнализируют о возможном приемлемом или неприемлемом результате;

➤ эвристическая функция [37].

Все названные функции эмоций проявляются в познавательных процессах и влияют на характер их протекания. В. Вилюнас полагал, что эмоции по отношению к познавательным процессам выполняют не только пассивную роль, но и являются активным средством учебного процесса.

Рассматривая взаимосвязь эмоций и процесса познания, А. Лурия и Я. Калашник считали, что эмоциональный процесс идет путями, проложенными процессом познания, подчиняясь в своем развитии тем связям, которые являются субъектом в объективной действительности.

В психологии установлено, что любые действия будут стимулировать поведение и привычки личности, если они эмоционально приняты, вошли в круг личных потребностей, являются решениями и намерениями самой личности. Эмоциональной единицей выступают переживания, которые выражают отношение человека к явлениям и событиям, которые происходят в жизни, к другим людям, к самому себе. Эмоциональные особенности, которые характеризуют переживания людей, выступают качественными характеристиками

эмоциональности личности.

Эмоциональное отношение человека к образовательному процессу – динамичный процесс, который во многом определяет становление и развитие личности. Сами эмоции личности выявляют ее отношение к учебному процессу, учебным дисциплинам, потребность в знаниях и наличие интереса к процессу получения знаний. Часто в педагогической практике недооценивается связь между эмоциями и познавательными потребностями студентов, когда эмоциональный фактор просто игнорируется в обучении. Педагог, руководствуясь в основном принципом обязательности в овладении программным материалом, недооценивает роли эмоций в образовательном процессе.

Изучая связь эмоций с потребностями, С. Рубинштейн пришел к выводу, что эмоциональные процессы приобретают позитивный или негативный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое совершает индивид, и воздействие, которому он подвергается, в позитивном или негативном отношении к его потребностям, интересам и установкам. Преподавателю важно знать о том, что, когда студент воспринимает предмет, от которого зависит удовлетворение его потребностей, то у него появляется желание, которое направлено на его усвоение. Он чувствует зависимость в удовлетворении или неудовлетворении, которое задает ему предмет, что и формирует по отношению к нему тот или иной эмоциональный настрой на его изучение.

А. Запорожец рассматривал эмоции как особое звено в содержательной регуляции деятельности. «Чувства, – по его мнению, – неразрывно связаны с потребностями человека: они являются позитивной или негативной оценкой человека значения окружающих предметов и явлений, а также собственных действий для удовлетворения потребностей. В ходе общественной истории у людей развиваются потребности в общественно-полезной трудовой

деятельности, в общении, образовании. В то же время возникают и более сложные эмоциональные переживания» [37, с. 134-135].

В процессе обучения недопустимо игнорировать эмоциональный фактор, поскольку эмоции выступают внутренним сигналом, который выражает отношения между мотивами и реализацией деятельности. Эмоции выражают оценочное личностное отношение студентов к ситуациям, возникающим в учебной деятельности, и частным проявлениям в них. По характеру эмоций преподаватель может судить о мотивации обучения, наличии потребностей в получении новых знаний, отношении студентов к самому процессу познания. Эмоции координируют возникновение и функционирование таких регуляторов познавательной деятельности, как потребности, цели, мотивы, планы, гипотезы.

Эмоции регулируют психическую деятельность человека и его поведение. Деятельность будет результативной, если ее участникам присущ положительный эмоциональный настрой. Д. Хеббу обосновал в своих работах устойчивую зависимость между уровнем эмоциональной напряженности личности и успешностью ее деятельности. Слабое эмоциональное возбуждение не стимулирует необходимую мотивацию деятельности, а сильное эмоциональное возбуждение разрушает, дезорганизует учебный процесс, делает его неуправляемым.

В эмоциональном плане люди отличаются друг от друга по различным параметрам: эмоциональной возбудимостью, длительностью и стойкостью эмоциональных переживаний, доминированием позитивных (стеничных) и негативных (астеничных) эмоций.

Эмоции, как и вся эмоциональная сфера личности, постоянно совершенствуется, развивается. Динамика развития эмоций осуществляется в нескольких направлениях. По мнению Р. Немова

следует говорить о таких направлениях: во-первых, включение в сферу эмоциональных переживания человека новых объектов, предметов, людей, действий: во-вторых, своевременный контроль чувств участников учебного процесса и, в-третьих, постепенное включение в моральную регуляцию более высоких ценностей и норм совести, порядочности, обязанностей [33, с.457]. Ориентация на эти направления развития эмоций и создание необходимых условий для их реализации позитивно воздействует на эмоциональный потенциал личности, его развитие и обогащение.

Б. Додонов эмоцию рассматривает как деятельность по оценке информации, поступающей в мозг, когда действительность отображается, сопоставляется с ранее усвоенными образами. От эмоционального отношения зависит результативность учебной деятельности и динамика учебных достижений личности. Эмоции служат катализатором интеллектуального процесса, т.е. являются пусковым механизмом мыслительного процесса.

По утверждению Ч. Патерсона, К. Роджерса, С. Рубинштейна, В. Скиннера эмоции активно влияют на регуляцию учебной деятельности. С. Рубинштейн считал, что эмоции и мотивы тесно связаны между собой, эмоции являются субъективной формой существования мотивации. Мотивация открывается субъекту в виде эмоциональных явлений, которые сигнализируют ему про значимость объектов и вынуждают направить их на деятельность.

А. Тихомиров убежден, что эмоции входят в структуру мыслительной деятельности и выполняют эвристическую функцию. Я. Пономарев и В. Моляко, обосновывая взаимосвязь творческой деятельности и эмоций, полагают, что творчество всегда мотивировано эмоциональными процессами. Е. Кульчицкая говорит о двойной природе эмоций. С одной стороны, они активно влияют на познавательную деятельность, а с другой стороны, являясь

эмоциональной чертой личности, стимулируют мотивацию поведения людей. Поэтому при организации учебно-познавательной деятельности важно учитывать действие эмоций в аспекте успеха или неуспеха ее участников.

Эмоции выступают важной составляющей эмоциональной сферы человека. В эмоциональной сфере выделяют:

- эмоциональный тон чувств – непосредственные переживания, которые сопровождают жизненно важные воздействия и стимулируют человека к их сохранению или преодолению;
- ситуативные эмоции, которые являются объективной формой выражения удовлетворения потребностей и выявляют оценочные отношения к определенным условиям, которые способствуют или мешают осуществлению деятельности, конкретным достижениям в ней, созданных либо возможных ситуаций и перспектив удовлетворения потребностей;
- эмоциональные состояния: настрой, общий эмоциональный фон, аффекты, реакции на экстремальные условия, когда человек не справляется с возникшей ситуацией, стрессы, реакции на длительное повышение нагрузок, требующее мобилизации всех сил;
- устойчивые чувства к объектам (материальные или духовные), которые принадлежат к высшим потребностям;
- пристрастие – абсолютно доминирующие, стойкие чувства;
- эмоциональность – содержание, качество и динамика эмоций и чувств;
- эмоциональный опыт человека – способы реагирования, которые закрепились, иерархия эмоций и чувств.

Рассматривая функции эмоций в создании мотивационного компонента учебной деятельности, Н. Елфимова убеждена в том, что роль эмоций трудно переоценить, поскольку позитивные эмоции, возникающие в процессе обучения, «настраивают» студента на

учебную деятельность. Но она не отождествляет эмоции и мотивы. Это две разные категории явлений, что отражают личностное отношение к миру. Процессы мотивации выполняют функцию стимулирования субъекта к деятельности, а эмоциональные процессы отражают и корректируют протекание мотивационных процессов.

Процесс обучения начинается с раскрытия объективной значимости материала, который изучается, и с обеспечения перехода в субъективную, личностную значимость, когда у студента возникает готовность к включению в значимую для него деятельность. При этом возникает мотивационная готовность к действию, что проявляется в позитивной эмоции. Если преподаватель создает условия, в которых студент включается в значимую деятельность, то в процессе выполнения учебных действий появляются позитивные эмоции, которые сопровождают деятельность, повышая тем самым эффективность интеллектуального фактора обучения.

А. Маркова, изучая роль эмоций в формировании мотивов учения, считает, что эмоции человека возникают при актуализации мотива и нередко до появления рациональной оценки своей деятельности. Поэтому эмоции часто влияют на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной.

В этом плане известный интерес представляет «Информационная теория эмоций», разработанная П. Симоновым [44]. В основу этой теории он положил идею о связи между эмоциями, потребностями и информацией. По его утверждению, если потребность отсутствует, то эмоции не возникают. Эмоции нулевые, если информация, необходимая для организации действия, и наличная информация уравновешиваются. Если информация для организации действия больше существующей наличной информации, то возникают положительные эмоции, которые стимулируют постановку цели для поиска недостающей информации, действия в направлении

намеченной цели, получения чувства удовлетворения и уверенности в собственных силах и возможностях личности.

Эмоцию П. Симонов рассматривает как отражение мозгом человека какой-то потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент. Низкая вероятность удовлетворения потребности способствует возникновению отрицательных эмоций. Негативные эмоции субъект будет стремиться ослабить или подавить. При возрастании вероятности удовлетворения потребности возникают положительные эмоции, которые субъект будет стремиться усилить, действуя активно. Согласно этой теории эмоции оценивают значение событий внешнего мира для субъекта. Оценка значимости важна, т.к. для личности значимо только то, что способствует удовлетворению потребности.

Отношение к учебной деятельности имеет эмоциональную, потребностную и мотивационную основу. Поэтому позитивное отношение к приобретению знаний формируется путем стимулирования у студентов потребности в познании, новой информации и обеспечении позитивного эмоционального фона обучения.

Преподавателю необходимо знать о том, что эмоции зависят от деятельности и воздействуют на нее. Регулирующая роль эмоций повышается в том случае, если они не только сопровождают деятельность, но и предшествуют ей. Поэтому важно при организации учебного процесса учитывать эмоциональный фактор, усиливая действенность интеллектуальной стороны обучения.

Во время реализации путей самоусовершенствования в процессе обучения чаще всего имеют место негативные эмоции личности, которые необходимо переводить в позитивные отношения. Важно учитывать то, что негативные эмоции не только дезорганизуют деятельность, которая приводит к их возникновению, но и организуют

деятельность, которая снижает или предупреждает возникновение отрицательных эмоций и вызывает позитивные.

Исследуя роль эмоций в образовательном процессе личности, психологи и педагоги говорят о необходимости управления эмоциями и эмоциональным состоянием участников этого процесса. Активизация эмоционального потенциала личности в учебном процессе сопряжена с воспитанием культуры чувств обучаемых.

А. Лук, говоря о содержании культуры чувств, считал, что она включает в себя богатство и разнообразие переживаний, умение управлять чувствами, уважать чувства других людей, сопереживать им. Он вводит понятие «эмоциональный резонанс», который возможен в том случае, если человек способен по-настоящему понять другого как самого себя, проникнуться душевным состоянием его. По его мнению, чем разнообразнее эмоциональный опыт личности, тем легче ей представить, понять душевное состояние другого человека и «вчувствоваться» в него [28].

Признавая значимость эмоционального подхода к подготовке педагогических кадров, В. Сухомлинский видел выход в единстве эмоционального, эстетического и интеллектуального в содержании образовательного процесса. Эстетические вкусы и гражданские качества не могут формироваться на почве эмоциональной скудости личности. «Эмоциональное бескультурье, – утверждал В. Сухомлинский, – в отношении к людям рождает эгоизм, который является главным корнем равнодушия, антиобщественных поступков, преступлений» [49, с.245]. Только эмоционально богатая личность с высоким уровнем эмоциональной культуры может успешно решать жизненные и педагогические проблемы.

М. Рубинштейн убежден в том, что с трудностями педагогической деятельности может справиться лишь эмоционально зрелая личность. «Чтобы не деградировать как личность, учитель должен продвигаться

в своем эмоциональном развитии» [38].

Большое значение эмоциональному фактору придавал Н. Левитов, полагая, что творчество педагога базируется на эмоциональном состоянии, от которого зависит успех педагогической работы. Он акцентировал внимание исследователей на необходимости формирования у будущих педагогов эмоционально-волевых качеств их личности.

По утверждению В. Кан-Калика и Н. Никандрова без эмоционального компонента нет педагогического процесса [22, с.20].

В последнее время в структуре профессионализма выделяется аффективно-волевой компонент. Л. Анцыферова полагала, что педагог-профессионал должен уметь создавать эмоционально-положительную атмосферу педагогического взаимодействия на основе эмоционально отрегулированных отношений в системе «учитель – ученик». Эмоциональный компонент в структуре педагогического профессионализма позволяет педагогу противостоять психологической «глухоте», негативизму, снижению самоуважения и удовлетворенности педагогической деятельностью.

Выделяя этот структурный компонент профессионализма, Н. Гузий руководствовалась спецификой эмоциогенной природы педагогического труда, значимостью чувственно-волевой сферы личности учителя для успешной его работы.

В процессе овладения избранной профессией важно учитывать эмоциональное состояние студентов, связанное с переживанием ситуаций, которые имеют место в вузовской действительности. По степени интенсивности и длительности выделяют настроения, эмоциональные состояния, переживания, эмоциональный фон, стресс.

Стрессом обозначается широкий спектр состояний, повышенной эмоциональной напряженности, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия, когда нервная система

получает эмоциональную перегрузку. Г. Селье, впервые обосновавший теорию стресса, рассматривал его как специфический ответ в виде адаптационно-защитных реакций сложной, высокоорганизованной системы на различные интенсивные воздействия для приспособления к изменяющимся условиям среды.

На возникновение различных эмоциональных состояний влияют обстановка, характер учебных задач, индивидуальные особенности студентов, мотивы их поведения, опыт, знания, умения, навыки, особенности нервной системы, эмоционально-волевая устойчивость. Повышенная эмоциональная реакция на педагогические воздействия может быть результатом отношения студентов к учению, успеху и неудачам в учебной работе, состоянии притязаний и реальных возможностей их личности.

По результатам исследований у студентов первых курсов среди эмоциональных состояний преобладает в основном средний уровень тревожности. Данные о состоянии тревожности студентов диктуют необходимость систематической работы по воспитанию эмоциональной культуры будущих педагогов.

Процесс эмоционального воспитания будет успешным, если в процессе аудиторных занятий обеспечить удовлетворенность общением; уважение чувства собственного достоинства, готовность к взаимопониманию и сотрудничеству; этичность во взаимоотношениях; управление эмоциональным состоянием в учебно-воспитательном процессе.

Культуру эмоций подрастающего поколения можно воспитать только эмоциональной культурой педагога. Исследуя проблему эмоциональной культуры старшеклассников, Л. Соколова выявила три уровня этого личностного образования у школьников:

➤ высокий уровень: учащиеся могут определить сущность эмоциональной культуры; умеют управлять своими эмоциями и

настроением, способны понять настроение окружающих и правильно на него реагировать;

➤ средний уровень: учащиеся могут определить отдельные признаки, раскрывающие сущность эмоциональной культуры; не всегда могут управлять своими эмоциями и верно реагировать на эмоциональное состояние окружающих;

➤ низкий уровень: учащиеся не могут дать определение эмоциональной культуры; испытывают трудности в управлении своими эмоциями; не обращают внимания на эмоциональное состояние окружающих [46, с.155].

По собранным ею данным в учебном процессе в основном преобладают эмоции: 69,3% – равнодушие и безучастие; 25,7% – удовлетворение; 5% – радость. Более 40% учащихся переживали конфликтные ситуации в учебном процессе. Причину эмоциональной напряженности объясняли несправедливостью учителя, его нежеланием понять ученика. Снижение эмоциональной напряженности в учебной работе сопряжено с умением учителя регулировать эмоциональное состояние учащихся, их настроение, характер их эмоциональных реакций на педагогические воздействия.

Анализ педагогической практики позволяет говорить о том, что от умения учителя чутко относиться к настроению других, правильно оценить движение души ребенка во многом зависит характер взаимоотношений, социальный климат, эмоциональный и психологический комфорт в системе отношений «учитель – ученик». Проблема эмоционального воспитания будущих педагогов, развитие их эмоциональной культуры наиболее актуальна сегодня и требует своего решения с позиций рассмотрения ее как важной составляющей профессионализма выпускников педагогических университетов.

Демократизация образовательной системы сопряжена с дальнейшим совершенствованием качества подготовки

педагогических кадров. Внедрение демократических основ в образовательный процесс обусловлено в первую очередь четким представлением современными педагогами основных направлений демократизации и гуманизации педагогической практики. К числу этих направлений относят:

- придание образовательному процессу личностной направленности, создание условий для личностного роста, становление субъектности каждого обучаемого;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории, интеграция стандартных планов и программ с индивидуальными программами развития личности;
- перевод обучаемых с позиции объектов образовательных устремлений педагогов в позицию субъектов собственного образования;
- формирование ответственности участников образовательного процесса за его результаты и собственные учебные достижения;
- активизация участия обучаемых в планировании, организации учебного процесса, структурировании его содержания, выборе форм, методов, средств, степени ответственности за его результаты;
- гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов образовательного процесса, выступающих основой его гуманизации и демократизации, снижающих травматичность педагогических ситуаций и повышающих эффективность воспитательного воздействия на личность;
- создание атмосферы свободы выбора в соответствии с возможностями и способностями личности и ситуации успеха для каждого участника образовательного процесса.

Собранные факты позволяют говорить о том, что в самостоятельной педагогической работе далеко не все педагоги четко представляют пути и средства реализации этих направлений, что негативно влияет на процесс демократизации образовательной сферы

и продуктивность университетского образования.

Процесс отторжения обучаемых от образовательного процесса, снижение качества обучения обусловлены процессом отчуждения их от активной познавательной деятельности, формализмом и догматизмом в педагогической работе, недооценкой эмоционального его фактора в обучении. Педагоги не всегда интересуются настроением, желаниями, потребностями, эмоциональным состоянием участников образовательного процесса. Нередко отсутствуют условия для проявления инициативы, творчества, радости и положительных эмоций от самостоятельного поиска в решении познавательных задач и собственных действий. Как следствие этого – отрицательные эмоции, потеря интереса к процессу получения знаний, снижение качества образования и нежелание учиться вообще.

В условиях демократизации современного образования одной из важных задач педагогического труда является моделирование образовательного процесса таким образом, чтобы стимулировать интеллектуальные и эмоциональные силы его участников, гармонизируя их, обеспечивать в ходе обучения развитие личности соответственно ее индивидуальных образовательных стратегий.

Выпускники педагогических университетов не всегда в полной мере готовы к решению этой задачи в самостоятельной профессиональной деятельности. Причину такого положения следует искать в недооценке эмоциональной доминанты и переоценке интеллектуальной деятельности в подготовке будущих педагогов к профессиональному труду в условиях высшей школы. Именно недооценкой эмоциональной стороны образовательного процесса можно объяснить и просчеты школьной практики.

Опрос учащихся старших классов показал, что именно эмоциональность как черта профессионального облика современного учителя была отнесена ими на последнее место. В наборе качеств

учащимися были названы: умение найти индивидуальный подход; способность к сотрудничеству, поставленная речь, коммуникабельность, уважение к личности ученика. Профессионализм учителя ученики отнесли по значимости на пятое место. Из аспектов личностного влияния (умение создать на уроке благоприятный психологический климат, творческая активность, чувство юмора, способность быть личностью во всех отношениях, организаторские способности, внешний вид и эмоциональность) на последнем месте оказалась эмоциональность учителя. Это говорит о том, что ученики закрыты для педагогического воздействия.

Учащиеся показали, что в ходе образовательного процесса преобладают в основном отрицательные эмоции, учитель не всегда учитывает эмоциональное состояние его участников и не управляет собственными эмоциями. Э. Харгривд считал, что учение связано с напряжением эмоций, возбуждением, страстью, творчеством и радостью. В образовательном процессе роль эмоциональной доминанты нельзя недооценивать, ибо она, нередко, предопределяет его успешность и результативность.

Современный педагог без высокого уровня психологической грамотности, интеллектуальной и эмоциональной культуры не может рассчитывать на успех в собственной профессиональной деятельности. Поэтому в содержании подготовки к учительскому труду значительно повышается роль эмоциональной доминанты, гармонизация ее с интеллектуальной стороной образовательного процесса.

Школьная практика позволяет говорить о том, что выпускники высших педагогических учебных заведений, хорошо владея программным материалом, затрудняются внести в урок атмосферу увлеченности, заинтересованности, вдохновить учащихся собственным эмоциональным отношением к предмету, обеспечить эмоциональный комфорт каждому участнику учебного процесса.

Среди затруднений, имеющих место в работе начинающих педагогов, 28% указали на обеспечение активной позиции учащихся, 36,8% – на создание позитивного эмоционального настроя учащихся, 37,2% – управление собственным эмоциональным состоянием и эмоциональным настроем учащихся, 39,1% – осуществлять эмоционально-волевое воздействие на учащихся, проявляя сдержанность, толерантность.

Причину такого положения следует искать в том, что учебные программы педагогических университетов задают лишь объем знаний и умений, являются своеобразной информационной системой, эмоциональное же развитие будущих педагогов выпадает из поля зрения их профессиональной подготовки. Параметры эмоционального развития личности включают развитие способности распознавать собственные эмоции и эмоции других участников образовательного процесса, способность владеть ими, выражать свои эмоции в общении с другими людьми и мотивировать себя на основе интеллектуального анализа и синтеза, что составляет важную сторону профессионализма современного учителя.

Анализ литературы по проблеме педагогического профессионализма позволяет говорить о том, что эмоциональному аспекту содержательной стороны его пока не уделяется должного внимания ни психологами, ни педагогами.

Современный учитель-профессионал – это не только знающий свой предмет специалист, владеющий современными методами познания и передачи опыта подрастающему поколению, но и личность чувствующая, обладающая не только способностью мыслить, запоминать, но и волноваться, сопереживать, радоваться и огорчаться. Учитель призван управлять собственными эмоциями, настроением и эмоциональным состоянием тех, которых приобщает к учебно-воспитательному процессу, сознательному выбору жизненного и

профессионального пути. Одной из характерных черт профессионализма является эмоциональность, т.е. способность педагога испытывать эмоции, управлять ими, владеть приемами создания эмоционального климата и психологического комфорта для каждого участника образовательного процесса.

В педагогической практике нет единого мнения относительно роли эмоционального фактора в педагогическом процессе. Не только в научной литературе, но и в школьной практике бытует мнение, что эмоции чаще всего выступают как дезорганизующее начало. Идеальный учитель – это тот, кто полностью освободился от эмоций, спокойно без эмоциональных всплесков ведет урок. Его действия направлены на реализацию интеллектуального аспекта учебной деятельности. Многих педагогов не волнует, порой, вопрос о том, что чувствуют его ученики на уроке, какие эмоции вызывают знания, сообщаемые учителем в учебном процессе.

Известный ученый физиолог П. Анохин был противником недооценки роли эмоций в жизни людей. Он писал: «... стоит лишь на минуту представить себе жизнь людей, лишенную эмоций, как сейчас перед нами откроется глубокая пропасть взаимного непонимания и полной невозможности установить чисто человеческие взаимоотношения... К счастью, эмоции человека не только существуют как закономерное явление природы, но даже проявляют отчетливые признаки прогресса» [5, с. 6].

Учителю-профессионалу важно четко представлять, что эмоции делают индивидуальность растущего человека неповторимой. Важными свойствами в структуре личности следует считать не только свойства ума, памяти, воли, но и особенности эмоциональных реакций, мимики, жестов, окрашенности голоса, т.е. эмоциональные особенности. Знание об эмоциональных особенностях растущего человека позволяет учителю управлять становлением и развитием его души,

эмоциональности, корректировать его реакции на внешние воздействия школьной жизни, управлять его эмоциональным состоянием. По характеру проявления эмоций педагог может судить о развитии индивидуальности личности, ее взаимоотношениях с окружающим миром, насколько благополучно формируется направленность личности.

На эту сторону педагогической деятельности в свое время указывал К. Ушинский. «Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования; в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле» [52, с. 117-118].

Эмоции выступают основой профессионального роста специалиста. Будущий педагог, прежде чем управлять эмоциональным состоянием своих воспитанников, должен сам четко представлять роль эмоций в собственном профессиональном становлении. Эмоциональный фактор в учебном процессе выступает той побудительной силой, которая помогает ставить цели, планировать деятельность, принимать решения, отвечать за их последствия. Только логические доводы, без опоры на эмоциональный их аспект, не всегда эффективны в педагогической практике.

Собранные факты в ходе констатирующего эксперимента, подтвердили низкий уровень эмоциональной культуры студентов различных курсов обучения. 45 % студентов 1-4 курсов не могут спокойно реагировать на требования преподавателей; 18 % – проявляют неадекватную реакцию на замечания педагогов; 48 % – равнодушны к эмоциональному состоянию сокурсников; 20 % – не всегда учитывают эмоциональное состояние тех, с кем они беседуют;

46 % будущих учителей признают необходимость эмоциональной культуры, но не представляют, как обеспечить ее воспитание; 32 % признают значимость этой личностной характеристики, но не осознают ее смысла; 7 % затруднились ответить; 8 % – дали отрицательный ответ; 7 % – не задумывались над этим вопросом. На основании полученных фактов можно говорить о недооценке систематической и целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов эмоциональной культуры.

Причины такого положения в вузовской практике следует искать в недооценке эмоционального воспитания студентов как важного звена их профессиональной подготовки; в несформированности их умения управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей, настроением и реакциями в процессе общения. К числу этих причин следует отнести отсутствие эмоционально-эстетической и демократически-нравственной атмосферы в вузовской жизни; низкий уровень готовности преподавателей к осуществлению эмоционального воспитания средствами образовательного процесса.

Полученные данные подтвердили, что неумение преподавателей и студентов адекватно выражать свои эмоции, правильно распоряжаться эмоциональными возможностями собственной личности негативно влияет на эмоциональный климат в студенческой аудитории, стимулирует эмоциональную напряженность отношений, эмоциональный дискомфорт в вузовской практике. Было выявлено противоречие между формами эмоционального воспитания и уровнем эмоциональной культуры студентов, проявлением эмоционального фактора и уровнем профессионализма будущих педагогов, между методической подготовленностью преподавателей и эффективностью прогнозируемого результата. Доказано, что знания, если будут эмоционально приняты, входят в круг собственных потребностей обучаемых, становятся их собственными решениями и намерениями,

преобразуются в ценности и личностный смысл.

Искусство педагога, его профессионализм сопряжены не только с развитием интеллекта воспитанника, пополнением его интеллектуального багажа, обеспечением качества знаний и выработки интеллектуальных умений, но и профессиональной умелостью превращать импульсивность эмоциональных реакций в произвольное русло. Произвольность эмоций выражается в том, что сам человек ставит цели, принимает решения, делает выбор, управляет своими намерениями. Превращение импульсивности в произвольность стимулирует развитие аффективно – потребностной сферы личности.

Будущий педагог должен четко представлять, что педагогический процесс содержит в своей основе «сплав» аффективных и когнитивных компонентов, что обеспечивает сознанию его участников побудительную силу. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов практическую значимость приобретает проблема гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в педагогическом процессе, его составляющих: воспитания и обучения. Результативность этого процесса определяется во многом уровнем эмоциональной культуры педагога, его методической грамотностью в обеспечении единства интеллектуальной и эмоциональной сторон образовательного процесса.

Таким образом, эмоциональная культура – это определенный уровень психического развития, обеспечивающий способность будущего учителя адекватно реагировать на эмоциональные факторы, управлять собственным эмоциональным состоянием и эмоциональными реакциями других людей, регулировать расход нервной энергии в эмоциональных ситуациях. Это сложное личностное образование выступает важным структурным компонентом профессионализма современного специалиста.

Педагоги должны стать тонкими стратегами в воспитании

эмоциональной сферы каждого воспитанника, учитывать индивидуальность его эмоциональных реакций, средства воздействия на эмоциональный настрой участников педагогического процесса, четко знать, кто нуждается в одобрении, поддержке и своевременной педагогической помощи, а кому нужно предупреждение, порицание, осуждение.

Уместно привести слова Я. Корчака о том, что педагог должен вести своих учеников к преодолению трудностей в учении. Если ученик лишен возможности удовлетворить потребность хорошо учиться, это мешает достижению главной цели – формированию положительного отношения к жизни. Ощущение успеха и достижение положительного мироощущения – это основа для счастья учащихся. «Если вы умеете определять радость ребенка и ее силу, вы должны знать, что самая высокая радость – преодоленной трудности, достигнутой цели, раскрытой тайны, радость триумфа и счастье самостоятельности, овладения и обладания» [27, с.59]. С ним солидарен В. Сухомлинский, который советовал: «Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства – это первая заповедь воспитания» [49, с. 168].

Управлять эмоциями детей, создавать благоприятный эмоциональный климат в школе и на уроке, пробуждать в сердцах воспитанников положительные эмоции, учить их не пасовать перед трудностями и добиваться успеха может только эмоционально воспитанный педагог, с высоким уровнем эмоциональной культуры.

Эмоциональная культура как сложное личностное образование не возникает стихийно, самопроизвольно. Процесс ее становления довольно сложный, противоречивый и динамичный. Уровень ее сформированности определяется систематичностью, целенаправленностью педагогического воздействия и воспитательной работы со студентами.

Главная трудность в деятельности учителя-практика состоит не в том, чтобы довести до сознания учащихся, что им нужно усвоить, каким материалом овладеть, а в том, чтобы усваиваемые знания приобретали бы для них личностный смысл, превращались бы из учебной информации в знания-ценности. Будущий педагог, находясь в высшей школе, должен овладеть этим искусством. Помочь в овладении достаточным уровнем эмоциональной культуры студентов может специальная подготовка, в содержании которой определенное место будет отведено гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в образовательном процессе.

3.4. Концепция гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности

Сложность педагогической деятельности заключается в том, что она базируется не только на интеллекте, но и на эмоциях ее участников. При организации педагогического процесса важно не забывать о взаимодействии интеллектуального и эмоционального аспектов, не допуская перекосов в ту или иную сторону.

В подготовке будущего учителя важно исходить из концепции гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов учебного процесса. Концепция (лат. *conceptio*) – 1) система взглядов; 2) то или иное понимание явлений, процессов; 3) совокупность научных концептов и подходов, обуславливающих непротиворечивый характер изучения предмета в конкретном исследовании; 4) совокупность идей, объясняющих и предопределяющих педагогическую практику.

За основу концепции «Гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов в подготовке современного учителя» взяты идеи психологов и педагогов о единстве образно-метафорического,

базирующегося на эмоциях, актуализации их в чувства и образы, и дискурсивно-теоретического мышления, основывающегося на разуме, реализующего набор умственных операций, актуализирующего их в логические схемы и преобразующего в смыслы.

На необходимость взаимодействия аффективного и когнитивного компонентов в обучении и воспитании как побудительной силы сознания личности указывала в свое время Л. Божович. Она писала: «...в тех случаях, когда постановка цели (или принятия намерения) осуществляется чисто рациональным путем, т.е. в этом процессе не происходит «встреча аффекта и интеллекта», то не возникает и соответствующее новообразование и не осуществляется побудительная сила сознания» [7, с.37].

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности вытекает из природы познавательного процесса. В философской и педагогической литературе систематически возникает дискуссия о возможности передачи, трансляции знаний, качестве образовательного процесса и проблемах подготовки педагогов. В решении вопросов имеется несколько точек зрения, базирующихся на различных подходах к поиску ответов на них.

М. Мамардашвили и А. Пятигорский считают, что знание нельзя транслировать, передать кому-то. Оно связано со структурой сознания. В основе сознания лежит символическое отношение, которое возникает при определенном «состоянии сознания». Вхождение в такое состояние – чудо, событие [29, с.150]. В такое состояние сознания можно попасть только свободно, без принуждения, добровольно. «Попаданию» в такое состояние сознания нельзя обучить. Оно возникает спонтанно, самопроизвольно, поэтому и не транслируется. По свидетельству этих ученых, знания – это символы сознания, представляющие собой знаковую систему. Знаку (знанию)

предшествует символ. Для возникновения знания нужен символ, который возникает в сознании. Речь может идти лишь о сообщении символа, но не о трансляции знания. «Символ – это вещь, обладающая способностью индуцировать состояние сознания, через которое психика индивида включается в определенные содержания (структуры) сознания» [29, с.151]. Поэтому развитию знания предшествует определенное состояние сознания и определенный опыт пребывания в нем. Процесс порождения знания связан с погружением студента (ученика) в «символическую среду обитания» [29, с.199]. Сознание человека – символическая система, которая основывается на понимании. Причем, передается только незавершенная мысль и незавершенное знание. Незавершенность знания предполагает понимание сути символа. Основу символа составляет собственный опыт сознания, который событиен и незавершен. Эмоциональная доминанта активизирует сознание, обеспечивает то, что человеку открывается «..видение жизни внутри знания, видение «сущностей» внутри знаковой системы..» [29,с.197]. Завершенное знание не может активизировать сознание. Только символ способен вызвать со-бытие через активизацию определенного состояния сознания.

Несколько иной подход к приобретению знаний у О. Генисаретского, который полагает, что знание транслируется. По его мнению, трансляция знания осуществляется через традиции. Однако, это не механический, самопроизвольный процесс. Он целенаправлен, педагогически организован и предполагает введение ученика (студента) в определенную позицию, в которой происходит самопреобразование через уподобление ученика учителю, студента – преподавателю. Способ передачи знания – воспроизведение через обучение.

С такой трактовкой процесса получения знаний не согласен Н. Алексеев, который уверен, что теоретическое знание – это разрушение традиции, это ломка ранее устоявшихся канонов, правил с помощью

мышления. Именно в процессе преобразования, ломки устоявшихся образцов создается новое теоретическое знание.

В. Давыдов считает, что ученик в процессе овладения знанием воспроизводит в себе не личностный образец учителя, не форму его сознания, а способ мыслительной деятельности. Поэтому процесс овладения знанием носит не только мыслительный, но и образовательный характер.

Г. Щедровицкий утверждает, что транслируется не знание, а образцы деятельности и мышления. По его убеждению, знания могут транслироваться, но как образец и средство деятельности, в виде эталона деятельности. В отличие от позиций М. Мамардашвили и А. Пятигорского, П. Щедровицкий считает, что знание не связано с сознанием отдельного индивида, оно выступает нейтральной формой по отношению к индивидуальному сознанию и личностной организации. Именно в знании, его знаковой структуре деятельность и мышление предметчиваются. Знание транслируется как образец деятельности и как средства, позволяющие освоить этот образец, поэтому оно носит образовательный характер, а осуществляется его трансляция в форме коммуникации [56].

Но все вышеизложенные точки зрения объединяет общая позиция авторов о том, что трансляция знания не является ни переносом, ни передачей, ни развитием. Она представляет собой особый вид производства, которое обязательно носит образовательный характер. Трансляция знания предусматривает введение теоретической позиции обучаемого в реальную, актуально наличную коммуникативную ситуацию. Знание невозможно без теоретического мышления, ибо только тот, кто способен мыслить, способен войти в теоретическое отношение к миру, занять теоретическую позицию.

Для всех вышеназванных авторов характерно соотнесение трансляции знания с интеллектуальным аспектом этого процесса и

недооценкой эмоциональной доминанты его. Вызвать теоретическое отношение без определенного эмоционального настроения невозможно. При трансляции знания необходимо акцентировать внимание не только на мыслительных, но и на эмоциональных аспектах этого процесса. Символ при определенном эмоциональном состоянии превращается в знаковые структуры, т.е. в знание. Именно эмоциональный аспект чаще всего выпускается из поля зрения педагогами. Эмоциональное состояние, эмоциональный настрой – важное средство превращения символа в знание. При транслировании знания необходимо создавать условия для гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов образовательного процесса.

Теоретические основы образовательного процесса большинство ученых связывают с интеллектуальной сферой личности. Качество знаний зависит от характера интеллектуальной деятельности и мышления. Эмоциональная же сторона не всегда привлекает внимание теоретиков и педагогов-практиков.

Средства гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в структуре образовательного процесса и оптимизации подготовки будущих педагогов по использованию эмоциональной доминанты в обучении, к сожалению, не получили полного теоретического обоснования в научно-педагогической литературе и непосредственной реализации в педагогической практике. Модернизация подготовки педагогических кадров предполагает, прежде всего, усиление эмоциональной доминанты в ее содержании и технологиях организации образовательного процесса. В ходе вузовской подготовки студенты должны овладеть новой моделью образовательного процесса, построенного на принципах гармонизации интеллектуальной и эмоциональной доминанты его содержания, педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в

системе отношений участников обучения.

Концепция гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в обучении должна теоретически обосновать условия, которые стимулируют превращение обучаемого из объекта педагогического воздействия в субъект собственного образования. В центре этой концепции находится «выращивание» субъектности личности. Еще К. Ушинский полагал, что только личностью можно сформировать личность. Поэтому становление субъектности будущих педагогов должно быть важной составляющей содержания их подготовки к профессиональной деятельности.

Учебный процесс в высшей школе характеризуется субъектной позицией его участников. Нельзя говорить о демократизации позиций в образовательном процессе, если студенты испытывают только педагогическое воздействие, а их ответные реакции на это воздействие никак не учитываются, а, порой, просто игнорируются. Становление субъектности будущих педагогов возможно при переходе с позиции педагогического воздействия в позицию субъекта собственного образования.

Основу субъектной позиции личности составляет ответственность за результаты собственного образования. Важно будущего учителя научить проектировать личностные цели в образовании, выстраивать стратегию и тактику своего профессионального поведения в образовательном процессе. Личностные цели определяют и собственную линию профессионального поведения, стимулируют способность брать на себя ответственность за свое образование и профессиональное становление. С помощью методики и технологий образовательного процесса важно обеспечить такие условия, которые стимулировали бы «выращивание» каждым студентом профессиональной субъектности. В ходе подготовки к будущей педагогической деятельности студенты должны овладеть методикой

развития не только собственной субъектности, но и субъектности ученика. Основными компонентами методики развития субъектности личности являются:

- предоставление свободы выбора действий и способов решения познавательных задач;
- выполнение коммуникативно-игровых проектов;
- работа по развитию рефлексивных способностей личности;
- работа по управлению собственными эмоциями и эмоциональным состоянием участников образовательного процесса;
- демократизация и диалогизация отношений в системе «учитель – ученик», «преподаватель – студент»;
- активизация усилий участников в планировании, организации и реализации образовательного процесса;
- выстраивание индивидуальной стратегии и тактики в реализации образовательного процесса;
- создание условий для становления субъектности каждого участника образовательного процесса.

Названные компоненты главным результатом обучения прогнозируют становление субъектности будущего учителя и овладение им методикой наращивания субъектности учащихся.

Субъект образования не только присваивает объем изучаемого программного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, эмоциональным состоянием; сам регулирует собственную интеллектуально-познавательную деятельность на основе рефлексии ее процесса и достигнутых результатов; имеет возможность управлять этим процессом и эмоциональным состоянием его участников, регулировать и корректировать его, если это необходимо.

Согласно концепции гармонизации развития интеллекта и эмоций студентов базовыми характеристиками личности будущего учителя

выступают:

➤ направленность – система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих студентов к активизации интеллектуальной деятельности и управлению эмоциональным состоянием своим и других участников учебного процесса;

➤ компетентность, объединяющая знания, умения, навыки, способы и приемы умственной деятельности, общения, саморазвития интеллекта и эмоций;

➤ гибкость – интегральная характеристика личности, представляющая собой взаимодействие интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой гибкости будущих педагогов.

Названные интегральные характеристики личности являются психологической основой гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения.

Гармонизация эмоций и интеллекта в ходе образовательного процесса укрепляет целенаправленность и сознательность учения, устойчивость познавательного интереса личности. Полученные знания превращаются в ценности, приобретают личностный смысл, выстраиваются в систему отношений будущего учителя к избранной профессии, к окружающей действительности, к самому себе. В ходе образовательного процесса на основе гармонизации интеллекта и эмоций, студент должен получить возможность осознания значимости изучаемого материала в своем профессиональном становлении, накоплении педагогического опыта и формировании эмоциональной культуры. Становление субъектности будущего педагога определяется тем, насколько студент может продвигаться в процессе образования к осознанию своего профессионального облика, профессиональных и личностных целей, овладевает умением выстраивать образовательную деятельность в соответствии с индивидуальной программой,

индивидуальной траекторией собственного развития.

Причиной низкой результативности учебного процесса является недостаток коммуникативной компетентности, низкое развитие навыков самореализации и низкий уровень развития управленческих компетенций. Недостаток навыков управления в учебных ситуациях и поиска выхода из них создает предпосылки для возникновения стресса в общении. Недостаток навыков самореализации приводит к эмоциональному, психофизическому и интеллектуальному дисбалансу личности. Снятие этого дисбаланса сопряжено с реализацией программы обучения, направленной на повышение субъектности студента через организацию деятельности, стимулирующей развитие его коммуникации и самореализации.

Субъектность личности формируется не только в деятельности, но и в общении. Будущему учителю необходимо овладеть культурой общения, методикой моделирования коммуникативных ситуаций в образовательном процессе, коммуникативными технологиями. Субъектность личности проявляется не столько в процессе обмена фразами или усвоенной информацией, сколько в коммуникативном процессе, когда имеется возможность проявить инициативу, выразить собственные мысли, эмоции, способность доказать объективность собственного мнения, сопереживать участникам общения в учебной работе. Будущий педагог должен владеть технологией моделирования коммуникативных ситуаций в образовательном процессе, которые направлены на стимулирование познавательного интереса, способности к диалогу, дискуссии, обмену мыслями, самостоятельности суждений и доказательности высказываемых положений.

Будущий педагог в процессе подготовки к профессиональному труду должен осознать взаимозависимость интереса, эмоций и интеллектуальной деятельности. Интерес и позитивные эмоции

выступают стимулами активности интеллектуальной деятельности в обстановке свободы выбора и действий в решении познавательных задач. В содержании подготовки студентов к педагогической работе значительное место должно отводиться методике создания обстановки свободы действий в образовательном процессе. Свободная обстановка гармонизирует интеллектуальные усилия и эмоциональное отношение в решении образовательных проблем. Эмоциональный фон учебных занятий и интеллектуальная активность личности во многом определяются тем, насколько будущий педагог владеет умением обеспечить условия для свободы выбора и свободы действий, возможности задавать вопросы, самостоятельно строить ответы на них, выбирать задания и способы их выполнения в соответствии со своими возможностями и способностями. Студентам важно научиться проектировать и создавать в образовательном процессе такие ситуации, в которых его участники выступали бы хозяевами своих действий.

Позиция активного деятеля позволяет развить активность студентов и самостоятельность, обеспечить успех в учебной работе и устойчивый познавательный интерес. В позиции активного деятеля каждый участник образовательного процесса получает возможность осознать собственные возможности и склонности, успехи и неудачи, выработать индивидуальную образовательную стратегию. Только в ситуации активного деятеля и организатора образовательного процесса его участники работают с радостью, испытывают положительные эмоции, что снижает интеллектуальные перегрузки и повышает качество их знаний, уровень учебных достижений.

Проблема состоит в структурировании процесса образования таким образом, чтобы студенты могли самостоятельно направлять и контролировать собственные действия, отслеживать свои индивидуальные особенности, видеть успехи и недостатки в своей работе. При такой организации подготовки к профессиональной

деятельности будущие учителя учатся управлять своим поведением и эмоциями, критически относиться к действиям и настрою на успех, получают возможность совершенствовать свою интеллектуальную и эмоциональную сферу. Интеллектуальная насыщенность учебной работы должна сочетаться с позитивным эмоциональным настроем студентов. Если в ходе учебных занятий царит взаимопонимание и взаимоуважение, чуткость и открытость, то возникает интерес, увлеченность процессом познания, снижаются интеллектуальные перегрузки.

Эффективность подготовки студентов к профессиональной деятельности во многом зависит от характера отношений, возникающих в ходе образовательного процесса. Поэтому важную роль играет готовность студента к коммуникативной деятельности, его умение управлять коммуникацией, проектировать коммуникативные задачи и структурировать отношения эмоционально-позитивной направленности в процессе общения. Овладение методикой управления отношениями и эмоциональным настроением участников образовательного процесса важная составляющая профессиональной подготовки будущих педагогов. Умение создавать в учебной работе положительный эмоциональный климат, когда ее участники радуются своим успехам, не растрачивают психическую энергию на излишние переживания, отрицательные эмоции, а направляют ее на активное решение интеллектуальных задач.

Коммуникативные отношения укрепляются проявлением свободной инициативы студентов в познавательной деятельности. Опора на свободную инициативу в учебном процессе стимулирует активность, креативность, студентов. Свободная инициатива развивает потребность в интеллектуальной деятельности, обеспечивает позитивный эмоциональный настрой и устойчивость познавательного интереса студентов. В ходе учебных занятий

студенты должны научиться использовать все средства и приемы для активизации инициативы, самостоятельности, стимулирования педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в системе отношений участников образовательного процесса. Возникающее взаимодействие в учебном процессе всегда продуктивно: толерантные отношения, эмоциональная насыщенность, новые идеи при столкновении различных точек зрения и позиций в виде диалога, спора, дискуссий обеспечивают интеллектуальную активность и высокую продуктивность познавательной деятельности.

Активное взаимодействие преподавателя и студентов в обучении характеризуется способностью его участников вступать в контакт, оказывать поддержку не только их интеллектуальным действиям, но и чувствам, переживаниям, создает условия для их внутренней интеграции и самореализации. Чувства господствуют над всеми сторонами интеллектуальной деятельности, а эмоции обеспечивают осознанное восприятие учебной информации. Взаимодействие сторон в учебном процессе – важный источник эмоционального состояния и студентов, и преподавателей, проявления радости, огорчения, интереса, разочарования. Отрицательно окрашенные эмоциональные состояния участников учебного процесса не только негативно влияют на учебные успехи студентов, но и закрепляют в структуре характера негативные профессиональные качества.

Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной доминанты в содержании подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности выполняет функцию оздоровления образования. По свидетельству Л. Митиной профессиональное здоровье педагогов оставляет сегодня желать лучшего. Большинство из них охвачено моральной апатией, этической депрессией. В состоянии повышенной тревожности, психологической незащищенности педагогу важно осознавать роль эмоциональной доминанты как ценности своего

защитного поведения. Он должен уметь создавать условия для гармонизации интеллекта и эмоций как средства гуманизации отношений в педагогической среде, заботливого отношения к собственному внутреннему миру.

При подготовке педагогов необходимо безоценочное принятие и эмпатическое переживание эмоционального состояния. В этом плане уместно включение в содержание подготовки будущих педагогов арт-терапевтических технологий, которые подразумевают гармонию интеллекта и эмоций, «тонкое отношение человека к человеку», методы корректного отношения к знаниям, опыту и создание условий стимулирования их внутреннего сознания.

Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной доминанты служит условием эффективности профессиональной подготовки студентов, если ее содержание направлено на формирование стрессоустойчивости и толерантности к изменениям, индивидуально ориентировано на поддержку, принятие и уважение человека. В таком случае знания становятся личностно значимыми, приобретают статус ценности и личностного смысла, а технологии стимулируют накопление профессионального опыта. Именно единство интеллекта и эмоций в образовательном процессе позволяет раскрепостить жесткую, извне заданную и непродуктивную структуру, не выходя за рамки возможностей студента.

Основой образовательного процесса высшей школы должна стать гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов, которые обеспечивают:

- стимулирование мотивации к духовному становлению личности;
- содействие творческому самовыражению личности в различных видах деятельности;
- развитие воображения, фантазии, креативного мышления, познавательных процессов;

- снятие психологических барьеров, мешающих креативному самовыражению личности;
- активизацию эмоционально-чувственных свойств личности, способность управлять своим и чужим эмоциональным состоянием.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов при получении знаний стимулирует участников учебного процесса к творческому поиску, открытию нового знания. В открытии студентами нового знания преподаватель играет важную роль. Он структурирует учебный материал в лаконичной форме, усиленной для восприятия студентами, заботится о выразительных средствах, эвристических приемах, которые не только активизируют мысль, но и создают эмоциональный фон, на котором разворачиваются творческие акты.

Единство интеллекта и эмоций как гуманизирующей основы образовательного процесса проявляется в сотворчестве, т.е. согласованных действиях преподавателя и студентов во время проявления свободы творческой активности. Процесс сотворчества возможен в том случае, если преподаватель и студенты осознают ценность изучаемого материала, истинность знаний, которая раскрывается в диалоге, посредством осмысления содержания учебной информации.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе создает «эффект сопричастности», выступающего основой гуманных отношений преподавателя и студентов. Сопричастность имеет различные формы проявления: от мысленного принятия «на себя» определенной роли, позиции – до реального воплощения замысла, что способствует превращению знаний в ценности, личностные смыслы. Сопричастность понимается не только как эмоциональный отклик на учебный процесс, а как процесс внутреннего поиска студентами смысла учения и собственного профессионального становления, как сплав интеллекта и эмоций.

В ходе учебной работы сопричастность и связанное с ней соучастие, сочувствие выступают процессом и результатом проявления личной позиции, поиска собственного смысла в изучаемой информации. Возникновение сопричастности в ходе учебных занятий служит показателем гуманизации их атмосферы и является пусковым механизмом превращения студента в субъект деятельности, способный в учебных ситуациях рефлексировать и брать на себя ответственность за свои действия и принятые решения. Субъективная позиция помогает студенту осознать значимость собственного профессионального «Я», личностный план и его соотнесенность с профессиональным ростом.

Субъектная позиция проявляется в сфере познания и в сфере эмоций, в профессиональной сфере, в сфере отношений преподавателя и студентов. Субъектная позиция личности предусматривает рефлексивность действий и раздвоение функций ее («Я – исполнитель» и «Я – организатор и руководитель»). Она обеспечивает возможность студенту «быть» и «уметь».

Позиция «быть» и «уметь» в образовательном процессе высшей школы предполагает:

- включение в содержание занятий информации, которая помогает студентам осознать ответственность за свои действия, решения и их последствия;
- усиление в теоретическом обучении ценностно-ориентировочных, коммуникативных, эстетических и творческих компонентов образовательного процесса;
- насыщение всех форм учебной работы содержательно-процессуальными и эмоциональными отношениями;
- обеспечение условий для накопления будущими педагогами профессионального опыта и опыта творческой работы.

В ходе изучения программного материала важно акцентировать

внимание будущих педагогов на проблемах эмоционально-этического плана, развитии их способности самостоятельно обобщать, делать выводы, принимать решения, отвечать за свои действия.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов как механизма качества обучения обуславливает определенные требования к учебным занятиям:

- взаимосвязь теоретических знаний с практическим их применением, самостоятельного решения познавательных проблем и создания продукта, технологии его получения и плана по превращению знаний в инструмент практического действия;

- сочетание посильности с возрастающим уровнем сложности и с учетом индивидуальных возможностей и способностей студентов, что позволит каждому участнику учебной работы увидеть и осознать перспективу собственных учебных достижений;

- сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм, позволяющих каждому студенту осознать свои сильные и слабые стороны, увидеть пути решения учебных задач, обеспечить условия для саморазвития, самовыражения и самоутверждения их.

Структурирование содержания учебных занятий в университете на основе взаимодействия интеллекта и эмоций создает необходимые условия очеловечивания обучения, гуманизации отношений преподавателя и студентов в учебном процессе, а именно:

- осознание студентами себя субъектами в познании и самодостаточности в личностном плане;

- актуализация эффекта сопричастности как механизма активного усвоения учебной информации и превращения знаний в ценности, придания им личностного смысла;

- осознание категорий «быть» и «уметь» как основы собственного профессионального роста;

- формирование стратегии креативной деятельности,

позволяющей творчески подходить к решению учебных проблем;

- развитие толерантных стратегий мышления и деятельности как основы педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в системе отношений «преподаватель – студент»;

- развитие и поддержание активной субъектной позиции на учебных занятиях через включение студентов в разнообразные диалогические, проблемные, имитационно-игровые ситуации и формы общения.

Принцип ролевой перспективы создает основу для гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения. Одним из механизмов реализации принципа ролевой перспективы в вузовском процессе выступает ролевая перспектива. Ролевая перспектива – это воспитывающие отношения, специально организованные и направленные преподавателем на развитие творческого, нравственно-эстетического, развивающего взаимодействия субъектов познавательной деятельности, обусловленное всей системой профессиональных и эмоционально-духовных ценностей.

В ролевой ситуации особое значение имеют личностные особенности, образ действия, манеры, поступки ее участников и самого преподавателя. Он не только общается со студентами, устанавливает контакты с ними, а каждым словом, жестом, интонацией, взглядом, улыбкой оказывает на них воздействие, вызывая определенную ответную реакцию, характер которой определяет результативность устанавливаемых отношений в системе «преподаватель – студенты».

Ролевая перспектива обеспечивает рефлексивные процессы в ходе различных видов деятельности и служит механизмом анализа, общения и перестройки стиля деятельности будущих педагогов. Важно, чтобы в процессе обучения моделировались ситуации, отражающие естественные процессы и явления профессиональной деятельности.

Принимая на себя заданную роль в моделируемых учебных ситуациях, студенты пытаются выразить ее средствами не только вербального общения, но и прогнозируют действия, используя мимику жесты, речевые особенности, т.е. перевоплощаются, творят. Проигрывание ролей актуализируют потребность в обучении предметным знаниям, базирующейся не просто на передаче знаний, а на самих знаниях и их практическом применении.

Обучение, построенное на принципе ролевой перспективы, обеспечивает эмоциональную и интеллектуальную обстановку в студенческой группе, атмосферу психологического комфорта для каждого обучаемого. Этот принцип обеспечивает:

- на протяжении учебных занятий атмосферу психологической защищенности всем студентам, с тем, чтобы выполняемые ими роли не снижали их социального статуса, не вызывали дискомфорта и чувства профессиональной безнадежности;

- четкие задачи профессионального роста, его успешности от качества выполнения учебных ролей;

- вовлеченность каждого студента в ситуацию успеха, что стимулирует положительные потребности и интересы, стремление к нестандартным действиям по выполнению ролей, проявлению активности и самостоятельности в учебной деятельности;

- включение студентов в систему отношений, построенных на педагогическом взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве, что стимулирует активность участников ролевой ситуации;

- реализацию рефлексивных и эмпатийных процессов, позволяющих понимать чувства и переживания всех участников ролевой ситуации, проявлять интеллектуальную и эмоциональную гибкость, не навязывать студентам чужих мнений и подходов к выполнению предложенных ролей.

Принцип ролевой перспективы обеспечивает целенаправленное и

перспективное управление познавательной деятельностью студентов, которая представляет собой сложную интеграцию многообразных психических проявлений их личности. Развивающая функция этого принципа заключается в необходимости обучения всех студентов оперировать научными понятиями, более полно раскрывать их связи и отношения, прогнозировать результаты применимости их к практическим ситуациям, совершенствовании профессионального мышления и эмоциональной культуры будущих педагогов.

Принцип ролевой перспективы определяет и особое структурирование учебной информации, отбор материала, подлежащего усвоению, его перевод в систему ролевых задач, овладение знаниями, способами действия и общения при выполнении учебных ролей в каждой конкретной ситуации профессиональной направленности. Знания накапливаются и закрепляются вокруг самой моделируемой профессиональной деятельности, которую порождает потребность в новой информации. Особенность этой информации состоит в том, что она имеет как бы вспомогательный характер, а основная цель заключается в решении профессионально значимой задачи средствами содержания учебного материала.

Основой организации и подачи учебного материала в форме ролевой перспективы является использование положительных эмоций, закрепляющих потребность в познавательной деятельности. Положительные мотивы играют доминирующую роль, что усиливают познавательную функцию принципа ролевой перспективы.

В обучении, построенном на принципе ролевой перспективы, моделируется взаимодействие носителей определенных ролей. В процессе разнообразных форм (игры, ролевой ситуации, диалога, учебной дискуссии и т.п.) студенты выражают свою точку зрения на решение тех или иных проблем, раскрывают свою профессиональную позицию, проявляют определенный уровень профессионального

мышления и эмоциональной гибкости.

Различные формы и методы проявления интеллектуального и эмоционального факторов в обучении, основанного на принципе ролевой перспективы, обеспечивают каждому студенту возможность испытать себя в различных ролях, разобраться в эмоциональных состояниях участников педагогического процесса, вместе сопереживать, радоваться успехам и огорчаться при неудачах.

Концепция «Гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения» предусматривает совокупность условий, обеспечивающих гармонию интеллекта и эмоций в учебно-познавательной деятельности:

- ориентация целей и содержания учебных дисциплин на обеспечение гармонии интеллекта и эмоций в учебном процессе;
- осознание необходимости изменения преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей проявления единства интеллекта и эмоций, т.е. роста уровня профессионального самосознания;
- реализация дидактических технологий, ориентированных на развитие рефлексивности, диалогичности, креативности, эмоциональности, активности и самостоятельности;
- диагностика особенностей интеллектуальной и эмоциональной сфер будущих педагогов;
- адекватный отбор критериев и способов диагностики интеллектуального и эмоционального развития студентов;
- мониторинг включения студентов в разные формы творческой самореализации в процессе конкурсов, выполнения творческих работ, проектов, участия в олимпиадах, секциях профессионального мастерства и т.д.;
- поэтапное формирование педагогического профессионализма студентов на основе гармонизации интеллектуального и

эмоционального факторов обучения.

Концепция «Гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов учебного процесса» служит основой реализации модели подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Модель подготовки будущих педагогов должна соответствовать структуре личности современного учителя, качественно меняться, содержательно и технологически обеспечивать взаимодействие интеллектуальной и эмоциональной доминанты, обеспечивая замену предметного на личностно-ориентированное обучение.

Литература:

1. Абасов З. Подготовка к инновационной педагогической деятельности/З.Абасов// Вопросы психологии. – 2002. – № 3
2. Адлер Г. Техника развития интеллекта / Г. Адлер. – СПб., 2001
3. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Ганс Юрген Айзенк // Психология личности в трудах зарубежных психологов / ред. А.А. Реана. – СПб, 2000
4. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания: Автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 - общая психология /Л.Н.Алексеева. – М., 1988
5. Анохин П.К. Предисловие к кн.: Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства: нейрофизиологические исследования [Пер. с англ.]. – М., 1966
6. Бандура А. Социальные основы мышления и деятельности: Социально-когнитивная теория/ А.Бандура. – Нью-Йорк, 1986
7. Бахарев В. В. Структура личности и диалектика ее становления: методологический аспект/ В.В.Бахарев. – Л., 1989
8. Божович Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы /Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1977. – № 2.
9. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б.А.Введенский. – М., 1957.– Т.28
10. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека/ К.Я. Вазина. – М., 1990
11. Виноградов А. Г. Проявление творческой интеллектуальной активности в связи с особенностями организации понятийного знания: Автореф. дисс... канд. психол. наук: спец. 13.00.07 общая психология/

А.Г.Виноградов. – Киев, 1990

12. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: в 2-х т. / Наталья Федоровна Вишнякова. – Т. 1. «Психология развития творческой личности взрослого человека». – изд. 2-у, дополненное и переработанное. – Мн., 1999

13. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: в 2-х/Наталья Федоровна Вишнякова. – Т. 2 «Прикладная креативная акмеология». – изд. 2-е дополн. и перераб. – Мн., 1999

14. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; ред. В.В.Давыдова. – М., 1991

15. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965

16. Гревс И. Два педагогических идеала / И.Гревс // Педагогическая мысль. – 1921. – № 1-4

17. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. - СПб., 1999

18. Ермолаева-Томина Л. В. Опыт экспериментального изучения творческих способностей / Л.В.Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1977. – № 4

19. Зверева Е. Творческие задания / Е.Зверева// Высшее образование в России. – 2007. – № 9

20. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М., 2004

21. Изард К. Эмоции человека: пер. с англ. / К.Изард. – М., 1980

22. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М., 1990

23. Клименко В. В. Психологія творчості : навчальний посібник. – К., 2006

24. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / Алексей Григорьевич Ковалев. – М., 1983

25. Кон И. С. Как построить свое «Я» / Иван Сергеевич Кон. – М, 1991

26. Кондрашова Л. В. Высшая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007

27. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Коршак. – М., 1979.

28. Лук А. Н. Эмоции и личность / А.Н.Лук. – М., 1982.

29. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Методические

рассуждения о сознании, символике и языке / М.К.Мамардашвили, А.М.Пятигорский // Школа «Языки русской культуры». – М., 1999

30. Мартыненко О. Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе / О.Мартыненко, И.Черная // Высшее образование в России. – 2007. – № 9

31. Моляко В. О. Психологія – нова парадигма творчості дослідження конструктивної діяльності людини / В.О.Моляко// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8

32. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат/ АПН СССР, НИИ общ. Образования и взрослых / Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М., 1990

33. Немов Р. С. Психология : учеб. пос. для студентов высш. учеб. заведений : В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М., 1995

34. Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / Жан Пиаже. – М., 1969

35. Практическая психология для педагогов и родителей / ред. М. К. Тутушкина. – СПб., 2000

36. Психология. Словарь / ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.] – М., 1990

37. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я.Рейковский; пер. с польского, вступ. статья В.К.Вилюнаса. – М., 1979

38. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М.М.Рубинштейн. – М.-Л., 1927

39. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории/ С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3

40. Рябов А. Каждая профессия имеет свои штампы / А.Рябов // Директор школы. – 2004. – № 10

41. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. – М., 1979

42. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В.Сериков. – Волгоград, 1994

43. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник/ Светлана Александрівна Сисоева. – К., 2006

44. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Слостенин. – М., 1997

45. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Дис... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Марина Лазарівна Смутьсон – Київ, 2002

46. Соколова Л. Е. Технология формирования эмоциональной

культуры учащихся на уроках иностранного языка // Л.Е.Соколова // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. В 4-х ч.; Ч. 3. – Барановичи, 2001

47. Стернберг Р. Д. Триархическая теория интеллекта / Р. Д. Стернберг. // Иностранная психология. – 1996. – № 6

48. Страхов И. В. Психология внимания / И.В.Страхов. – Саратов, 1986

49. Сухомлинский В. А. Моя педагогическая система / В.А.Сухомлинский// Радянська школа. – 1988. – № 6

50. Сухомлинський В. О. Розумове виховання і всебічний розвиток особистості // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. / В.О.Сухомлинський. – К., 1976

51. Уотермен Р. Фактор обновления. Как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании / Роберт Уотермен. – М., 1992

52. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д.Ушинский. – Т. 2. – М., 1950

53. Фромм Э. Иметь или быть? / Эрик Фромм. – М., 1990

54. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.] – СПб., 2002

55. Чошанов М. ТМИ – теория множественно интеллекта / М. Чошанов // Директор школи. Україна. – 2000. – № 3

56. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г.П.Щедровицкий. – М., 1995

57. Guilford I.P. Some theoretical yiewson creatioivity// Nelson H. (Ed/) Contemporary approaches to psychology. – N.V., 1967

58. Sperman Ch. Psychology down the Ages / Ch.Sperman. – L. 1937

ГЛАВА 4

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

4.1. Структурные компоненты модели подготовки будущих педагогов к гармонизации интеллекта и эмоций в учебном процессе

Модель – это искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [3, с.22]. Никакая модель не дает полного представления об изучаемом объекте, его развитии и траектории движения в каком-то собственном пространстве. В педагогике моделируют как содержание образования, так и учебную деятельность.

Образовательная модель представляет собой логически последовательную систему соответствующих элементов, объединяющих цели, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом.

Модель подготовки будущих педагогов к гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в обучении имеет не только теоретическое, но и практическое значение, предполагая виды деятельности, обеспечивающие оптимальные условия для гармонизации интеллекта и эмоций в обучении как основы профессионального развития и творческого роста будущих педагогов.

В предлагаемой модели выделены качества, выступающие познавательными, эмоциональными, рефлексивными и мотивационными ее составляющими (рис. 4.1).

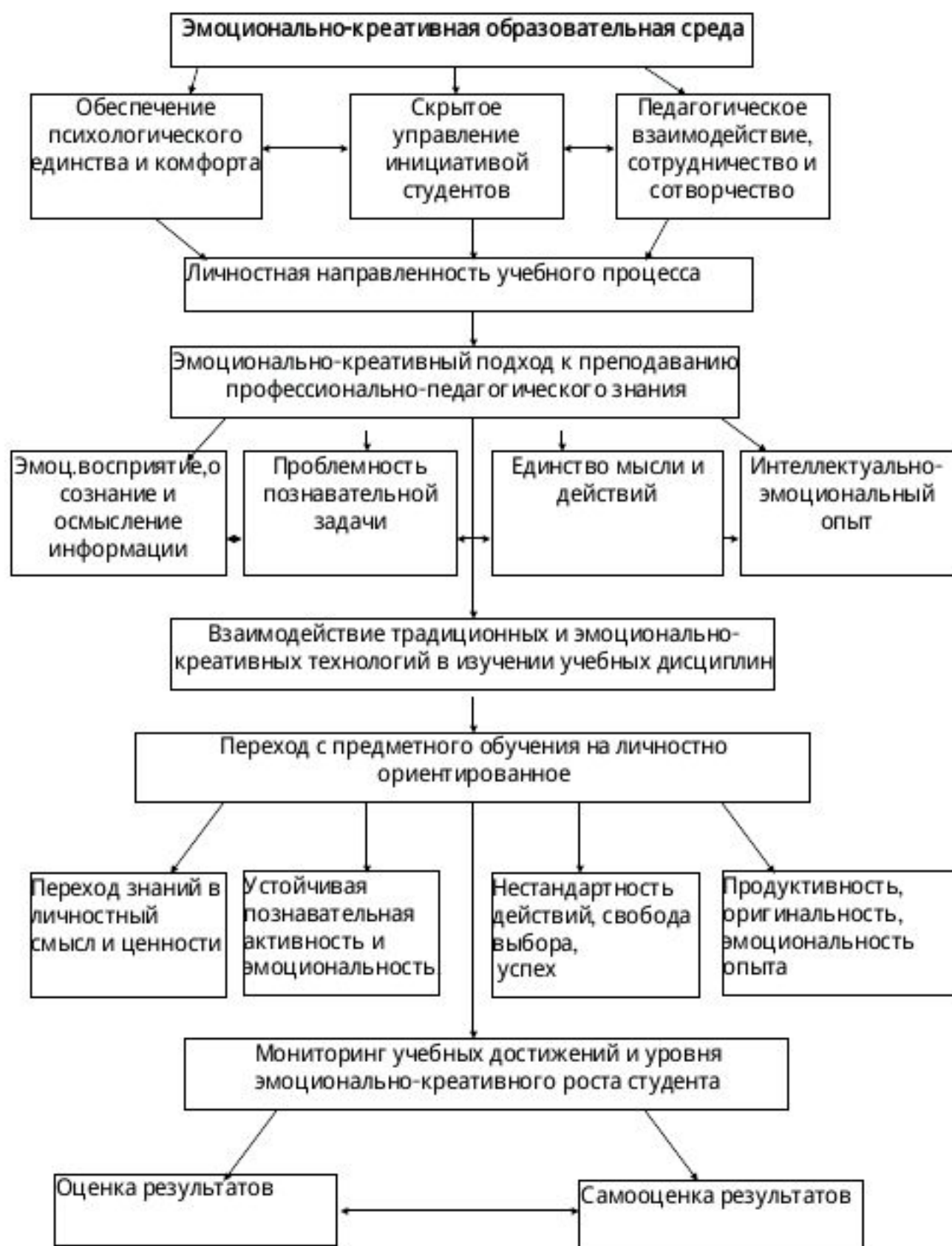


Рис. 4.1. Модель профессионально-педагогической подготовки

педагогических кадров на основе гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов учебного процесса

Они взаимодействуют друг с другом в структуре личности. Основу модели составляют познавательные качества личности, поскольку высокий уровень их развития необходим для результативной педагогической деятельности. К познавательным качествам относят: специальные и креативные способности личности, рациональные умения сравнения, сопоставления, аналогии, делать выводы, составлять план, программы, определять стратегии действия и знания, приобретаемые в ходе обучения.

Во взаимодействии с познавательными качествами представлены эмоциональные (эмоциональная восприимчивость, эмоциональная гибкость, эмоциональная устойчивость) и темпераментально-характерологические качества (сильное «Я» субъекта, склонность к рефлексии), которые вместе с познавательными факторами обуславливают эффективное использование субъектом индивидуального потенциала, способствуют успешному формированию личности будущего учителя.

Сильное «Я» характеризуется такими свойствами, как эмоциональной зрелостью, душевной стойкостью, уверенностью в себе, удовлетворенностью, спокойствием и независимостью. Склонность к рефлексии предполагает легкость восприятия и склонность к анализу информации, собственных переживаний и эмоционально-эстетическую восприимчивость.

Мотивационный фактор предполагает потребность в активных действиях и нестандартных решениях учебных задач, познавательные потребности и потребность в самоутверждении. Потребности составляют иерархию мотивов.

Модель представляет и личностную значимость, компетентность и самореализацию будущих специалистов в профессиональной

деятельности.

Модель профессиональной подготовки будущих педагогов представляет собой многокомпонентную структуру, объединяющую компоненты: эмоционально-ценностный, способствующий позитивному отношению к изучаемому материалу; критический, создающий основу осмысления изучаемого на предмет его соответствия ценностям и смыслам; рефлексивный, предусматривающий при изучении явлений наличие собственных мыслей, сравнений, сомнений, доказательств; креативный, позволяющий поставить студента в ситуацию познавательного поиска, и регулирующий компонент, обуславливающий подбор материала, стимулирующего профессиональное саморазвитие будущего учителя.

Эмоционально-ценностная направленность содержания подготовки будущих педагогов служит основой возникновения противоречий, столкновений образовательных ценностей с эмоциональным опытом их. Поэтому при изучении учебного материала важно стимулировать у студентов потребность в преодолении возникающих противоречий. Изучаемая информация должна быть средством пробуждения души студента. Ценностным основанием образовательного процесса выступает ориентация на духовность личности студента, его эмоциональный опыт и потребность в творческом решении интеллектуальных проблем.

Усваиваемый учебный материал должен формировать самосознание студента, превращая знания в ценности и личностные смыслы. Психической формой проявления ценностного отношения являются переживания. Для студента осмысление ценности является душевным переживанием, которое определяется его духовными потребностями. Система ценностей, составляющих основу профессионального роста студента, выступает гармонизирующим средством, обеспечивает гармонию знаний и эмоционально-

нравственных качеств личности будущего учителя.

Обновление подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности одни авторы связывают с организацией обучения, другие – с эффективным внедрением профессионально-ориентированных технологий, третьи – с использованием контекстного изучения профессионально направленного содержания фундаментальных и прикладных дисциплин. В последнее время обосновывается значимость креативного подхода в обучении.

В отличие от традиционного обучения, ориентированного на усвоение знаний, креативное обучение направлено на создание нового знания, приобретение умений и навыков нестандартной деятельности, опыта креативных действий в сфере профессиональной деятельности. Процесс обучения приобретает новый смысл и новый опыт деятельности будущих педагогов.

Таким образом, качество современной педагогической подготовки будущих учителей во многом зависит от того, насколько будет обеспечена гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе, фундаментальность и практическая направленность педагогического знания, связь его с другими научными областями, изучающими человека и условия его профессионального становления. Модульно-блочное структурирование учебного материала предоставляет возможность использовать дидактические технологии, построенные на личностно-деятельном, содержательно-процессуальном и задачном подходах к организации учебного процесса, что позитивно влияет на профессиональное становление будущих педагогов. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы каждый студент овладевал знаниями целеустремленно, самостоятельно, осознавал собственные возможности и склонности, управлял бы своим эмоциональным состоянием и настроением других, четко видел собственные

профессиональные ориентиры. Образовательный процесс должен обеспечивать целостное развитие личности будущих педагогов, профессиональный рост, закрепление эмоционально-нравственного настроя, необходимого для активного вхождения в профессиональную деятельность и креативного решения педагогических проблем. Еще Д. Менделеев говорил о потребности педагогической практики в учителе с подвижным умом, ориентированным не столько на методики преподавания, сколько на любовь к науке, умеющим эту любовь передать своим ученикам. Интеллект и эмоции две составляющие успеха педагогической деятельности, а их гармонизация – основа высокого уровня профессионализма современного педагога.

4.2. Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе как основа подготовки будущих педагогов к творческой деятельности

Социальный заказ на творческого учителя обусловлен усложнением функций учительского труда, креативной основой его действий в решении профессиональных проблем. В условиях творческой педагогической деятельности необходимо наращивание творческого потенциала каждого будущего педагога и его оптимального использования в обеспечении качества современного образования. Превращение современной школьной системы в саморазвивающуюся среду можно лишь в процессе исследовательской деятельности, творческого поиска путей подготовки будущих педагогов к креативной работе, базирующейся на методах рефлексивного взаимодействия в системе «преподаватель – студент», «учитель – ученик».

Проблемы подготовки творческого учителя волновали ученых во все времена становления школьной практики. В. Кан-Калик и Н.

Никандров рассматривали педагогическое творчество как «наисложнейшее преобразование человека в человека» [5, с.7].

В. Решетько творчество трактует как способность личности, которая обеспечивает ее активность, самостоятельность, а также отдача всех духовных сил человека на пути прогнозирования, конструирования и коррекции продуктивной педагогической деятельности, которая базируется на ее внутренней потребности» [7, с.26]. Под творчеством подразумевается любой процесс, приводящий к созданию творческого продукта, который является результатом взаимодействия людей. Термин «творческий» используется применительно к различным сферам: творческой личности, творческому продукту, творческому процессу и творческой среде. В подготовке современного педагога-профессионала целесообразно держать в поле зрения три аспекта: творческий процесс, творческую среду и как результат этих сфер взаимодействия – творческую личность. Для наиболее продуктивного взаимодействия названных факторов необходима соответствующая организация творчества в учебном процессе и деятельности студентов.

Творческая деятельность студентов часто трактуется односторонне, без учета необходимости циклического и диалектического сочетания нормативного (алгоритмического знания и процедур его основания) с творческими компонентами (постановка проблем, генерирование идей их решения и др.). Успех творческой деятельности зависит от обновления содержания теоретических курсов, методики и технологий вузовского обучения, ее адекватностью эмоционально-гностической динамике развертывания творческого процесса: от эмоционального переживания интеллектуальных трудностей до эмоционального восприятия учебных достижений.

В ходе обучения студентов необходимо обеспечить соотношение устойчивых и изменяемых форм жизнедеятельности, «которые должны

воспроизводиться, и тех преобразований и изменений в этих формах, которые должны быть привнесены в существующую жизнь» [2]. Важны при этом необходимость гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в обучении и развитие интеллектуально-эмоциональных свойств личности в профессиональной подготовке студентов. Задача вузовского обучения состоит в подготовке саморазвивающейся, самодостаточной личности, способной нести ответственность за свои действия и поступки, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, быть эмоционально устойчивой к стрессовым ситуациям, которые имеют место в повседневной жизнедеятельности.

Но обучение в практике высшей школы все еще остается по характеру репродуктивной моделью, с монологическим преподаванием, пассивной позицией студентов. Формы, методы, содержание учебных дисциплин не ориентированы на взаимодействие интеллекта и эмоций в познавательном процессе. Главный недостаток сложившейся системы высшего образования заключается в том, что человек становится опасен для самого себя, т.к. получаемые им знания не связываются с личностным смыслом, активизацией развития духовной культуры личности, с собственно человеческими проблемами [6].

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов обучения как основы творческой деятельности студентов предусматривает разрешение противоречий:

- между необходимостью в преодолении репродуктивного характера обучения и перехода к новой образовательной парадигме, обеспечивающей гибкость мышления, становление творческой индивидуальности, и отсутствием готовности преподавателей высшей школы к реализации личностно-ориентированного образовательного процесса;

- между ориентацией выпускников высшей педагогической школы

на повышение уровня профессионализма и сложившейся их творческой, профессиональной позицией;

- между сложившимся высоким уровнем мотивации студентов к творческой работе и отсутствием способности к ее эффективной реализации.

В основе профессиональной подготовки студентов акцент должен ставиться на культуре мышления, активность и эмоциональность деятельности студентов. Большие возможности в этом плане содержит процедура проектирования в ходе вузовского обучения, которая способствует: 1) освоению будущими учителями техникой мышления, различными его способами (ситуационным анализом, моделированием, схематизацией) и мыследействий (самоопределение, целеполагание, планирование), 2) эмоциональной насыщенности практики выполнения творческих заданий.

Готовность к творческой, профессиональной деятельности не может быть передана будущим учителям в форме учебной информации. Этот показатель профессионализма современного педагога вырабатывается в процессе рефлексии и преобразования их собственного опыта – в процессе мыследеятельности. Механическая замена одного предметного материала другим не способствует развитию творческого начала в личности студента. С целью реализации творческого подхода к организации вузовского процесса важно перейти от направленности на объект к ориентации на деятельность и себя как ее субъекта. Содержание обучения студентов должно представлять собой синтез предметного, деятельного и эмоционально-творческого компонентов, в котором освоение эмоционально-процессуального содержания является целью, а предметное содержание – средством его освоения.

Организация учебной деятельности и структурирование содержания учебного материала предполагает не только передачу

учебной информации, но и постоянное обогащение студентов опытом творческой деятельности и самореализации их личности, создание необходимых условий для эмоционального развития будущих педагогов. Весь образовательный процесс должен быть направлен на осознание и развитие признаков творческой личности. Основными показателями творчества являются:

- овладение приемами научного анализа и синтеза;
- умение внедрять науку в практику;
- видение основных идей внедрения;
- способность нестандартно действовать и решать профессиональные задачи;
- умение использовать опыт других педагогов в соответствии с условиями собственной деятельности;
- способность прогнозировать и экспериментировать продуктивную педагогическую деятельность, создавать педагогические инновации;
- прогнозирование оптимальных результатов деятельности посредством движения в неизвестное;
- проявление гибкости в педагогическом труде, умение принимать оптимальные решения в конкретных ситуациях;
- выход за пределы приобретенной системы знаний;
- умение отказываться от педагогического консерватизма, преодолевать вредные стереотипы в образовании;
- умение переносить знания в разные педагогические условия и ситуации.

Названные характеристики творческой личности будущих педагогов тесно связаны между собой и проявляются в единстве. Творчество формируется на основе природных способностей студентов, выступая сложным личностным образованием. Его развитие – динамичный процесс, довольно сложный и противоречивый.

Подготовка студентов к педагогическому творчеству предполагает поэтапное усвоение студентами уровней творческой работы. За основу были взяты уровни творческой деятельности учителя в учебном процессе (по Ю. Бабанскому).

На первом уровне студентами отрабатываются умения взаимодействия друг с другом на практических занятиях, а в последствии эти умения закреплялись в имитационно-игровых ситуациях и при выполнении проектных заданий в период педагогической практики.

Второй уровень предполагает выработку умения планировать свои действия при отборе учебной информации, структурировании ее содержания, методов и форм ее передачи другим участникам занятия, анализе и оценке полученных результатов.

Третий уровень характеризуется постановкой в учебном процессе эвристических вопросов, созданием проблемных ситуаций, осмысления учебной информации, установления ее связи с ранее изученным программным материалом. Умения, характеризующие третий уровень творческой работы, отрабатываются в блоке свободного обмена мыслями через выполнение заданий (ситуации-проблемы).

Четвертый уровень характеризуется проявлением познавательной самостоятельности, активности и креативности в той мере, в какой студенты подготовлены к творческой работе. На этом этапе студенты выполняют задания креативного и рефлексивного плана.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении будущих учителей творческой, профессиональной деятельности осуществляется на этапе выбора способов формулирования и решения учебных задач. Овладение методикой их решения происходит по схеме:

- осознание возникшей задачи (проблемы);

- анализ исходных данных;
- выдвижение гипотезы ее решения;
- обоснование системы дидактического взаимодействия на пути достижения искомого результата;
- решение задачи с корректировкой собственных действий по ходу решения.

Овладевая элементами творческого решения учебных задач, будущий учитель постепенно достигает более высокого уровня готовности к творческой, профессиональной деятельности. Низкий уровень готовности объясняется тем, что студенты в большинстве случаев не видят проблемы в изучаемом материале, затрудняются структурировать учебную информацию в виде познавательной задачи и определять способы овладения программным материалом с тем, чтобы создать авторскую модель познавательной деятельности. Они не готовы прогнозировать профессиональный рост собственной личности в процессе овладения учебными дисциплинами и управлять эмоциональным состоянием своим и других участников образовательного процесса.

Отрабатывая умения планировать учебную деятельность, выбирая способы и формы передачи учебной информации другим участникам занятий, студент развивает у себя способность на рефлексивном уровне трансформировать учебную информацию, овладевает формами и способами дидактического взаимодействия в учебном процессе, умением предвидеть результаты своих действий и эмоционально переживать собственный успех или неуспех.

Важным показателем гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения являются коммуникативные умения и способность к общению, построению субъект-субъектных отношений в процессе учебной деятельности. В целях повышения возможности грамотного общения в процессе деятельности

творческого характера необходимо создание «поля» выбора способов творческого моделирования диалогических и ролевых ситуаций в учебном процессе. Модели, проекты, диалоги, ролевые ситуации стимулируют развитие способности студентов выбирать варианты моделирования и проектирования действий и способов решений учебных проблем в создаваемых эмоционально-познавательных ситуациях.

Учебные занятия должны быть направлены на осознание студентами смысла творческой деятельности как своеобразной системы, обеспечивающей эффективное решение проектируемых интеллектуальных задач, развитие эмоционального интеллекта и достижение планируемых (ожидаемых) результатов. В ходе овладения предметным знанием будущие педагоги должны овладеть алгоритмом действий, а именно:

- выявить и распознать учебную проблему;
- разработать концепцию ее решения;
- сформулировать познавательную цель творческой деятельности;
- выбрать способы решения учебной проблемы и путей достижения познавательных целей;
- обеспечить условия для проявления самостоятельности и творческой активности в решении поставленных задач;
- многовариативность учебных заданий и способов их выполнения;
- реализация путей решения учебной проблемы;
- контроль и самоконтроль результативности решения учебной проблемы;
- свободный обмен мнениями, рефлексия участников учебной ситуации;
- репрезентация эмоций и управление эмоциональной сферой на основе анализа и синтеза;
- мониторинг творческих действий студентов при решении

учебной проблемы;

- оценка и самооценка творческих достижений участников учебной работы, эмоциональных состояний.

Содержание учебной информации объединяет в себе структурные компоненты: информационно-содержательный (теоретический), процессуально-практический (деятельный) и эмоционально-творческий. Названные компоненты, будучи относительно самостоятельными, оказывают воздействие друг на друга, что обеспечивает единство содержательной, процессуальной и эмоциональной сторон обучения.

Реализация содержательно-процессуального и эмоционально-творческого подходов к организации учебного процесса составляет основу подготовки будущих учителей к творческому выполнению профессиональных функций. Эти подходы позволяют студентам решать задачи, связанные со структурированием учебного материала: выделять самостоятельные блоки знаний профессиональной деятельности, группировать их в сочетании со средствами познавательного процесса, выбирать способы рациональной подачи учебного материала, продумывать приемы регулирования эмоционального климата и отношений в системе отношений «преподаватель – студенты».

При определении структуры содержательной стороны учебного процесса важно исходить из того, что ей должна быть присуща целостность, комплексность, многофункциональность, относительная стабильность, а содержание учебного материала – обладать признаками информационной статичности, динамичности и относительной самостоятельности информационных блоков, их эмоциональной насыщенности.

Определяющим среди структурных компонентов является информационно – содержательный компонент, обеспечивающий накопление теоретического материала и раскрывающий основы

творчества как важного звена профессиональной деятельности учителя, позволяющий овладеть знаниями, умениями и навыками выбора студентом нестандартного способа решения учебных задач на основе гармонии интеллекта и эмоций.

Не менее важной стороной обучения выступает формирование эмоционального интеллекта студентов. Впервые в научный обиход было введено понятие «эмоциональный интеллект» Д. Големаном, Д. Мейером и П. Сэловейем в зарубежной психологии. Ими разработаны две модели эмоционального интеллекта:

1. Модель способностей, в которой представлена идея о пересечении познания и эмоций;

2. Смешанная модель, в которой сочетаются интеллектуальные, эмоциональные и личностные свойства человека.

Д. Мейер и П. Сэловей трактовали эмоциональный интеллект как сложное личностное образование, объединяющее в своей структуре следующие компоненты:

- точность оценки и выражения эмоции личности и окружающих ее людей;
- распознавание, понимание и осмысление эмоций;
- эмоциональная осведомленность;
- адаптивная регуляция эмоций самой личности и других людей;
- креативность.

По утверждению психологов для достижения успеха в деятельности недостаточно высокого коэффициента когнитивной стороны интеллекта, а необходимо наличие эмоционального интеллекта.

Показателями этого интеллекта являются:

- способность распознавать собственные эмоции и эмоции других людей;
- способность владеть ими;
- способность выражать свои эмоции в общении с другими людьми;

- мотивировать себя на основе интеллектуального анализа и синтеза.

Выраженность этих показателей эмоционального интеллекта помогают специалисту сохранять высокую работоспособность, эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, получать удовлетворение от работы и избегать раннего профессионального «выгорания».

Доказана необходимость введения в содержание профессиональной подготовки специального курса, раскрывающего интегральные характеристики творческой личности учителя, пути и способы их развития в учебном процессе. Наряду с ними необходимо продумывать информацию и систему средств, позитивно воздействующих на развитие эмоциональной сферы будущих педагогов. Учебный материал и дидактические средства должны стимулировать развитие у студентов произвольности, устойчивости, осознанности, подвижности, эмпатичности, экспрессивности. Студенты, принимая активное участие в учебной работе, должны направлять свои усилия на развитие эмоциональной памяти, воображения, словесной репрезентации эмоций и чувств.

В решении этих задач практическую помощь может оказать практикум «Основы профессионального творчества учителя». Цель практикума заключается в том, чтобы познакомить студентов с интегральными характеристиками творческой личности современного учителя, выступающими механизмом развития творческого потенциала, вооружить их способами и приемами творческой работы, развить у них творческий подход к решению профессиональных задач.

Реализация практикума обеспечивает высвобождение внутренних ресурсов будущих педагогов, включающих способность студентов решать ценностно-профессиональные проблемы, противостоять педагогическому догматизму и формализму, активно воздействовать

на образовательно-педагогическую среду, быть независимым от внешнего давления и творчески подходить к решению профессиональных задач.

Полезен для будущих педагогов и спецкурс «Основы сценической деятельности и педагогический профессионализм». Цель данного спецкурса состоит в развитии эмоционального интеллекта будущих педагогов. Итоговый результат – рост осведомленности об эмоциональной сфере личности, точность оценки и выражения эмоции, как самого человека, так и окружающих его людей, распознавание, понимание и осмысление эмоций. Этот спецкурс поможет будущим педагогам избавляться от комплексов, преодолевать психологические барьеры, осознавать и прогнозировать успешность собственных профессиональных действий. В содержании не должны иметь место инструкции и предписания, которые закрепляют стандарты в профессиональном поведении и внутреннем мире будущих педагогов. Образцы готовых действий, рецептов на все случаи жизни, копирование чужого опыта негативно влияет на развитие креативности и эмоционального интеллекта студентов. Предпочтение следует отдавать творческим, нестандартным заданиям, а не инструктивным предписаниям.

Вузовские дисциплины, практикумы, спецкурсы, тренинги могут успешно решать проблему подготовки студентов к творческой, профессиональной деятельности, если в их содержании учебный материал структурировать в виде блоков. Модульно-блочная структура занятий обеспечивает поступательное движение информации в различных блоках (информационно-дискуссионный, практико-развивающий, рефлексивный, свободного обмена информацией, блок самообразования), ориентированных на подготовку студентов к творческому видению будущей профессиональной деятельности.

Каждый блок содержит в себе не готовое знание, а информацию,

раскрывающую различные точки зрения и подходы к решению познавательных проблем, разнообразие методов решения учебных задач, ориентирующих студентов на рефлексивную, нестандартную деятельность, свободный обмен мыслями и выбор способов решения учебных задач изучаемой дисциплины. Отбор содержания занятия ориентирован на личность студента и на профессиональный облик современного учителя. Овладение учебным материалом достигается посредством развития позитивной мотивации учения, саморефлексии и целеполагания в условиях учебного процесса. Предоставление студентам возможности выбора содержания, способа его реализации позволяло им не только «войти» в учебную ситуацию, но и искать нестандартные способы решения проблемы, испытывать эмоционально-интеллектуальное напряжение.

Необходимо заботится о том, чтобы каждый студент становился бы автором образовательной программы, получал возможность проявлять творческую активность, инициативу и ответственность, интерес к нестандартным способам решения учебных задач, обретая адекватную самооценку собственной готовности к творческой деятельности.

Моделирование ситуаций выбора и включение студентов в формы организации обучения, стимулирующих их познавательную активность, служат средством развития позитивных эмоций при овладении учебной информацией и креативности как одной из важных характеристик творческой личности. Результативность этого процесса во многом подкрепляется необходимым методическим обеспечением, ориентированным на имитацию, ролевую игру, диалог, дискуссию, обеспечивая их рефлексивность, свободный обмен мнениями, позитивную эмоциональность.

На практических занятиях студенты должны иметь право обосновать свою позицию по обсуждаемому вопросу, сослаться на источник получения информации. Использование разнообразных форм

и методов познавательной деятельности на учебных занятиях позитивно влияет на развитие способности студента к рефлексии, обеспечивающей познавательный поиск, отбор наиболее оптимальных методов решения учебных задач, закрепление в творческой дискуссии основных теоретических положений изучаемого программного материала, получение эмоционального удовольствия от достигаемых результатов.

Творчество в учебной работе сопряжено с наличием у студентов устойчивого познавательного интереса к изучаемым дисциплинам. Устойчивость интереса в свою очередь зависит от умения преподавателя структурировать учебную информацию в форме познавательной задачи и продумывать методику учебных занятий, в ходе которых студенты получают возможность проявлять инициативу, самостоятельность и активность в решении учебных проблем, проявлять интеллектуальные усилия, эмоциональную гибкость и преодолевать познавательные трудности.

Приобщение студентов к творческой работе в учебном процессе содержит большие возможности в развитии мышления, рефлексии, креативности, эмоциональности, поведенческой гибкости в том случае, если в содержании учебной информации реализуется задачный, имитационно-игровой и диалогические подходы. Богатство интеллектуально-эмоционального потенциала личности во многом зависит от того, как будущие учителя овладеют умениями планировать работу; определять ее цели, задачи, характер; устанавливать логические связи в учебной информации; критически оценивать полученные результаты; управлять эмоциональным состоянием своим и окружающих; видеть перспективы профессионального роста и собственные учебные достижения.

В научной литературе обосновано, что далеко не каждая задача или задание стимулирует творческий поиск студентов. Большое

значение в гармонизации интеллекта и эмоций, как основы творчества, имеет характер знаний, учебной информации, получаемой будущими педагогами в процессе обучения. Практическую пользу в этом плане приносят творческие задания, стимулирующие смекалку, находчивость, самостоятельность, инициативу, позитивную мотивацию учения. Для выполнения творческих заданий будущие учителя вынуждены обращаться к дополнительной литературе, разнообразным источникам информации и способам работы с нею, что расширяет их кругозор, способствует закреплению умений по-новому видеть изучаемые факты, объяснять и интерпретировать их, выражать собственное мнение, давать оценку другим утверждениям и оценкам. Творческие задания предполагают различные подходы и способы их выполнения, не содержат пояснительных указаний и разъяснений к их выполнению. Они, по убеждению И. Волкова «стимулируют потребность испытать свои силы при выполнении задач разного уровня сложности: от простых – до творческих, выбирая дело по душе» [1, с.80].

Развитию и совершенствованию творческих способностей студентов способствуют семинары, дискуссии, оригинальные работы, проекты. И.М. Розет, придавая значимость развитию творческих способностей личности, считал необходимым «не только учить тому, как решать те или иные проблемы, а и тому, где можно найти ответы на поставленные вопросы» [4, с.35].

Специально творчеству научить нельзя, поэтому студент должен усвоить принципы, соблюдение которых в учебной работе будет способствовать развитию у него потребности и способности нестандартно решать учебные проблемы. Среди принципов, стимулирующих творческий подход будущих учителей к выполнению профессиональных функций, в вузовской практике выделяют:

- предоставление студентам свободы выбора действий в учебной работе. Еще К. Роджерс полагал, что свободе действий, мыслей, мнений

учит только то, что является выбором самого человека, приносит радость и огорчения, только за самостоятельный выбор человек несет ответственность перед самим собой и другими людьми;

- обеспечение перспективы роста каждому участнику образовательного процесса. Будущему учителю нельзя сообщить творческое развитие его личности. Достижение творчества возможно лишь в процессе собственной деятельности, при напряжении собственных усилий. Извне студент может получить только мотивацию, которая должна перерасти в потребность самосовершенствоваться, а затем нестандартно действовать;

- ощущение каждым студентом собственного роста, чувства успеха. Творческий рост будущего учителя возможен только в том случае, если он не только овладевает учебной информацией, умениями, совершенствует свои творческие способности, но и переживает свой рост как индивидуальное достижение, успех, радость. Все это предопределяет возможность последующего профессионального роста, видение перспективы творческого становления собственной личности.

В содержании проектируемых заданий внимание студентов акцентировалось на формулировании гипотез, проблемных вопросов, самостоятельном поиске выхода из проблемных ситуаций, выборе способов нестандартного решения учебных задач. Студенты должны отрабатывать на занятиях модель поиска нестандартного решения учебных задач.

Содержание профессиональной подготовки должно предусматривать развитие способности студентов к рефлексии. Рефлексия позволяет увидеть ситуацию не с внешней, а с внутренней точки зрения участника учебного процесса. В учебных заданиях предметом рефлексии является собственная деятельность студентов в ситуациях затруднения. Рефлексия имеет место в реконструкции хода действия, выявлении причин затруднения, поиске нестандартных

форм и способов деятельности.

Направленность учебных занятий на гармонизацию интеллекта и эмоций студентов обеспечивает развитие основных компонентов творческой личности:

- внутренней активности и мотивов творческой деятельности;
- творческого потенциала, как основы педагогического творчества и его результата;
- индивидуально-психологического своеобразия, которое проявляется в творческом составе ума, способности до новаторства, до нестандартного решения проблем, самостоятельности и активности при создании проектов, методических материалов, разработок, программ.

Перспектива личностного развития в ходе учебного процесса обуславливает способность студентов к работе в ситуациях неопределенности, непредсказуемости. Каждая учебная задача воспринимается как нестандартная, создавая условия для проявления эмоциональной гибкости, креативности мышления студентов, быстроты реакции на обстоятельства, эмоциональной напряженности. При этом особо важна позиция преподавателя как организатора, обладающего гибким мышлением, открытостью и терпимостью к различным точкам зрения по обсуждаемой учебной проблеме. Совместная творческая деятельность позволяет студентам проявлять свои эмоции с разной степенью интенсивности, что объясняется разной степенью их эмоциональной экспрессии. Логику творческого роста личности в образовательном процессе определяют психологические механизмы (эмоции, потребности, интересы и т.д.) и гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов обучения.

Литература:

1. Волков И. П. Учим творчеству / И.П.Волков. – М., 1988
2. Громыко Ю. В. Проектное содержание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем

стратегического управления / Ю.В.Громыко. – М., 1997

3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А.Н.Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4

4. Исследование эвристической деятельности и их значение для понимания творчества / ред. И.М.Розет. – М., 1969

5. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество /В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М., 1990

6. Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – № 2

7. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование/ Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье: 2000

8. Рачковская Н. А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А.Рачковская – Хабаровск, 2001

9. Решетько В. С. Школа как саморазвивающаяся система / В.С.Решетько. – Мн., 1997

10. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3

ГЛАВА 5

УСЛОВИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

5.1. Условия как фактор эффективности образовательного процесса

Перестройка процесса обучения на основе гармонизации интеллектуального и эмоционального его аспектов далеко не стихийный процесс. Она требует от преподавателей усилий в построении учебной работы в соответствии с мыслительной деятельностью студентов, как процесса решения познавательных задач и обеспечения интеллектуально-эмоционального климата, психологического комфорта каждого участника образовательного процесса. Формирование интеллектуально развитой и эмоционально устойчивой личности современного педагога – сложный, динамичный, противоречивый, далеко не стихийный процесс. Успешность обучения как фактора развития интеллектуальных способностей и эмоциональной сферы личности зависит от обеспечения совокупности дидактических условий, ибо креативность и эмоциональность как сложное личностное образование формируется под влиянием внешних и внутренних условий, осведомленного или неосведомленного восприятия информации личностью и ее действиями. Учебную работу необходимо строить таким образом, чтобы каждого студента поставить в позицию активного субъекта обучения, создать такие условия, которые позволили бы каждому самостоятельно приходить до познавательных открытий, чувствовать потребность в коллективной учебной деятельности, свободно выбирать способы решения познавательных задач, испытывать положительные эмоции от собственных учебных достижений.

Проблема дидактических условий, обеспечивающих успешность гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения в формировании личности, актуальна в плане дальнейшего повышения качества подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Большинство ученых, исследуя проблемы подготовки будущих специалистов к различным сферам профессиональной деятельности, рекомендуют различать внешние и внутренние условия, позитивно воздействующие на формирование личности студента, организацию обучения и его результативность в развитии креативности и эмоциональности как показателей успешности профессионального становления будущего педагога.

К. Роджерс основной движущей силой развития считает стремление человека к самоактуализации, реализации его природного потенциала. Под самоактуализацией он понимает побуждения человека расширяться, расти, развиваться, созреть – стремление выразить и активизировать способности своего организма и «Я» в целом [59, с.351]. Проявление природного в потенциале человека, стремление актуализироваться определяется, по его мнению, внутренними условиями, к которым он относит открытость опыту и внутренний локус оценивания; к внешним условиям – психологическую безопасность и психологическую свободу.

Открытость опыту – это способность переживать экзистенциальный момент, как он есть, упор на открытость новым идеям и мнениям, терпимость к неопределенности. Когда индивид способен слышать мнения других, но не слишком озабочен их реакциями, у него развит внутренний локус оценивания. Умение тонко чувствовать свои возможности и способности развивает чувство самоуважения личности.

Психологическая безопасность – создание безопасной среды, в которой человек ощущает свободу исследовать разные чувства, мысли,

отклики. Такая среда обеспечивается эмпатией, неосуждающей помощью. Создание безопасной среды К. Роджерс связывал с эмпатией, глубоким пониманием, когда чувства, мысли и мотивы одного человека без труда постигаются другим. Безопасная среда характеризуется стремлением человека понять чувства и представления другого. Условием проявления природного начала в человеке К. Роджерс считал психологическую свободу, которая позволяет индивиду быть самим собой, полностью свободным в символическом выражении [59, с.64-73].

Разделяя позицию К. Роджерса, мы полагаем, что успешность гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектом обучения зависит от наличия в учебном процессе эмоционально-креативной развивающей образовательной среды. Ее характерным признаком выступают субъект-субъектные отношения в системе «преподаватель – студент». Образовательная среда является фактором развития креативных способностей и эмоциональности студентов. Будущие специалисты в обстановке удовлетворения познавательных потребностей должны осознать необходимость развития самостоятельности и ответственности личности, овладеть средствами становления творческой индивидуальности. В развитии креативности и эмоциональности большую роль играют отношения равенства, партнерства и взаимоуважения участников учебного процесса. Толерантность и партнерство в учебной работе создают основу для педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

Способность преподавателя отказаться от педагогического диктата, доверительность в общении со студентами создают обстановку, в которой проявляется эмоциональность будущего специалиста, совершенствуется его способность к креативной интеллектуальной деятельности.

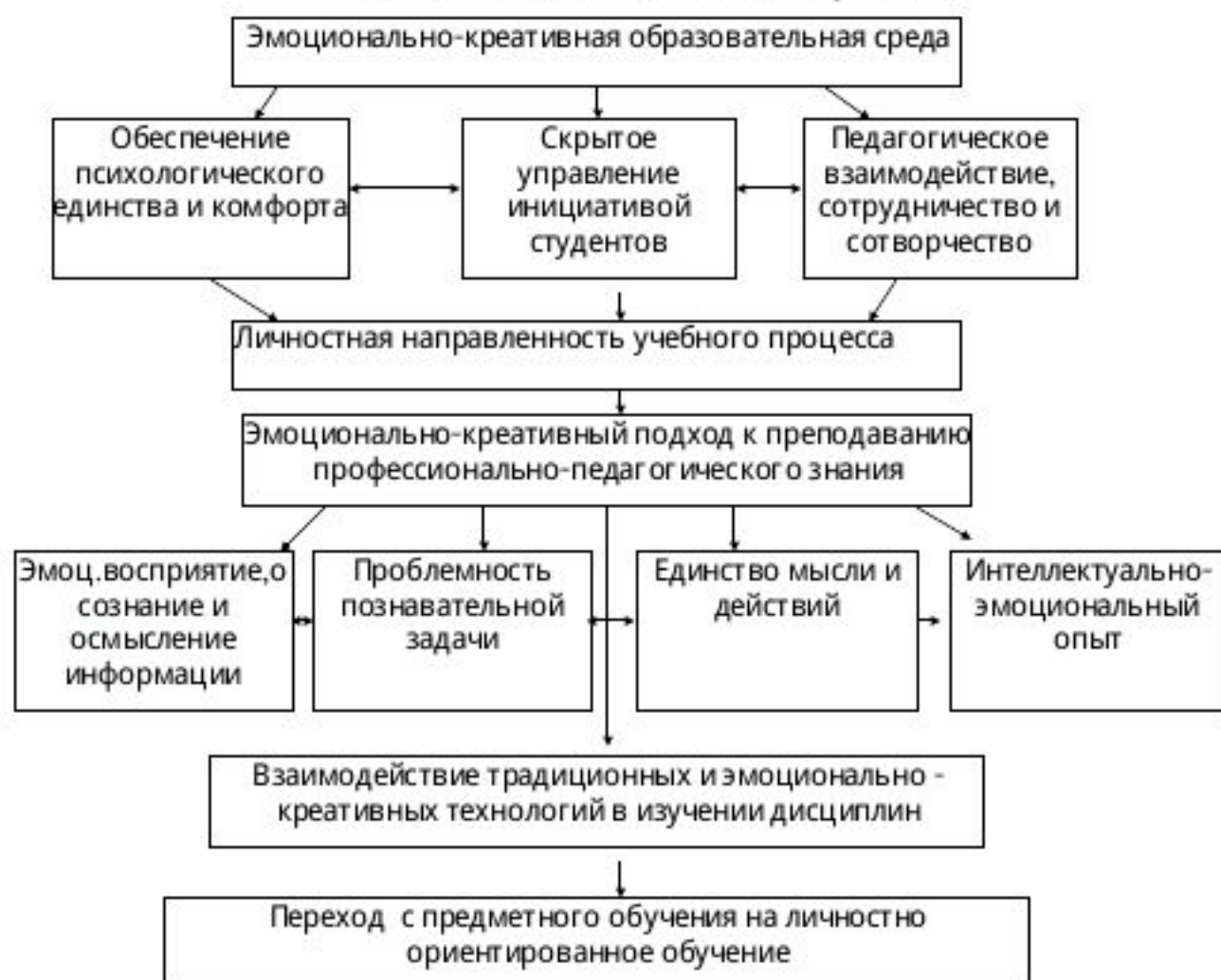
Условия развития эмоционально-креативных способностей

студентов обеспечиваются реализацией в образовательном процессе принципов:

- признание приоритета самоценности студента, его индивидуальности;
- соотнесение дидактических технологий с закономерностями эмоционально-креативной деятельности и профессионального становления личности будущего педагога;
- опережающий характер содержания образования, что закрепляет профессиональные компетенции будущих специалистов;
- опора на индивидуальный интеллектуально-эмоциональный опыт, потребности в самоорганизации, саморазвитии и самоутверждении личности.

Таблица 5.1

Модель условий гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения





Таким образом, гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов обучения в повышении качества учебной работы студентов будет продуктивной при соблюдении совокупности дидактических условий:

а) создание комфортной педагогической образовательной среды, в которой отношения между преподавателем и студентами строятся на педагогическом взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве,

б) обеспечение психологического единства и скрытое управление инициативой студентов в учебном процессе;

в) осознание и осмысление ими учебного материала, структурируемого в виде проблемно-коммуникативной ситуации;

г) ориентация занятия на достижение дидактической цели, обеспечение единства мысли и действий;

д) использование инновационных технологий, построенных на основе эмоционально - креативного подхода к профессионально-педагогической подготовке студентов высшей педагогической школы;

е) при переходе с предметного обучения на личностно ориентированное образование будущих педагогов.

Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что познавательная деятельность как основа подготовки современного

педагога-профессионала эффективна только при соблюдении совокупности дидактических условий, их взаимосвязи и взаимообусловленности в учебном процессе. Формирование креативных и эмоциональных качеств, профессиональное становление студентов возможны в процессе подготовки, максимально моделирующей их будущую профессиональную деятельность, обеспечивающую гармонизацию интеллектуального и эмоционального сторон обучения.

5.2. Образовательная среда как основа гармонизации интеллектуального и эмоционального развития личности будущего педагога

Проблема гармонизации интеллектуального и эмоционального развития личности как важная составляющего будущего учителя не может быть решена спонтанно, без целенаправленных и систематических усилий, как со стороны самих студентов, так и со стороны преподавателей высшей школы, без обеспечения условий, которые стимулируют профессиональный рост и самоутверждение студентов в избранной сфере. В этом плане немаловажную роль играет та обстановка, атмосфера, психологический климат высшей школы, ее образовательное пространство.

Проблема образовательного пространства все больше привлекает внимание исследователей. Оно мыслится как среда развития личности. Среда высшей школы объединяет в себе факторы, которые воздействуют на содержание и направленность образовательных процессов, становление личности обучающегося как субъекта культуры, профессиональной деятельности и собственной жизни. Изучение принципов и содержания деятельности, связей и отношений участников образовательного процесса, механизмов самоорганизации

и саморазвития послужило основанием для введения в систему педагогического знания нового понятия «единое образовательное пространство». Сущностные характеристики этого понятия исследовались Е. Бондаревской, Б. Гершунским, Ю. Громько, Е. Ямбургом и др. Конкретизация его подструктур: информационной, воспитательной, полиязыковой проводилась В. Караковским, А. Мудрик, Л. Венгер и др. Пространство с позиций субъекта образования изучалось Н. Борытко, С. Кульневичем, В. Сериковым, В. Слободчиковым, Б. Элькониним и др.

Среда высшего учебного заведения как часть образовательного пространства, приемы и технологии ее проектирования, обоснование моделей вузовской среды и ее возможностей в развитии студентов как будущих специалистов привлекала многих ученых (О. Газмана, М. Кларина, В. Слободчикова, В. Петровского и др.).

Анализ результатов исследования образовательной среды позволяет говорить об изучении ее различных аспектов, но, к сожалению, комплексные ее характеристики, раскрывающие целостность образовательной среды как фактора становления профессионального облика будущего специалиста не получили пока всестороннего освещения в работах современных авторов.

А. Алексюк, руководствуясь установками психологов относительно детерминированности развития личности средой, деятельностью и общением, исследуя закономерности педагогического процесса в высшей школе, полагал, что «очень важной педагогической закономерностью является постоянно действующая необходимость создания условий успешного проведения (трансформации) внешних воздействий на внутреннюю позицию (работу) студентов» [1, с.362].

Первая попытка решения вопроса о взаимодействии участников педагогического процесса, средств обучения и образовательной среды принадлежит Я. Коменскому. Разработанная ним классно-урочная

система очертила пространственно-временные координаты процесса обучения.

Я. Коменский, выделяя школьную среду как основу функционирования гуманистической школы, суть ее видел в том, чтобы она стала тем местом, где, во-первых, есть возможности для игр, наслаждений и удовольствий, получаемых от познавательной деятельности, во-вторых, место, имеющее целью своего существования приобщение к наукам, процветание и расцвет которого зависят от достигнутого результата. Я. Коменский писал: «В классных комнатах все должно быть опрятно, где возможно – даже изящно, чтобы ученики всюду, куда они не обратятся, имели возможность воспитать в себе любовь к чистоте и затем впоследствии содержать подобным же образом свои собственные жилища» [23, с.135]. На стенах класса, окнах, дверях он рекомендовал писать различного рода изречения, рисовать картины, эмблемы, для того чтобы «постоянно действовать на чувства, воображение и память» [23, с.135] учащихся.

Я. Коменский один из первых в своих работах поднял вопрос о роли эмоционального фактора в развитии личности. Поэтому среди особенностей образовательной среды он выделяет не только ее познавательный аспект, но и чувство радости, удовлетворенности участника образовательного процесса. Единство интеллекта и эмоций он считал основой школьной атмосферы. Образовательная среда, действуя согласованно, должна оказывать влияние на познавательную деятельность в соответствии с потребностями, интересами и склонностями учащихся.

И. Песталоцци, Ж. Руссо, И. Герbart, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Л. Толстой, В. Вахтеров, Ю. Бабанский, Ш. Амонашвили характеризовали образовательное пространство, «дух школы», «атмосферу учебного заведения», не употребляя термина «образовательная среда».

Основной характеристикой образовательной среды большинство авторов считают свободу. Ж. Руссо считал, что свобода – это опора в образовании на интерес личности.

Л. Толстой со свободой связывал преодоление зажатости души в познавательной деятельности. В. Вахтеров, в отличие от Ж.Руссо, интерес рассматривает как эмоциональный фактор. Он считает необходимым в процессе познания возбуждать интерес, стимулировать вопросы, сомнения, желания познать больше о предмете, чтобы блеснули глаза и румянились щеки участников познавательного процесса. Интерес возбуждает ум, внимание, память, воображение, воспитывает любовь к знанию, возбуждает самодеятельность личности [10, с.145].

В. Вахтеров связывает становление личности с действием двух факторов: стремлением к развитию и влиянием окружающего ее мира. Образовательная среда, по его мнению, должна создавать простор для проявления естественного стремления человека к развитию и устранять препятствия, которые возникают на пути его удовлетворения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы пробуждать самодеятельность студентов, стимулировать их творческие силы, обеспечивать ему положение исследователя. Обстановка в аудитории должна быть такой, когда студент «...сам делает открытия и изобретения, он сам переживает тот умственный процесс и те же чувства, которые переживал творец и изобретатель» [10, с. 148].

Среда, как фактор формирования личности, привлекал внимание философов, педагогов, психологов и в более позднее время. Одни ученые преувеличивали ее роль, другие – недооценивали влияние средового фактора в формировании личности, развитии интеллектуально-нравственного ее потенциала.

В работах В. Библера, Е. Бондаревской, В. Зинченко образовательное пространство рассматривается как диалог трех

культур: культуры ученика, культуры учителя и культуры как возможности становления человека.

Создание информационно-образовательной среды стало предметом целого ряда исследований (М. Башмакова, С. Григорьева, А. Кузнецова, С. Панюкова, С. Позднякова, Е. Полат, И. Роберта, А. Тряпицыной и др.). Авторы предлагают различные подходы к пониманию сущности и структуры среды. В исследованиях структурные компоненты среды обучения делятся на две категории: субъекты и объекты. Субъектами образовательного процесса выступают обучающиеся и педагоги. К объектам относятся средства обучения и инструменты учебной деятельности, методики, материальная база, область управления педагогическим процессом, способы коммуникации. Объекты – это те носители информации и учебных действий, которые, будучи усвоенными и преобразованными сознанием субъектов, превращаются в процессы учебной деятельности и качества личности – мировоззрение, систему ценностей, смыслов, убеждений, компетенций и т.д.

И. Якиманская полагала, что чем разнообразнее школьная среда, тем эффективнее процесс обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика, его интересов, способностей, субъективного опыта, накопленного в учебной и реальной жизни.

Г. Ковалев, рассматривая «сферу психологического анализа школьной среды», выделяет среди ее компонентов: физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения [21]. Физическое окружение он трактует как архитектуру школьного здания, классные помещения, т.е. условия, которые позволяют обеспечить обстановку для организации педагогического процесса и решения социально-педагогических задач, стоящих перед школьным коллективом. К «человеческим факторам» он относит наполняемость классов, особенности, способности обучаемых и успеваемость их,

распределение статусов и ролей, профессионализм педагогов и др. К «программе обучения» Г. Ковалев причисляет деятельную структуру, стиль преподавания, принципы и формы обучения, содержание учебных программ и др.

В научной литературе внимание исследователей в основном акцентировалось на изучении школьной среды. Однако, в последнее время все большее внимание исследователей привлекает проблема образовательной среды высшей школы.

Ю. Афанасьев определяет образовательную среду как «разнообразный, разноуровневый мир учебных материалов, организованный таким образом, что позволяет студентам докапываться до сути разных предметных областей, открывать для себя смысл теоретических поисков наиболее известных мыслителей» [5, с.2]. Взаимодействие преподавателя и студента, средств обучения и образовательной среды – сложный процесс, от характера которого во многом зависит оптимизация обучения и качество подготовки будущих специалистов.

Л. Кожевникова образовательную среду соотносит с учебным потенциалом учебного заведения, отождествляя ее с укладом жизни, стилем и лицом школы [22].

К. Гавриловец вводит понятие «развивающая среда», под которой она понимает деятельное общение между субъектами, возникающее «в процессе совместного анализа животрепещущих проблем школьной, внутриклассной жизни и совместного выбора средств их решения» [42,с.14]. Развивающую среду она рассматривает как фактор удовлетворения потребностей учащихся в творческом самовыражении, как источник радости познания.

Педагогическая среда, по мнению многих авторов, влияет не только на воспитание и образование индивида, но и приобщает к культурным ценностям человечества. Е. Левицкая трактует среду как

«внутренний дух школы».

Изучение и анализ литературы по интересующему вопросу позволяет говорить о том, что понятие «образовательно-культурная среда» отождествляется с понятием «образовательное пространство».

Сущность образовательного пространства характеризуется как совокупность взаимодействующих между собой факторов, условий, влияющих на субъект образования как единство действий, специально организованная педагогическая сфера, структурированная педагогическая система и условия становления личности.

Образовательно-культурная среда представляет собой совокупность условий и влияний школьного окружения на воспитание, обучения и развитие школьников. Под образовательно-культурной средой понимается совокупность материальных и духовных условий и влияний, обеспечивающих формирование гуманной личности, создание соответствующей обстановки, при которой содержание, структура, методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие в культуре в целом, а также обеспечивали возможность для развивающей деятельности индивида в учебном заведении.

В последнее время среда рассматривается учеными как фактор профессионально-личностного развития студентов. Вузовская среда призвана обеспечить условия для профессионального становления будущих специалистов, их саморазвития, активизировать различные виды деятельности как средства развития индивидуальности, формирования профессиональных интересов и установок, уверенности в профессиональных достижениях и создания механизмов содействия, психологического сопровождения и педагогической поддержки в адаптации студентов к профессиональному труду.

Потребность общества в качественном высшем образовании

обуславливает поиск дополнительных резервов вузовской подготовки в повышении качества профессионального образования будущих специалистов.

Анализ вузовской практики позволяет говорить о том, что атмосфера, в которой протекает образовательный процесс, содержит в себе большие возможности в повышении уровня профессионализма выпускников высшей школы. Проблема среды в развитии и профессиональном становлении личности, ее воздействии на эмоциональное состояние и интеллектуальные действия человека волновала и сегодня волнует многих ученых.

Д. Келли, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Роттер, Э. Фромм и др., исследуя личность и пути ее формирования, ведущую роль в ее развитии отводили педагогически организованной и управляемой образовательной среде. Постепенно наблюдается отход в определении сущности образовательной среды как источника знаний и недооценки эмоциональных факторов, к толкованию ее как средства развития интеллекта и эмоциональной сферы личности, подготовки ее к практической деятельности.

В. Ясвин [56] рассматривает образовательную среду как систему влияния и условий формирования личности, выделяя в ее структуре пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический элементы. В. Слободчиков [41] определяет ее как систему взаимодействий, связей и отношений. В. Вачков считал, что образовательная среда – это интегративный процесс взаимодействия учителя и ученика, ориентированный на личность как важнейшую ценность. Несмотря на различие точек зрения на сущность образовательной среды, все авторы едины в одном, что она, как механизм синергетического характера, обеспечивает саморазвитие субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда, с одной стороны, должна отличаться

креативностью, обеспечивать условия для проявления свободы, поисковой активности, интереса к учебной деятельности, созданию нового, с другой стороны, – условия для гармонизации интеллекта и эмоций, удовлетворения стремлений студентов к прогрессивному развитию посредством добровольных усилий самой личности.

Основным механизмом образовательной среды выступают реальные закономерности развития личности будущего специалиста. В образовательной среде должны удовлетворяться базовые потребности (потребности в физической активности, общения, познания, эстетического преобразования), создаваться условия для проявления способностей личности. Сфера компетентности личности должна соответствовать сфере реального бытия личности в условиях высшего педагогического образования (разнообразные виды деятельности: учебно-познавательная, досуговая, общественная как стимулирующие активность студентов, природно-социальные качества их личности). Совпадение характера деятельности с потребностями студента приводит к тому, что эта деятельность порождает активность личности, ее внутреннее стремление к участию в ней.

В условиях образовательной, педагогически организованной и профессионально направленной среды студенты всегда выступают субъектами деятельности, ее активными участниками и организаторами, что стимулирует их личностный рост.

Анализ современной литературы позволяет говорить о необходимости не только создания образовательной среды, но и включения в ее содержание эмоционального аспекта. Образовательно-эмоциональная среда содержит в себе средства, которые могут стимулировать потребность студентов в знаниях, умениях и навыках, стремление взаимодействовать с новыми обстоятельствами и способность придавать своей деятельности эмоционально-личностный смысл, обеспечить психологический комфорт в полной мере. В

образовательно-эмоциональной среде учебная информация воспринимается как ценность, способ саморазвития и самореализации, если происходит осмысление интеллектуального и эмоционального опыта, осознание приобретенных ценностей и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. В образовательно-эмоциональной среде должны быть условия для гармонизации эмоций и интеллектуальных устремлений студентов.

Пространство аудитории представляет собой сложное переплетение энергетических полей студентов. Преподаватель, входя в аудиторию, вносит в нее свою энергетику. Происходит своеобразное эмоциональное заражение, эмоциональный резонанс (И. Павлов, В. Симонов, К. Станиславский), когда настроение студентов передается преподавателю, а его настроение влияет на морально-психологический климат аудитории. Атмосфера доверия и открытости между участниками педагогического процесса позитивно сказывается на мотивах учебной деятельности и ее результативности.

Педагогическая среда оказывает позитивное влияние на качество профессиональной подготовки будущих педагогов и обеспечивает: психологический комфорт, готовность действовать в образовательном процессе; структурирование информации с учетом ценностных критериев; изменение ситуационного контекста; регулирование отношений между участниками педагогического процесса; стимулирование рождения новых идей, проблем и нестандартных способов их решения.

Атмосфера в учебной аудитории зависит от культуры педагогического общения, педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Еще в вузе будущие педагоги должны знать, что на педагогическое взаимодействие отрицательно влияют: формализм в работе; игнорирование свободы выбора и действий участников педагогического процесса; неумение проникнуть в суть

педагогического действия, непонимание внутренней природы формы и механизмов воспитательного влияния; слепое копирование чужого опыта.

Важными характеристиками образовательно-эмоциональной среды являются:

- насыщенность среды сенсорными стимулами (эстетическое оформление учебных аудиторий, здоровый психологический климат, гуманизация отношений в системе «преподаватель – студент»);

- наличие различных видов деятельности (коммуникативной, познавательной, эстетической, творческой и др.);

- степень свободы выбора видов и способов деятельности;

- преобладание позитивных эмоций и психологического комфорта ее участников.

В последнее время все больше внимание ученых и педагогов-практиков акцентируется на проектировании образовательного пространства как диалога трех культур: культуры студента, культуры преподавателя и культуры как возможности осуществления человека (В. Библер, Е. Бондаревская, В. Зинченко). Основные механизмы образовательно-эмоциональной среды отражают реальные закономерности развития личности будущего специалиста:

- во-первых, базовые потребности (потребность в физической активности, коммуникации, познании, эстетическом преобразовании и создании произведений искусства) находят возможность проявления в ней;

- во-вторых, сферы компетентности личности соответствуют сферам реального бытия личности в обстановке высшего образования (разнообразные виды деятельности: учебно-познавательная, музыкально-педагогическая, досуговая, общественная совершенствуют эмоциональную сферу студентов).

Совпадение характера деятельности с потребностями студентов

порождает внутренние установки на участие в ней и положительный эмоциональный настрой, который предопределяет личностные достижения. Еще В. Сухомлинский писал, что личность профессионально созревает, если в условиях образовательной среды она играет активную роль, когда чувства участников учебного процесса положительно эмоционально окрашены. Именно эмоциональный фактор мобилизует внутренние силы и возможности студентов для профессионального самовыражения, саморазвития и самоутверждения.

Атмосфера учебных занятий определяет результаты учебной деятельности, характер отношений субъектов педагогического процесса к происходящему в нем, познавательную активность, мотивацию учения. А. Форстер и М. Рейнхард считают, если при входе в аудиторию, сразу чувствуется «атмосфера счастья», значит первый шаг в создании правильного настроения на более эффективное обучение – сделан [58, с.34].

Удовлетворение от процесса и результата учебной деятельности студент может получить только в атмосфере радости и одобрения, которую можно создать с помощью вербальных и невербальных средств. Мягкая интонация, корректность обращения, доброжелательная мимика в сочетании с благоприятным психологическим фоном создают условия, которые помогают успешно решать познавательные задачи.

В атмосфере доверия и открытости между участниками образовательного процесса увеличивается количество передаваемой информации и точность ее воспроизведения. Если, входя в аудиторию, преподаватель оставляет за порогом отрицательные эмоции, личные проблемы, готов к сотрудничеству и сотворчеству, то учебный процесс приобретает эмоционально-положительную настроенность, а студенты с радостью включаются в познавательную деятельность. Студентам

быстро передается настрой преподавателя. Доброжелательность и мудрость преподавателя, его спокойствие и толерантность благотворно влияют на настроение студентов. В студенческой аудитории возникает необходимая для деятельности психолого-педагогическая атмосфера.

Педагогическая образовательная среда обеспечивает:

- создание психологического комфорта и готовность действовать и взаимодействовать в образовательном процессе;
- акцентирование информации с учетом ценностных критериев;
- направленность восприятия в соответствии с педагогическими целями;
- изменение ситуационного контекста;
- изменение отношений между участниками учебного процесса;
- повышение вероятности рождения новых идей, взглядов, позиций.

Создание педагогической атмосферы занятия – одна из важных задач преподавателя. Умение показать каждому студенту его ценность как личности, как участника образовательного процесса и профессионального становления, снять эмоциональную напряженность, неуверенность в собственных возможностях обеспечивает удовлетворение и радость от совместной деятельности. В зависимости от того, ориентированы ли преподаватель и студенты друг на друга как на ценность, зависит многое в педагогическом процессе.

Особенностью хорошо организованной образовательно-эмоциональной среды является наличие личностно-ориентированной цели образования и совпадение целей участников образовательного процесса: преподавателей и студентов. В единстве, совпадении целей обучающихся и обучающихся И. Якиманская видит исходное условие для дидактического, методического и психического обеспечения всего образовательного процесса [52, с.15].

Это утверждение ученого подкрепляется данными, собранными в ходе анкетирования студентов педагогических университетов. Из 1825 опрошенных студентов 89,5% осознают цели профессиональной подготовки, ее влияние на профессиональный рост, становление их ценностных ориентаций и профессиональных смыслов. 88% – важность для себя учебных предметов, принимают мажорную направленность жизни и деятельности университета, 80% из них отмечают пользу учебного процесса в возможности духовного становления и интеллектуально-эмоционального обогащения их личности.

65% опрошенных студентов объясняют свои успехи в профессиональной подготовке умением анализировать, оценивать свои учебные достижения и недостатки, просчеты.

63% считают, что психологический комфорт и возможность свободы в выборе познавательных действий позитивно влияет на развитие их творческих способностей, самостоятельности, креативности и готовности к творческой деятельности.

Будущие специалисты большое внимание придают образовательной среде как фактору обеспечения качественного образования (75,3%), саморазвития их личности, становления индивидуального стиля деятельности (71,6%), получения профессии (54,3%). Не получили должной оценки роль среды в общении с сокурсниками (11,2%), удовлетворении интересов во внеаудиторное время (21,5%), становлении профессиональной умелости (31,3%), формировании социально ценных качеств: патриотизма (18,3%), гражданственности и ответственности(15,8%), потребности в творческом решении профессиональных проблем(16,1%), деловитости и толерантности(17,3%). Эти данные анкетирования подтверждают, что университетская среда недостаточно наполнена событиями, размышлениями, эмоциональными переживаниями, стимулирующими становление ценностных ориентаций и личностных смыслов будущих

специалистов.

Образовательная среда по своей сущности и характеру должна быть направлена на создание такой системы обучения и воспитания, в которой основной ценностью выступает личность будущего учителя и ее профессиональный рост. По утверждению С.Кульневич образовательная среда должна обеспечивать условия для психологического комфорта личности и проявления субъектной позиции, самореализации, накопления индивидуального опыта и готовности студентов реализовать свой творческий потенциал в практической деятельности.

Психологический комфорт является одним из факторов гармоничного развития личности, ее социальной адаптации и самоутверждения в жизни и деятельности. Уровень психологического комфорта, с одной стороны, влияет на развитие познавательной активности, богатство интеллектуального потенциала личности, общую обучаемость и образованность, с другой, – определяет эмоциональное состояние, самочувствие, характер эмоциональных реакций ее на педагогическое воздействие, степень эмоциональной напряженности и тревожности.

Грамотно и педагогически верно смоделированные «субъект-субъектные» отношения способствуют формированию адекватной самооценки интеллектуально-эмоционального потенциала личности, самоорганизации, умению планировать собственную деятельность, развитию организаторских способностей, инициативности, требовательности к процессу и результатам деятельности.

Эмоционально-нравственная атмосфера учебного процесса стимулирует возникновение личностно-смысловых отношений, обеспечивающих движение от деятельного сознания и от индивидуального сознания к профессиональному поведению личности. Личностно-смысловые отношения характеризуются:

- наличием социальной позиции студента как субъекта профессиональной деятельности;
- мотивов побуждающих субъекта социальной позиции к учебно-познавательной деятельности;
- гуманистическими отношениями в системе «преподаватель – студент», базирующимися на принципах педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества;
- переходом знаний в личностный смысл;
- профессиональными смысловыми установками;
- регулируемые смысловыми установками профессиональные действия и поступки;
- эмоционально-позитивным восприятием себя и окружающих, их позиции, взглядов, действий и поступков;
- управляемостью эмоциональных состояний всех участников деятельности и общения;
- наличием психологического комфорта для всех субъектов личностно смысловых отношений.

Показателями психологического комфорта являются:

- удовлетворенность учебным процессом;
- удовлетворенность взаимодействием в системе «преподаватель – студент»;
- психологическая поддержка и сопровождение;
- психологический климат;
- межличностные отношения в студенческой группе.

Психологический комфорт процесса учебной деятельности влияет на общий уровень адаптивности, социализации личности, результативность ее профессионального роста.

Преподаватель высшей школы должен владеть приемами и средствами создания психологического комфорта каждого студента и в целом студенческой группы, иметь четкое представление о причинах

нарушения психологического комфорта студенческого коллектива и каждого отдельного студента. Среди причин нарушения психологического комфорта выделяют:

- выстраивание межличностных отношений без учета педагогического такта, уважения к личности, особенностей участников педагогического процесса и общения;
- низкий уровень контактности отдельных студентов, коммуникативной и эмоциональной культуры их;
- нежелание или неумение контролировать эмоциональные реакции в конкретных ситуациях, понимать и входить в эмоциональное состояние других участников педагогического процесса.

Устранение этих причин, создание психологического комфорта студентов в ходе занятий возможно при условии, если преподаватель высшей школы владеет:

- стратегией и тактикой выстраивания межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – студент – группа»;
- методикой предупреждения конфликтных ситуаций;
- приемами самоконтроля собственных эмоциональных проявлений и контроля эмоциональных реакций участников учебного процесса;
- способами опоры на положительный настрой в обучении и оказания своевременной психологической и педагогической поддержки каждому студенту.

Качество профессиональной подготовки студентов к профессиональной деятельности в значительной мере определяется эмоциональной обстановкой учебного процесса. Только если студент сопереживает, отзывается на воздействия преподавателя своими чувствами, позитивным эмоциональным настроением, возможен переход интеллектуально-эмоциональных и нравственно-этических качеств в личностные качества будущих педагогов. Преподавателю важно

использовать яркий, эмоционально окрашенный учебный материал, сочетать интеллектуальные и эмоциональные средства для выделения главного, основного в содержании изучаемой темы, наглядность для объективности оценивания действий студентов, выбора ими способов решения учебных задач, их учебных достижений.

Восприятие основополагающих, фундаментальных положений изучаемого учебного материала должно пройти через эмоции и чувства, стать глубоко личностным переживанием. Эмоциональное оформление учебного процесса представляется необходимым средством повышения его результативности. Учебный процесс должен быть не только эмоциональным, но и деятельно ориентированным. С. Рубинштейн считал, что любая попытка педагога «внести» в учащегося познание и моральные нормы, игнорируя активную деятельность по их овладению, подрывает основы умственного и морального развития личности участников образовательного процесса, их личностных особенностей, качеств, свойств. Преподаватель обязан уметь выслушать и понять, объяснить и доказать, спросить и ответить, увлечь и заинтересовать, снять нервное напряжение, повышенное чувство тревожности, создать благоприятный психологический климат на занятиях и деловой настрой к учебной работе. Прогнозирование ситуаций успеха в обучении служит основой обучения студентов быть преуспевающим в жизни и профессиональной деятельности. Стремление личности иметь успех порождает удовлетворение, эмоционально-положительный настрой и потребность ее в достижении оптимальных результатов.

Важно не только будущим педагогам обеспечивать психологический комфорт во время занятий, но и учить их использовать все средства для создания в самостоятельной педагогической деятельности грамотной педагогически управляемой образовательной среды, где бы их ученики испытывали бы

психологический и эмоциональный комфорт. Педагог не всегда может устранить внутренние помехи для продуктивной учебной работы учащихся на уроке (тревогу, нездоровье, страх), но он в состоянии создать необходимую внешнюю среду, благоприятную обстановку, позитивно воздействующую на настроение и эмоциональное состояние учащихся.

Комфортной, педагогически целесообразной атмосферой является та, в которой участники образовательного процесса чувствуют себя в безопасности, спокойно, уверенно, не защищаясь и не угрожая другим. Именно в такой среде возможно возникновение открытости и личного интереса участника к происходящему, положительного эмоционального настроя на овладение учебным материалом и достижение прогнозируемых результатов. Неблагоприятной является атмосфера беспокойства, раздражения, повышенной тревожности.

Атмосфера как совокупность отношений подвержена изменениям. Она поддается регулированию. Субъектами влияния на атмосферу выступают преподаватели, студенты, люди, которые имеют отношение к тому или иному педагогическому событию. Важная регулирующая функция принадлежит слову и отношениям, в основе которых лежит не только воздействие, но и педагогическое взаимодействие.

Переоценка педагогического воздействия и недооценка педагогического взаимодействия в образовательном процессе негативно сказывается на атмосфере занятий. Педагогическое взаимодействие, к великому сожалению, не всегда проявляется в отношениях «преподаватель – студенты». Отрицательно на возникновение педагогического взаимодействия влияют:

- формализм в педагогической работе, когда форма становится самоцелью и важен не педагогический эффект, а возможность поставить «галочку» в связи с проделанной работой;
- заорганизованность, игнорирование живые реакции и

спонтанные действия участников образовательного процесса;

- неумелое использование дидактических и технических средств на занятиях, что вызывает противоположный эффект, который прогнозировал педагог;

- неумение проникнуть в суть педагогического действия, непонимание внутренней природы формы и механизмов ее влияния;

- небрежность в организации формы;

- копирование чужих действий, опыта без учета своих возможностей и личного опыта.

Оздоровление педагогической среды В. Сухомлинский связывал с эмоциональными стимулами. Процесс становления личности, воспитание ее профессионального поведения и нравственных чувств может проходить по-разному: через опосредованное влияние на эмоциональную сферу (через воздействие на личность в целом) и путем непосредственного воздействия на ее эмоциональную сферу. В становлении нравственного поведения, чувств и готовности к практическим делам Л. Выготский, С. Рубинштейн, П. Якобсон большую роль отводили, как и В. Сухомлинский, эмоциональным стимулам.

Эмоциональные стимулы, по определению М. Яновской, – это «...педагогические средства, актуализирующие эмоциональную сферу личности; это внешние эмоционально-ценностные побудители, воздействующие, прежде всего, на чувства и вызывающие у воспитуемых адекватный эмоциональный отклик» [55, с.18].

Важным стимулом оздоровления обстановки, обеспечения психологического комфорта на учебных занятиях выступает психологический контакт их участников. Психологический контакт возможен в результате общности психического состояния обучаемых, вызванным взаимопониманием и двусторонней заинтересованностью, доверием взаимодействующих сторон. Контакт, по словам Н. Левитова, как целостная характеристика психической деятельности, осознается и

переживается субъектами учебного процесса, как позитивный, подкрепляющий взаимодействие студентов и преподавателей фактор. В ходе контракта проявляются все личностные свойства и качества субъектов взаимодействия в системе «преподаватель – студенты», которое приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренним механизмом контакта является эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сочувствие.

В последнее время в литературе много говорят об эмоциональном контакте, под которым понимается установление между преподавателем и студентами двусторонних отношений, в которых каждый из участников чувствует себя предметом заинтересованности и симпатии, является открытым для окружающих, созвучным эмоциям, какие переживают они в процессе взаимодействия. Основой эмоционального контакта является эмоциональное сопереживание, т.е. эффект «заражения». Механизм эмоционального заражения рассматривается как средство интеграции групповой деятельности.

Г. Андреева эффект «заражения» считает формой спонтанного внутреннего поведения людей. Его показателем выступает эмоциональный настрой личности, базирующийся на большом заряде эмоций, чувств и страстей [4]. По ее словам, эмоциональное сопереживание субъектов дидактического взаимодействия является фоновым и основным механизмом контакта. Эмоциональное сопереживание как механизм контакта вызывается личными особенностями взаимодействующих сторон, значимостью предмета взаимодействия, отношениями сторон учебного процесса.

Другим важным моментом механизма контакта выступает умственное восприятие, обусловленное включением двух сторон в активную деятельность, направленную на решение учебных проблем и задач. Этот механизм интеллектуального восприятия обуславливается единством интеллектуальных усилий взаимодействующих сторон.

Контакт преподавателя и студента в учебном процессе выступает как интеллектуальное и эмоциональное взаимодействие субъектов, является проявлением искреннего, настоящего уважения друг друга, эмпатийности и толерантности их отношений. Для установления эмоционально-интеллектуального контакта в дидактическом взаимодействии субъектов педагогического процесса особенно важны внешние признаки, которые проявляются в уважении, взглядах и жестах поощрения учебных достижений студентов, напряженном их молчании в ходе размышления преподавателя. Контакт является результатом грамотного педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе.

Большая роль в создании психологической атмосферы обучения принадлежит эмоциональности самого преподавателя. Эмоционально открытая позиция преподавателя делает его доступным для студентов как личность с ее эмоциональными реакциями и переживаниями, поисками и находками, сомнениями и тревогами, радостью познания и осмысления. Передавая учебную информацию через призму собственного восприятия, личного опыта, преподаватель тем самым моделирует эмоциональный фон занятий, отношение студентов не только к изучаемой информации, но и к процессу овладения знаниями.

Открытая эмоциональная позиция преподавателя, доступность его переживаний для студентов выполняет в обучении ряд функций:

- обеспечивает достоверность, переосмысленность информации, которая достигается оценочными суждениями студентов, вызывает у студентов созвучность опыту преподавателя восприятия, мышления, оценки, отношения, что позволяет по-новому пережить собственный жизненный опыт, способствует развитию рефлексии;
- позволяет увидеть учебный материал в новом ракурсе, способствуя тем самым воображению и творческому мышлению;
- создает атмосферу доброжелательности, конфиденциальности,

снятию необходимости в психологической защите;

- формирует устойчивый интерес до учебного предмета и процессу получения знаний, демонстрирует образ неформального, личностного отношения к обучению.

На эмоциональный настрой студентов благотворно влияет мотивированность их действий, шагов по достижению учебных целей. Не может быть устойчивого желания к учебной работе, когда непонятно, почему надо выполнять то или иное задание. Когда последовательность учебных шагов и задачи действий не мотивированы для студентов, то не может возникать сопереживание с преподавателем, его мнением или взглядами, отсутствует единство деятельности преподавателя и студентов.

Важно доводить до сознания студентов не только то, что они изучают, но и как надо действовать, и делать это в какой форме, чтобы осознавались и эмоционально переживались единство целей преподавателя и студентов, общность их устремлений и интересов.

Проектирование образовательной среды в вузовской практике должно быть направлено на создание нравственно-здоровой атмосферы, обеспечения психологического комфорта, свободы действий и ситуации успеха каждому студенту.

5.3. Ориентация учебной работы на достижение дидактических целей

Учебный материал усваивается студентами эффективно при его соответствии познавательным и эмоциональным закономерностям учебного процесса. Обучение должно быть организовано в эмоционально благоприятной обстановке и как процесс решения мыслительных задач. Он объединяет в себе важные составляющие:

➤ научность, профессиональную направленность учебной

информации, сообщение достоверных фактов, связь их с профессиональной деятельностью и педагогической практикой, эмоциональная окрашенность информации, ее полезность;

- постановка учебных задач и наличие положительной учебной мотивации;

- полноценность педагогического замысла: четкость образовательных целей, объема знаний, основных понятий, умений, позволяющих реализовать педагогический замысел;

- активизация познавательных процессов, постановка мыслительных задач и создание проблемных ситуаций при ведущей роли самостоятельной деятельности в ходе творческого поиска решения моделируемых задач и рационального сочетания их с усвоением «готовых» знаний;

- использование дидактических технологий, основанных на гармонизации интеллекта и эмоций, соответствующих педагогическому замыслу и реальным возможностям студентов;

- создание интеллектуально-эмоционального климата занятий и обеспечение психологического комфорта каждому студенту;

- стимулирование интереса к учебной информации, потребности в новых знаниях и стремления к использованию педагогических инноваций.

Объединяющим началом этих составляющих учебного процесса является гармонизация интеллекта и эмоций студентов как его активных участников. Единство интеллекта и эмоций служит основой усвоения знаний, перевода их в ценности и придания им личностного смысла, развития способности студентов критически мыслить и эмоционально воспринимать педагогическую действительность.

Будущий педагог в ходе учебных занятий должен осознать свое право не соглашаться с преподавателем в процессе поиска истины, утверждения собственной точки зрения, развития профессиональной

позиции. Важно создать такие условия, в которых студент научился пользоваться этим правом и овладел искусством иметь и выражать собственную точку зрения, взгляды и позицию. В ситуации доказательности, спора, диалога, формулировки собственного видения проблемы и способов ее решения развивается творческая, критическая, самостоятельная мысль, личностные черты, эмоциональная культура.

Будущие педагоги должны не только активно участвовать в поиске выхода из проблемных ситуаций, но и овладеть искусством их моделирования с тем, чтобы их ученики могли приобретать интеллектуально-эмоциональный опыт, т.е. возражать, слепо не соглашаться с чужим мнением, выдвигать собственные предположения, отстаивать свои позиции. В обстановке общения, познавательной дискуссии, спора, обмена мнениями развивается и совершенствуется эмоциональная сфера студентов. Атмосфера совместного поиска истины способствует выработке умений регулировать собственное эмоциональное состояние, снижать излишнее эмоциональное напряжение, управлять эмоциями других участников образовательного процесса.

Качество обучения, учебные достижения студентов во многом определяется степенью самостоятельности их мыслительной деятельности. В ходе семинарских и практических занятий необходимо разнообразить виды самостоятельной познавательной деятельности, направленной:

1) на развитие способности разбираться в сущности изучаемого учебного материала, понятий, фактов, явлений, процессов, осознавать их закономерности и причинно-следственные связи;

2) формирование навыков контроля и оценки собственных знаний и мнений других участников образовательного процесса, самостоятельности выводов и принятых решений;

3) совершенствование познавательных способностей: мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения;

4) развитие умения логически и словесно преобразовывать способ изложения учебной информации;

5) овладение умением самостоятельно работать с различными источниками информации и использовать ее как инструмент практического действия.

Организация обучения как процесса решения мыслительных задач способствует не только осознанию смысла и сущности изучаемого материала, овладению умением творческого поиска и нестандартного решения учебных задач, но и стимулирует перевод знаний смысловые установки, в ценности и личностные смыслы.

А. Леонтьев, П. Гальперин трактуют личностный смысл как отражение в сознании обучаемого (студента) отношения мотива учебной деятельности к цели действия. В личностном смысле приобретаемые профессиональные знания должны иметь жизненное значение для него самого, индивидуализированное отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение.

Анализ вузовской действительности позволяет говорить, что в практике обучения все еще имеет место недооценка этой дидактической цели. Учебная информация, усваиваемая в ходе учебной работы, нередко, остается на уровне знания, но не ценности, личностного смысла, что отрицательно сказывается на качестве высшего педагогического образования.

Решение этой дидактической задачи предполагает в ходе образовательного процесса:

- постановку проблемного задания (определение мотива и цели познавательной деятельности);

- проблемное изложение учебного материала, т.е. сообщение фактов и понятий, необходимых студентам для активного познавательного поиска и самостоятельного решения учебной задачи;

- моделирование проблемной ситуации, т.е. обеспечение условий, позволяющих будущим педагогам найти новое, неизвестное им знание;
- проверка объективности полученных данных, оценка результативности поиска и учебных достижений студентов.

Катализатором этого поиска и достижения дидактических целей образовательного процесса выступают эмоции его участников. Доказано, что прочнее усваивается те знания, которые эмоционально прочувствованы и восприняты, вызвали эмоциональные переживания. В ходе учебной работы необходимо заботиться об эмоциональном фоне и эмоциональном тоне, вводить в содержание заданий моменты, вызывающие позитивные эмоции и благотворно влияющие на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов.

В принятии целей обучения немаловажную роль играет познавательный интерес. Результат, получаемый путем активного выполнения деятельности, т.е. достижение цели, может оказаться значимым (ценным), эмоционально привлекательным для студента. В этом случае можно говорить об интересе, который связан с уровнем приобретенного опыта учебно-познавательной деятельности. Интерес является проявлением состояния мотивационно-целевой сферы студента – мотивов и целей. По мнению С. Рубинштейна, специфичность интереса заключается в том, что он заставляет человека сосредоточиваться на определенном предмете, вызывает «стремление ближе знакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля зрения» [26, с. 247].

Г. Щукина рассматривает интерес «как важнейший побудитель всякой деятельности», который можно считать изначальной формой субъективных проявлений, поскольку он выражает избирательный характер и деятельности, и предметов, и явлений окружающей действительности» [51, с.19]. Интерес не является врожденным свойством личности. Он формируется в процессе организации учебно-

познавательной деятельности на высоком уровне.

Достижение дидактической цели возможно при наличии устойчивого познавательного интереса студентов. Формирование познавательного интереса возможно при обеспечении в учебном процессе: актуальности и новизны учебного материала, раскрытии значимости знаний, наглядности, занимательности, эмоциональности, сравнении и аналогии, эффекта парадоксальности, разнообразии форм и методов обучения [6, с.388]. С помощью названных приемов достигается осознание цели изучения учебного материала, ее принятия как лично значимой и включения студентов в активную учебно-познавательную деятельность.

Осознание целей учебного процесса базируется на следующих видах интереса: непосредственном интересе к содержанию учебного предмета и интересе к характеру мыслительной деятельности, которой требует предмет изучения; интерес, основанный на удаче, успехе в изучении предмета, склонностях к его изучению; опосредствованный интерес, вызываемый связью предмета с будущей профессиональной деятельностью.

Опираясь на эти виды интереса, задача преподавателя высшей школы состоит в том, чтобы при организации образовательного процесса добиваться осознания студентами дидактической цели учебной деятельности и ее принятия как лично значимой.

При реализации поставленных целей и познавательных задач особое внимание следует уделять мотивации успеха студентов. Одним из важнейших условий комфортного состояния студентов в процессе обучения является осознание собственных учебных достижений. Постоянные неудачи в учебной работе заставляют студентов сомневаться в своих способностях, правильности избранной профессиональной сферы деятельности, в возможности достижения целей. Преподавателю важно целенаправленно и систематически

добиваться, чтобы учебный процесс был радостным и успешным.

Достижение дидактических целей возможно при организации обучения таким образом, чтобы студента являлись соучастниками процесса решения учебных задач, чтобы они как «открывали» для себя те или иные закономерности. Преподаватель должен поощрять решение учебных задач нестандартными способами, что позитивно влияет на развитие творческой самостоятельности будущих педагогов, выявление их потенциальных возможностей и содействие их профессиональному развитию.

Не менее важным этапом целеполагания является целерефлексия и целекоррекция. Необходимо вместе со студентами проанализировать, в какой мере удалось достижение поставленных учебных целей, выявить затруднения, с которыми они столкнулись в учебно-познавательной деятельности, характер дидактического взаимодействия между участниками образовательного процесса, проанализировать возможные пути достижения лучших результатов, наметить перспективу дальнейшего совершенствования учебно-познавательной деятельности и спрогнозировать новые цели и познавательные задачи.

Значимым моментом в достижении дидактических целей является рефлексивно-оценочная деятельность, которая обеспечивает обобщение изученного учебного материала и подведение итогов учебной работы. На этом этапе обучения важно развивать у будущих педагогов умения рефлексивной деятельности, самоанализа, самооценки собственной работы, обобщения и систематизации усвоенного объема знаний.

Целеопределение, целереализация и целерефлексия важные составляющие целеполагания. Деятельность преподавателя высшей школы определяется ясным представлением о дидактических целях и прогнозируемых результатах, которые будут решать студенты на

каждой ступени обучения. Поэтому организация учебного процесса должна носить этапный характер. На каждой ступени обучения имеет место три этапа, в процессе которых изменяется технология взаимодействия преподавателя и студентов: первый – этап целеопределения (целевыдвижения), второй – этап целеутверждения, третий – этап целереализации и четвертый – этап целерефлексии и целекоррекции.

Этапность в постановке и достижении дидактических целей делает процесс обучения управляемым, организованным, творческим и результативным. Цели обучения должны способствовать появлению ведущих смыслообразующих мотивов интеллектуально-эмоциональной деятельности, закреплять знания-ценности и опыт гармонизации интеллекта и эмоций в их приобретении. Весь процесс познавательной деятельности должен быть направлен на то, чтобы будущий учитель осознавал, что быть личностью – это значит иметь активную профессиональную позицию, уметь осуществлять профессиональный выбор, самостоятельно принимать решения, прогнозировать их последствия и уметь объективно оценить полученные результаты, моделировать хорошее самочувствие.

5.4. Структурирование содержания учебной информации на принципе гармонизации интеллектуального и эмоционального его аспектов

Важным условием гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов в обучении является структурирование его содержания как процесса решения мыслительных задач и скрытого управления инициативой и эмоциями студентов, как основы их самовыражения и самоутверждения в учебной работе (Ю. Кулюткин, Е. Матецкая, А. Матюшкин, Г. Сухобская и др.). построение учебной

работы как процесса решения мыслительных задач обеспечивает профессиональную перспективу, когда учебные задачи не поддаются детальному описанию, т.е. определяются самими студентами. Сложность ориентации учебного процесса на профессиональное поведение состоит в приобретении студентами опыта самостоятельного анализа и профессиональных действий, закреплении индивидуального стиля деятельности и развитии соответствующих способностей. Преодоление этих затруднений возможно лишь в процессе моделирования на учебных занятиях ситуаций, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов. Моделирование профессиональных ситуаций в учебном процессе содержит в себе необходимые условия для профессионального саморазвития, самоутверждения и самовыражения личности будущего учителя.

В самом процессе обучения студент должен моделировать, проигрывать, отрабатывать и закреплять собственные профессиональные действия и поступки, приобретаемую информацию не только осознавать, но и эмоционально воспринимать, пропуская ее через сердце и душу, что позитивно влияет на качественную сторону профессиональной подготовки будущего учителя.

В процессе моделирования таких ситуаций и поиска путей выхода из них студенты не только обогащаются знаниями, но и получают возможность активно действовать. С помощью вопросов, рассуждений, доказательств выдвинутых положений они развивают способность свободного выбора пути и методов самостоятельного решения учебных проблем. Выражение личностной позиции в учебных ситуациях через исполнение разнообразных ролей обеспечивает превращение учебной информации, профессиональных знаний в руководство к действию.

Проблемное изучение учебного материала является действенным

условием формирования не только креативных качеств личности, но и обогащение эмоционального опыта студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки. С. Рубинштейн считал, что «...возможность освоения и использования человеком предъявляемых ему извне знаний – понятийных обобщений и способов действия или операций – зависит от того, насколько в процессе собственного его мышления созданы внутренние условия для их освоения и использования» [35, с.232]. Учебная проблема содержит в себе средства, активизирующие движение мысли студентов, управление их мыслительными процессами и эмоциональными реакциями. На занятиях должны иметь место ситуации, в которых студенты получают возможность анализировать пути решения проблемы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и реакциями студентов на эти воздействия, испытывать удовлетворение и радость от учебных достижений. Ситуациями, обеспечивающими гармонизацию интеллектуального и эмоционального аспектов обучения, являются те, в которых используется познавательная задача, не имеющая однозначного решения, содержащая столкновение мнений, суждений, возможность обосновать свое видение рассматриваемого вопроса и эмоционально воспринимать происходящее, испытывать позитивные переживания, испытывать психологический комфорт.

Различие взглядов, спор по решаемой проблеме стимулируют потребность студентов в поиске дополнительной учебной информации, активизируют их стремление найти верное решение, увидеть в ранее изученном материале новые грани, неизученные аспекты, испытывать позитивные эмоции от личного вклада в решение коллективной познавательной задачи.

Подготовка будущих педагогов к педагогической деятельности через моделирование ситуаций проблемного плана содержит в себе

возможности развития интеллекта и эмоций как важных характеристик их личности. Участие студентов в ситуациях, которые учитывают динамизм, изменение действий, их нестандартность, требуют от них постоянного выбора, потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, результатом такой позиции является новизна в знаниях, действиях и выражении их эмоционального состояния. Осознание значимости активных интеллектуальных действий и эмоций в профессиональном саморазвитии студентов достигается моделированием не любой ситуации, а лишь той, в которой заложен механизм креативных действий и приемов эмоционального самовыражения участников учебного процесса.

Участники проблемных ситуаций, выполняя речевые действия, испытывают эмоциональное напряжение, которое обуславливается:

- эффектом новизны;
- участием в профессионально значимых ситуациях, когда активизируется их потребность что-либо сказать, спросить, ответить, убедить, проявить смекалку, сообразительность;
- общением между участниками моделируемой ситуации, требующим принятия решений с учетом личного опыта и профессиональных знаний;
- возможностью альтернативных взглядов, суждений, способов решения учебной проблемы;
- своевременной оценкой полученных результатов в ходе коммуникативного взаимодействия.

В таких ситуациях важно объединить креативную активность и эмоциональность всех ее участников, чтобы они чувствовали себя не исполнителями, а организаторами и управленцами учебного процесса.

Ситуации, в которых имеет место не одно, а несколько решений, требуют активных мыслительных процессов, размышлений по поводу того, что же является критерием, основанием выбора того или иного

решения, доказательства объективности выдвинутого тезиса или довода. В совместном обсуждении апробируются гипотезы, предположения, пути и способы их решения, взаимная коррекция идей и мыслей, их уточнение и обогащение. Все это способствует объединению усилий участников проблемных ситуаций на поиск коллективного решения и позитивно сказывается на развитии эмоционально-креативных их способностей.

В ходе коллективного обсуждения учебной проблемы студент овладевает умением соотносить свои знания и способности с возможностями других участников учебного процесса, развивает способности диалогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебной работе, управлять собственными эмоциями и эмоциональным состоянием других участников образовательного процесса. Интеллектуальная активность в проблемных ситуациях является тем условием, которое обеспечивает результативность обучения в формировании эмоционально-креативной личности будущих педагогов, овладении ими умениями и навыками общения в профессиональных ситуациях.

В работах Т. Бирюковой, Д. Богоявленской, А. Виноградова, О. Губенко, М. Данилова, Е. Исмаилова, В. Пятрулиса раскрыты возможности интеллектуальной активности в оптимизации результатов обучения. А. Вербицкий, И. Лернер, А. Матюшкин, Е. Пассов считают необходимым деятельное эмоциональное восприятие и осознание учебной информации, ее использование в проблемных ситуациях. Проявление креативных действий, познавательной активности и положительных эмоций в процессе общения и поиска выхода из проблемных ситуаций возможно при усвоении студентами знаний:

- условий, принципов ведения учебного диалога;
- о собственных полномочиях в принятии решений;

- необходимый запас информации по обсуждаемой учебной проблеме;

- о средствах коммуникации;

- о психолого-педагогических качествах участников коммуникативных ситуаций;

- установок и намерений общающихся сторон.

Именно эти знания служат основой формирования умений, которые выступают показателями эмоционально-креативного облика студентов:

- умение критически оценивать учебную информацию;

- обобщать факты;

- выразить свое мнение и отношение к обсуждаемой теме, проблеме;

- умение изложить свою точку зрения, позицию, сформулировать предложения и принципы делового сотрудничества;

- доказательность и умение оперировать ранее приобретенной информацией;

- умение выбрать стиль общения и поведения в дискуссии, диалоге, споре, разговоре;

- умение прогнозировать результат в решении рассматриваемого вопроса;

- умение регулировать собственными эмоциями и эмоциональным состоянием других участников образовательного процесса.

Эмоционально-креативный потенциал личности определяется ее способностями нестандартно подходить к выполнению учебных заданий, импровизировать, сочувствовать, эмоционально воспринимать и сопереживать в ходе овладения учебным материалом. Креативные действия студентов направлены на конструирование, создание нового знания, которое не существовало в ранее приобретенном ими опыте, а

эмоции и управление эмоциональными реакциями обеспечивают психологический комфорт, защищенность и эмоциональную устойчивость будущих педагогов.

Не менее важным условием гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения является структурирование учебной информации в виде проблемно-коммуникативной модели, составляющей ее информационное поле. Под общим информационным полем понимается «не только общий язык, на котором происходит общение, но и одинаковое понимание студентами и преподавателями употребленных понятий, границ и условий их использования, степени неопределенности и сложности восприятия учебного материала, особенно вновь вводимых обозначений и терминов» [47, с.17].

При структурировании учебной информации в форме имитационно-коммуникативной модели следует учитывать:

- типы высказываний, характерных для профессиональной речи педагогов;
- этикетные формулы педагогического общения;
- эмоционально окрашенные высказывания, характеризующие отношение участников коммуникативной ситуации к предмету речи;
- синонимичные высказывания как альтернативные речевые средства;
- вербальные и невербальные средства в коммуникации участников спора, диалога, дискуссии, разговора.

Структурирование учебного материала должно отражать: а) логику и результат познания; б) технологию распознавания изучаемых явлений, их упорядоченность и систематизацию; в) уяснение сущности изучаемого материала; г) преобразование ранее усвоенной информации в новое знание. Такая структура учебной информации обеспечивает поступательное развитие познавательной деятельности и

обогащение эмоционального опыта студентов.

Уровень интеллектуальной активности и эмоциональности студентов в учебной работе определяется соблюдением следующих требований:

- создание реальной обстановки, где участники учебного процесса представлены как носители конкретных социальных и профессиональных ролей;

- проблемный характер учебных ситуаций;

- учет психологических особенностей, интеллектуальных способностей, уровня подготовленности и эмоциональной культуры студентов;

- моделирование их будущей профессионально-педагогической деятельности.

Соблюдение названных требований будет способствовать успешному решению следующих задач:

- проявлению различных стилей мышления и стереотипов познавательной деятельности в учебной ситуации;

- наличия умения выразить свой взгляд на решение учебной задачи, раскрытие своей позиции, уровня интеллектуального развития;

- развитие креативного мышления и опыта нестандартного решения учебных задач профессиональной направленности;

- формированию коммуникативных умений и навыков, речевой культуры;

- обогащению эмоциональной сферы и накоплению эмоционального опыта будущих педагогов;

- обеспечения эмоционально-психологического комфорта и защищенности участников образовательного процесса.

Активная познавательная деятельность стимулирует развитие познавательных интересов и потребностей, мышления, памяти, восприятия, воображения, внимания, создает эмоционально

положительный настрой студентов, что не может позитивно не влиять на проявление профессионально-педагогических способностей. Активность в учебной работе служит источником творческой фантазии будущих специалистов, выбора оптимальных способов решения учебных задач, объективной самооценки собственных действий в поиске истины. Степень познавательной активности определяется эмоционально-психологическим настроем студентов. «Есть основания утверждать, – отмечает Б. Парыгин, – что по своей природе психологичный барьер являет собою стойкую установку или психологический настрой личности, фиксированный на уже достигнутом результате, что тормозит дальнейшую мобилизацию и использование духовного потенциала человека» [31, с.4]. На уровне познавательной активности при изучении учебных дисциплин особо влияют коммуникативные черты личности, коммуникативные умения и навыки, умение вести разговор, поддерживать беседу, участвовать в дискуссии и диалоге.

Низкий уровень интеллектуальной активности студентов объясняется их неумением выразить свое мнение, начать разговор и поддерживать его, сформулировать и поставить перед участниками творческий вопрос, выразить эмоциональное сочувствие, сопереживание, грамотно управлять эмоциональным состоянием и др.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов познавательной деятельности будущих педагогов, определяется соблюдением условий:

- установление эмоционального контакта через ориентацию в задачах познавательной деятельности, адекватное использование средств общения с учетом специфики деятельности;

- координация эмоционального взаимодействия участников познавательного процесса, обмен учебной информацией, периодическое перераспределение учебных функций;

- достижение согласованности в правильном выполнении учебного задания и эмоционального контакта;
- обеспечение свободы выбора и ситуации успеха каждому студенту.

Развитие интеллектуально-эмоциональных способностей будущих педагогов определяется их психической активностью, которая проявляется в любознательности, умственной работоспособности, настойчивости в достижении поставленной цели, эмоциональной напряженности, адекватной самооценки и самоконтроля. Недостаточное проявление этих личностных качеств негативно воздействует на гармонизацию интеллектуального и эмоционального аспектов деятельности как основы учебного процесса в высшей школе.

Успех гармонизации интеллекта и эмоций студентов в обучении зависит от того, насколько понимание является его обязательным компонентом. Глубина и качество знаний будущих специалистов определяется тем, «в какой мере они осмысляют понимание как собственное ценностное приобретение и сформируют опыт и навыки движения к пониманию в целом» [37, с.49]. Понимание в педагогической литературе рассматривается как мыслительный процесс и деятельность, направленные на выявление сущности изучаемого учебного материала.

Организация учебного процесса должна быть направлена на активизацию познавательной деятельности, раскрытие смыслового содержания учебного материала. Ценность представляет собой личностное образование, в котором присутствует непосредственное или опосредованное отношение человека к среде и самому себе. В результате целенаправленной активности личности каждая область ее взаимодействия с окружающей действительностью подвергается ценностному освоению и эмоциональному восприятию. В этом взаимодействии проявляются различные функции:

- смыслообразующая – актуализация смысла изучаемой информации, осознание ее смысла, осуществление обретенного смысла;
- оценивающая – адекватная оценка участниками обучения усваиваемого учебного материала;
- ориентации – определение приоритетных ценностей, т.е. личностных, профессиональных характеристик;
- регулирующая функция – устанавливает необходимое взаимодействие в образовательном процессе;
- контролирующая функция – позволяет отслеживать уровни личностных смыслов, ценностных ориентаций и учебных достижений.

Ценности в научной литературе определяют как стержневое образование личности, выражение ее потребности в гуманистическом подходе к решению профессиональных проблем, что является основой эмоционально-креативной позиции студента в учебной работе. Содержательной стороной ценности является осмысливающее отношение субъекта к объекту, которое отражает реальное, жизненно-практическое отношение.

Ценностное отношение объединяет два уровня: переживаемый (эмоционально-чувственный) и осознаваемый (когнитивно-личностный). Осмысленное – это содержание учебного материала, а эмоционально-чувственная структура – это форма ценностного отношения к изучаемому материалу. Гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов обучения осуществляется за счет самоосмысления, что выступает связующим звеном эмоций и сознания человека.

В процессе саморегуляции большое место занимает образно-метафористическое мышление. Но в условиях «знаниевого» подхода к обучению, основанного на законах рационального мышления, происходит логизация учебной деятельности и игнорирование эмоциональной ее стороны, что обедняет образовательный процесс.

Без развития образно-чувственного мышления невозможен перевод знаний в ценности, придание им личностного смысла. Излишняя логизация учебного процесса наносит вред развитию эмоций, чувств, душевности будущих педагогов.

Знания в такой системе обучения не становятся значимыми для студентов, не смотря на то, что в них включены объективные смыслы. Это можно объяснить тем, что смысл или значимая ценность, может стать личностным только тогда, когда знание через переживание, эмоциональный настрой и чувства перейдет на уровень понимания. При организации учебного процесса важно заботиться не только о развитии интеллектуальной сферы, но и обеспечивать реальные возможности для развития эмоциональной сферы будущих педагогов. Психической формой проявления ценностного отношения является переживание, под которым Т.Власова понимает «... особый тип эмоционального процесса, который зарождается в процессе обыденно-практического или образно-метафористического познания и восходит до осознаваемого чувства» [12, с.174].

Проблема отбора содержания для профессионального становления будущих педагогов сложна тем, что до сих пор имеет место недооценка эмоционально насыщенного учебного материала в изучаемых предметах. В содержание учебной информации важно включать материал, стимулирующий развитие эмоций, чувств, умений опираться на них при восприятии научного знания и способности к сопереживанию в совместной познавательной деятельности. Недооценка эмоционального содержания научного знания обедняет в значительной мере эмоциональную сферу будущего педагога и не способствует ее развитию и обогащению.

Эмоционально насыщенное содержание учебного материала направлено на решение задач:

- развитие положительных эмоций и торможение отрицательных

эмоций в учебном процессе;

➤ сопереживание образам изучаемых явлений, процессов и соотнесение идеальных с реальными образами;

➤ перевод образа как эмоциональной формы переживания в позитивное познавательное действие творческого характера;

➤ фиксация эмоций и чувств, эмоциональных реакций и состояний студентов и использования собранного материала для оздоровления педагогической среды, создания психологического комфорта для каждого студента.

Эмоциональные переживания позитивной направленности стимулируют познавательный процесс, активизируют интеллектуальные усилия студентов в момент творчества и в ситуациях эмоционального дискомфорта, тем самым «снимая» кризисы, преодолевая негативные эмоции и интеллектуальные затруднения.

Результативность учебного процесса обусловлена разумным сочетанием образно-метафористического и дискурсивно-теоретического мышления при усвоении программного материала студентами. Образно-метафористическое мышление базируется на эмоциях, актуализируя их в чувства и сообразуясь в системе образов, то дискурсивно-теоретическое мышление основывается на разуме, реализуя набор умственных операций, актуализируя их в логические схемы и преобразуясь в смыслы. Разумное сочетание обеспечивается гармонизацией интеллектуальной и чувственной сфер человека, делает привлекательным сам процесс познания, овладение избранной профессией.

В подготовке будущего учителя в поле зрения следует держать не только интеллектуальный аспект их обучения, но и развитие душевности, эмоциональности как важных характеристик педагогического профессионализма, а именно:

- оформление чувств и управление эмоциями, овладение умением

определять свое самочувствие в любой педагогической ситуации;

- развитие способности к сопереживанию и сочувствию другим людям;

- закрепление объективной самооценки, обеспечивающей гармонию интеллекта и эмоций личности;

- формирование системы ценностей и личностных смыслов.

Структурирование учебной информации должно подводить студента к осознанию того, что:

- научное (профессиональное) знание объективно и полезно;

- недостаточно выдвигать гипотезы, идеи, теории, нужно обоснованно уметь доказать их право на существование;

- только убедительно доказанные и обоснованные идеи, положения, доводы составляют интеллектуальное богатство личности, стимулируют развитие ее креативных способностей;

- обоснование практикой, опытом и логикой доказательства изучаемого знания вызывает у студентов потребность в новых знаниях и развивает их способность овладевать новой информацией.

Преподавательская деятельность изобилует штампами и трафаретными подходами в решении разнообразных задач профессиональной подготовки будущих педагогов. Главная задача преподавателей высшей школы состоит в том, чтобы стимулировать и поддерживать инициативу студентов, больше уделять внимания их эмоционально-волевой сфере. Важно владеть искусством, наполнять «сухую» теорию живыми эмоциями и чувствами с тем, чтобы активизировать умственную деятельность студентов. Но положительный эмоциональный фон занятия, благоприятная интеллектуально-эмоциональная среда не появляются сами по себе, стихийно и бесконтрольно. В этом плане большая роль принадлежит преподавателю, который должен владеть методикой использования дидактических средств в учебном процессе. Важно использовать

дидактические средства, среди которых не последнее место занимает искусство, художественная литература, наглядность. Практика подтверждает, что учебный материал легче усваивается и закрепляется в сознании на более продолжительное время, если содержит в себе художественный, эмоционально-положительный оттенок.

Г. Ващенко, признавая большую роль художественных средств в учебном процессе, писал: «Художественное воспитание как элемент обучения важно не только как само по себе, а и тем, что оно активизирует учебный процесс в целом. Оно делает его более интересным, в результате чего дети начинают учиться с большей охотой, а то и с интересом» [11, с.388].

Гармонизируя интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу студента, преподаватель создает необходимые условия для полноценного овладения им знаниями. Разум, эмоция и воля выступают главными инициаторами психического развития личности. Они взаимосвязаны между собой и недооценка этого единства, а тем более игнорирование какой-либо из этих сфер личности в учебном процессе негативно сказывается на его успешности. Преподавателю важно так объяснять учебный материал, чтобы он затронул не только разум, но и эмоции студентов. Еще Л. Выготский отмечал, что лишь то знание может закрепиться, которое прошло через эмоции личности. Все другое есть мертвое знание, что убивает живое отношение к миру [14, с.142].

Эффективность осмысления и понимания изучаемого материала определяется сопереживанием, сотворчеством студентов в учебной работе. Диалогическое взаимодействие в системе отношений «преподаватель – студенты» совершенствует креативное мышление и способность обучаемых оценивать собственные эмоциональные и интеллектуальные возможности в решении учебных и практических задач.

В процессе изучения учебных дисциплин важно акцентировать внимание студентов на существенном в изучаемых явлениях, учить их определять значимость изучаемого материала; сводить неизвестное к известному тезису, строить собственное видение изучаемой информации на принципах, позволяющих убедиться всем участникам диалогического взаимодействия в истинности, объективности высказанных суждений.

Содержание и формы учебной деятельности необходимо привести в соответствие с интересами, установками, познавательным и эмоциональным опытом студентов, их эмоциональными реакциями на педагогическое воздействие. Результативность обучения определяется всем содержанием психической жизни студента. «По своей природе личность поэтапно развиваема, пластична, изменчива, ее становление происходит как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени и внутренних, и внешних программ» [13, с.57]. Гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов обучения позволяет обеспечить единство мысли и действия, радость познания и потребность в пополнении знаний, гармонии интеллекта и эмоций, что позитивно сказывается на развитии профессионализма как сложного личностного образования будущего педагога. Высшая школа призвана раскрыть перед каждым будущим педагогом «ту атмосферу творчества, в которой полностью расцветут его силы и способности, в которой он почувствует полноту счастья творения, счастья материализации своих способностей, счастья видения самого себя в результатах своего труда» [43, с.47]

Единство мысли и эмоций в учебной работе студентов формирует умение ставить и решать задачи собственного карьерного роста, выбирать оптимальные средства их достижения, анализировать собственные усилия и принимаемые меры по преодолению затруднений, возникающих в учебном процессе. Моделирование учебной

информации должно способствовать прогнозированию студентом его профессионального будущего, формированию внутренней готовности к карьерному росту, осознанию собственного образа «Я – профессионал». Именно связь учебного материала с профессиональным будущим и перспективой карьерного роста студентов стимулирует познавательную активность, эмоциональный опыт, их субъектность в процессе профессионального становления. В учебном процессе необходимо оказывать каждому студенту психолого-педагогическую поддержку в прогнозировании средств и путей собственного карьерного роста, а именно:

- осознание смысла и перспектив карьерного роста;
- представление собственных возможностей, способностей, позитивно воздействующих на профессиональный рост;
- принятие решения относительно выхода из сложных профессиональных ситуаций;
- формирование у каждого студента уверенности в успехе карьерного роста.

Высшая школа должна стать «полигоном» становления профессионального облика современного педагога. Педагогический процесс должен стать атрибутом личности, местом, где студенты свободно выражают свои мысли, взгляды, точки зрения, сопоставляя их с опытом и мнением других участников обучения. По мнению американского педагога У. Глассера, необходимо изменить характер образовательного процесса. Обучение, где в основном довлеет интеллект, а преподаватели не снисходят до эмоционального контакта со студентами, им не хватает доброжелательности и личной заинтересованности. Они не похожи в глазах студентов на человека, с которым можно идентифицировать свою личность [16, с.33]. Задача состоит в том, чтобы преодолеть инертность студентов, их равнодушие к процессу овладения знаниями. Только там, где между

преподавателем и студентом сложились дружеские отношения, когда обе стороны заинтересованы в результатах и успехе учебного процесса, когда они сообща решают учебно-познавательные проблемы, результаты учения и профессионального роста плодотворны.

5.6. Эмоциональная культура педагога как основа взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в системе отношений «преподаватель – студент» и условие гармонизации интеллекта и эмоций в учебном процессе

Профессионализм современного учителя характеризуется способностью создавать эмоционально-психологический комфорт для каждого обучаемого, устанавливать эмоциональные контакты в системе «преподаватель – ученик» (студент), активно воздействовать на их чувства в ходе учебной работы. Эффективность педагогического труда во многом определяется уровнем сформированности эмоциональной культуры педагога.

Культура (от лат. cultura) – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленных в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и внедрений, в духовных ценностях, в совокупности отношений к природе, между людьми и к самим себе [46, с.293].

Эмоциональная культура является важной составляющей общей культуры. П.Якобсон рассматривает эмоциональную культуру как комплекс явлений, которые представляют собой значимую меру развития и совершенствования тех качеств эмоциональной жизни, которые в ограниченном виде проявляются на более ранней возрастной ступени [53, с.64]. По его мнению, эмоциональная культура включает: отклик на очень широкий круг объектов, способность ценить и уважать чувства другого человека; способность к

сопереживанию с чувствами других людей, с миром переживаний героев литературных произведений и умения делить свои переживания с другими людьми.

Г. Ястребова под эмоциональной культурой педагога понимает сложное личностное образование, представленное богатством эмоционального опыта, владением системой механизмов управления собственным эмоциональным состоянием и эмоциональным откликом учащихся, педагогической целесообразностью выявления эмоций, стремлением к усовершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии. Структура эмоциональной культуры представлена компонентами: мотивационным (взгляда, убеждения, профессионально-ценностные ориентации, мотивы), интеллектуально-содержательным (интеллектуальные возможности личности, содержание эмоций), поведенческим (выявление учителем эмоций в педагогической деятельности и профессиональное поведение в ней) [57].

И. Самарокова полагает, что эмоциональная культура – это сложное, динамическое образование личности учителя, которое характеризует эмоциональную направленность типа, стиля и способов его профессионального поведения, и проявляется в богатстве эмоционального опыта, владении механизмами управления собственным эмоциональным состоянием и эмоциональным откликом учеников, в стремлении к совершенствованию собственного эмоционального опыта. Базовым структурным компонентом эмоциональной культуры она считает мотивационный компонент, который выступает основой когнитивного и конативного компонентов этого сложного личностного образования. Мотивационный компонент определяет эмоциональную направленность личности учителя, которая интегрирует систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, отражает психологическую установку на развитие эмоциональной культуры как личностно необходимого и

внутренне принятого убеждения. Когнитивный компонент предполагает эмоциональные способности учителя, позволяющие распознавать свои и чужие эмоциональные состояния, структуру эмоций, систему знаний в области психофизиологии эмоций, что определяет профессионально-эмоциональное поведение. На основе мотивационных и когнитивных характеристик учителя создается личностно-смысловое поле его эмоциональной культуры, которое проектируется на педагогическую деятельность и эмоциональное поведение в ней. Единство профессиональных действий и эмоциональных реакций характеризует когнитивный компонент эмоциональной культуры [37].

Эмоциональная культура – это сфера деятельности, которая регулируется общепринятыми нормами выражения эмоций, оказывает влияние на развитие личности учителя и на развитие личности ученика, обеспечивает эффективное их взаимодействие в педагогическом процессе.

Эмоциональная культура выступает важным связующим звеном взаимодействия участников учебного процесса. Результативность дидактического взаимодействия определяется тем, насколько проявляется уровень эмоциональной культуры его участников. При организации дидактического взаимодействия важно учитывать насколько:

- педагог осознает собственные психолого-характерологические качества, свой эмоциональный потенциал и статус;
- владеет средствами эмоциональной выразительности;
- соответствует профессиональная эмоциональность педагога психологической ситуации в образовательном процессе;
- -воспринимает и ответственно своевременно отзывается на социальные явления и изменения в широком их диапазоне;
- совершенствуется педагогические эмоциональное воздействие,

как в плане содержания чувств, так и технологии их экспрессии.

Эмоциональность учителя оказывает большое влияние на характер дидактического взаимодействия. Учитель должен в учебном процессе сдерживать проявление своих эмоций, внешне оставаясь спокойным. Внешнее проявление негативных эмоций отрицательно сказывается на всех участниках дидактического взаимодействия. Предупредить последствия воздействия негативных эмоциональных состояний может положительная эмоция. Поэтому при организации дидактического взаимодействия в образовательном процессе учитель должен владеть умением управлять эмоциями как собственными, так и тех, кого он вовлекает в учебную работу. Искусство преподавателя состоит в том, чтобы уметь предупреждать возникновение отрицательных эмоций в дидактическом взаимодействии со студентами.

Эффективность дидактического взаимодействия определяется тем, насколько педагог владеет способами управления эмоциями. Практике известны два способа управления эмоциями: контроль интенсивности эмоций и управление их экстенсивностью составляющей – эмоциогенными ситуациями. Формирование этих умений происходит поэтапно.

Первый этап – восприятие эмоций, диагностика (распознавание) эмоций и выявление причин возникновения той или иной эмоции.

Второй этап – проведение самоанализа, что предполагает анализ эмоциональных реакций участников дидактического взаимодействия (адекватная оценка эмоций), адекватная реакция на их эмоции, анализ собственного эмоционального реагирования.

Третий этап – управление эмоциями – прогнозирование желаемой эмоциональной реакции, предотвращение негативной эмоции, если такая возникла в процессе дидактического взаимодействия, использование эмоциональных средств для преодоления стресса.

В человеке проявляется сложное взаимодействие сознания и чувств,

ценностей и склонностей, интересов и способностей, эмоций и интеллекта возможно лишь при педагогически грамотной организации учебного процесса. Индивидуальный опыт каждого студента зависит от постоянно меняющихся состояний организма, от напряженности интеллектуальных усилий и колебаний настроения, от сочетания внутренних состояний с внешними обстоятельствами. Профессиональное становление будущих педагогов, их индивидуальность совершенствуется под воздействием внутренних и внешних факторов. Поэтому организация обучения как процесса целенаправленного педагогического воздействия на личность и позитивной ответной ее реакции на это воздействие должна основываться на гармонизации интеллектуального и эмоционального его аспектов. Интеллектуальные, креативные способности совершенствуются по мере того, как развивается произвольное внимание, интерес, самостоятельный выбор, регулируются эмоциональные состояния участников образовательного процесса.

Природа познания такова, что его методы и результаты в эмоционально благоприятной обстановке могут передаваться от преподавателя студентам, развиваться, усваиваться теми, кому заданы образовательные ориентиры. Природа образования и обучения – взаимодействие преподавателя и студентов. Взаимодействующие стороны в образовательном процессе неравнозначны. Ведущая, определяющая роль принадлежит преподавателю. В зависимости от его профессиональной позиции и характера отношений со студентами зависит результативность обучения. Образовательный процесс предполагает взаимную активность преподавателей и студентов. Взаимная активность выражается в дидактическом взаимодействии, которое содержит в себе в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение объектом, собственную активность студента, проявляющуюся в ответных представлениях или

опосредованных влияниях на преподавателя и на самого себя [7, с.74].

Эффективность психологического комфорта определяется характером эмоциональных контактов в системе дидактического взаимодействия сторон учебного процесса.

Под эмоциональным контактом понимают установление в системе «преподаватель – студенты» двусторонних отношений, в которых каждый участник чувствует себя предметом заинтересованности, симпатии и сам открыт для окружающих, созвучен эмоциям, которые они переживают в совместной деятельности.

Контакт осознается и переживается субъектами как позитивный подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные особенности субъектов взаимодействия. Сам факт установления контакта приносит его субъектам интеллектуально-эмоциональное удовлетворение.

Внутренним механизмом контакта является эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, восприятие. В основе эмоционального сопереживания лежит психическое явление «заражение», механизм которого толкуется как способ интеграции групповой деятельности. Заражение выступает как форма сложного внутреннего поведения людей (Г. Андреева). Эмоциональное сопереживание субъектов дидактического взаимодействия является фоновым и основным механизмом контакта. Эмоциональное сопереживание вызывается личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью предмета взаимодействия, отношениями сторон к этому процессу. Это обеспечивает понимание и общность, согласованность взаимодействия. Механизм настоящего контакта взаимодействующих сторон представляет собою умственное восприятие, обусловленное включением обеих сторон в активную деятельность, при решении ими проблемы задачи.

Для гармонизации интеллектуального и эмоционального контакта будущим педагогам важно четко представлять стадии развития контакта в общении, в процессе педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества. По мнению А. Добрович межличностный контакт объединяет в себе четыре фазы: 1) направленность на партнера; 2) психическое состояние партнера; 3) информирование партнера и прием от него нужной информации; 4) отключение от партнера, если исчезли возбуждающие мотивы контакта с ним [5].

Стадии развития контакта исследовались С. Сергеевой [38, с.54]. Она выделяет: первичный ориентировочный контакт (восприятие партнеров, знакомство с их личностными проявлениями в поведении); ситуационный контакт (приспособление одного партнера до другого с учетом их особенностей); возникновение переживания «Мы». С. Сергеева выделяет внутренние и внешние характеристики контакта, которые характеризуют стадии его развития. К внутренним характеристикам она относит воздействующую, эмоциональную и информационную, которые обеспечивают взаимную синхронность действий и переживаний партнеров. К внешним характеристикам отнесены: пространственная и временная, которые проявляются в определенных ситуациях действия и общения.

В. Панферов определяет стадии общения:

- выбор партнера (возникновение контакта);
- предъявления себя партнеру (установление взаимодействия);
- выявление совместной заинтересованности (взаимопознание);
- обмен мыслями, впечатлениями, чувствами, планами (взаимовлияние и взаимодействие партнеров);
- достижение социально-психологического единства (установление взаимоотношений).

Хотя автор говорит о составляющих процесса общения, но эти

стадии вполне можно соотнести со стадиями развития контакта в системе отношений преподавателя и студентов.

В. Кан-Калик считает, что педагогическая коммуникация объединяет в себе такие фазы:

- ориентация в условиях общения (приспособление общего стиля общения к современным потребностям, привлечение внимания объекта общения к себе);
- поисковая фаза (уточняются условия общения, и выявляется уровень готовности участников к общению);
- вербальное общение (передача своего видения вопросу объекту);
- обратная связь [19].

Будущему педагогу, овладевая способами гармонизации интеллектуального и эмоционального контакта, важно четко представлять весь процесс становления педагогического контакта. Ему необходимо овладеть методикой управления ходом протекания, способами установления и поддержания контакта.

Способность учителя устанавливать эмоциональные контакты в учебном процессе значительно повышает уровень учебных достижений участников дидактического взаимодействия.

В учебном процессе дидактическое взаимодействие обеспечивает условия для гармонизации интеллекта и эмоций его участников. По этому поводу В. Сухомлинский писал о том, что учебный процесс – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кто преподает, и тех, кто овладевает знаниями. Этот процесс отличается глубокой индивидуальностью явлений. Та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной – во втором, абсурдной – в третьем [45, с.14].

Учебный процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие преподавателя и студентов, предполагающее воздействие и ответную реакцию, результатом

которого является формирование творческой, эмоционально уравновешенной личности, с активной профессиональной позицией.

Дидактическое взаимодействие возникает на основе интереса как идеальной формы проявления потребностей. Эмоционально-эстетическая потребность формирует мотив познавательных действий студентов, ориентируя их на усвоение программного материала и основ профессиональной этики. Эмоционально-познавательный интерес, возникающий на основе потребностей и мотивов познавательной деятельности, вызывает эмоционально-оценочное отношение, стимулирует поиск и корректирует восприятие, расширяет интеллектуальный потенциал личности, совершенствует ее эмоциональную культуру. Эмоционально-познавательный интерес помогает преодолеть инертность, равнодушие, скуку, побуждает к познавательной активности и самостоятельности, к творческому самовыражению и самообразованию, благодаря которому расширяются знания, и обогащается эмоциональная культура будущих педагогов.

Дидактическое взаимодействие предусматривает наличие условий:

- создание ситуации психологического единства;
- для самовыражения личности;
- скрытого самоуправления эмоциональным состоянием, инициативой студентов.

Соблюдение этих условий положительным образом влияет на характер и структуру обучения. Модель учебного процесса, основанного на дидактическом взаимодействии, содержит структурные компоненты:

- цель и задачи учебной работы;
- профессиографический портрет современного педагога;
- содержания обучения;
- дидактические процессы: принципы, формы, методы и средства

учебной работы;

➤ приемы активизации познавательной деятельностью и управления эмоциональным состоянием ее участников;

➤ контроль, оценка, самоконтроль и самооценка учебных достижений и профессионального роста будущих педагогов.

Организация обучения на основе гармонизации интеллектуальной и эмоциональной его сторон предполагает необходимость осознания и эмоционального принятия студентами учебных целей. Важно не просто отбирать способы достижения поставленных дидактических целей, но и создавать условия для овладения студентами способами учебной работы; не просто симулировать познавательную активность, но и вызывать эмоционально-ценностное отношение к познавательному процессу, создавать психологический комфорт и условия для регулирования эмоционального поля дидактического взаимодействия.

Дидактическое взаимодействие проявляется в обстановке, когда обе стороны совместно думают, размышляют, переживают и сочувствуют друг другу, создается ситуация психологического комфорта, возможность познавательного и эмоционального раскрепощения, самоутверждения и самостоятельности действий студентов.

Эффективность дидактического взаимодействия определяется культурой общения сторон, когда и преподаватель, и студенты обязаны осознать и усвоить принципы коммуникации:

- активность общения;
- расширение видов и объема общения;
- интенсивность общения;
- психологический комфорт, стимулирующий самораскрытие личности;
- индивидуальная программа общения с участниками обучения;
- эмоционально-психологическая защищенность общающихся

сторон.

Овладевая принципами дидактического взаимодействия, будущие педагоги должны научиться устанавливать контакты, налаживать продуктивную коммуникацию, управлять собственными эмоциями и эмоциональным состоянием других участников обучения.

Эффективность дидактического взаимодействия зависит от системы педагогических средств, которые учитель использует в учебном процессе. В качестве основных стимулов могут быть использованы средства: эмоциональная рефлексия, юмор, эмоциональное стимулирование. Эмоциональная рефлексия рассматривается как способность к самонаблюдению, самоанализу процесса возникновения эмоций и способа эмоционального регулирования. Это особый принцип мышления, направленный на осознание собственных проявлений эмоций, которые выступают как средство самовыражения и самореализации личности.

Юмор рассматривается как педагогическое средство, в основе которого – осознание участниками дидактического взаимодействия разных несоответствий (между воображаемым и реальным, между ожидаемым и тем, что случилось и т.п.), связанных с комичным эффектом. Юмор снимает психологическое напряжение, способствует созданию доброжелательных отношений. Юмор может выступать и как черта характера человека, и как умение реагировать на разные ситуации (чувство юмора).

При дидактическом взаимодействии необходимо уделять внимание эмоциональному стимулированию. Эмоциональный стимул – это средство, которое в наибольшей мере воздействует на эмоциональную сферу человека и вызывает у него соответствующие чувства: эмоциональный отклик, сопереживание, и, что особенно важно, формирует общественно-полезное и личностно значимое поведение [54, с 18].

В практике дидактического взаимодействия могут быть использованы разнообразные эмоциональные стимулы. Накопленный педагогической практикой опыт позволяет выделить несколько групп эмоциональных стимулов:

1) эмоциональные стимулы, которые основываются на использовании дидактического материала: анализе содержания пословиц, присказок, афоризмов;

2) эмоциональные стимулы, что основываются на анализе произведений искусства: анализ художественных произведений, кинофрагментов, произведений живописи;

3) эмоциональные стимулы, что основываются на использовании методов обучения: мозгового штурма, проблемно-поисковых методов, диспутов, дискуссий, диалогов;

4) эмоциональные стимулы, что основываются на межличностном общении: игра, имитация, соревнования.

Задача педагога при организации дидактического взаимодействия состоит в том, чтобы помочь его участникам выбрать правильный способ эмоционального реагирования, с учетом индивидуальных особенностей их личности. При этом педагогу важно овладеть методами диагностирования эмоциональных состояний участников дидактического взаимодействия, правильно выбирать средства педагогического воздействия, что способствует формированию у каждого участника образовательного процесса «личностного смысла обучения». Реализовать эту задачу по силам педагогу с высоким уровнем эмоциональной культуры.

5.7. Личность преподавателя как средство гармонизации интеллектуального и эмоционального в системе подготовки будущих педагогов

В статье «О пользе педагогической литературы» К. Ушинский писал, что влияние личности педагога на молодую душу нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой поощрений и наказаний. Даже дух учебного заведения живет в характере преподавателей, а затем переходит в характер обучаемых.

Формирование интегральных качеств будущих педагогов сложный и динамический процесс. От того, как в высшей школе будет организован образовательный процесс, зависит и успешность становления их личности, профессионального облика. Часто недооценка эмоциональных и переоценка интеллектуальных факторов обучения приводит, порой, к закреплению негативных позиций будущих педагогов, деформации их профессионально-личностных качеств, которые в последствии проявляются в деформации личности их учащихся.

Нарушение гармонии интеллектуального и эмоционального факторов в педагогическом взаимодействии студентов с преподавателем приводит к закреплению негативных профессиональных позиций будущих педагогов, следствием чего является деформация их профессиональных качеств.

В педагогической литературе и практике выделяют позиции, выступающие основой деформации личностно-профессиональных качеств будущих педагогов: «Я – субъект педагогического взаимодействия», «Я – объект педагогического взаимодействия», «Я – вне педагогического взаимодействия».

Позиция педагога «Я – субъект педагогического взаимодействия» может стимулировать деформацию качеств:

- доминантность (превышение властных функций, бескомпромиссность суждений, сверхконтроль над действиями и поступками обучаемых);
- демонстративность (показ своего превосходства над другими

участниками образовательного процесса);

- педагогическая агрессия (отрицательное отношение к неуспевающим, нарушителям дисциплины, непривлекательно внешне студентам или ученикам).

Позиция «Я – объект педагогического взаимодействия» поведенческое копирование поведения учащихся может привести:

- к лицемерию (неискренность чувств, морализирование, двойные стандарты в отношениях);

- «синдром педагогической инфантильности» (подражание действиям и поведению обучаемым).

Позиция «Я – вне педагогического взаимодействия» может привести:

- к ригидности мышления (консерватизм, догматизм, сопротивление инновациям, информационная пассивность);

- педагогическому маргинализму (личностная позиция непричастности, отчужденность, отсутствие принадлежности к педагогической этике);

- педагогической индифферентности (равнодушие, нигилизм, игнорирование индивидуальности учащихся) [30, с.184].

Проявление деформаций стимулирует психологический дискомфорт в образовательном процессе, тормозит самоактуализацию его участников. Демонстративность педагога формирует заниженную самооценку у обучаемых, зависимость от чужого мнения и влияния окружающих. Ригидность мышления исключает творческий подход к педагогической деятельности, а педагогический маргинализм не предполагает ответственного отношения к педагогическому делу, что мешает обучаемым творчески относиться к учебной работе, испытывать радость и наслаждение от учебных достижений.

В деятельности учителя, ее результативности немаловажную роль играет психологическое состояние, которое выступает важным элементом профессиональной позиции учителя. От умения учителя

управлять собственным психологическим состоянием во многом зависит психологический комфорт участников образовательного процесса.

И. Страхов полагал, что психическое состояние учителя, его динамика проявляется в процессе всей педагогической деятельности. Рассматривая психическое состояние личности как важную составляющую педагогического такта, он выделяет шесть стойких психических состояний:

- состояние педагогически неоправданной эмоциональной возбужденности, что слабо контролируется;
- чередование противоположных по особенностям психологических состояний, объединение эмоционального возбуждения и спокойной формы реагирования;
- состояние эмоциональной подавленности непосредственно в поведении;
- ровное, спокойное психическое состояние с равнодушной или слабой выразительностью в формах обращения;
- психическое состояние деловой сосредоточенности, где преобладает требовательность к личности и здравый смысл в формах поведения с нею;
- психическое состояние ярко выраженной заинтересованности содержанием работы и всем ходом педагогического процесса [42, с.125-128].

Будущему учителю важно научиться управлять собственным психическим состоянием, что будет определять его профессиональное самочувствие, активность профессиональной позиции.

В. Кан-Калик говорил о необходимости креативной направленности профессионального самочувствия педагога. Признавая необходимость творчества как важного компонента педагогического труда, он вводит понятие «творческое самочувствие». На творческое самочувствие

педагога большое влияние оказывает его психическое состояние, в структуре которого он выделяет эмоциональное, интеллектуальное и волевое состояние личности в процессе деятельности.

Творчество учителя В.Кан-Калик [19] связывает с эмоциональным состоянием учителя. Особую роль он отводит эмоциональному состоянию учителя в период подготовки к творчеству в учебном процессе (настрой на будущую деятельность; представление, какое удовлетворение принесут будущая деятельность и общение в образовательном процессе; эмоциональное видение будущей деятельности, вдохновение, что возникает с предстоящими профессиональными действиями).

От подготовки и начала образовательного процесса зависит эмоциональное состояние учителя в процессе осуществления педагогической деятельности. В ходе непосредственной педагогической деятельности имеют место различные эмоциональные состояния:

- общее эмоциональное возбуждение;
- коммуникативный настрой – желание общаться;
- вдохновение, что возникает в результате общения с участниками образовательного процесса; стремление продуктивно и полностью совершить деятельность;
- оперативность реакций и импровизация; эмоциональное восприятие учебной группы, учет ее эмоционального состояния в целом, и каждого участника в отдельности;
- эмоциональная общность с участниками образовательного процесса.

Важно учитывать характер эмоциональных состояний, что переживает личность по завершению деятельности. Окончание планируемой деятельности может вызывать различные эмоциональные состояния: удовлетворение от проделанной работы; удовлетворение от

общения с участниками образовательного процесса и эмоциональное единство с ними; настрой (результат), что выражается в желании в будущем выполнять деятельность еще лучше.

В. Кан-Калик по такому же принципу разделяет и интеллектуальное состояние, от характера которого также зависит результативность деятельности учителя. Он говорит о взаимодействии эмоционального, интеллектуального и волевого состояния личности в педагогической деятельности.

Нельзя не согласиться с В. Кан-Каликом, но следует говорить о гармонизации эмоционального и интеллектуального состояния личности в образовательном процессе. Причем процесс гармонизации нельзя пускать на самотек. Это сложный, динамичный, но управляемый процесс. При этом волевое состояние является системой, что гармонизирует и регулирует эмоциональное и интеллектуальное состояние участников образовательного процесса.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в образовательном процессе предполагает умения учителя быстро ориентироваться в коммуникативных типах личности. Люди различных коммуникативных типов ведут себя в моделируемых педагогических ситуациях по-разному. Интеллектуально-эмоциональные контакты, их характер во многом зависят от грамотного учета педагогом коммуникативного типа тех, с кем он взаимодействует в учебном процессе.

Коммуникативный тип личности – это характеристика поведения и проявления личностных особенностей человека во взаимодействии с другими людьми.

В практике имеет место открытый и закрытый коммуникативный тип личности. Открытый тип личности живо реагирует на происходящее в учебном процессе: активно демонстрирует, что слушает, кивает головой, меняет позу в зависимости от услышанного

или сказанного им самим, о серьезных вещах говорит серьезно, о веселых событиях – с улыбкой.

Во взаимодействии с преподавателем (учителем) этот тип ориентирован на отношения. Свободно проявляет эмоции в речи, мимике, жестах, охотно делится своими впечатлениями. Больше доверяет не расчетам, а интуиции, «внутреннему голосу». Открытый тип больше ориентирован на человека, чем на задачу. Чаще всего человек этого типа воспринимается как дружелюбный, гуманный, неформальный в общении.

Но за внешними проявлениями позитивных эмоций может стоять вовсе не одобрение действий преподавателя (учителя), а лишь внешняя демонстрация вовлеченности во взаимодействие, захваченность собственными переживаниями, никак не связанными с учебным процессом.

Скрытый тип личности может глубоко переживать, но внешне – это не заметно. Он надевает эмоциональную маску, которую часто забывает поменять. Тем, кто его плохо знает, кажется черствым, высокомерным, неприступным. На лице скрытого типа могут застыть не только отрицательные, но и положительные эмоции. Скрытый тип личности ориентирован на задачу, не делится своими чувствами, не показывает их, управляет своими эмоциями. У него сдержанная жестикуляция, бедная мимика. Стремится сосредотачивать внимание на фактах и логике, весь в делах. Внешне формальный, серьезный. В дискуссиях этот тип личности склонен быть точным и конкретным. К скрытому типу относят добивающийся (Д) коммуникативный тип и конструирующий (К).

Спрашивающий коммуникативный тип (содействующий и конструирующий) производят ведомых в беседе, диалоге, в ходе которых он прислушивается к другим, выслушивает их, говорит медленно, тихо, обдумывая свои слова и решения. Больше слушает, чем

говорит. Внешне может производить впечатление со всем соглашающегося человека, но в реальности упрямый и волевой тип.

Говорящие (добивающиеся и иницирующие типы личности) отвечают на вопросы быстро, могут на ходу корректировать свое мнение, выглядят лидерами, решительными, уверенными людьми, с четкой линией поведения. Они быстро принимают решения. Больше говорят сами, чем спрашивают и слушают. Люди этого типа склонны говорить быстро, с напором, уверенно, настойчиво и громко. Любят определять и задавать тон разговору.

Четкое представление, с каким типом личности преподаватель имеет дело, значительно облегчает дидактическое взаимодействие в образовательном процессе и позитивно влияет на результативность обучения.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении формирует у студентов позитивную «Я – концепцию», рефлексивную позицию, стимулирует у них потребность в профессионально-личностном самосовершенствовании. В последствии обеспечивает им готовность к педагогически грамотному управлению психическим состоянием и развитием творческого потенциала учащихся, условия для их самоактуализации и выступает основой грамотного их общения с различными типами личности.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении будущих педагогов позволяет формировать интегративные качества их личности:

- потребность в постоянном обновлении знаний, превращении их в ценности и личностные смыслы;
- способность к теоретическому мышлению и превращению знаний в инструмент практического действия;
- рефлексия профессионально-личностных интересов;
- способность к проектированию профессиональных целей и

планированию действий;

- коммуникативные способности;
- способность сопереживать, управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других;
- поведенческая и эмоциональная гибкость;
- способность достигать поставленных целей, умение разделять общий и личный успех;
- способность снижать напряжение, дискомфорт, создавать интеллектуально-эмоциональную атмосферу деятельности и общения;
- способность видеть достижения других и оценивать собственные успехи и видеть причины и пути снятия неудач.

Сопровождение профессионального становления будущих педагогов должно быть направлено на оказание им помощь в осознании необходимости целенаправленной и систематической работы над самими собой, выбор правильной технологии управления собственным карьерным ростом, выделение проблемных вопросов в профессиональном развитии, овладении методами и приемами работы над собой.

Л. Митина [29] процесс развития личности профессионала представляет как выбор между продвижением и отступлением в профессиональном обучении. Этот процесс мыслится ею как постоянное преодоление внутренних противоречий: между мотивами, ожиданиями, установками и необходимостью утверждать себя в профессиональной роли; между осознанным собственным уровнем готовности к профессиональной деятельности и потребностью в дальнейшем профессиональном самосовершенствовании, между потребностью в профессиональном самоутверждении и уровнем креативности личности. Преодоление этих противоречий обуславливает уровень профессионального сознания будущих педагогов, что составляет основу их профессионализма.

«Профессиональное Я» педагога определяется характером отношений между участниками образовательного процесса и особенностями его личности. Столкновение «Я – действующего» и «Я – отраженного» в профессиональном самосознании создает трудности в выполнении функций профессиональной деятельности и побуждает педагога-профессионала искать новые способы преодоления возникающих противоречий. Несовпадение «Я – действующего» и «Я – отраженного» стимулирует стремление студентов менять собственный профессиональный облик и попытку обновлять внешнюю среду, нравственно-эмоциональную атмосферу, в которой протекает педагогическая деятельность.

Будущим педагогам в ходе профессионально-педагогической подготовки необходимо осознать, что низкий уровень профессионального самосознания не позволяет им освободиться от собственных эгоцентрических установок, утилитарно-отчужденной позиции, внести изменения в педагогическую среду. Высокий уровень профессионального самосознания позволяет выйти за пределы «Я – эмпирическое», что стимулирует развитие «Я – творческого». Стремление к выражению «Я – творческого» активизирует поиск противоречий, возникающих в ходе профессионального становления студентов, и выводит их на новый уровень профессионального развития.

При этом важно учитывать, насколько у будущих педагогов сформировано представление о самоэффективности. «Самоэффективность – это составляющая Я, предполагающая присутствие на каком-то этапе деятельности в решении каких-либо задач или на этапе предшествующем специфической деятельности» [14, с.441]. По мнению А. Бандуры суждения человека о самоэффективности влияют на то, за какую деятельность он берется, сколько усилий прилагает, насколько сохраняет настойчивость при решении задач.

Студенты, которые осознают самоэффективность, прилагают больше усилий в выполнении сложных дел. Они обладают способностью мысленно представлять план действий, ориентиры поведения и репетируют успешные решения проблем. Суждения их сопровождаются эмоциональными реакциями в период предстоящей деятельности и в ходе ее выполнения, влияют на мышление и действия, опосредуют влияние целей на усилия по их достижению.

Самоэффективность выступает механизмом гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов профессиональной деятельности. Действие этого механизма происходит в условиях научения моделированию проблемных ситуаций профессиональной направленности под воздействием мнения участников образовательного процесса. Этот механизм представляет собой ожидание личного успеха и результативности предпринимаемых действий, убежденность в своих интеллектуальных и эмоциональных возможностях в плане достижения прогнозируемых учебных целей.

Ожидание студентами учебного успеха в моделируемых познавательных ситуациях влияет на предпринимаемые усилия, настроение и характер их познавательных действий. Механизм самоэффективности носит полиструктурный характер. В структуре содержания имеют место рефлексия и опыт познавательной деятельности. Поэтому на аудиторных занятиях важно акцентировать внимание студентов на развитии знаний, умений, навыков, опыта успеха и рефлексии поведения.

Показателями самоэффективности как механизма гармонизации интеллекта и эмоций выступают:

а) осознание студентами необходимости единства интеллектуального и эмоционального аспектов учебной, а в последствии и профессиональной деятельности;

б) сформированность знаний, умений, способностей по

гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в педагогическом процессе;

в) наличие опыта успеха в учебной и профессиональной деятельности;

г) активная позиция студента при решении проблемных задач, достижении трудных целей.

Самоэффективность как показатель профессионализма будущих педагогов требует систематической и целенаправленной работы по развитию основных характеристик ее. При этом важно учитывать выраженность эмоциональности студентов. По мнению Ш. Берн [17,с.103], студенты, обладая равной степенью эмоциональности, выражают свои эмоции с разной степенью интенсивности, что объясняется различиями в их эмоциональной экспрессии. Динамика самоэффективности на разных этапах деятельности студентов определяется воздействием участников познавательного процесса, преподавателем, наличием у них опыта учебной работы. Рост этого качества детерминирован: а) уверенностью студентов в собственной успешности и компетентности; б) участием в коллективной деятельности.

Самоэффективность зависит от условий самореализации студентов в учебной работе, обеспечивающих ценностно-смысловое содержание общения как органического звена целостного образовательного процесса. Структурирование учебного материала в виде системы задач, связанных с эмоционально-смысловой сферой студентов, игровое моделирование и использование ситуаций морально-профессионального выбора в учебном процессе, заострение эмоционально-познавательных противоречий позитивно влияет на формирование самоэффективности как показателя профессионализма и профессионального саморазвития будущих педагогов. Логику самоэффективности в учебной работе определяют психологические

механизмы (эмоции, потребности, интересы и т.д.) и гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении.

5.8. Психологическое сопровождение интеллектуально-эмоционального становления личности будущего учителя

Личность учителя является одним из основополагающих средств успешности гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов учебного процесса высшей школы. От богатства качеств его личности, умения использовать их в организации обучения, своевременного стимулирования интереса и желаний студентов активно овладевать профессией и создания благоприятного морально-эмоционального климата в студенческой аудитории во многом зависит результат профессионального становления будущих педагогов и эффективность педагогического процесса высшей школы.

Основой становления будущего учителя-профессионала выступают качества его личности, обеспечивающие оптимальную реализацию потребностей в формировании профессиональных ценностей и накоплении опыта интеллектуально-эмоциональной деятельности и общения.

В исследованиях В. Ильина, Э. Бесчеремных, П. Якобсона и др. разработана теория стержневых качеств личности в ее общей структуре. Н. Овчинников сгруппировал качества личности, обеспечивающие развитие личности как субъекта и объекта деятельности и общения. К ним он относит идеалы, ценностные ориентации, потребности, интересы, установки и др. Е. Бондаревская главным в профессиональном развитии личности считает формирование личностного смысла и накопление интеллектуально-эмоционального опыта, что выступает главными ценностями личности современного учителя.

Социально профессиональные качества и нормы поведения обретают личностный смысл и значимость для интеллектуально-эмоциональной деятельности и общения, когда студенты осознают их сущность, когда они прошли этап переживаний, чувств, освоения как ценности, устойчиво значимой для их личности. В процессе становления профессиональных ценностей как личностно значимых ценностей гармонизация эмоциональной и когнитивной составляющих выступает основой развития ценностного знания, определяющего позицию и поведение будущего учителя. Интеллектуально-эмоциональная деятельность сознания концентрирует в себе профессиональные идеалы, цели, мотивы, побуждения. Особенностью личности является прямая и быстрая связь интеллекта, эмоций и поведения. «Я – эмоциональное», где основными элементами являются: я – нравлюсь, способен, защищен; создает основу положительным проявлениям «Я – интеллектуального», где основными элементами выступают: я – знаю, умею, думаю; а их гармония обеспечивает успех в становлении интеллектуально-эмоционального опыта деятельности и общения.

Анкетирование и систематическое наблюдение за студентами, их поведением и самочувствием, анализ результатов их деятельности и общения позволяют выявить наиболее типичные затруднения, с которыми будущие педагоги сталкиваются в вузовской практике. Эти проблемы связаны не только с учебным процессом, но и с личными переживаниями, таким как:

- сложности во взаимоотношениях с преподавателями («предвзятость», «необъективность оценивания личных достижений студентов», «необоснованные претензии», «неуважительное отношение и неоправданная критика»);

- трудности в установлении гармонических межличностных отношений в студенческом коллективе, психологическая

несовместимость при совместном проживании в общежитии;
конфликтные ситуации, возникающие в учебном процессе и в быту;

- личные проблемы (взаимоотношения с противоположным полом);
- экзаменационный стресс, перенапряжение во время сессии;
- трудности адаптации к учебному процессу высшей школы;
- неудовлетворенность психологическим климатом нравственно-

психологической атмосферой в студенческой группе;

- отсутствие интереса к учебе, негативное отношение к избранной специальности; низкая учебная мотивация, нежелание систематически преодолевать интеллектуально-познавательные нагрузки;

- неуверенность в собственных профессиональных способностях и возможностях, несформированность представлений о путях карьерного роста и становления профессионализма;

- преобладание отрицательных эмоций и неумение регулировать эмоциональное состояние и самочувствие, противостоять негативным воздействием различных факторов на личные достижения студентов.

Решение этих проблем связано с умением студентов преодолевать возникающие трудности в обучении, общении. Наиболее сложными являются проблемы, связанные с личностно-профессиональным становлением студентов. К ним можно отнести: развитие личности, ее субъектности, формирование готовности к преодолению стрессовых ситуаций, эмоционального перенапряжения, готовности к саморазвитию и самоутверждению, гармонизации интеллекта и эмоций в различных ситуациях.

Любое затруднение, возникающие в учебе, общении, настроении, не может не влиять на психоэмоциональное состояние, результаты учения, отношение к себе как будущему специалисту, к избранной профессии и в целом на его личность. Поэтому студенты нуждаются в постоянном психологическом сопровождении и помощи со стороны

преподавателей и психологической службы университета.

Под психологическим сопровождением понимают системно организованную и постоянно выполняемую работу, направленную на изучение, формирование и развитие личности будущих специалистов, превенцию отрицательных привычек, коррекцию их поведения, оказание им практической помощи в преодолении возникающих трудностей и выборе средств, обеспечивающих успех в личностных достижениях и профессиональном становлении.

Психологическое сопровождение осуществляется под руководством специалистов кафедр педагогики, психологии и психологической службы как одного из структурных подразделений высшей школы. Главная цель кафедр и психологической службы содействие интеллектуально-эмоциональному и личностно-профессиональному развитию студентов. Психологическая служба является научно-методическим центром, обеспечивающим психологическое сопровождение профессионального становления и обеспечение карьерного имиджа будущих педагогов в ходе образовательного процесса университета.

Психологическое сопровождение интеллектуально-эмоционального и профессионально-личностного развития представляет собой сложное взаимодействие структурных компонентов: этапов, содержания, форм организации, методов и средств, критериев и прогнозируемых результатов в процессе деятельности психологической службы. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов строится на принципах (системности, последовательности, научности, конфиденциальности, ответственности, поддержки интересов личности). Его результативность определяется соблюдением работниками психологической службы условий (доступности, своевременности, доверительности, сотрудничества, безопасности). Принципы и

условия профессионального развития студентов определяют не только стратегию и тактику деятельности специалиста психологического сопровождения, но и его этику.

Психологическое сопровождение носит этапный характер, объединяя следующие этапы: профориентации, адаптации, специализации и профессионализации.

На этапе профориентации психологическое сопровождение направлено на своевременное выявление интересов, способностей, возможностей абитуриентов, поступающих в высшую школу. Эти характеристики личности совершенствуются на протяжении всего периода их обучения в высшей школе. Одна из главных задач этого этапа психологического сопровождения – выявление соответствия возможностей студентов реальным требованиям избранной им профессии. Результативность работы по оказанию психологической помощи студентам и своевременной педагогической поддержки в повседневных ситуациях вузовской жизни определяется разнообразием форм и методов психологического сопровождения.

На этапе профориентации используются различные формы по оказанию психолого-педагогической помощи будущим педагогам:

- индивидуальные и групповые консультации по вопросам сильных и сложных сторон избранной профессии;
- диагностика индивидуально-психологических особенностей, интересов и склонностей;
- знакомство с профессиографическим описанием избранных специальностей;
- знакомство со структурами высшей школы, спецификой учебной работы в избранном вузе;
- встречи со старшекурсниками, осваивающими данную специальность.

Данные, собранные на этапе профориентации, служат основой для

выработки стратегии и тактики организации систематического психологического сопровождения на этапе адаптации, работы по снятию трудностей, возникающих у студентов во время адаптационного периода.

Адаптация как процесс приспособления человека к различным видам деятельности привлекал внимание многих исследователей. А. Лазурский ее трактует широко, как процесс приспособление к природе, вещам, людям, межличностным взаимоотношениям, идеям, интеллектуальным, эмоциональным, эстетическим и нравственным ценностям. Он развил и обосновал идею уровневого развития психики личности в процессе приспособления, придавая большое значение творчеству как разновидности взаимного приспособления между способностями человека и возбудителями его [25].

Взяв за теоретическую основу выводы, полученные А. Лазурским, Е. Бологов, П. Просецкий, А. Щербаков изучали изменения в структуре личности, которые происходят на этапе профессионализации личности, способности к ее дальнейшему развитию. Адаптацию они рассматривают как процесс приспособления будущего учителя к профессиональной работе, результативность которого зависит от активности личности.

М. Дьяченко и Л. Кандыбович трактуют адаптацию к деятельности как повторение и подкрепление внешних воздействий в одинаковых условиях. «При внешнем стереотипе временные связи организма с этими условиями, устанавливаемые головным мозгом, упрочиваются, образуют устойчивую систему, в результате чего соответствующая деятельность протекает легко, без особых усилий» [17]. Эффективность адаптационных процессов они связывали с уровнем готовности студентов к учебной и профессиональной деятельности, отмечая взаимосвязь и взаимное влияние этих процессов.

А. Леонтьев, С. Рубинштейн профессиональную адаптацию

трактуют как процесс приобщения к различным видам деятельности и формирования знаний, умений, профессиональных качеств и свойств личности, профессионального самосознания учителя в ходе вузовского обучения или самостоятельной педагогической деятельности [36]. Эти ученые обосновывают деятельный подход в трактовке сущности адаптации личности к профессиональной деятельности.

Несколько иной подход развивают в своих работах Р. Бернс и Р. Брудный. По их мнению, адаптация – это ознакомление с профессионально-ролевой позицией и последующим освоением ее, относительно самостоятельный вид социальной активности, состоящий в принятии личностью целей, ценностей, эталонов действий и поступков, характеризующих ту или иную группу в целом [19 с.324].

Д. Андреева считает, что адаптация – это преодоление затруднений через привыкание, освоение нового дела, процесс выработки оптимального режима целенаправленного функционирования личности, приведение ее в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение основных задач [3].

М. Каминская полагает, что адаптация – это этап личностной самореализации учителя в профессиональной деятельности. Поэтому будущему специалисту в процессе адаптации необходимо не только осознание сущности и функций учительского труда, но и осознание собственных возможностей и потребностей, принятие профессиональной деятельности как желаемой и целесообразной формы реализации себя [18].

На основании всех точек зрения на сущность адаптации как процесса в становлении будущего специалиста, можно говорить о том, что профессионально-педагогическая адаптация представляет собой процесс и результата активного вхождения в профессию в условиях

университетского образования. Вхождение осуществляется посредством усвоения студентами содержания и способов выполнения будущей самостоятельной профессиональной деятельности и формирования профессионально значимых характеристик, выступающих в качестве ее предпосылок.

Изучение и анализ учебной деятельности первокурсников позволяет говорить о том, что они не дифференцируют профессиональную и дидактическую адаптацию, а воспринимают свое вхождение в учебный процесс и конструируемую профессиональную реальность как единое целое. Большие сложности они встречают в привыкании к новой организации обучения, преподавателям, учебной группе, быту и к избранной профессии.

Показателем дидактической адаптации выступает самоэффективность. По результатам наблюдений резкое снижение ожидания успехов в учебной деятельности имеет место у 72% студентов в течение первого месяца обучения. Но во второй половине первого семестра наблюдается рост уверенности большинства студентов-первокурсников в собственной способности успешно решать учебные задачи. Позитивным результатом в дидактической адаптации можно считать формирование у студентов представлений о собственной успешности и компетентности, соотнесенных с новой учебной реальностью.

Когнитивная оценка результатов учебной деятельности и учебной ситуации в целом вызывает ответную реакцию студентов в виде тревожности. Отрицательная динамика тревожности студентов в течение первого года обучения объясняется постепенным освоением учебно-профессиональной деятельности, привыканием к преподавателям, новым формам и методам обучения, проверки и оценки знаний, развитием их учебных достижений и самоэффективности, сбалансированностью уровней подготовленности

и развития.

Повышенная тревожность студентов-первокурсников объясняется страхом самовыражения, ситуациями, сопряженных с самораскрытием, предъявлением себя другим, демонстрацией своих возможностей и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих. Снижение ожидания собственной успешности и компетентности вызывает у студентов сильное беспокойство, блокирующее успешность учебной деятельности, что стимулирует возникновение эмоционального кризиса в адаптации. У первокурсников резкое ухудшение самочувствия, активности и настроения проявляется в начале первого года обучения. В ходе исследования выявлена тенденция. С одной стороны, вхождение в учебный процесс осуществляется на фоне ухудшения самочувствия и настроения, снижения активности, что обусловлено переживаниями первокурсниками дидактического кризиса. С другой стороны, вхождение в учебный процесс характеризуется благоприятными показателями активности, самочувствия и настроения студентов. Выявленная тенденция объясняется вхождением студентов в новую среду, требующую от них более полного использования своих возможностей, развития своих способностей. Снятие когнитивного и эмоционального кризисов адаптации студентов в условиях университетского образования сопряжено и с преодолением мотивационного кризиса, который проявляется в отрицательной динамике желания учиться.

Укрепление интеллектуально-эмоциональных представлений и снижение трудностей дидактической адаптации сопряжено с педагогически грамотной организацией учебного процесса и направленной работы по выявлению характера учебной мотивации и степени обучаемости студентов, уровня общего развития и специальных способностей, затруднения и их причины, нравственно-эмоционального климата в студенческом коллективе. Особое внимание

уделяется переориентации студентов с репродуктивной на творческую адаптацию к условиям высшей школы, формированию установки на компетентностный подход в обучении, формирование готовности к самоорганизации, самовоспитанию и самоконтролю; превенции явлений дезадаптации в студенческой среде.

Вхождение в новую университетскую среду и конструируемую профессиональную деятельность – процесс сложный, динамичный и противоречивый, управляемый и носит этапный характер. Управлению адаптацией студентов содействует ряд мер, осуществляемых поэтапно:

1 этап – ознакомление кураторов групп и преподавателей с теоретическими аспектами адаптационного процесса, диагностическими методиками исследования личности студентов, первичный прогноз психологической службы характера адаптации и затруднений ее, определение группы «риска» студентов, в адаптации которых возможны кризисные ситуации, значительные затруднения и проблемы;

2 этап – диагностика особенностей личности студентов и прогнозирование хода и результатов их адаптации;

3 этап – изучение и анализ результатов адаптации студентов в течение первого года их обучения в высшей школе;

4 этап – информация преподавателей о протекании адаптационного периода и выявление студентов, продолжающих испытывать адаптационные кризисы.

Служба психологического сопровождения призвана дифференцировать методику и тактику своей деятельности с учетом специфики каждого этапа адаптации студентов к вузовской жизни. При этом необходимо формы и методы работы психологического сопровождения соотносить с индивидуальными особенностями и возможностями студентов, их уровнем готовности к обучению в высшей школе, характером отношения к избранной профессии. Самый

сложный аспект работы со студентами первых курсов.

На этапе адаптации целесообразно практиковать различные формы работы по оказанию психолого-педагогической помощи и поддержки студентам-первокурсникам:

- диагностику мотивов учебной деятельности и степени готовности к обучению в высшей школе;
- мониторинг эмоционального состояния и уровня сформированности их эмоциональной культуры;
- тренинг адаптации и повышения групповой сплоченности;
- индивидуальные консультации для студентов, испытывающих трудности в учебной работе, общении с преподавателями и однокурсниками;
- тренинг на развитие эмоциональной устойчивости и поведенческой гибкости;
- семинар «Методика и технология самостоятельной работы студентов»;
- изучение социально-психологического климата и межличностных отношений в студенческих группах;
- семинары для кураторов академических групп по вопросам обеспечения морально-психологического климата в студенческом коллективе, профилактике конфликтов, повышению уровня интеллектуально-эмоциональной культуры их и психологической грамотности.

От снижения степени трудностей, возникающих у студентов на этапе адаптации, и педагогически грамотной организации психологического сопровождения зависит эффективность его на этапе специализации. Этот этап охватывает в основном второй, третий курсы. Акцент психологического сопровождения должен падать на выявление характера затруднений студентов, возникающих у них в процессе овладения специальными знаниями, составляющими основу их

профессиональной компетентности. Необходимо заботиться не только о том, чтобы будущие педагоги овладели методами учения, умениями использовать различные источники информации для формирования компетенций, выступающих показателями профессиональной компетентности выпускников университета, но и о дидактической и методической грамотности преподавателей специальных дисциплин. Психологическое сопровождение должно быть направлено на повышение уровня интеллектуально-эмоциональной культуры преподавателей и кураторов, развитие у них установки на нестандартные профессиональные действия, творческое решение профессиональных задач, стремление строить учебный процесс на компетентностном подходе.

На этапе специализации психологическое сопровождение направлено на разработку индивидуальной образовательной траектории; развитие социально-психологической зрелости; формирование готовности к самореализации, саморазвитию и самоутверждению в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности; технологизацию процесса гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в обучении; развитие профессиональной, особенно функциональной, компетентности будущих специалистов.

Содержание психологической службы на этапе специализации предполагает:

- тренинги личностного роста будущих педагогов, тренинги по развитию коммуникативной культуры, тренинги конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, регулирования эмоционального состояния и управления эмоциями; тренинги по развитию лидерских качеств и отработки методики карьерного роста;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций по выработке стратегии и тактики повышения интеллектуально-эмоциональной культуры и профессиональной компетентности;

- диагностика уровня сформированности профессионально значимых качеств личности будущего педагога;

- мониторинг качества специальной подготовки студентов;

- выявление уровня сформированности профессиональной идентичности у студентов;

- выявление степени готовности и специальных компетенций в процессе изучения специальных дисциплин.

- психологическое сопровождение на этапе специализации обеспечивает оптимальные условия для превращения знаний в ценности и накопления опыта интеллектуально-эмоциональной деятельности студентов. Именно эти характеристики личности будущего учителя служат основой их успешного профессионального роста.

На этапе профессионализации психологическое сопровождение направлено на доводку профессиональной подготовки выпускников высшей школы. Сложность состоит в ступенчатости высшего образования и разноуровневости подготовки будущих педагогов (бакалавриат, специалитет, магистратура). Программа психологического сопровождения должна быть дифференцирована в соответствии с уровнями подготовки студентов.

Этап профессионализации бакалавров рассчитан на один год и предполагает:

- индивидуальные консультации по трудоустройству, определению образовательной стратегии и перспектив карьерного роста;

- профориентационная диагностика и консультирование по соответствию характера будущей профессиональной деятельности возможностям и способностям студентов;

- тренинг гибкости профессионального поведения;

- семинар «Перспективные цели педагогической деятельности и

средства их достижения»;

- тренинг «Методика самопрезентации в педагогических ситуациях».

Программа психологического сопровождения студентов-специалистов рассчитана на два года и направлена на развитие креативных качеств их личности, культуры общения, овладения методикой карьерного роста, диалогической культуры и опыта интеллектуально-эмоциональной деятельности.

Магистранты на завершающем этапе обучения должны получить психологическую помощь и педагогическую поддержку в овладении основами и методикой научно-исследовательской деятельности, тренинг диалогического общения, практикум по формированию творческого стиля деятельности, культуре управления образовательным процессом.

Дифференциация программ психологического сопровождения с учетом уровня подготовки будущих педагогов стимулирует заинтересованность будущих педагогов в совершенствовании собственного уровня компетентности, профессионализма и устойчивой потребности творчески трудиться в избранной профессиональной сфере.

На протяжении всех лет обучения студентов общим для всех этапов психологического сопровождения независимо от периода обучения и форм подготовки является решение следующих задач:

- психологическая помощь и педагогическая поддержка студентов, оказавшихся в сложных ситуациях;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психическом развитии, гармонизация превентивных и коррекционных действий в работе с ними, профилактика и разрешение конфликтов;
- повышение профессиональной ответственности и профессиональной мотивации;

- формирование интеллектуально-эмоциональной культуры и профессиональной компетентности;
- превращение знаний, полученных в учебном процессе, в ценности и личностные смыслы.

Психологическое сопровождение и грамотная педагогическая поддержка на всех этапах его осуществления направлены на реализацию учебных достижений будущих педагогов, самореализацию их личностных возможностей и способностей; достижение высокого уровня профессиональной готовности и компетентности, накопление опыта интеллектуально-эмоциональной деятельности.

Литература:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / Анатолій Миколайович Алексюк. – К., 1998
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: кн. для учителя / Ш.А.Амонашвили. – К., 1991
3. Андреева Д. А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А.Андреева // Человек и общество. – Л., 1973. – Вып. 13
4. Андреева Г. М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М., 1996
5. Афанасьев Ю. Н. Развивающая педагогика в университетской образовательной среде / Ю.Н.Афанасьев. – М., 1999
6. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения/ Юрий Константинович Бабанский // Избр. пед. труды. – М., 1989
7. Бабанский Ю. К. Педагогика : учебное пособие / Юрий Константинович Бабанский. – М., 1993
8. Бандура А. Социальные основы мышления и деятельности: Социально-когнитивная теория / А.Бандура. – Нью-Йорк, 1986
9. Берн Ш. Гендерная психология / Ш.Берн. – СПб., 2004
10. Вахтеров В. П. Избр. пед. соч. / Василий Порфирьевич Вахтеров. – М., 1987
11. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г.Ващенко. – К., 1997

12. Власова Т. И. Духовный есть живой человек! / Татьяна Ивановна Власова – М., 2009
13. Воробьева К. Н. Антропологический подход к воспитанию / К.Н.Воробьева // Педагогика. – 2007. – № 5
14. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский; ред. В.В.Давыдова. – М., 1991
15. Гавриловец К. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса/ К.В.Гавриловец // Проблемы воспитания. – 1995. – Вып. 1.
16. Глассер У. Школы без неудачников: пер с англ. / Уильям Глассер. – М., 1991
17. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн., 1976
18. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б.Добрович. – М., 1978
19. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М., 1990
20. Каменская М. В. Стимулирование процесса профессиональной адаптации молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М.В.Каменская – М., 1973
21. Ковалев Г. А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г.А.Ковалев, Ю.Г.Абрамов // Учителю об экологии детства. – М., 1996
22. Кожевникова Л. Г. Гуманизация учебно-воспитательного процесса как основа деятельности инновационного образовательного учреждения: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. / Л.Г.Кожевникова. – Нижний Новгород, 1997
23. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы/ Я.А.Коменский // Избр. педагогич. соч.: В 2 т. – М., 1982. – Т. 2.
24. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Юрий Николаевич Кулюткин. – М., 1970
25. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф.Лазурский. – М., 1997
26. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. –2-е изд. – М., 1977
27. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И.Я.Лернер //Советская педагогика. – 1985. – № 3
28. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М., 1984

29. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях/ Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4
30. Осауленко О. А. Влияние профессиональной деформации личности педагога на процесс самоактуализации учащихся // Человек – образование – профессия. – М., 2009
31. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его природа / Б.Д.Парыгин // Социальная психология и философия. – Л., 1975. – Вып. 4
32. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование/ Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье, 2000
33. Рачковская Н. А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А.Рачковская – Хабаровск, 2001
34. Роджерс К. Фасилитация творчества/ К.Роджерс // Вопросы психологии. – 2007. – № 6
35. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Лев Семенович Рубинштейн. – М., 1959
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Семен Львович Рубинштейн. – СПб., 2000.
37. Самарокова И. В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / И.В.Самарокова. – Магнитогорск, 2003
38. Сергеева С. В. О профессиональной значимости особенностей общения (для будущего учителя) / С.В.Сергеева, М.Г.Субханкулов // Исследование общения и индивидуальных различий: Психология. – Алма-Аты, 1976
39. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В.Сериков. – Волгоград, 1994
40. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность / П.В.Симонов, П.М.Ершов. – М., 1984
41. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры/ В.И.Слободчиков// Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. – М., 1977
42. Страхов И. В. Психология внимания / И.В.Страхов. – Саратов, 1986
43. Сухомлинский В. А. Моя педагогическая система/ В.А.Сухомлинский // Радянська школа. – 1988. – № 6
44. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М., 1971

45. Сухомлинский В. А. О воспитании : [Выдержки из работ] / В.А.Сухомлинский; сост. С.Соловейчик. – М., 1988
46. Философский энциклопедический словарь / ред.: Л.Ф.Ильичев, П.И.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М., 1983
47. Френе С. Избранные педагогические сочинения/ Селестен Френе. – М., 1990
48. Шелер М. Формы знания и образование / М.Шелер// Избранные произведения. – М., 1994
49. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани. – М.,1969
50. Щербаков Р. Н. Процесс обучения: от объяснения – к пониманию / Р.Н.Щербаков // Педагогика. – 2007. – № 5
51. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Галина Ивановна Щукина. – М., 1986
52. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ Ираида Сергеевна Якиманская. – М., 1996
53. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание / Павел Максимович Якобсон. – М., 1976
54. Яновская М. Г. Теория и методика эмоционального стимулирования в нравственном воспитании подростков: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / М.Г.Яновская. – Киров, 1994
55. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания : кн. для учителя / М.Г.Яновская. – М., 1986
56. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1977
57. Ястребова Г. А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Г.А.Ястребова. – Волгоград, 1998
58. Anne Forester, Margaret Reinhard. The Learners Way// American Teacher. New York, 1996
59. Rogers C. On becoming a person / C.Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1961

ГЛАВА 6

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

6.1. Различные подходы к трактовке сущности дидактических технологий в образовательном процессе высшей школы

Главной задачей современного обучения и образования является развитие творческого потенциала личности будущего специалиста, способного к преобразованию социума и созданию новых форм общественной жизни, нестандартного выполнения профессиональных функций.

Реализация этой задачи предопределяет использование в вузовском процессе дидактических технологий, личностно ориентированных, важными показателями которых являются образовательные ценности будущих специалистов: профессиональное саморазвитие, самообразование, самореализация и самосовершенствование и активизация эмоционального потенциала в единстве с интеллектуальными возможностями, что обеспечивает активность личности, которая сама «творит обучение» и «делает саму себя». Процесс будет результативным в том случае, если преподаватель целенаправленно и систематично направит свои усилия на гармонизацию в учебной работе интеллекта и эмоций каждого. Это очень сложный, динамичный процесс, его реализация не возможна без постановки четких и осознанных целей и задач познавательной деятельности.

Учебный процесс в высшей школе рассматривается с позиций учения как деятельности саморазвития профессионального облика студента на основе гармонизации интеллектуального и

эмоционального факторов. Специфика педагогической высшей школы позволяет подходить к будущему специалисту не только с позиций его собственного профессионально-личностного роста, но и его готовности к проектированию развивающей социально-культурной образовательной среды. Важно заботиться о создании психолого-педагогических условий для развития внутренне свободной, творческой личности; формировании позиции личностного роста у студентов, способных к ответственному поступку, свободному выбору, рефлексии и постоянному обогащению духовно-нравственного потенциала собственной личности.

В научной литературе в последнее время все чаще употребляется термин «технология» в различных интерпретациях: «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения» и др. Само понятие «технология» трактуется авторами далеко неоднозначно.

В «Словаре русского языка» термин «технология» имеет два значения: 1) «совокупность знаний о способах обработки материалов, изделий, методах осуществления каких-либо производственных процессов»; 2) «совокупность операций, осуществляемых определенным образом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки материала, изделия» [1, с.363, 364].

Понятие «технология» в своем основном значении трактуется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала и полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» [6, с.138]. На основе общего понятия «технология» некоторые авторы пытаются раскрыть сущность педагогической технологии, понимая ее как определенную систему реализации на практике целостного педагогического процесса.

В. Беспалько педагогическую технологию представляет как систему, в которой последовательно воплощается на практике заранее

спроектированный учебно-воспитательный процесс [7].

М. Кларин трактует педагогическую технологию как «системность и конструирование учебного процесса, гарантирующие достижение поставленных целей» [11, с.24].

Несколько иная интерпретация педагогической технологии у Н. Щурковой, которая рассматривает ее как сумму научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей, целую область профессиональной подготовки педагога, связанной с его творчеством и мастерством [12].

Д. Цветков под педагогической технологией понимает научно обоснованное предписание (проекты, программы) об эффективном осуществлении педагогического процесса, протекающего в соответствии с разработкой цели, мотивации, хода, условий и оценки его результатов. Он определяет ее как науку об основах, принципах и правилах создания и реализации педагогических технологических разработок [13, с. 3].

А. Вербицкий, пытаясь обосновать различие между методикой и технологией, исходит из того, что в настоящее время изменилась сама суть образования. Сегодня, по его глубокому убеждению, образование понимается не как «передача» знаний, а как созидание человеком образа мира в самом себе посредством внутренне мотивированного, активного целеполагания себя в мире социальной, духовной и предметной (профессиональной) культуры. Сложность педагогической деятельности определяется не процессом передачи знаний в логике учебного предмета, а в выборе педагогической технологии, представляющей проект совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленного на достижение дидактических целей и развитие личности каждого из субъектов обучения. Образовательный процесс, по мнению А. Вербицкого, должен строиться по логике деятельности его участников.

Содержание образования не может быть сведено к знанию той или иной учебной дисциплины, а интегрировать в себе четыре логики: 1) логики учебно-познавательной деятельности участников обучения; 2) логики педагогической деятельности; 3) логики развертывания научного знания; 4) логики профессиональной деятельности, где знания выступают средством ее осуществления. Реализация содержания образования осуществляется в условиях, стимулирующих творчество студентов, развитие их компетентности и обогащение их интеллектуального, эмоционального, духовного и профессионального потенциала.

При выборе технологии обучения важно держать в поле зрения в единстве четыре логики. Учебно-познавательная деятельность не должна превращаться в процесс усвоения студентами готового знания. Главная цель – развитие сущностных сил и способностей будущего специалиста, приобретение профессиональной компетентности как основы результативности и успешности профессиональной деятельности. А целенаправленность действий преподавателя должна обеспечивать условия для профессионального роста и становления будущих профессионалов-педагогов, обогащения их интеллектуальных, эмоциональных и духовных сил.

Технология обучения должна обеспечивать переход студента из объекта педагогического воздействия в субъект познавательной деятельности. Технология должна учитывать, с одной стороны, возможности, способности, мотивацию и установки студентов, а с другой стороны, – специфику изучаемых учебных предметов. Все усилия преподавателей и студентов должны быть направлены на осознание и овладение логикой профессиональной деятельности, не только ее технологической, но и психологической, эмоциональной, социальной сущности. Технология обучения должна обеспечивать усвоение теоретических знаний не как самоцели, а как средства

регуляции профессиональных действий и развития творческого стиля и профессионального опыта, усвоения теории на уровне ценностей и личностных смыслов.

Стремление глубже проникнуть в технологические процессы обучения и воспитания побуждает авторов рассматривать сущность таких понятий, как «образовательные технологии», «технологии обучения», «воспитательные технологии» и др.

В. Даль, конкретизируя сущность понятия «технология обучения», полагая, что это наука о способах воздействия преподавателя на студента в процессе общения с применением необходимых средств [6].

А. Савельев рассматривает технологию обучения – как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации. [17].

Из приведенных определений видно, что у авторов нет единой точки зрения и подходы их к определению самой сути понятия «технология обучения» различны. Одни технологическую сторону обучения связывают с умением педагога воздействовать на личность обучаемого; другие – понимают ее как педагогическую технику, имея в виду дидактические, организаторские, конструктивные и коммуникативные умения; третьи – в управлении познавательным процессом, организации индивидуальной, групповой и коллективной учебной работы. Некоторые ученые вообще отрицают необходимость использования этого термина в педагогической теории, рассматривая его как дань моде. Но большинство отождествляют дидактическую технологию с новыми методами обучения либо считают, что технология обучения – это эффективный способ, совокупность средств, система принципов и правил.

Ч. Куписевич [18] под технологией обучения понимает совокупность методико-организованных действий, направленных на оптимизацию процесса обучения путем рационального использования

в этом процессе современных технических средств и дидактических материалов, включая также компьютеры.

М. Кларин, анализируя зарубежный опыт, предлагает различать «технология обучения» и «технология в обучении». Технологию обучения он связывает с разработкой оптимальных методик преподавания, а технологии в обучении – с использованием различных дидактических средств, прежде всего ТСО и компьютеров. Дидактическая технология предусматривает совершенствование приемов воздействия на студентов с целью оптимального решения учебно-познавательных задач. Успешность ее применения определяется степенью владения преподавателем умениями и навыками педагогического воздействия. Еще в вузе будущие педагоги должны выработать набор приемов педагогического воздействия на учащихся, иметь о нем четкое представление и уметь им оперировать в ходе учебного процесса.

Набор приемов педагогического воздействия содержит: организацию общения с ним; предъявление требования в целях его развития и приобщения к человеческой культуре; организацию системы положительных подкреплений, социально-психологических новообразований воспитанника; организацию тормозящих воздействий (групповых и индивидуальных); организацию групповой и коллективной деятельности; педагогическое разрешение конфликта, порождаемого действием или специально создаваемого педагогом в ходе воздействия; организацию воспитательного воздействия через предметно-вещную среду воспитанника; саморегуляции профессионального состояния педагога; педагогический анализ ситуации [19, с.4-5].

Гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов обучения предопределяет введение в практику такой его технологии, которая предусматривала бы не только педагогическое воздействие,

но и педагогическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе отношений «преподаватель – студент», «учитель – ученик». Овладевая приемами общения, управления действиями учащихся, будущий педагог должен научиться сочетать педагогическое воздействие с педагогическим взаимодействием, что придаст его профессиональным действиям технологический характер.

Технология обучения – это совокупность действий, ведущих к педагогическому взаимодействию между сторонами педагогического процесса, направленных на обеспечение глубины и прочности знаний, действенности умений, развитости познавательных способностей при грамотном использовании коммуникативных механизмов в сочетании с профессионализмом и мастерством педагога.

В основе технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирования и повторяемости обучающего цикла. Специфическими чертами дидактической технологии являются:

- разработка на основе результатов диагностики целей обучения;
- ориентация всех учебных процедур на достижение учебных целей;
- оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов.

В процессе обучения будущие педагоги должны отработать все структурные элементы дидактической технологии. Научиться ставить цели через результаты, выраженные в действиях обучаемых. В диагностично поставленных целях описываются действия обучаемых не только в терминах: знает, понимает, применяет, но и эмоционально реагирует, эмоционально воспринимает, проявляет разнообразные эмоции и управляет эмоциональным состоянием своим и других участников образовательного процесса. При традиционном обучении цели размыты, страдают неопределенностью (изучить правило, ознакомить с основными понятиями, выразительно читать текст и т.п.).

Такие цели не конкретизируют результата обучения, достижение их трудно проверить, а тем более не обеспечивают эмоционально-положительного фона учебного процесса.

Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы не допустить догматизма, формальных знаний, стереотипов в их усвоении, что невозможно без придания изучаемой информации личностного смысла и эмоционального удовлетворения самим процессом познания.

Студенты должны научиться структурировать учебный материал с учетом подготовленности своих учеников, выделять учебные элементы, подлежащие усвоению, затем разработать систему проверочных заданий по разделам изучаемого материала. На занятиях отрабатываются формы и методы проверки, текущего контроля и критериями объективной оценки знаний, умений и навыков обучаемых. Объективный контроль знаний – существенная черта технологии обучения. Причем студенты должны овладеть не только формами контроля, но и научиться разрабатывать тестовые задания. Обучение как активная познавательная деятельность в своей основе содержит умственный процесс, направленный на усвоение учебного материала, что познается студентами через собственный эмоционально-чувственный и теоретический опыт.

Технология обучения служит источником разработки практической дидактики, созданию обучающих систем, готового продукта, пакета документов и средств обучения, позволяющих любому преподавателю добиваться качественной подготовки студентов.

6.2. Характеристика дидактических технологий, обеспечивающих единство и взаимодействие интеллектуального и эмоционального аспектов подготовки студентов к учительской деятельности

Дальнейшее повышение уровня профессионализма будущих педагогов невозможно без поиска новых средств и способов развития их личностного потенциала. Становление творческой личности учителя-профессионала предполагает, прежде всего, развитую способность осознания им собственных профессионально-педагогических возможностей. Самопознание выступает важным звеном в гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности учителя.

В теории и практике всегда уделялось внимание поиску средств и способов самосовершенствования личности. Анализ литературы показал, что явно недостаточно теоретически обоснован механизм самопознания собственной личности студентами, избравшими педагогическую профессию.

Использование различных технологий, предполагающих гармонизацию интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе, должно быть направлено на решение следующих задач:

- повысить уровень знаний будущих педагогов о гармонии интеллекта и эмоций как важной основы профессионального роста личности;
- отработать и закрепить в процессе выполнения различных заданий приемы и способы регуляции своего поведения, эмоциональных реакций на педагогическое воздействие;
- развить эмоциональную восприимчивость и сформировать установку на эмоциональное мироощущение и мировосприятие;
- обеспечить эмоциональное благополучие каждому студенту, чтобы в ходе занятия его участники испытывали удовлетворенность деятельностью, взаимоотношениями, чувствовали психологическую защищенность и комфорт.

Технологический подход к организации обучения позволяет каждому студенту получить возможность самостоятельно формулировать, ставить цели, принимать решения, активно действовать, отвечать за свои действия и полученные результаты. Технологический подход к обучению позволяет превратить образовательный процесс в механизм трансляции профессиональных ценностей, эмоционально-нравственных принципов, смыслов учительского труда. В «проблемном» поле образования важно учить студентов умению проектировать перспективу собственного профессионального роста, саморазвития интеллектуально-эмоционального и духовно-нравственного потенциала личности.

Структурная и содержательная стороны гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения студентов определяют характерные признаки технологии саморазвития личности. К ним относятся:

- дидактические цели в форме ролевой перспективы;
- структурирование содержания в виде имитационно-игровой модели;
- моделирование ситуаций, действий, приемов общения с учетом требований личностной модели современного учителя;
- проектирование морально-психологического климата и приемов регулирования эмоциональных состояний участников образовательного процесса;
- профессиональная направленность учебных ролей, распределение их с учетом способностей и возможностей студентов;
- свобода выбора учебных заданий, способов решения поставленных задач в проблемных и игровых ситуациях; диалоговая форма общения в учебной работе;
- обеспечение ситуации успеха каждому студенту при выполнении учебных ролей, предупреждение эмоциональной напряженности и

стрессовых ситуаций, создание положительного эмоционального настроя на достижение поставленных целей;

- обсуждение итогов учебной деятельности и мотивированная оценка ее результатов;

- четкость критериев по оцениванию профессиональных приобретений студентов в моделируемых учебных ситуациях.

Технологический подход предусматривает использование различных технологий:

- моделирование учебной информации в виде разноуровневых задач (технология задачного подхода), различной степени сложности;

- усвоение учебного материала в форме диалога, обеспечивающего субъективно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога);

- имитацию проблемных и игровых ситуаций, поиск выхода из которых обеспечивает реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязательности (имитационно-игровая технология).

Триада «задача – диалог - игра» образует дидактический комплекс, обеспечивающий необходимые условия для гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения, самореализации личности будущего учителя в учебной работе, создающий ценностно-смысловое содержание общения как органического звена целостного образовательного процесса. Структурирование учебного материала в виде системы задач, связанных с профессионально-смысловой и эмоциональной сферой студентов, игровое моделирование и использование проблемных ситуаций морально-профессионального выбора в учебном процессе, заострение педагогических противоречий в значительной мере способствуют формированию интеллектуально-эмоциональной культуры будущего учителя, стимулируют его профессиональное

саморазвитие.

Логика индивидуального выбора в условиях технологического подхода к организации обучения определяется психологическими механизмами студентов (эмоциями, потребностями, интересами и т.д.), что обеспечивает взаимодействие интеллектуального и эмоционального факторов и позитивно влияет на их отношение к учебной работе.

Дидактические технологии призваны обеспечить равновесие между эмоциями, чувствами, смыслами, ценностями, выбором способов действия и творчества субъектов образовательного процесса. Система методов, лежащих в основе технологий, должна находиться в рамках педагогически целесообразно организованного общения. Выбор методов обучения должен определяться целесообразностью педагогического процесса, разнообразием видов учебной деятельности, взаимоотношениями сторон этого процесса на основе взаимодействия, сотрудничества и сотворчества, стимулирования самостоятельности, самостоятельности и нестандартного решения учебных задач.

Методы организации познавательной деятельности следует рассматривать не только как способы передачи и приобретения учебной информации, педагогического воздействия на сознание студентов, но и как способы гармонизации интеллекта и эмоций, выступающих механизмом профессионального воспитания, движущих сил развития эмоциональной и интеллектуальной сфер личности будущих педагогов.

В этом плане заслуживает подход к классификации методов Т. Власовой. Актуализируя проблему духовности воспитания в процессе обучения, она выделяет четыре группы методов:

- методы формирования системы образов;
- методы осмысления и становления системы знаний-ценностей и

смыслов;

- методы свободного выбора;
- методы творчества и познавательной активности [20, с.215].

Все эти группы методов взаимосвязаны между собой и направлены на гармонизацию интеллекта и эмоций студентов в образовательном процессе, формирование профессионально-эмоционального облика будущих педагогов.

Наиболее эффективны в этом плане методы диалога и парадокса. Диалог обеспечивает равновесие между эмоциями, чувствами, смыслами и выбором способов действия и творчества студентов. Парадокс как языковая форма содержит в себе утверждение, смысл которого раскрывается или через отрицание, или через неожиданный поворот событий. Парадокс приводит к взрыву эмоций, к неожиданным выводам, которые надолго запоминаются, переходят на уровень самосознания. В ходе парадокса происходит удивление. Нечто привычное вдруг поворачивается совсем незнакомой стороной, а смысл изучаемого явления, процесса раскрывается иногда с противоположной точки зрения.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении проходит сложный путь: от интериоризации к экстериоризации и опять к интериоризации через «Я – внутреннее» к другим людям, далее к миру природы и культуры, и затем возвращается к другим людям и переходит на уровень «Я – внешнее» в виде знаний-ценностей и смыслов. «Я – внешнее» может стать знанием-ценностью, приобрести личностный смысл, если в него будет встроено «Я – внутреннее».

В соответствии с этой методологической основой использование разнообразных технологий будет способствовать развитию у будущих педагогов потребности и желания активно влиять на свое эмоциональное состояние в ходе занятия, на стабильность межличностных отношений, стремление студентов совершенствоваться

свои профессиональные знания, умения, стиль деятельности.

Технология рисунка

В практике нашей работы мы попытались использовать технологию рисунка в гармонизации интеллектуального и эмоционального развития студентов. Рисунок мы рассматривали как средство и способ самопознания и самосовершенствования личности будущего профессионала, его способности гармонизировать интеллектуальное и эмоциональное начало собственной личности, а в последующем и личности учащихся.

Рисунок, как показывают психологические и педагогические исследования, способствует конкретизации в художественной форме своего интеллектуально-профессионального «Я», позволяет эмоционально осознать личностный подтекст этого образа, перевести приобретаемые знания в профессионально-педагогические ценности, личный опыт во внутренний план, придать им личностный смысл.

Задача, избранной нами технологии, состояла в том, чтобы обучить студентов с помощью рисунка направлять собственную активность на познание своих интеллектуальных и эмоциональных возможностей, осознании их роли в профессиональном становлении, выработать стратегию в гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности как основы самосовершенствования их профессионального облика.

В основу обучения, с помощью технологии рисунка, было положено моделирование художественно-творческих ситуаций, поиску выхода из которых способствовал развитию образного мышления, установлению связей интеллекта и эмоций в овладении основами профессии, познании сути педагогического труда и педагогической реальности, формированию умения оценивать свои достижения в интеллектуальном и эмоциональном развитии собственной личности. Студентам предлагалось через рисунок

показать свое видение решения педагогической задачи, собственный выход из моделируемой профессиональной ситуации, характер взаимоотношений в этих ситуациях и определить свое место в этих отношениях.

Обучение студентов гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сторон их личности через рисунок предполагало следующие этапы:

1. Привлечение внимания студентов и активизация их мыслительных действий в ходе беседы с преподавателем о сущности познания своего профессионального «Я» и роли гармонии интеллекта и эмоций в профессиональном росте;

2. Пробуждение интереса к предлагаемой работе;

3. Постановка задачи. Через рисунок, на предложенную тему :«Я и мои действия в конфликтной ситуации на уроке», «Я и мои ученики – понимаю ли я их», «Мое видение педагогической реальности и мои предпочтения» и др., обосновать свое место в системе отношений «учитель – учащиеся», дать оценку гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в действиях учителя, охарактеризовать свое видение взаимодействия интеллекта и эмоций в педагогической работе;

4. Выбор методов выполнения предложенных заданий, уточнение преподавателем возможных вариантов выполнения их с помощью рисунка;

5. Наблюдение за ходом выполнения задания, уточнение преподавателем направленности и характера действий студентов, их корректировка по мере надобности, оказание своевременной педагогической помощи и психологической поддержки;

6. Анализ результатов, их обсуждение;

7. Формулировка выводов.

В ходе занятий возможны различные виды заданий: постановка вопросов, на которые студенты должны были ответить рисунком;

формулировка коллективными усилиями вопросов и ответы в форме рисунка; самостоятельное составление студентами вопросов для самопознания через рисунок, но согласование плана действий их с преподавателем; самостоятельное выполнение задания по гармонизации интеллекта и эмоций в обучении; защита проекторисунков.

При выполнении заданий должны соблюдаться условия, стимулирующие радость познания, переживание успеха, создавалась эмоционально-интеллектуальная атмосфера с помощью музыки, поэзии и интеллектуальных заданий с нарастающей степенью трудности.

Работа с рисунком является не только организующим началом в гармонизации интеллекта и эмоций студентов, в процессе самопознания их профессионального «Я», мобиливающим их работу над собой, но и дает материал преподавателю о самочувствии, настроении, отношении к избранной профессии учителя, установки на творческий труд.

Анализ рисунков показал, что многие студенты ощущают себя неуверенно, сомневаются в правильности собственного профессионального выбора, нуждаются в специальной работе по формированию позитивной мотивации учения, в психологической поддержке и своевременной педагогической помощи. Объективный анализ рисунков помогает преподавателю стимулировать потребности студентов в профессиональном самовоспитании и грамотно управлять этим процессом.

Полученные результаты в ходе опытно-экспериментальной работы показали, что 71% респондентов отнеслись к работе с интересом, их рисунки наполнены глубоким смыслом; 83% имели адекватную самооценку своей личности и участников учебной работы; 10% – имели завышенную, 7% – заниженную; 69% – не удовлетворены собой и действиями других. Собранные данные позволяют наметить

индивидуальную работу со студентами по составлению программы их профессионального роста, выработать стратегию по гармонизации интеллекта и эмоций в реализации этой программы.

Тренинговые технологии

Одним из недостатков подготовки будущих педагогов выступает приоритет задачи – формирование прочных научно-теоретических знаний – над другими задачами. Итогом этого является низкий уровень функциональной компетентности студентов, которые, обладая научно-теоретическими знаниями, не всегда являются субъектами целостной педагогической деятельности. Важно научить будущего учителя переносу знаний в практическую ситуацию, использовать их для решения профессиональных проблем в школьной действительности. Многообразие способов и форм использования знаний, комплексный характер ситуаций дидактического взаимодействия делает невозможным прямой перенос приобретенных знаний в педагогическую практику. Средством обучения студентов приемам переноса теоретических знаний в практические ситуации является тренинг. Тренинг как форма активного обучения направлен на комплексное усвоение теоретических знаний и выработку практических умений, формирование способностей, закрепление способов и действий по преодолению затруднений в профессиональных ситуациях.

Отличие тренинга от других форм обучения состоит в том, что при относительно небольшом объеме теоретических знаний, позволяющих осознать смысл изучаемой учебной информации, акцент делается на выработку и закрепление практических навыков, обеспечивающих результативность профессиональной деятельности. В тренинге задействованы упражнения, игры, ролевые ситуации, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств личности. Преимущество тренинга состоит в его краткосрочности и

интенсивности. В тренинговом процессе нет пассивных зрителей. Все его участники занимают активную позицию, что позволяет не только усвоить программный материал, но и мобилизовать его участников на анализ учебной информации, активизировать навыки превращения знаний в инструмент практического действия.

Полезны тренинги лишь те, которые проектируют работу на уровне мотивационно-личностных структур и не ограничиваются репродуктивным проигрыванием упражнений, простой тренировкой. В процессе тренинга важно учитывать эффект воздействия форм работы не только на выработку профессиональных умений, но и их влияние на эмоциональное состояние каждого студента, учет разнонаправленной ответной реакции, тревожных сигналов о необходимости особого внимания, своевременной педагогической поддержки и психологической защиты. Любой тренинг должен предполагать гармонизацию интеллекта и эмоций, т.к. затрагивает личностные структуры, глубинные слои психики, требует высокого уровня профессиональной компетентности его руководителя.

Позитивные результаты тренинга в подготовке студентов к профессиональной деятельности возможны, если в ходе учебных занятий содержание, методы (диалог, дискуссия, дебаты, упражнения), различные способы решения познавательных задач становятся лично значимыми, эмоционально окрашенными и интеллектуально доступными.

Основу тренингов составляют разнообразные формы и методы: ролевые и деловые игры, диспуты и дискуссии, беседы «за круглым столом» и дебаты, интервью и консультации, служба «Спрашиваем – отвечаем», и телефон доверия, скорая музыкально-эстетическая помощь. Все это позволило максимально использовать эмоциональный фактор в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. Разнообразные формы и методы проявления эмоционального фактора

предоставляют каждому студенту возможность испытать себя в различных ролях, разобраться в эмоциональном состоянии участников педагогического процесса, вместе сопереживать, радоваться успехам и огорчаться при неудачах.

Эмоциональная воспитанность студентов обуславливается тем, насколько при выборе содержания, форм, методов и средств тренинговых технологий учитываются индивидуальность их личности, потребность в совместных размышлениях, поисках смысла. Задания, которые предлагаются студентам, дифференцируются с учетом их эмоционального опыта и должны носить разнообразный характер: репродуктивный, поисковый, творческий. По мере накопления ими эмоционального опыта увеличивается сложность и творческий характер этих заданий.

Основными признаками тренинговой технологии являются:

- объективная обусловленность тренинга потребностям конкретной профессиональной деятельности, профессиональной ситуации, моделирующей педагогический процесс;
- единство мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных и рефлексивных компонентов деятельности;
- использование рациональных и оптимальных способов, приемов и их сочетания в учебном процессе;
- направленность тренинга на закрепление профессиональных знаний, выработку практических способов и приемов решения профессиональных задач;
- развитие интегральных характеристик личности будущего специалиста и уровня его профессионального самосознания.

Не следует сводить тренинг к простой тренировке, выработке и закреплению практических умений, важно научить будущих педагогов перестраивать свою деятельность с учетом постоянно усложняющихся и обновляющихся педагогических целей и ограничений.

Процесс тренинга можно представить в виде схемы:

<p><u>Мотивационно-организационный компонент:</u> скорость старения информации, потребность в ее постоянном обновлении; стремление гармонизировать интеллект и эмоции в обучении</p>	<p><u>Содержательно-процессуальный компонент:</u> профессиональные знания, умения, навыки; знание-ценность и личностный смысл; знание как инструмента действия</p>
<p><u>Теоретические основания:</u></p>	<p><u>Концепция гармонизации интеллектуального и эмоционального развития личности</u></p>
<p><u>Креативно-эмоциональный компонент:</u> моделирование креативно-эмоциональных ситуаций, поиск выхода из которых совершенствует интегральные характеристики личности: креативность, поведенческую и эмоциональную гибкость, тревожность, компетентность, способность к инновационным действиям</p>	<p><u>Рефлексивно-оценочный компонент:</u> самооценка собственных действий; свободный обмен мнениями, оценка учебных достижений каждого участника тренировочной ситуации;</p>

Структура основания тренинговой технологии

Тренинг создает условия для самопознания, самораскрытия и самоутверждения студентов, самостоятельного поиска и выбора способов решения педагогических проблем, развития профессионального самосознания.

Становление профессионального самосознания рассматривается в научной литературе как процесс проявления, раскрытия и развития

личностного потенциала будущего учителя.

Разработчики тренинговых технологий основанием берут концепцию Л. Выготского, ведущей идеей которой является положение, сформулированное им: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других» [21, с.144]. Важным является направленность тренинга на формирование профессионального сознания будущего учителя.

Профессиональное сознание в своем развитии проходит несколько этапов:

1. Интрапсихический этап («для себя») – узнавание себя, своих возможностей и способностей, самораскрытие, осознание и принятие себя;

2. Интерпсихический («для других») – профессионализация, педагогизация сознания через осознания взаимодействия с другими людьми;

3. Интрапсихический этап («для себя» как профессионала) – развитие активной профессиональной позиции педагога.

В соответствии с этими этапами в практике используются три вида тренингов: тренинг личностного развития, социально-психологический тренинг общения, тренинг профессионального самосознания учителя-практика.

Тренинг личностного роста имеет своей целью активизацию процесса профессионализации сознания через личностный опыт саморазвития, самопознания и самовосприятия. В ходе тренинга студент должен осознать конструктивность собственной природы (К. Роджерс), способность к развитию, изменению, движению. На занятиях необходимо создать условия для актуализации эмоций, позитивной направленности переживаний «помогающих отношений в группе», которые обеспечиваются за счет открытости, эмпатичности, защищенности, креативности, аутентичности.

На занятиях тренинга важно обеспечить психологический комфорт каждому студенту, что будет препятствовать негативному воздействию факторов на личностный рост его (страх изменения, ригидные защитные механизмы, конформизм, неверие в себя, свои возможности и способности). При этом важно научить будущего педагога видеть, осознавать и принимать себя таким, каков он есть на самом деле, а не таким, каким его хотят видеть окружающие.

Социально-психологический тренинг общения преследует цель развития коммуникативной компетентности будущего педагога. Накопление опыта самораскрытия и самовосприятия является основой адекватного восприятия, понимания и «вчувствования» в другого человека. На занятиях студенты овладевают опытом педагогического взаимодействия, включения чувств, мыслей, действий, поступков в межличностное общение. Содержание упражнений направлено на развитие коммуникативных способностей и компетенций, приемов и навыков профессионального общения, овладение умением растождествлять субъектность и ролевое функционирование, что позволяет избежать манипулятивности и дрессуры.

Тренинг развития педагогического самопознания фокусирует сознание будущих педагогов на себе как на субъекте профессионально-педагогической деятельности. Собственная личность становится объектом рефлексии с позиции ее пригодности и готовности к практической педагогической работе. В ходе занятий важно обеспечить динамику сознания студента посредством рефлексии «Я для себя», «Я для других», «Я – субъект профессиональной деятельности». На занятиях тренинга необходимо направить вектор рефлексии на себя как будущего субъекта профессиональной деятельности.

Руководителем тренинга может быть преподаватель, владеющий методикой развивающего обучения, технологиями,

ориентированными на личность студента, использующий при структурировании занятий принципы активности, диалогизации, персонификации, ролевой перспективы.

Разумно и педагогически целесообразно организованная тренировочная деятельность является важным средством накопления интеллектуально-эмоционального опыта будущих педагогов, обогащения их интеллектуальной и эмоциональной сферы, овладения методикой эмоционального воспитания и креативного развития. В ситуациях свободного общения студенты, с одной стороны, испытывают разнообразные положительные эмоции, проявляют различные, эмоциональные реакции, учатся управлять ими, приобретают тем самым опыт эмоционального поведения, с другой стороны, приобретают опыт нестандартной деятельности, развивают познавательные потребности и стремление к педагогическим инновациям.

Позитивная динамика уровня интеллектуальной и эмоциональной культуры студентов возможна в том случае, если в образовательном процессе имеют место импровизированные, интеллектуально-эмоциональные ситуации, дискуссии, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, минутки эмоциональной разгрузки. Действие эмоционального фактора в учебном процессе актуализирует не только знания и умения, но и эмоциональную восприимчивость студентов.

Это подтверждают полученные данные по завершению формирующего эксперимента. 75 % студентов, принимавших участие в нем, ощущают взаимный интерес друг к другу, доброжелательность; исчезли ощущения неприязни, снизилось число конфликтных ситуаций в академических группах с 27 % до 3 % по окончании опытной работы. Снятие излишней эмоциональной напряженности, психологического дискомфорта в отношениях преподавателей и студентов позитивно влияло не только на уровень эмоциональной культуры, но и на

уровень профессионализма и готовности студентов к самостоятельной педагогической работе.

Модульно-блочная технология гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения

Принцип модульности в структурировании учебной информации призван устранить недостаток традиционного обучения, его многопредметность и мозаичность. Под модулем понимается «функциональный комплекс, в котором цель, учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности» [22, с.260]

На основе комплексной дидактической цели прогнозируются характеристики конечного продукта и промежуточных результатов. Это позволяет выделить в учебной работе ряд этапов, определить цель каждого из них, структурировать учебную информацию и технологию. Цепочка учебных модулей предопределяет строгую последовательность их изучения. Содержание педагогической информации необходимо структурировать в модульно-блочной форме. Блочное структурирование знаний объединяет в себе: предметные знания и принципы его построения, организационно-технологические знания, выступающие основой любого вида деятельности. Модульно-блочное построение учебных занятий дает возможность:

- определить номенклатуру видов деятельности, отражающих специфику избранной профессии и образовательного процесса;
- выявить содержание, в процессе усвоения которого отрабатываются виды и формы репрезентации, характер деятельности в соответствии с ее спецификой;
- наметить конкретные сроки, формы и методы организации учебного процесса, обеспечивающего профессиональное становление личности будущего учителя.

Модульно-блочное структурирование учебного материала предполагает личностно-деятельную основу и информационно-процессуальный подход к организации занятий. При этом учебная информация выступает не в качестве цели, а средством профессионального становления будущего учителя. Поэтому при модульно-блочной форме передачи учебной информации важно выделить основные виды деятельности, которые необходимо задать для овладения научными знаниями, определить способы деятельности, организовать программный материал как инструмент практического действия.

Модульно-блочная подача учебного материала обеспечивает:

- гибкую дифференциацию требований к организации деятельности в рамках определенной учебной информации, соответствующей учебной программе, конкретной теме изучаемого курса;
- организацию познавательной базы, необходимой для осуществления того или иного вида учебной деятельности;
- свободный выбор учебной информации, в котором студент сможет реализовать возможности собственной личности.

Модульно-блочное структурирование научного знания позволяет не только усвоить учебную программу по учебному предмету, но и реализовать программу индивидуального развития личности студента. Анализ учебных программ позволяет говорить о том, что в них задана «жесткая логика прохождения материала, принятая в научном познании, отражающая социокультурные образцы содержания знаний, умения их применять, навыки работы с учебным материалом и т.п.» [23, с.46]. Учебная программа отражает движение научной мысли, а сама личность как бы потеряна. Учебная программа воспроизводит систему научных знаний, специально отобранных для усвоения каждым

студентом. Но в нем должен предусматриваться материал, ориентированный на индивидуальность, приспособленный к познавательным возможностям и способностям будущего учителя, динамике его развития в познавательном процессе. Модульно-блочная форма подачи информации предусматривает индивидуальную избирательность личностью учебного материала, его форм и методов усвоения, характер познавательной информации (интересы, направленность, потребности, установки).

Модульно-блочная форма подачи учебного материала обеспечивает взаимодействие знаний, сложившихся в субъектном опыте личности, со знаниями, зафиксированными в общественно-научном опыте. Задача образовательной программы состоит в том, чтобы не игнорировать субъектный опыт студента как не соответствующий нормам учебной программы, а «окультуривировать» его как личностно-значимый опыт. При этой форме структурирования знаний важно обеспечить обмен и согласование ценностей, смыслов, знаний, т.к. далеко не любое научное знание, логически значимое с позиции науки, является личностно-ценным.

Принцип модульности в структурировании педагогического знания призван устранить разрыв между интеллектуальным и эмоциональным опытом будущих педагогов, многопредметность и мозаичность изучаемых дисциплин.

Каждый модуль состоит из учебных элементов (блоков), имеющих целевое назначение, объединяющих в своей структуре блоки:

-информационно-дискуссионный блок, предусматривающий усвоение и обсуждение теоретических понятий, положений, раскрывающих систему научно-педагогических знаний по изучаемой теме;

-практико-преобразующий блок, предполагающий включение студентов в разнообразные виды познавательной деятельности и

овладение ими процессуально-технологической стороной педагогического процесса;

-*эмоционально-ценностный блок*, обеспечивающий сплав знаний и положительных эмоций, превращение информации в ценности, придание ей личностного смысла;

-*рефлексивный блок*, который организует работу студентов с учетом их познавательного и профессионально-педагогического опыта, самоидентификацию в ситуации взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебном процессе;

-*блок свободного обмена информацией*, что стимулирует оценку результатов и общее впечатление от учебного занятия;

-*блок самообразования*, ориентирующий на работу с научной и методической литературой.

Блочное структурирование учебного материала обеспечивает условия, которые позволяют студентам перейти от исполнительского типа деятельности к управленческому типу, который основывается на рефлексии, креативности, интеллекте и эмоциях. Преимущество блочного структурирования учебного материала в том, что оно строится на личностно-деятельной основе.

Учителю важно владеть методикой модульно-блочного структурирования учебного материала, которая объединяет в своей структуре следующие компоненты:

- постановку цели и задач в форме ролевой перспективы;
- структурирование учебной информации с учетом интересов, мотивов и склонностей учащихся;
- моделирование креативных ситуаций в ходе урока, поиск выхода из которых способствовал не только усвоению новых знаний, но и превращению ее в инструмент практических действий.

В содержании учебных занятий важно акцентировать внимание студентов на следующих структурных компонентах:

-информационно-дискуссионный компонент, позволяющий усвоить теоретические основы темы;

-практико-преобразующий компонент, проектирующий участие студентов в различных видах учебно-познавательной деятельности;

-рефлексивный компонент, предполагающий самооценку собственных действий;

-свободного обмена мнениями, побуждающего к объективной оценке учебных достижений каждого участника образовательного процесса;

-блок самообразования, ориентирующий их на работу с различными источниками информации.

Такое структурирование учебных занятий обеспечит каждому студенту свободу выбора заданий и ситуацию успеха.

Собранные в ходе анкетирования будущих педагогов факты показали, что 1/3 опрошенных отметили, что обучение и познание нового не приносит им удовлетворения; 1/5 – не назвали ни одного предмета, имеющих для них практическое значение; 1/3 – отметили, что большая часть изучаемого материала не пригодится им в жизни и профессиональной деятельности. При таких установках значительно снижается учебная мотивация и развивающее воздействие обучения на личность студента. Падает интерес к обучению и не формируется установка на творческий педагогический труд.

Причину такого положения следует искать в том, что обучение обеспечивает в основном интеллектуальное развитие личности, а эмоциональная ее сфера, эмоциональные факторы учебного процесса часто остаются незадействованными.

Успех модульно-блочной технологии во многом зависит от того, насколько преподаватель подготовлен к гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов учебного процесса. Собранные факты подтверждают низкий уровень готовности

преподавателей университета к решению этой задачи. Уровень их эмоциональной культуры и студентов оставляет желать лучшего. 45% преподавателей не всегда адекватно реагируют на поведение студентов; 48% – равнодушны к эмоциональному состоянию будущих педагогов; 32% признают роль эмоционального фактора в ходе занятий, но не знают, как им управлять.

Блочная подача учебного материала позволяет реализовать не только учебную программу, но и создает условия для приобретения студентами эмоционально-творческого опыта деятельности, реализации индивидуальной образовательной программы. Учебная программа в своем содержании воспроизводит систему знаний и умений, специально заданных для усвоения. Содержание блока вмещает не только программные знания, но и индивидуальную программу развития личности, гибко приспособленную к интеллектуальным и эмоциональным особенностям студента, обеспечивающую гармонизацию интеллекта и эмоций в учебном процессе. В его содержании предусматривается индивидуальная избирательность личности к содержанию, виду и форме учебного материала, характер познавательной мотивации и эмоциональной настроенности студентов.

В основе учебного блока программный материал презентуется в различной форме с тем, чтобы предоставить студенту возможность выбора тех способов работы, с которыми ему комфортнее и результативнее решать учебные задачи. Содержание учебного блока реализуется через технологии, которые направлены на развитие профессионального облика будущего учителя, его интеллекта и эмоций, в гармонизации когнитивных, эмоциональных, мотивационно - потребностных его характеристик.

Основой развития креативности и приобретения эмоционального опыта деятельности служит проектная деятельность. Проектный

подход к организации учебных занятий по педагогическим дисциплинам предполагает различные формы организации: «круглый» стол, деловая игра, тренинг-семинар, практикум решения педагогических задач, моделирование профессиональных ситуаций. Итогом занятий является конференция или защита педагогических проектов. Каждый студент получает возможность защитить свой проект, обосновать его практическую значимость. После каждого выступления обсуждение и дискуссии обеспечивают положительно-эмоциональный настрой студентов на решение познавательных задач.

Технология актуализации рефлексивной позиции личности

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов обучения предполагает использование технологии саморазвития личности в условиях образовательного процесса. Педагогической практике известны технологии, направленные на саморазвитие человека:

➤ педагогические технологии, ориентированные на самопознание и саморазвитие личности (В. Ситаров, Г. Селевко, Л. Макарова, И. Шаршов и др.);

➤ акмеологические технологии, направленные на совершенствование личностного и профессионального развития человека (О. Анисимов, О. Жданов, Г. Марсанов, Л. Степанова и др.);

➤ психологические технологии, ориентированные на актуализацию и сопровождение профессионального развития и саморазвития человека (Л. Митина, Н. Пряжников, Э. Зеер и др.).

Анализируя накопленный опыт в разработке технологий саморазвития личности, С. Минюрова создает технологию актуализации рефлексивной позиции личности.

Исходными положениями технологии взяты идеи о рефлексии как способности человека осознанию особенностей собственного внутреннего мира и о механизме выбора своих действий и поступков.

Рефлексия рассматривается как высший уровень развития знания и как условие, обеспечивающее активность, целостность человека. Рефлексивная позиция личности связана с активностью ее и ориентацией на саморазвитие.

В технологии актуализации рефлексивной позиции С. Минюровой выделяются четыре этапа: подготовка, реконструкция опыта профессионализация, рефлексия опыта профессионализации, моделирование потенциальной стратегии саморазвития в профессии. Каждый этап направлен на осознание состояния и перспектив саморазвития будущего специалиста.

Концептуальной основой этой технологии служат:

- идея Ф. Василюка о том, что деятельность выбора стратегий саморазвития в профессии возможна лишь во внутреннем сложном мире, который порождает смысловые предпочтения личности, а не внешние обстоятельства;

- утверждение А. Леонтьева о том, что альтернативы, между которыми осуществляется выбор, являются разными отношениями, представленными целями и задачами поведения и деятельности, различающимися между собой мотивами и ценностями;

- идея выбора методов и приемов, направленных на актуализацию действий человека по поддержанию внутреннего сложного мира, внутреннего диалога (М. Бахтин), отражающего несовпадение человека с самим собой и стимулирующего рефлексивную позицию.

В основу технологии положены принципы обеспечения среды, активизирующей творческий потенциал личности, и развития партнерских отношений, которые реализуются в индивидуальных и групповых формах взаимодействия. Индивидуальные формы реализуются через консультативную работу, а групповые – в виде психологического практикума с элементами тренинга. Групповые и индивидуальные формы основаны на психотехнических действиях,

направленных на создание и поддержание внутреннего сложного мира участников образовательного процесса.

Эффективность используемых форм возможна при соблюдении требований: наличия входной диагностики и обратной связи с участниками образовательного процесса для своевременной психологической поддержки их, документирование процесса и результата деятельности, мониторинг утомления и релаксация участников занятий тренингов.

Задания практикума предполагают актуализацию рефлексии, выявление ценностных ее оснований, стимулирование внутреннего диалога участников его. Методики и методические приемы предусматривают сопоставление жизненных отношений в единстве пространственного, временного и эмоционального аспектов. Это позволяет определить характер мотивов и ценностей, которые дают представление студентам о них, как профессионалах. Для наглядности и удобства пользования технология, разработанная С. Минюровой [16], представлена таблицей.

Таблица 6.1

Структура технологии актуализации рефлексивной позиции развивающегося профессионала

<i>Этапы технологии</i>	<i>Психологическое содержание этапов</i>	<i>Психотехники</i>
Подготовка	Определение готовности студента к выбору стратегии саморазвития	Психодиагностика
Реконструкция опыта профессионализации	Осознание многообразных жизненных отношений профессионализации, основанных на различных	Совместная презентация

	мотивах и ценностях	
Рефлексивный анализ опыта профессионализации	Установление взаимосвязей между различными отношениями профессионализации	Структурирование
Моделирование стратегий саморазвития в профессии	Определение перспектив профессионализации в конкретных условиях образовательного процесса на основе осмысления мотивов и ценностей	Стратегическое ориентирование

Технология сконструирована так, что в ходе ее реализации актуализируется внутренний диалог участников образовательного процесса. Реконструкция опыта профессионализации осуществляется с помощью двух приемов. Методический прием «Коллаж» направлен на актуализацию внутреннего диалога студентов, определение смысловых позиций «личное Я» и «профессиональное Я» через выполнение творческой работы на тему «Я в профессии» и заполнения листов регистрации, специально разработанных. Методический прием «Ценностная сфера профессионала» (модификация методики изучения ценностно-смысловой сферы Е. Фанталовой), помогает выявить и осознать студентам систему ценностных ориентаций, составляющих основу их профессионализации. Рефлексивный анализ опыта профессионализации может осуществляться с помощью методического приема «Субъективная картина профессионального пути», который позволяет определить состояние реализации профессионального развития будущего специалиста, выявить ценности и мотивы, выступающие основой его жизненных отношений. Моделирование участниками образовательного процесса вариантов

стратегий саморазвития возможно через организацию групповой дискуссии на тему «Мой профессиональный путь. Каков он?» и презентацию проектов на тему «Я – профессионал: реальный и потенциальный». В ходе этих мероприятий студенты осознают психологическую суть стратегий саморазвития в профессиональной сфере. Технология актуализации рефлексивной позиции студентов позволяет актуализировать значимые компоненты профессиональной деятельности, осознать цели, мотивы и ценности профессионализации, ориентирует на выбор оптимальных стратегий саморазвития в профессии [2].

Проектная технология

Для развития функциональной компетентности будущих педагогов наиболее эффективна проектная технология. В ходе выбора проекта определяется сфера, которая доступна для студентов и освоена достаточно хорошо опытными специалистами, чья практика может стать предметом рефлексии в проектном обучении.

При самостоятельном выборе студентами тематики и поля профессиональной деятельности у них развивается «проблемная чувствительность» умение видеть и осознавать практическую значимость разрабатываемого проекта.

Для успешного выполнения проекта особенно значим этап актуализации знаний студентов о конкретной области профессиональной деятельности. При обобщении знаний каждому студенту важно владеть умениями реальной интеграции содержания учебных дисциплин в единое целое. Рефлексируя с реальной готовностью к выполнению проекта и теми задачами, которые предстоит решить в ходе проектной деятельности, студенты ощущают недостаток теоретических знаний, необходимой информации. Поэтому на этом этапе проектной работы важно овладеть умением находить необходимую информацию, работать со специальной литературой,

выбирать оптимальные способы решения стоящих проблем.

На следующем этапе авторы проекта анализируют исследуемую проблему с позиции перспективных, промежуточных и ближайших целей, разрабатывают технологию решения стоящих задач и осуществляют практическую деятельность по разработке проекта.

В ходе реализации проекта развиваются навыки групповой работы и креативные способности его исполнителей. Использование проектной технологии способствует решению трех блоков задач: образовательного, воспитательного, развивающего.

Образовательный блок направлен на овладение студентами предметными знаниями, навыками смысловой переработки информации в процессе выполнения различных видов познавательной деятельности.

Воспитательный блок (воспитание профессиональной ответственности, взаимопомощи и взаимопонимания, толерантности, гуманности) направлен на создание нравственно-психологической атмосферы, организованной образовательной среды, которая позволяет сочетать различные способы взаимодействия участников проектной работы, обеспечивает условия для творчества в индивидуальной и коллективной деятельности.

Развивающий блок направлен на развитие познавательной, эмоциональной, поведенческой сферы личности студента.

Акцент организационных усилий в проектной деятельности должен падать на выбор способов исследовательской деятельности, различных вариантов решения проблемы, рефлексии собственной деятельности, приобретающей личностный смысл. На этом этапе проектной работы необходимо выработать позицию со-творчества субъектов проектной деятельности. Эта позиция характеризуется критичностью по отношению к собственным и чужим мнениям, действиям, восприятием нового не в качестве окончательной истины, а

как поиск иного знания, нестандартного решения.

Проектная технология обеспечивает единство, взаимодействие технологического и творческого компонентов личностного развития студентов. Проектное обучение ставит будущего педагога в активную субъектную позицию, в которой он не только решает важные профессиональные проблемы, но и участвует в изменении себя как будущего учителя-профессионала. Приведем алгоритм продуктивной работы над проектом.

Таблица 6.2

Примерная схема работы студентов над проектом

Параметры осмысления и действия студентов	Уточнение, обоснование хода исследования	Условия реализации проекта
Постановка проблемы	1. Какие явления асоциального поведения становятся объектом их познания, исследования, преобразования; 2. Обоснование приоритетных направлений с детьми асоциального поведения; 3. Выявление конкретной проблемы, которая будет решаться в ходе выполнения проекта	Анализ литературных источников, практического опыта, статистической и обобщающей информации. Обобщение результатов и анализ публикаций по теме проекта
Определение целей	1. Уяснение цели деятельности в рамках данного проекта; 2. Обоснование актуальности разрабатываемого проекта; 3. Уточнение практической значимости избранной проблемы; 4. Доказательство целесообразности данного проекта.	Уточнение возможности решения данной проблемы на базе отобранных школ, уточнение исполнителей проекта и базы исследования
Постановка конкретных задач	1. Определение этапов реализации проекта; 2. Уточнение количественных и качественных показателей реализации результативности проекта; 3. Обоснование условий его реализации.	Конкретизация методов измерения результатов, позволяющих судить о качестве выполнения проектной деятельности
Определение необходимых мер и конкретных ресурсов выполнения проекта	1. Критерии результативности проекта; 2. Планирование мер, позволяющих оптимально решить поставленные задачи; 3. кадровое обеспечение проекта; 4. источники финансирования, база и методическое обеспечение	1. Определение сроков выполнения проекта; 2. ресурсы проектной работы; 3. условия и место проектной деятельности; 4. мониторинг результативности

		проекта.
Прогнозирование результатов проектирования	1. Ожидаемый эффект проективной работы; 2. Нейтрализация негативных факторов в ходе реализации проекта	Диагностика эффективности полученных результатов проектной деятельности

Включение студентов в выполнение проектов по проблемам социальной и превентивной педагогики способствует формированию у них ценностных ориентаций поведения, способностей применять полученные знания при решении сложных проблем по предотвращению асоциального поведения учащихся. У будущих педагогов накапливается личный опыт превентивных действий приемов работы с «трудными» учащимися.

Таким образом, технологии, основанные на гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения, направлены на создание поддерживающей позитивно эмоциональной педагогической среды, а именно:

- профессионального, интеллектуально-эмоционального взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в системе отношений «преподаватель - студенты»;

- интеллектуально-эмоционального развития, профессионально-личностного становления и перспективы роста будущего педагога;

- стимулирования нестандартной, инновационной, креативно-творческой, профессиональной деятельности;

- приобретение профессионального и интеллектуально-эмоционального опыта, закрепление в разнообразных видах учебно-познавательной деятельности активной профессиональной позиции, личностно-смысловых и эмоционально-ценностных отношений и индивидуального стиля деятельности.

Дидактические технологии превращают учебный процесс в ведущий фактор становления личности учителя-профессионала, если обеспечивают свободу выбора профессиональных и учебных ролей,

ценностную ориентацию студентов на профессиональное самовыражение и самоутверждение, вариативность предметно-содержательного наполнения учебных заданий; установку на многообразие познавательных потребностей личности, путей, способов включения каждого студента в образовательный процесс.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Николай Алексеевич Бердяев. – М., 1994
2. Бондаревская Е. В. Педагогика / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Москва – Ростов-на-Дону, 1999
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г.Ващенко. – К., 1997
4. Вербицкий А.А. Психолого-Педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А.А.Вербицкий// Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск, 1987
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М., 1991
6. Власова Т.И. Духовный есть живой человек! / Татьяна Ивановна Власова. – М., 2009
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – Собрание сочинений: в 6-ти т. – М., 1985. – Т. 4
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М., 1986
9. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / Михаил Александрович Данилов. – М., 1960
10. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982
11. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / Михаил Владимирович Кларин. – М., 1989
12. Куницкая Ю.И. Повышение квалификации педагогов в процессе освоения проектной деятельности/ Ю.И.Куницкая // Профессиональное становление молодого учителя / [под ред. проф. В.П.Тарантея]. – Гродно, 2003
13. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч.Куписевич. – М., 1986
14. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М., 1978
15. Махмутов М.И. Проблемы обучения / Мирза Исмаилович

Махмутов. – М., 1975

16. Минюрова С.А. Психологическое сопровождение выбора человеком стратегий саморазвития в профессии / С.А.Минюрова // Человек – образование – профессия. – М., 2009

17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1988

18. Савельев А.Я. Новые информационные технологии в обучении / А.Я.Савельев // Современная высшая школа. Варшава. – 1990. – № 3-4

19. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Слостенин. – М., 1997

20. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980

21. Цветков Д. Общепедагогические проблемы в педагогических технологиях/ Д.Цветков // Народна асвета. – 1987. – № 5

22. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Е.Н.Щуркова // Педагогика. – 1993. – № 2

23. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / Ираида Сергеевна Якиманская. – М., 2000

ГЛАВА 7

КОНТРОЛЬ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

7.1. Контроль и его функции в учебном процессе

Контроль хода педагогического процесса и его результативности, своевременная диагностика профессионального становления личности будущих специалистов – это важные составляющие, без которых невозможно успешно решать проблему подготовки высококвалифицированных кадров.

Контролирующая функция преподавателя должна быть направлена на выявление уровня учебных достижений студентов. При этом важно акцентировать внимание на деятельности студентов и их взаимоотношении с преподавателями. Контроль выполняет несколько функций, которые представлены табл. 7.1.

Таблица 7.1

Функции контроля

<i>№ п/п</i>	<i>Функции контроля</i>	<i>Направленность функций</i>
1	Обучающая	-совершенствование знаний, умений; -обобщение и систематизация знаний; -превращение знаний в ценности и личностные смыслы
2	Диагностическая	-получение информации о знаниях и умениях в овладении студентами учебным материалом; -выявления характера способов деятельности; -возможность уточнения содержания, методов и средств обучения с целью гармонизации интеллекта и эмоций в ходе получения ожидаемых результатов
3	Воспитывающая	-побуждение к самоконтролю действий, знаний и умений, личностных устремлений; положительного отношения к систематической работе над собой
4	Развивающая	-стимулирование интеллектуальной активности

		эмоциональной устойчивости; -развитие креативных способностей; -проявление установок, потребностей, интересов к новой информации и нестандартным способам действия
5	Прогностическая	-получение опережающей информации об учебно-познавательном процессе; -использование данных прогноза для дальнейшего планирования и осуществления учебно-познавательной деятельности
6	Ориентирующая	-получение информации о достижении прогнозируемых дидактических целей; -ориентирование студентов на преодоление затруднений и достижение планируемого результата
7	Эмоциональная	-прогнозирование ситуации успеха; -характер внешних эмоциональных проявлений; -реакция на полученные результаты и оценку познавательной деятельности
8	Социальная	-выполнение требований, предъявляемых к подготовке педагогических кадров; -уровень профессионализма студентов

Контроль преподавателей в первую очередь должен быть направлен на выявление отношения студентов к характеру, содержанию и технологиям учебного процесса. Акцент контролирующих функций преподавателя должен падать и на постановку четких дидактических целей с тем, чтобы студенты четко представляли перспективу собственного профессионального развития; на результативность интеллектуальных и эмоциональных средств обучения, обеспечивающих здоровый нравственно-психологический климат, психологический комфорт каждому студенту, участвующему в образовательном процессе. В центре внимания преподавателей, контролирующих учебный процесс, должны быть учебные достижения студентов. Но при этом важно оценивать и отслеживать не только знания и умения, но и внешние эмоциональные проявления, эмоциональные реакции студентов на педагогическое воздействие и

взаимодействие в системе отношений «преподаватель – студенты».

Практика показывает, что преподаватели высшей школой в основном владеют методикой оценивания знаний и умений, эмоциональные же реакции студентов на педагогические средства воздействия чаще всего остаются вне поля зрения участников образовательного процесса. Недооценка эмоциональных средств в обучении негативно сказывается на учебных достижениях будущих педагогов. При организации учебного процесса необходимо продумывать не только методику и технологию, дидактические средства воздействия на студентов, среди которых важное место должны занимать эмоциональные стимулы и средства, но и принимать во внимание эмоциональную реакцию студентов. Эмоциональные проявления: мимика, скованность, тремор, вазомоторные реакции – важные показатели учебных настроений студентов.

Таблица 7.2

Характеристика внешних эмоциональных проявлений

<i>Эмоциональные проявления</i>	<i>Характер внешних эмоциональных проявлений</i>
Мимика	-спокойствие, мимика уверенности, дыхание ровное; -слегка взволнован, нахмурен лоб, подняты брови, уголки губ слегка приподняты, губы сжаты, дыхание учащенное, но ритмичное; -заметно волнуется, брови высоко подняты, зубы стиснуты, уголки губ опущены, дыхание учащенное и неритмичное; -сильно взволнован, зубы стиснуты, желваки на щеках, рот неестественно открыт, уголки губ опущены, заметная асимметрия мимики, резкое учащенное дыхание; -очень напряжен, оскал зубов, губы вытянуты трубкой или выполняют сосательное движение
Скованность	-координированные легкие движения; -координированные движения, но с некоторыми заметными усилиями; -движения заметно напряженные, плечи слегка приподняты, некоторая «неуклюжесть»; -заметная скованность, отдельные движения

	сопровождаются всем телом, раскоординированность движений
Тремор	-тремор отсутствует; -небольшой тремор пальцев; -заметный тремор рук; -тремор рук и ног; -тремор рук, ног и лица
Вазомоторные реакции	-обычная окраска лица; -слегка покраснел и побледнел; -заметно покраснел и побледнел; -покрылся пятнами

От характера проявления их во многом зависят и результаты учебной деятельности и профессионального становления будущих педагогов.

При оценивании результатов учебных достижений и профессионального роста студентов необходимо использовать разнообразные методы. Методами оценивания могут наблюдения, анкетный тест, прожективный тест, психомоторные тест, контрольные задания, письменные и устные работы и др. Эффективность этих методов определяется методической грамотностью преподавателя в их использовании и учете специфики изучаемых учебных дисциплин.

Мастерство преподавателя высшей школы состоит в том, чтобы найти оптимальные способы оценивания учебных достижений студентов, стимулировать с помощью этих методов формирование установки на адекватную оценку студентами своих возможностей в различных видах познавательной деятельности и профессионального становления. Качество контроля во многом зависит от грамотности проведения мониторинга учебных достижений будущих специалистов и их профессионального роста.

7.2 Определение сущности и основные характеристики дидактического мониторинга

Важным методом сбора необходимой информации о закономерностях учебного процесса, его результативности в профессиональном становлении студентов является мониторинг.

Дидактический мониторинг – система целенаправленной деятельности преподавателей высшей школы по сбору, хранению, систематизации, обобщению и использованию для проектирования и коррекции информации о состоянии и тенденциях учебного процесса, его воздействия на профессиональное становление будущих специалистов.

Структурными компонентами мониторинга могут быть:

- параметры результативности учебного процесса;
- процедура оценка результативности;
- форма представлений результатов;
- описание анализа полученных данных и выводы, вытекающие из

проводимого анализа.

Мониторинг проводится поэтапно. На первом этапе осуществляется предварительное наблюдение (сбор информации до начала работы, данных о первоначальном состоянии изучаемого явления). На втором этапе – текущее наблюдение (отслеживание динамики учебного процесса, воздействие дидактических средств на профессиональное становление студентов, типичные затруднения в учебной работе и пути снятия их). На третьем этапе имеет место заключительное наблюдение (контроль и оценка полученных результатов, определение перспектив профессионального развития будущих специалистов).

Основу мониторинга составляет диагностическая программа изучения динамики учебного процесса, эффективности всех его составляющих в профессиональном развитии студентов. Диагностическая программа объединяет в себе следующие компоненты:

1. Постановка цели мониторинга [6] (указание на то, каким должен быть результат обучения): цель мониторинга личностно-ориентированного обучения предусматривает: отслеживание динамики личностного и профессионального роста каждого студента при усвоении знаний, овладении умениями и навыками, приобретении опыта профессионального поведения и общения, формирования профессионального облика и уровня интеллектуального развития.

2. Выработка критериев, по которым будет проводиться отслеживание и оценка результатов обучения и учебных достижений студентов. Основными критериями могут быть: количественная и качественная оценка субъективного опыта; личностных смыслов будущего специалиста; способов учебной работы, характера мыслительной деятельности, продуктивности учения, направленность мотивов и потребностей; степень активности и самостоятельности при выполнении учебных заданий.

3. Набор корректирующих действий преподавателя.

4. Выбор формы мониторинга: тематической, фронтальной, персональной, обзорной.

5. Определение объекта наблюдения. Например, объектом мониторинга могут быть знания студентов, качество преподавания, характер обучения, характер взаимодействия в системе «преподаватель – студент», профессиональная направленность учебной работы и др.

6. Выбор методов мониторинга.

Диагностическая программа строится на основе принципов: организации общения, практической значимости, интегративного характера информации, педагогической диагностики, социально-нормативной обусловленности, прогностической направленности, научности, непрерывности, целостности и преемственности. Учет названных принципов при организации мониторинга обеспечивает его

технологичность, полное отражение специфики личностно-ориентированного обучения.

Отслеживание и сбор необходимой информации производится с помощью разнообразных методов: наблюдения, изучения документации, анализа результатов учебной деятельности, опрос (устный и письменный), тестирование, оперативный разбор, ретроспективный разбор. Методы должны помогать отслеживать самые значимые моменты протекания личностно-ориентированного обучения [2; 4; 5].

Внимание преподавателя должно акцентироваться на следующих вопросах:

- на основании, каких критериев идет сбор информации;
- какие методы используются для сбора информации;
- в каком взаимодействии находятся методы и объект наблюдения;
- в какой форме следует хранить собранную информацию;
- как собранную информацию переводить в инструмент практического действия.

Ответы на эти вопросы зависят от того, насколько преподаватель правильно выберет методы получения информации, которые должны быть статистически выверенными и надежными.

При хранении информации нельзя допустить, чтобы мониторинг превратился в репрессивный инструмент авторитарных действий преподавателя. Важно научиться, объективно анализировать собранные данные, педагогически грамотно использовать собранную информацию в решении профессиональных задач.

К числу критериев мониторинга учебного процесса относят:

- психолого-педагогический (уровень знаний, умений и навыков, овладение студентами структурой учебной деятельности, мотивация учения и преподавания);
- психологический (уровень психологического комфорта в

системе отношений «преподаватель – студент», уровень самодостаточности студента, смысловые установки и ценности участников учебного процесса);

– социально-психологический (характер межличностных отношений, климат в коллективе, уровень сплоченности группы, стадии развития студенческого коллектива);

– социологический (характер отношений всех субъектов к учебному процессу, социальные и профессиональные установки, жизненные и профессиональные намерения студентов).

Дидактический мониторинг отслеживает качество образовательного процесса как совокупности важнейших характеристик, отражающих уровни достигнутых количественных и качественных результатов, организации и осуществления учебного процесса и создания для него условий, отвечающих интересам личности и общества.

В определении показателей качества образовательного процесса у ученых нет единства. Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова полагают, что результаты обучения следует оценивать по следующим показателям: степень усвоения содержания образования, уровни психического развития (интеллектуального, мотивационного, рефлексивного, коммуникативного). Л. Ишкова выделяет среди показателей качества: продуктивность учебной деятельности и индивидуально-типологические особенности личности [3]. Более широкое признание получает оценка качества обучения как способность обеспечить личностное и профессиональное развитие студентов как будущих специалистов. Так, С. Братченко среди показателей качества образования выделяет:

- психическое здоровье, личностную, нравственную и гражданскую зрелость, социокультурную компетентность студентов;

- степень владения преподавателем искусством: уважения,

понимания, помощи и поддержки, договора, быть самим собой;

- условия, обеспечивающие личностно-профессиональный рост будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе;
- зрелость педагогического коллектива, система ценностей и приоритетов, психологический климат взаимных отношений;
- социофизическую и социокультурную среду [1].

Вопрос о параметрах дидактического мониторинга довольно сложный, т.к. от того, какие аспекты учебного процесса будут в центре внимания преподавателя высшей школы, во многом зависит успешность профессионального становления будущих специалистов.

При составлении программы дидактического мониторинга необходимо внимание акцентировать в первую очередь на степени обученности студентов, характере их обучаемости и степени овладения ими способами познавательной деятельности и основами профессиональной деятельности.

Обученность – уровень учебных достижений студентов, уровень предметных знаний, умений и навыков, приобретенных ими для самостоятельной познавательной деятельности. Обученность определяет объем присвоенных знаний и границу между актуальным уровнем развития и тем пространством, в котором происходит это развитие, т.е. зоной ближайшего развития личности (Л.Выготский). Данный параметр отслеживания выступает как оценка эффективности учебной работы студента и преподавателя, как мера определения границы сложности заданий для успешной самостоятельной деятельности будущего специалиста и дозы необходимой ему помощи со стороны преподавателя. Обученность выражается в баллах.

Наиболее интегративным и сложным показателем качества обучения является обучаемость, т.е. уровень учебных возможностей студента в данное время для конкретной учебной дисциплины. Этот параметр зависит от наследственного фактора и социальных условий.

Динамика этого показателя в позитивную сторону наиболее точно определяет результативность личностно-ориентированного обучения. В своем развитии обучаемость проходит несколько уровней:

- уровень учебной деятельности – студент понимает основные положения изучаемого курса, умеет объяснить его общие положения, применить их на практике по предложенному преподавателем образцу, отвечает на вопросы репродуктивного плана;

- уровень – прикладной, студент выполняет задания в измененной ситуации, может устанавливать взаимосвязь изучаемых понятий, не выходя за рамки изучаемой учебной дисциплины;

- уровень – творческий, на котором студенты способны решать проблемы, выходящие за рамки предмета, самостоятельно решать проблемы за пределами изучаемой темы, применять знания на практике, формулировать цель и определять программу действий по ее достижению.

Не менее значимым показателем качества обучения являются умения и навыки учебной деятельности. Степень владения умениями и навыками как показатель результативности учебной работы позволяет определить программу профессионального роста каждого студента, перспективы его профессионального развития и становления.

Для мониторинга результативности обучения наиболее значимыми являются следующие умения и навыки:

- мыслительные умения (проводить анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, обобщение, умение делать выводы);

- информационные умения (превращать текст в таблицу, схему, диаграмму и описывать словами схему, формулу, чертеж, таблицу);

- коммуникативные умения (работать в группе, в паре, грамотная устная речь);

- организационные умения (самостоятельно выполнять учебные

задания по алгоритму, самооценка своих действий и самопроверка их).

Данные дидактического мониторинга составляют основу для рейтинговой оценки знаний студентов.

Учебный рейтинг – это интегральный индекс студента, показатель его уровня готовности к учебной и профессиональной работе. Он выступает объективным критерием в системе аттестации на различных ступенях обучения.

Таким образом, в практике вузовского обучения можно использовать модель контроля и оценки подготовленности студентов, смысл которой в следующем:

- оценка результатов учебной работы студентов осуществляется в баллах;

- итоговая оценка по предмету определяется суммой баллов, которую может набрать студент по предмету за семестр, устанавливается одна для всех;

- часть суммы баллов приходится на все формы текущей успеваемости и остальная часть – на итоговый контроль;

- для допуска к экзамену студент должен набрать определенную сумму баллов по текущей успеваемости;

- в целях стимулирования активности, самостоятельности и творчества студентов в семестре может быть предоставлена возможность получения итоговой оценки автоматом.

Мониторинг качества учебной работы обеспечивает объективность рейтинговой оценки и стимулирует процесс профессионального становления будущих специалистов.

7.3. Мониторинг качества знаний как результат гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения

Перевод знаний в ценности невозможен только на основе

интеллектуальных действий без учета эмоционального фактора обучения. Факты говорят о том, учебный процесс чрезмерно реалистичный, не учитывающий эмоционального фактора, негативно влияет на развитие личностных качеств: самостоятельности, творческого мышления, критичности, коммуникабельности, толерантности, мобильности. Учебная деятельность чаще трактуется как познавательная деятельность, но в личностном плане она может и не приобретать характера познавательной деятельности. Нередко в педагогической практике процесс обучения сводится к простому воспроизведению, заучиванию, движущей силой которого выступают требования преподавателя, контроль действий студентов и оценка их достижений. При такой организации обучения нельзя ожидать высокого качества знаний и успешности студентов в профессиональном росте.

Качественное образование возможно лишь в том случае, если: а) учебная деятельность обеспечивает удовлетворение познавательных потребностей личности; б) мера сложности и объем учебной работы соответствуют личностным и групповым возможностям студентов; в) виды учебной деятельности помогают будущим педагогам освободиться от излишнего напряжения и переживания неуспеха, которые имеют место в процессе обучения; г) в познавательной деятельности интегрируются эмоционально-ценностный опыт и знания, получаемые в ходе обучения.

Трансформация характера и содержания образования приводит к трансформации факторов, которые воздействуют на результативность обучения. Гармонизация интеллектуального и эмоционального является той основой, на которой знания становятся средством деятельности, в процессе которой совершается развитие личности. Эмоционально-психологические отношения в учебном процессе способствует тому, что будущий учитель перестает себя чувствовать

объектом внешних действий и преобразуется на субъект образовательного процесса, способного самостоятельно усваивать, оценивать и использовать знания в решении профессиональных проблем.

Дидактический мониторинг призван обеспечить мобилизацию интеллектуальных и эмоциональных ресурсов студентов, выявлять новые возможности в усвоении образовательного и эмоционально-ценностного опыта, динамику их готовности к профессиональной деятельности в позитивную сторону.

Структурными компонентами дидактического мониторинга являются: система знаний, умений и навыков, индивидуальное восприятие изучаемого материала, готовность до творческого преобразования педагогической действительности на основе личностных ценностей и внутренних установок, взаимодействие интеллектуального, эмоционального и духовно-морального потенциала личности студента.

Мониторинг носит поэтапный характер. На первом этапе проводится сбор информации о взаимодействии интеллектуального и эмоционального факторов в ходе обучения. На втором этапе осуществляется текущее наблюдение (выясняется роль интеллекта и эмоций в учебном процессе, воздействие эмоциональных и познавательных средств на учебные достижения студентов, устанавливаются причины учебных затруднений и приемы создания эмоционального фона занятий). На третьем этапе имеет место заключительное наблюдение (контроль и оценка получаемых результатов, определение перспектив учебных успехов студентов).

Диагностическая программа мониторинга результативности гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в обучении объединяет в себе следующие компоненты:

- цель мониторинга (гармония интеллекта и эмоций как средство

активизации процесса усвоения знаний; формирования позитивной учебной мотивации; создания здорового психологического климата на учебных занятиях; приобретения эмоционально-ценностного опыта; формирования эмоциональной культуры и уровня интеллектуального развития личности);

- выработка критериев эффективности единства интеллекта и эмоций в учебном процессе;
- набор корректирующих дидактических средств;
- выбор форм мониторинга (тематической, фронтальной, обзорной, персональной);
- выбор методов мониторинга (изучения документации, методических материалов, анализ характера учебных ситуаций и результатов учебной деятельности, тестирование, оперативный и ретроспективный разбор, наблюдение, анализ эмоционального состояния, эмоциональных реакций, интеллектуальных действий студентов).

К числу критериев мониторинга гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в обучении можно отнести:

- психолого-педагогический (мотивация учения и преподавания, овладения избранной профессией, эмоциональный настрой и эмоционально-ценностный опыт, уровень знаний, умений и навыков);
- психологический (уровень эмоционально-психологического комфорта в учебном процессе; уровень самодостаточности студентов, смысловые установки и ценности участников учебного процесса);
- социально-психологический (характер межличностных отношений, климат на учебных занятиях, эмоциональное состояние и эмоциональная культура участников обучения);
- социологический критерий (эмоционально-ценностное отношение к учебному процессу, социальные и профессиональные установки, профессионально-эмоциональные намерения студентов и

преподавателей).

Данные дидактического мониторинга составляют основу для рейтинговой оценки учебных достижений студентов. Рейтинг позволяет расширить шкалу оценок, повысить ответственность студентов за результаты учебного труда и профессионального роста, помогает преподавателю четко ранжировать студентов по уровню их готовности к профессиональной деятельности. Рейтинговая оценка позволяет создать в учебном процессе такую ситуацию, при которой и студенты, и преподаватели испытывают удовлетворение от учебного процесса. Она обеспечивает ситуацию состязательности и успеха, вселяет веру в собственные силы. Мониторинг гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в обучении обеспечивает качество учебной работы и стимулирует профессиональный рост будущих педагогов.

Таким образом, модернизация образовательной системы предполагает гармонизацию интеллекта и эмоций участников учебного процесса, последовательность мониторинга за ее осуществлением и определением действенности эмоционального и интеллектуального факторов в повышении качества подготовки студентов к профессиональной деятельности. Гармонизация этих факторов достигается (по данным мониторинга) путем обеспечения:

а) психологического климата доверия в системе отношений преподавателя и студентов;

б) сотрудничества и сотворчества в одобрении решений и свободы выбора способов познавательной деятельности;

в) актуализации мотивации успеха учебной работы студентов;

г) развития у будущих педагогов установки на гармонизацию интеллектуального и эмоционального факторов в обучении;

д) своевременной педагогической поддержки студентов в их личностном развитии.

Систематический мониторинг результативности гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе обеспечивает комфортные условия, здоровую эмоционально-нравственную атмосферу, закрепляются установки будущих педагогов на учебные достижения, высокие результаты учения. Гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов обучения создает ситуации, в которых студенты занимают активную позицию, приобщаются к творческой деятельности, что позитивно влияет на их профессиональный рост.

Литература:

1. Божович Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы /Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1977. – № 2
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А.Н.Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4
3. Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования/ В.И.Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2
4. Зверева Е. Творческие задания/ Е.Зверева // Высшее образование в России. – 2007. – № 9
5. Исследование эвристической деятельности и их значение для понимания творчества / ред. И.М.Розет. – М., 1969
6. Лазарев В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В.С.Лазарев, Н.В.Конопина //Педагогика. –1999. – № 6
7. Мартыненко О. Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе /О.Мартыненко, И.Черная // Высшее образование в России. – 2007. – № 9
8. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов. – К., 1990
9. Семиченко В. А. Психология общения / Валентина Анатольевна Семиченко. – К., 1998
10. Тамарин В. Э. Методы изучения готовности выпускников педвуза к реализации дидактических принципов / В.Э.Тамарин// Проблемы адаптации молодого учителя сельской школы: Сб. ст. / ред. Е.Н.Кирпичникова. – Барнаул, 1977

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы качественной подготовки педагогических кадров, соответствующих духу времени, очевидна. Поиск оптимальных путей ее решения всегда волновал и сегодня волнует как теоретиков, так и практиков. Анализ научной литературы и вузовской практики позволяет говорить о многообразии подходов к ее решению.

Своеобразие нашего подхода заключается в попытке обосновать гармонизацию интеллектуального и эмоционального факторов в обучении студентов высшей педагогической школы как одного из эффективных путей их профессионального развития и становления.

Наши теоретические изыскания показали, что гармонизация интеллекта и эмоций в учебном процессе позволяет превратить высшую школу в самоорганизующуюся систему, которая обеспечивает все условия для гармонического развития профессионального облика современного педагога, его активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности.

Учитель может преодолеть не только социальные, но и психологические барьеры, постоянно возникающие в педагогической действительности, если в ходе овладения им избранной профессией будут созданы необходимые условия для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер его личности. Важно в ходе подготовки будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности структурировать учебный процесс таким образом, чтобы наряду с развитием интеллектуального багажа совершенствовались их установки на эмоциональные контакты с другими людьми. Положительный эмоциональный настрой, способность осознавать свое эмоциональное состояние и состояние других, стремление овладевать искусством управления эмоциями, контролировать и регулировать эмоциональные реакции на внешние и внутренние воздействия – все это важные показатели профессионализма современного педагога.

В центре всех преобразований вузовского процесса должна стоять личность студента, его профессиональные установки, интересы, намерения, потребность в знаниях и эмоциональное самочувствие. Анализ вузовской практики подтверждает, что эффективность подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности возрастает, если в ходе ее обеспечить: а) здоровый морально-психологический климат в студенческих аудиториях и в целом в университете; б) сочетание педагогического воздействия с педагогическим взаимодействием, сотрудничеством и сотворчеством в системе отношений «преподаватель – студент»; в) свободу выбора способов познавательной деятельности с учетом эмоционального настроения студентов, их установок, интересов, возможностей и способностей; г) актуализации мотивации успеха учения; д) развития установок будущих педагогов на гармонизацию интеллектуального и эмоционального факторов в обучении; е) оказание своевременной педагогической помощи, поддержки и психологического сопровождения в профессиональном становлении каждому студенту.

Основой профессионального самосовершенствования студентов в условиях высшей школы являются внутренние мотивационные механизмы их личности, которые формируются под воздействием единства интеллектуального и эмоционального факторов образовательного процесса, на основе единства образно-метафорического и дискурсивно-теоретического мышления.

Идея «выращивания» индивидуальности личности является исходной в структурировании содержания профессиональной подготовки будущих педагогов, а основными компонентами методики развития субъектности будущих педагогов выступают:

- предоставление свободы выбора действий и способов решения познавательных задач;
- выполнение коммуникативно-игровых проектов;

- работа по развитию рефлексивных способностей личности;
- работа по управлению собственными эмоциями и эмоциональным состоянием участников образовательного процесса;
- демократизация и диалогизация отношений в системе «учитель – ученик», «преподаватель – студент»;
- активизация усилий участников в планировании, организации и реализации образовательного процесса;
- выстраивание индивидуальной стратегии и тактики в реализации образовательного процесса;
- создание условий для становления субъектности каждого участника образовательного процесса.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе создает «эффект сопричастности», выступающего основой гуманных отношений преподавателя и студентов. Сопричастность имеет различные формы проявления: от мысленного принятия «на себя» определенной роли, позиции – до реального воплощения замысла, что способствует превращению знаний в ценности, личностные смыслы. Сопричастность понимается не только как эмоциональный отклик на учебный процесс, но и как процесс внутреннего поиска студентами смысла учения и собственного профессионального становления, как сплав интеллекта и эмоций.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов как механизма качества обучения обуславливает определенные требования к учебным занятиям:

- взаимосвязь теоретических знаний с практическим их применением самостоятельного решения познавательных проблем и создания продукта, технологии его получения и плана по превращению знаний в инструмент практического действия;
- сочетание посильности с возрастающим уровнем сложности и с учетом индивидуальных возможностей и способностей студентов, что

позволит каждому участнику учебной работы увидеть и осознать перспективу собственных учебных достижений;

- сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм, позволяющих каждому студенту осознать свои сильные и слабые стороны, увидеть пути решения учебных задач, обеспечить условия для саморазвития, самовыражения и самоутверждения их.

Концепция «Гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов обучения» предусматривает совокупность условий, обеспечивающих гармонию интеллекта и эмоций в учебно-познавательной деятельности:

- ориентация целей и содержания учебных дисциплин на обеспечения гармонии интеллекта и эмоций в учебном процессе;

- осознание необходимости изменения преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей проявления единства интеллекта и эмоций, т.е. роста уровня профессионального самосознания;

- реализация дидактических технологий, ориентированных на развитие рефлексивности, диалогичности, креативности, эмоциональности, инициативности, активности и самостоятельности;

- диагностика особенностей интеллектуальной и эмоциональной сфер будущих педагогов;

- адекватный отбор критериев и способов диагностики интеллектуального и эмоционального развития студентов;

- мониторинг включения студентов в разные формы творческой самореализации в процессе конкурсов, выполнения творческих работ, проектов, участия в олимпиадах, секциях профессионального мастерства и т.д.;

- поэтапное формирование педагогического профессионализма студентов на основе гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов обучения.

Модель профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов представляет собой многокомпонентную структуру, объединяющую компоненты: эмоционально-ценностный, способствующий позитивному отношению к изучаемому материалу; критический, создающий основу осмысления изучаемого на предмет его соответствия ценностям и смыслам; рефлексивный, предусматривающий при изучении явлений наличие собственных мыслей, сравнений, сомнений, доказательств; креативный, позволяющий поставить студента в ситуацию познавательного поиска, и регулирующей компонент, обуславливающий подбор материала, стимулирующего профессиональное саморазвитие будущего учителя.

Вузовские дисциплины могут успешно решать проблему подготовки студентов к творческой, профессиональной деятельности, если в их содержании учебный материал структурировать в виде блоков. Модульно-блочная структура занятий обеспечивает поступательное движение информации в различных блоках (информационно-дискуссионный, практико-развивающий, рефлексивный, свободного обмена информацией, блок самообразования), ориентированных на подготовку студентов к творческому видению будущей профессиональной деятельности.

Каждый блок содержит в себе не готовое знание, а информацию, раскрывающую различные точки зрения и подходы к решению познавательных проблем, разнообразие методов решения учебных задач, ориентирующую студентов на рефлексивную, нестандартную деятельность, свободный обмен мыслями и выбор способов решения учебных задач изучаемой дисциплины.

Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в учебном процессе как важный принцип организации педагогического процесса обеспечивает оптимальные условия для дальнейшего совершенствования уровня профессионализма будущих педагогов в

условиях высшей школы.

Монография будет полезна тем, кто посвятил себя учительской профессии, кто успехи педагогического труда связывает с постоянным самосовершенствованием, саморазвитием и самоутверждением в профессиональной деятельности.

Монография подготовлена авторским коллективом:

введение, 1, 3,4,5,6,7 главы, заключение – доктором педагогических наук, профессором Л.В.Кондрашовой;

гл. 2. – кандидатом педагогических наук, доцентом В.В.Садовой;

подраздел 3.1. – кандидатом педагогических наук, доцентом Е.А.Лаврентьевой;

подраздел 5.2 – кандидатом педагогических наук, доцентом Е.А.Белоус;

подраздел 5.6 – кандидатом педагогических наук, доцентом Л.Е.Соколовой; кандидатом педагогических наук, доцентом Л.В.Бешевец.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета

По выявлению отношения ученика к школе

Инструкция: В анкете предложены вопросы, ответы на которые будут правильными, если они искренни. Отвечать следует самостоятельно, ни с кем не советуясь.

К каждому вопросу даны варианты ответов. На отдельном листке следует записать номер вопроса и рядом номер ответа, который совпадает с Вашим мнением.

Вопросы:

1. Школа, в которой ты учишься:

- а) самая лучшая; б) лучше других школ; в) такая же, как и другие; г) самая плохая.

2. Ребята переходят в другую школу, потому что:

- а) так хотят их родители; б) им не нравятся учителя; в) к ним плохо относятся; г) думают, что в новой школе будет легче учиться; е) в новой школе не только учатся, но и занимаются интересными делами.

3. Твое настроение в школе обычно:

- а) очень хорошее; б) хорошее; в) среднее; г) плохое; д) очень плохое.

4. Ребята прогуливают уроки, потому что:

- а) на уроках скучно; б) учитель относится плохо к ученикам; в) боятся получить отрицательную оценку; г) надоели одноклассники; д) в это время они заняты другими делами; е) другие причины.

5. Ты оцениваешь свои отношения с одноклассниками, как:

- а) хорошие; б) неплохие; в) нормальные; г) неважные; е) плохие.

6. Обычно идешь в школу:

- а) с радостью; б) спокойно; в) с тревогой; г) со страхом.

7. Нравится ли тебе выполнять общественные поручения?

а) да; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет.

8. Когда ты не знаешь, как поступить в ситуации, ты советуешься:

а) с кем-либо из родителей; б) с учителями; в) с одноклассниками;
г) с другими ребятами; д) ни с кем.

9. Если бы ты был директором то:

а) сменил бы в школе большинство учителей; б) сделал бы свою школу самой красивой; в) выполнял бы общественную работу только по желанию; г) доверил бы ребятам самим разделиться на классы; д) оставил бы все, как есть; е) другие предложения.

10. Как ты считаешь, что наиболее важно, чтобы ребятам в школе было хорошо:

а) хорошие отношения с ребятами; б) хорошие отношения с учителями; в) чтобы интересно было на уроках; г) интересные общественные дела.

11. Оценка – показатель знаний?

а) да; б) чаще да; в) иногда да, иногда нет; г) чаще нет; д) нет.

12. Школьная программа для большинства учеников:

а) слишком легкая программа; б) легкая; в) соответствует способностям;
г) слишком трудная.

13. Тебе 5кажется, что некоторые предметы не следует изучать в школе:

а) да; б) не уверен; в) нет.

14. Твои учителя понимают тебя:

а) очень хорошо; б) не всегда; в) иногда понимают, иногда нет;
г) понимают очень редко; д) совсем не понимают.

15. Если бы у тебя была возможность, чтобы ты поменял:

а) школу; б) класс; в) классного руководителя; г) других учителей;
д) изменился бы сам; е) ничего не менял.

16. Дисциплина в школе:

а) очень строгая; б) нормальная; в) отсутствует.

17. Время в школе:

а) пролетает незаметно; б) идет ни быстро, ни медленно; в) тянется бесконечно долго.

18. Тебе нравятся твои учителя:

а) все; б) большинство; в) некоторые; г) немногие; е) никто.

19. Какие качества ты особенно ценишь в учителе?

а) _____; б) _____;

в) _____; г) _____;

д) _____;

20. Большинство твоих друзей учатся:

а) в твоей школе; б) твоём классе; в) в других школах.

21. Мнение о твоём классе:

а) дружный; б) скорее дружный; в) трудно сказать; г) скорее не дружный; д) недружный.

22. Наши учителя справедливо относятся к ученикам:

а) всегда; б) чаще да; в) иногда да, иногда нет; г) чаще нет; е) никогда.

23. Твоя семья интересуется твоими делами в школе:

а) всегда; б) часто; в) иногда; г) редко; д) никогда.

24. Твои родители влияют на твоё отношение к учебе:

а) да; б) не уверен; в) нет.

25. Твоё настроение дома обычно:

а) очень хорошее; б) неплохое; в) среднее; г) неважное; е) очень плохое.

26. По окончании школы ты будешь в неё приходить?

а) часто; б) иногда; в) никогда.

27. Какие качества больше всего ценишь в одноклассниках?

а) _____; б) _____; в) _____;

г) _____; д) _____; е) _____.

28. С чем бы ты согласился:

а) сократить перемены, чтобы скорее идти домой;

б) удлинить перемены, т.к. не хватает времени на общение с друзьями.

29. Твои отношения со старшеклассниками:

а) хорошие; б) никакие; в) плохие.

30. Тебе интересно проводить время с одноклассниками?

а) да; б) не уверен; в) нет.

31. Тебе нравятся:

а) все предметы; б) некоторые; в) никакие

32. Некоторые предметы тебе не нравятся потому, что:

а) они очень сложные; б) плохой учитель; в) у меня другие интересы.

33. При изучении предметов ты думаешь о получении хорошей оценки:

а) да; б) иногда; в) нет.

34. То, что Вам задают в школе, ты лучше считаешь дома:

а) да; б) не уверен; в) нет

35. Учителя в вашей школе объясняют свой предмет понятно:

а) всегда; б) часто; в) иногда; г) никогда

36. Большинство учителей люди, с которыми:

а) можно посоветоваться по любому вопросу, доверить тайну; б) можно поговорить по любому вопросу; в) можно обсудить далеко не все; г) нельзя ничего обсуждать.

Система обработки данных и интерпретация результатов:

1. Эмоционально-ценностное отношение к обучению, школе: № 1 (а, б); № 3 (а, б); № 6 (а); № 7 (а); № 11 (а, б); № 14 (а); № 17 (а); № 18 (а, б); № 21 (а, б); № 22 (а, б); № 28 (б); 3 30 (а); № 34 (в); № 35 (а, б); № 36 (а, б)

За каждый ответ, который совпал с ключом, насчитывается 5 баллов.

2. Эмоционально-отрицательное отношение к школе: № 1 (г); № 3 (г, д);

№ 6 (в, г); № 7 (в); № 11(г, д); № 14 (г, д); № 17 (в); № 18 (д); № 21 (г, д); № 22 (г, д); № 28 (а); № 30 (в); № 31 (в); № 34 (а); № 35 (г); № 36 (г)

За каждый ответ, который совпал с ключом, засчитывается 5 баллов.

3.Эмоционально-нейтральное отношение:

№ 1 (в); № 3 (в); № 6 (б); № 7 (б); № 11 (в); № 14 (б, в); № 17 (б); № 18 (в, г); № 21 (в); № 22 (в); № 30 (б); № 31 (б); № 34 (б); № 35 (в); № 36 (в)

За каждый ответ, который совпал с ключом, засчитывается 0 баллов.

Подсчитывается средний балл по каждому ученику, по классу. Определяется в % отношении количество детей по каждому из типов отношений к обучению, к школе.

Если средний балл равен от 0 до 5 баллов, то это свидетельствует об эмоционально-положительном отношении к обучению, к школе; от 0 до 5 – эмоционально-отрицательном; 0 баллов – нейтральном отношении.

Методика

Диагностики уровня тревожности (по Филлипсу)

Инструкция: Вам будет предложен вопросник, который состоит из вопросов, ответы на которые свидетельствуют о вашем самочувствии. Постарайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами не следует долго задумываться.

На листе для ответа вверху напишите свое имя, фамилию. Отвечая на вопрос, записывайте номер и ответ «+», если вы согласны с ним; или «-» если не согласны.

Вопросы:

- 1.Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всеми в группе (классе)?
- 2.Волнуешься ли ты, когда ждешь проверки своих знаний?
- 3.Трудно ли тебе работать в соответствии с требованиями, предъявляемыми преподавателем (учителем)?
- 4.Снится ли тебе временами, что преподаватель недоволен твоими знаниями, в ярости от твоих ответов?
- 5.Случалось, что кто-нибудь из твоей группы (класса) бил или ударял тебя?
- 6.Часто ли тебе хочется, чтобы при объяснении нового материала преподаватель (учитель) не торопился, чтобы осмыслить и понять его информацию?
- 7.Сильно ли ты волнуешься при выступлении или выполнении заданий?
- 8.Случается ли с тобой, что ты боишься высказаться на занятии, чтобы не показаться глупым?
- 9.Дрожат ли у тебя колени, когда вызывают отвечать?
10. Часто ли насмехаются над тобой твои сокурсники (согруппники), когда ты отвечаешь на занятии?

11. Случается, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

12. Волнует ли тебя вопрос о том, не будет ли у тебя хвостов за семестр?

13. Стараешься ли ты избегать занятий, дел, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда ждешь, что тебя спросят?

15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих сокурсников (одноклассников) не хочет делать то, что ты предлагаешь?

16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как приступить к выполнению задания?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

18. Боишься ли ты временами, что тебе станет плохо в классе?

19. Будут ли смеяться твои одноклассники над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?

20. Похож ли ты на своих одноклассников?

21. Выполнив задание, беспокоишься о том, хорошо ли с ним справился?

22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться с результатами твоих одноклассников?

26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

27. Боишься ли ты временами вступить в спор?

28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из своих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?

33. Похоже на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли тебе твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Думаешь ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также хорошо, как твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с

учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих дошкольных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда ты вечером лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать задание классу?

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты, что обычно, это делаешь плохо?

58. Дрожит ли слегка рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Ключ к вопросам

1. На вопросы № 1 - № 10; № 12 - № 19; 3 «!; № 23; № 26 - № 29; № 31- № 34; 3 37; № 40; № 42; № 45- № 58 следует ответить «-».

2. На все остальные вопросы следует ответить «+».

Ответы, не совпадающие с ключом, являются признаком тревожности. Подсчитываем общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50%, то для ребенка характерна повышенная тревожность; больше 75% – высокая тревожность.

16	С удовольствием работаю дополнительно дома									
17	Задают большие домашние задания									
18	Учитель – настоящий мастер своего дела									
19	Часто с нетерпением жду окончания урока									
20	Я бы подарил этому учителю большой букет цветов									

Обработка результатов:

1. Каждый ответ равен А – 1 баллу; Б – 2 баллам; В – 3 баллам; Г – 4 баллам.

2. Подсчитать сумму ответов на вопросы 2, 6, 8, 12, 20 по каждой учебной дисциплине (уроки, предпочитаемые учащимися);

Подсчитать сумму ответов на вопросы № 7, 9, 15 (уроки, не любимые учениками);

Из первой суммы вычесть вторую.

Определить рейтинг учебных дисциплин с точки зрения ученика, подсчитав средний балл по каждому учебному предмету.

3. Сделать вывод по самоощущению учащегося на уроках (по одной учебной дисциплине или в целом по всем урокам).

Показателями хорошего или удовлетворительного состояния ученика служат трех-четырёх балльные ответы на вопросы 2, 6, 9, 12, 16,

20.

Показателями эмоционально-интеллектуальной напряженности и тревожности учащегося служат трех-четырёх балльные ответы на вопросы 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19

4. Определить ориентацию на учебные и межличностные взаимодействия между учителем и учащимися (по одному уроку или по учебному процессу в целом):

-из суммы ответов на вопросы: 1,2, 6, 8, 9, 12, 16, 18

-вычесть сумму ответов на вопросы 3, 5, 7, 11, 17, 19

Знак (+) или (-) конечного результата даст представление о позитивной или негативной ориентации учебно-воспитательных взаимодействий в отношениях между учителем и учеником.

Методика

Определения общей эмоциональной направленности личности

Инструкция: Вам предлагается вопросник из 50 суждений, характеризующих эмоции Вашей личности. Сделайте выбор в соответствии со шкалой:

- а) безусловно, да;
- б) пожалуй, да;
- в) пожалуй, нет;
- г) безусловно, нет.

1. Я часто беспокоюсь о близких, друзьях;
2. Испытываю потребность делиться с другими людьми своими мыслями и переживаниями;
3. Мне очень приятно, когда на меня обращают внимание;
4. Для меня всегда важно добиться успеха в работе;
5. Я люблю острые ощущения;
6. Я охотно побывал бы в каком-нибудь новом, неизвестном месте;
7. Испытывая большую радость, самостоятельно решив трудную проблему;
8. Люблю возвышенное чувство, возникающее при восприятии стихов, музыки и т.д.;
9. Предпочитаю простые радости (вкусно поесть, сладко поспать);
10. Люблю заниматься коллекционированием;
11. Хочу приносить людям радость и счастье;
12. Для меня важно одобрение окружающих;
13. Приятно испытывать чувство превосходства над противником;
14. Я увлекаюсь любой работой, которую выполняю;
15. Охотно иду на риск;
16. Иногда мне кажется, что должно произойти что-то

необыкновенное;

17. Люблю разбираться в причинах явлений, событий;

18. Я могу прийти в восторг от красоты природы;

19. Люблю состояние покоя и свободы от обязанностей;

20. Радуюсь, когда пополняю свою коллекцию;

21. Я всегда жалею неудачников;

22. Я не смог бы (не смогла бы) обойтись без друзей;

23. Я пойду на многое, чтобы завоевать почет и уважение

окружающих;

24. Приятно чувствовать, что день прошел не даром;

25. Я человек решительный;

26. Люблю все таинственное и необычное;

27. Стремлюсь приводить свои знания в систему;

28. Произведение искусства могут тронуть меня до слез;

29. Люблю приятные делать покупки;

30. Люблю делать покупки;

31. Радуюсь, когда кто-нибудь добивается успеха;

32. Среди моих родственников, знакомых есть люди, которых я обожаю;

33. Я самолюбив(а);

34. Я чувствую радостное возбуждение, душевный подъем, когда работа идет хорошо;

35. Я люблю преодолевать опасности;

36. Иногда меня тянет странствовать;

37. Я люблю читать о научных открытиях, поисках, находках;

38. Я испытываю наслаждение, слушая любимую музыку;

39. Склонен (склонна) лениться;

40. Люблю рассматривать свою коллекцию;

41. Я стараюсь помогать людям;

42. Я чувствую большую благодарность к людям, которые делают

мне добро;

43. Мне всегда хочется взять реванш при неудаче;

44. Мое настроение поднимается от сознания того, что работа выполнена добросовестно;

45. Азарт, спортивная злость обычно улучшает результаты моей деятельности;

46. Я люблю помечтать;

47. Самое приятное для меня переживание – радость открытия истины, чувство близости решения;

48. Я часто переживаю чувство возвышенности и отрешенности при соприкосновении с красотой;

49. Мне хотелось бы жить беззаботно и безмятежно;

50. Я неохотно расстаюсь со своими вещами.

Обработка результатов:

Подсчитывается общая сумма баллов по каждой из 10 строчек, учитывая, что $a = 2$; $b = -1$, $c = -2$ баллам:

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1) 1, 11, 21, 31, 41; | 5) 5, 15, 25, 35, 45; | 9) 9, 19, 29, 39, 49; |
| 2) 2, 12, 22, 32, 42; | 6) 6, 16, 26, 36, 46; | 10) 10, 20, 30, 40, 50. |
| 3) 3, 13, 23, 33, 43; | 7) 7, 17, 27, 37, 47; | |
| 4) 4, 14, 24, 34, 44; | 8) 8, 18, 28, 38, 48; | |

Эмоции:

- | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|
| 1) альтруистические; | 2) коммуникативные; | 3) глорические; |
| 4) практические; | 5) пугнические; | 6) романтические; |
| 7) гностические; | 8) эстетические; | 9) гедонистические; |
| 10) акизитивные. | | |

Диагностический опросник «Атмосфера в группе»

Инструкция: В правом и левом столбцах приведены противоположные по смыслу пары слов, характеризующие атмосферу в группе. В среднем столбце дана шкала от 1 до 8 баллов. Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре Вы поместите знак «+», тем более выражен признак в вашей группе.

	8	7	6	5	4	3	2	1	
дружелюбие									враждебность
согласие									несогласие
удовлетворенность									неудовлетворенность
увлеченность									равнодушие
продуктивность									непродуктивность
теплота									холодность
сотрудничество									отсутствие сотрудничества
взаимная поддержка									недоброжелательность
занимательность									скука
успешность									неуспешность

Подсчет результатов:

10 – минимальное количество баллов (все «+» в левом столбце), а 80 – максимальное количество баллов (все «+» в правом столбце), то

10 – 25 баллов – неблагоприятная атмосфера;

26 – 64 балла – недостаточно благоприятная атмосфера;

65 – 80 баллов – благоприятная атмосфера.

Подсчитывая общий балл по каждому ученику, а затем средний балл по группе.

По пятибалльной шкале:

0,6 – 1,5 баллов – неблагоприятная атмосфера;

1,6 – 4 балла – не совсем благоприятная атмосфера;

4,1 – 5 баллов – благоприятная атмосфера.

Анкета по изучению общительности

(модифицированная анкета В.А. Кан-Калика)

Инструкция: На каждый вопрос, в зависимости от Вашего мнения, ответьте «да» или «нет».

1. Испытываете ли Вы потребность в общении с людьми?
2. Скучно ли Вам одному, хочется ли быть в обществе, или, наоборот, испытываете ли Вы удовлетворение, пребывая в одиночестве?
3. Есть ли у Вас стремление, встретив на улице знакомого, поговорить с ним, или стремитесь свернуть возможную беседу?
4. Много ли у Вас хороших знакомых?
5. Как Вы думаете, испытывают ли Ваши знакомые удовлетворение от общения с Вами?
6. Легко ли Вы знакомитесь с незнакомыми людьми?
7. Бывает ли у Вас так, что от постоянного общения хочется побыть в одиночестве, но через непродолжительное время Вы вновь испытываете потребность в общении с людьми?
8. Думаете ли Вы о своих одноклассниках в свободное время?
9. Возникают ли у Вас в период каникул потребность в общении с одноклассниками?
10. Влияет ли предстоящий процесс общения с одноклассниками на Ваше самочувствие в течение дня?
11. Действует ли на Вас то, как Вас встретят одноклассники перед началом занятий?
12. Можете ли Вы легко преодолеть раздражение по отношению к недисциплинированным детям?
13. Переживаете ли Вы, когда отношения с классом не складываются?
14. Возникает ли у Вас потребность поговорить с Вашими одноклассниками, если Вы просто встречаете их на улице?
15. Если Вам приходится рассердиться на ученика, то надолго ли

сохраняется Ваше раздражение?

Обработка результатов:

Один балл засчитывается за каждый положительный ответ.

0 – 5 баллов – низкий уровень;

6-10 баллов – средний уровень;

11 – 11 баллов – высокий уровень.

По пятибалльной шкале:

0 – 1,7 – низкий;

2-3,3 – средний;

3,7 – 5 – высокий.

Анализ степени проявления дидактического взаимодействия

Инструкция: в соответствующей клетке оценочной шкалы поставьте знак «+», оценив степень проявления того или иного вида взаимодействия между учителями и Вами

Виды взаимодействия	О	Ц	Е	Н	О	Ч	Н	А	Я	Виды взаимодействия
	9	8	Ш	К	А	Л	А	2	1	
1.Добровольное										1.Вынужденное
2.Долговременное										2.Кратковременное
3.Равновесное										3.Неравновесное
4.Прямое										4.Опосредованное
5.Продуктивное										5.Репродуктивное
6.Планируемое										6.Импровизационное
7.Результативное										7.Нерезультативное

Обработка результатов:

56 – 63 – высокий уровень дидактического взаимодействия;

15 – 55 – средний уровень;

7 – 14 – низкий уровень.

По пятибалльной шкале:

4,4 – 5 баллов – высокий; 1,2 – 4,3 – средний; 0,6 – 1,1 низкий
уровень взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Анализ коммуникативного поведения учителя на уроке

Инструкция: Вам необходимо отметить в правом столбце сколько раз во время урока проявляется та или иная форма коммуникативного поведения учителя.

<i>№</i>	<i>Формы коммуникативного поведения</i>	<i>Кол-во за урок</i>
1.	Вопросы всему классу (по теме урока)	
2.	Вопросы отдельным учащимся (по теме урока)	
3.	Дополнение к ответам учащихся	
4.	Поправки к ответам учащихся	
5.	Положительные оценки (суждения)	
6.	Отрицательные оценки (суждения)	
7.	Прямые указания по организации работы: а) императивные; б) модальные	
8.	Вопросы учащихся к учителю	
9.	Приведение фактов из дополнительной литературы	
10.	Элементы дискуссии на уроке	
11.	Стимулирование учащихся к учебному диалогу	
12.	Ответы учащихся по собственной инициативе	
13.	Побуждение учащихся к деятельности: а) императивные; б) модальные	
14.	Использование приемов психологической поддержки неуверенных в себе учащихся	
15.	Приемы педагогической помощи ученикам	
16.	Поощрение оригинальных ответов и нестандартных действий учеников на уроке	
17.	Разнообразие приемов регулирования эмоционального фона урока, управления эмоциональным состоянием учащихся	
18.	Предоставление учащимся свободы выбора способов решения учебных задач	
19.	Обеспечение ситуации успеха для каждого ученика на уроке	
20.	Дисциплинарные замечания	
21.	Приемы снятия конфликтных ситуаций на уроке	
22.	Мотивирование успеха и закрепление достигнутых результатов с помощью оценки	

Обработка результатов носит качественный (описательный)
характер

Модифицированная методика Н.Фландерса

Инструкция: ознакомьтесь с содержанием приведенных категорий общения, представьте их проявление в ситуации реального взаимодействия учителя и учащихся на уроке. Выпишите номер наблюдаемой категории.

Учитель

1. Принимает отношение, тон и выражение эмоций ученика и разъясняет свое отношение в тактичной форме.
 2. Одобряет действия или поведение ученика.
 3. Развивает идеи, предложенные учеником.
 4. Задает вопросы, основанные на собственных идеях, с желанием получить ответ учащегося.
 5. Объясняет, развивает собственные идеи.
 6. Дает команды, указания, которые ученик должен выполнить.
 7. Делает критические замечания в адрес ученика директивного характера в повышенном тоне, апеллирует к авторитету учителя.
 8. Свобода высказывания ученика собственных идей ограничена.
 9. Ученик свободно выражает свои мысли.
 10. Молчание или замешательство взаимодействующих сторон.
 11. Снимает негатив в эмоциях с помощью шутки.
 12. Поощряет самостоятельность суждений, нестандартность действий.
 13. Гармонизирует воздействие дидактических средств на интеллект и эмоции учащихся.
 14. Использует приемы психологического сопровождения на уроке;
 15. Оказывает своевременную педагогическую помощь всем учащимся, кто в ней нуждается.
- Обработка результатов носит (качественный) описательный характер.

Тестовая карта оценки Стиля коммуникативной деятельности учителя

Инструкция: оцените поведение учителя по следующей шкале. При обсуждении постарайтесь обосновать, какие действия учителя вызвали те или иные оценки.

Таблица

№	Виды действий	7	6	5	4	3	2	1	Виды действий
1.	Доброжелательность								Недоброжелательность
2.	Заинтересованность								Незаинтересованность
3.	Поощрение инициативы								Подавление инициативы
4.	Открытость (свободно выражает свои чувства)								Закрытость (беспокоиться за престиж, боится показать недостатки)
5.	Активность (стремится постоянно быть в общении, держать учащихся в тоне)								Пассивность (пускает общение на самотек)
6.	Гибкость (легко разрешает проблемы и конфликты)								Жесткость (не видит проблемы, конфликта)
7.	Дифференцированность в общении								Отсутствие дифференциации в общении

Обработка результатов:

1. Максимальное количество баллов 49, минимальное – 7.
2. Перевод полученных баллов в пятибалльную шкалу:
от 42 до 49 (4,3 – 5 баллов) – высокий уровень;
от 15 до 41 (1,5 – 4,2 баллов) – средний уровень;
от 7 до 14 (0,7 – 1,4 баллов) – низкий уровень.