

ПСИХОЛОГИЯ

Е.Н. Трухманова

Профессиональные установки как компонент готовности будущего учителя к педагогической деятельности

Приоритеты современной образовательной системы нацелены на процесс саморазвития, самоопределения ребенка в личностном плане. В этой связи повышается значимость психологических аспектов педагогического труда, поскольку важнейшими профессиональными качествами учителя становятся способность содействовать самораскрытию ученика, формировать у него ценностное отношение к себе, к другим людям, к окружающему миру.

Эта тенденция находит отражение и в подготовке будущих учителей: актуализируется формирование у студентов педагогического вуза субъектной позиции во взаимодействии, включающей комплекс установок на принятие ученика, на личностное общение с ним. Позитивные профессиональные установки – одни из важных компонентов психологической готовности к педагогической деятельности.

Профессиональные установки являются интегральными психологическими образованиями, выполняющими системообразующую функцию. По содержанию они относятся к смысловым установкам, выражающим проявляющееся в деятельности личности отношение ее к тем объектам, которые имеют личностный смысл. Смысловые установки включают в себя информационный компонент (взгляды человека на мир и об-

раз того, к чему человек стремится), эмоционально-оценочный компонент (антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам), поведенческий компонент (готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл) [2].

Различные аспекты проблемы формирования профессиональных установок учителей рассматривались в работах Н.П. Аникеевой, Е.Н. Волковой, А.Б. Добровича, А.С. Золотняковой, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, Х.Э. Лахта, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова, А.А. Реана, Л.А. Ретуш и др. При этом отмечены взаимосвязь установок с деятельностью, мотивацией, доминирующими психическими состояниями педагога и др. Подчеркивалась также роль процесса восприятия и понимания учителем личности ученика.

В нашем исследовании изучались установки, значимо определяющие профессиональную позицию будущего педагога – установки в отношении ученика.

Нас интересовали, в частности, особенности представлений студентов педагогического вуза об учениках, динамика этих представлений по мере овладения профессиональной деятельностью, а также взаимосвязь их с особенностями самосознания будущих учителей и доминирующим стилем общения.

Для изучения особенностей представлений студентов об основных субъектах образовательного процесса мы использовали методику свободных описаний [1], предполагающую размышление на темы «Ребенок, которого я хотел бы учить» и «Ребенок, которого я не хотел бы учить», а также анкету, в которой необходимо было перечислить три самых важных качества, которыми должен обладать успешный учитель. Результаты обрабатывались методом контент-анализа.

Исследование проводилось анонимно, в нем приняли участие 336 студентов различных факультетов педагогического вуза, из них 150 чел. – второкурсники и 186 чел. – обучающиеся на пятом курсе. Таким образом мы предполагали выявить

возможную динамику представлений в процессе повышения профессиональной компетентности будущих учителей на протяжении периода обучения в вузе.

Анализ результатов анкетирования показал, что у большинства студентов-второкурсников понятие «идеальный ученик» ассоциируется с высоким уровнем развития интеллекта, сообразительностью. Так, в обобщенном образе такого ученика они отметили следующие ключевые признаки: качества, характеризующие особенности выполнения учебной деятельности («прилежный», «старательный» – 69,5%), особенности мотивации («заинтересованный», «которому интересно открывать новое», «любопытный» – 56,5%), волевые качества («целеустремленный», «упорный» – 56,5%), характеристики ума («умный», «интеллектуально развитый», «сообразительный», «способный» – 39%). Большое значение второкурсники придают воспитанности ученика, его нравственным качествам («уважающий учителей, родителей», «интеллигентный», «совестливый», «порядочный» – 56,5%), а также коммуникативным характеристикам («доброжелательный», «общительный», «покладистый» – 39%). Как видим, в описании «идеального ученика» преобладают характеристики познавательной деятельности школьников. В выборе нравственных и коммуникативных качеств будущие педагоги больше ориентируются на те, которые позволяют легко управлять ребенком, чем на те, которые отражают его неповторимость, индивидуальность.

Результаты анализа характеристик образа «нежелательно-го» ученика, которого не хотелось бы учить, соотносятся с вышеприведенными данными. Большинство студентов второго курса отмечают в нем такие качества, как низкую мотивацию к учебе («ничем не интересуется», «равнодушный», «нет интереса к знаниям» – 95,6%), недоброжелательность («враждебный», «злой», «агрессивный», «жестокий», «унижающий других») и недисциплинированность («хулиган», «опаздывает на уроки») – 60,8% ответов. Неприязнь у будущих педагогов вызывают и

такие особенности ребенка, как «упрямство», «замкнутость», его склонность «перечить учителю, выводить его из себя», «плохо поддаваться влиянию учителя» – 43,5%, а также низкий интеллект («тупой», «недостаточно развитый», «умственно отсталый» – 30,4% ответов).

Студенты пятого курса, описывая образ «идеального ученика», представили более широкий диапазон личностных характеристик: черты характера, особенности темперамента, направленности, способностей. При этом наиболее предпочитаемыми оказались мотивационные черты («любопытность», «активность в познании мира», «увлеченность каким-либо делом» – 86,5% ответов). Значимыми для старшекурсников являются и такие особенности школьников, которые характеризуют их податливость воспитательным воздействиям, готовность признать авторитет учителя («послушный», «выполняет требования учителя», «уважает взрослых, старших», «вежливый» – 78,4%).

Представляют интерес и характеристики, отражающие качество выполнения учениками учебной деятельности: «старательный», «трудолюбивый», «усидчивый», «умеющий работать самостоятельно», «организованный», «упорный» – 67,5% ответов), а также качества интеллекта («умный», «с развитым логическим мышлением», «смышленный» – 56,7%).

В образе «идеального ученика» выпускниками педагогического вуза часто отмечаются и коммуникативные характеристики, но состав их стереотипен («общительный», «дружелюбный», «доброжелательный» – 67,5% ответов). В ряде анкет обозначены и такие качества, как «отзывчивость» – 27%, «аккуратность» – 24%, «творческость» – 13,5% ответов. Таким образом, будущие педагоги положительно оценивают высокие познавательные возможности школьников, в то же время многие психологически не готовы принять в них такие качества, как независимость, наличие собственного мнения, непослушание.

Данные по обобщенному образу «нежелательного ученика» подтверждают этот вывод: низкая учебная мотивация (81%) и невоспитанность (73% ответов) отмечаются как самые неприемлемые качества школьника, причем невоспитанность конкретизируется студентами пятого курса как «недисциплинированность», «неуважительное отношение к учителю», «высокое мнение о себе», «отсутствие реакции на требования учителя».

Характеристики ученика, которого будущие учителя хотели бы учить, дополняют представление о том, какими качествами они сами должны обладать, чтобы успешно работать с детьми. Студенты-второкурсники считают наиболее значимыми следующие: коммуникативные качества («коммуникабельность», «умение найти общий язык с детьми», «способность понимать состояние ребенка», и т.п. – 56,5% ответов), качества интеллекта, эрудицию («высокий интеллект», «образованность», «широта знаний» – 52,2%), а также дидактические умения («умение заинтересовать учеников предметом», «интересно вести уроки» – 30,4% ответов). В представлениях студентов пятого курса «идеальному учителю» свойственны следующие качества: высокая профессиональная мотивация («любовь к своей профессии», «желание работать с детьми», «стремление развивать таланты учащихся, осуществлять индивидуальный подход», «самосовершенствование», «стремление к внедрению современных методов обучения и воспитания», «творческий подход к урокам» – 70% ответов), профессиональная компетентность («обширные знания», «эрудиция», «умение преподнести материал», «умение стимулировать детей к достижению высоких результатов» – 40,5%), эмоциональная устойчивость («терпение», «сдержанность», «уравновешенность» – 40,5%), коммуникативные качества («умение выслушать точку зрения ребенка», «способность к диалогу с учениками, к сотрудничеству» – 21,6%), высокий интеллект – 16%, доброжелательность – 13,5% ответов.

Таким образом, к концу пятого курса у студентов формируется достаточно адекватный образ «успешного» учителя, чьи основные характеристики соотносятся с теми, которые выявлены в научных исследованиях. В то же время в представлениях студентов младших и старших курсов заметна общая особенность – недооценка значимости творческого потенциала учителя. Между тем творческие возможности самого педагога являются важным фактором профессиональной адаптации, поскольку взаимодействие в системе «учитель–ученик» характеризуется высокой степенью неопределенности и изменчивости. Только педагог с высоким творческим потенциалом способен к нерегламентированному, личностному, субъект-субъектному общению с учеником на основе признания его уникальности, более того, чувствует себя комфортно в подобном взаимодействии.

Модели успешного учителя и ученика отражают в определенной степени идеализированные представления студентов о субъектах образовательной системы. В процессе реального взаимодействия формируются образы партнеров по общению, отражающие личностный смысл субъектов и регулирующие их поведение. В этой связи нас интересовало влияние особенностей самосознания будущих педагогов на их представления об учениках и поведение во взаимодействии с ними.

Известно, что самосознание – важнейшее внутриличностное образование, во многом определяющее восприятие человеком других людей, особенности общения с ними, поведение в ситуациях выбора и др. [7]. Самосознание – это процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе, и результат этого процесса – Я-концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе.

В исследовании М. Розенберга выделены параметры, характеризующие уровень развития самосознания личности:

1) *степень когнитивной сложности и дифференцированности образа Я*, измеряемая числом и характером связи осознаваемых личностных качеств: чем больше своих качеств человек вычленяет и относит к своему Я, чем сложнее и обобщеннее эти качества, тем выше уровень его самосознания;

2) *степень отчетливости выпуклости образа Я*, его субъективной значимости для личности: этот параметр характеризует как уровень развитости рефлексии, так и содержание образа Я в зависимости от субъективной значимости тех или иных качеств;

3) *степень внутренней цельности, последовательности образа Я* как следствие несовпадения реального и идеального образа Я, противоречивости или несовместимости отдельных его качеств;

4) *степень устойчивости, стабильности образа Я во времени*;

5) *мера самопринятия, положительное или отрицательное отношение к себе, установка «за» или «против» себя* [по: 6, с. 8–9].

Мы использовали тест двадцати утверждений на самоотношение (авторы М. Кун и Т. Макпартленд), основанный на использовании нестандартизированного самоописания с последующим контент-анализом [4], и тот же принцип «20 высказываний» на тему «Мой ученик». В качестве дополнительных использовались методика диагностики ориентированности учителя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися и опросник для выявления педагогической направленности [5]. В исследовании приняли участие 186 студентов-пятикурсников педагогического вуза.

Результаты методики диагностики ориентированности учителя явились основанием для деления всей выборки испытуемых на две группы. Первую группу составили 75 студентов (40,3% всей выборки) с выраженной ориентированностью на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащими-

ся. Характерно, что большинству из них (90,7%) был свойственен низкий и средний уровень педагогической направленности. Вторую группу составили 111 студентов (59,7% всей выборки) с выраженной ориентированностью на личностную модель взаимодействия с учащимися. Не стал неожиданным тот факт, что большинству представителей этой группы (82%) был свойственен средний и высокий уровень педагогической направленности.

Нас интересовали типичные особенности самосознания студентов этих групп и их представления об учениках.

В контент-анализ были включены такие компоненты представлений о себе и учениках, как телесное Я, социальное Я, психическое Я, духовное Я.

Результаты исследования выявили следующие тенденции.

1. В структуре всех разновидностей представлений наиболее часто встречаются социальные и поведенческие характеристики. Сюда включаются половые, возрастные, этнические, гражданские, социально-ролевые признаки («девушка», «русская», «патриот своей страны», «студент», «дочь», «брат», «будущий педагог» и т.п.), а также личностные особенности, проявляющиеся в общении с другими людьми («лидер», «ведомая», «общительный», «закрытый в общении», «не даю себя в обиду», «могу быть вредной», «не люблю подчиняться» и т.п.). Характеристики телесного Я в обеих группах практически не назывались – возможно, это связано с определенной идентификацией испытуемых с ролью учителя.

2. В целом особенности представлений о себе студентов, ориентированных на учебно-дисциплинарную модель во взаимоотношениях с учениками, отличаются низкой степенью когнитивной сложности и дифференцированности образа Я: в среднем общее количество высказываний о себе – 12 (во второй группе – 18), чаще отмечаются либо чрезмерно обобщенные («хороший человек», «отличная подруга», «активный» и т.п.), либо ситуативные характеристики («иногда бываю трусом»,

«бываю вспыльчивой», «могу быть резкой», и т.п.). Зачастую они имеют шаблонный, банальный характер («общительная», «веселая», «отзывчивая» и т.п.), что свидетельствует о слабо развитой рефлексии.

В содержании образа Я доминируют качества, значимые в общении с другими людьми («отзывчивая», «веселая», «требовательный к другим» и т.п.). В некоторых самоописаниях встречаются противоречивые качества («спокойная» – «нетерпеливая», «грустная» – «активная», и т.п.), что подтверждает непоследовательность образа Я, его недостаточную внутреннюю цельность. У большинства студентов этой группы позитивные самохарактеристики преобладают над негативными.

Качества психического Я представлены в основном характеристиками эмоционально-волевой сферы («эмоциональная», «спокойная», «жизнерадостный», «упрямая» и т.п.), интересов («люблю спорт», «нравится рисовать» и т.п.), реже – познавательной сферы («умный», «любопытная» и т.п.).

Качества духовного Я отмечаются в самоописаниях реже и носят в основном обобщенный характер («добрый», «честный», «справедливый», «милосердный», «совестливый» и т.п.).

3. Представления об учениках студентов, ориентированных на учебно-дисциплинарную модель во взаимоотношениях с ними, отличаются заметным преобладанием характеристик социального и психического Я. Здесь также доминируют качества, связанные с исполнением социальных ролей, или значимые в общении («исполнительный», «дисциплинированный», «вежливый», «отзывчивый», «интересный собеседник», «общительный», «с чувством юмора», «грубиян», «драчун», «умеющий постоять за себя», «отличник» и т.п.). Заметна высокая степень обобщенности этих качеств, их шаблонность.

Качества психического Я учеников представлены в основном характеристиками познавательных процессов и учебной деятельности («умный», «прилежный», «сообразительный», «внимательный», «любопытный», «любящий учиться» и т.п.).

Качества телесного и духовного Я практически не отмечаются. Заметна высокая доля негативных представлений об учениках («избалованный», «мало читает», «неуважительный к старшим», «безответственный», «неразговорчивый», «мало интересуется учебной» и т.п.

Обращает на себя внимание, что в 24,3% характеристик присутствуют жесткие стереотипные оценки будущими педагогами учеников: «хвастун», «воображала», «ябеда», «подхалим», «нытик», «плакса», «зануда», «неряха», «задира» и т.п. Подобная стереотипность восприятия и оценивания ребенка по одному-двум качествам отражает особенности мотивационно-смысловой сферы студентов, в частности, отношение к ученику не как к самостоятельной уникальной личности, а как к объекту воздействия, средству решения педагогических задач.

В общении это проявляется стремлением взаимодействовать на уровне социальных ролей: педагог дает информацию, объясняет, проверяет и оценивает, а ученики обязаны слушать, запоминать, выполнять.

4. Особенности представлений о себе студентов, ориентированных на личностную модель во взаимоотношениях с учениками, когнитивно более сложны и дифференцированы: чаще отмечаются качества, выделяющие «Я» субъекта в сравнении с другими людьми, акцентирующие его уникальность. В самоописаниях четко просматривается стремление рефлексировать свое поведение («я, как волк-одиночка, часто сама избегаю общения, поэтому меня не всегда понимают окружающие», «иногда я сама создаю себе проблемы чрезмерной требовательностью», «многое в себе я придумала», «не умею достойно проигрывать», «иногда несправедлива к другим людям» и т.п.). Заметно преобладание внутреннего локуса контроля, когда человек связывает происходящие с ним события со своими усилиями, личностными качествами и считает их закономерным результатом собственной деятельности.

Обращает на себя внимание значительно бóльшая (по сравнению с первой группой студентов) представленность в самоописаниях качеств духовного Я, что говорит об их субъективной значимости для личности. Психическое Я характеризуется в основном через способности и интересы («люблю работать руками», «умею выделять главное и делать выводы», «хорошо танцую» и т.п.).

Образ Я в целом более последователен, внутренне согласован; практически не отмечается противоречивых, несовместимых качеств.

5. Представления об учениках студентов, ориентированных на личностную модель во взаимоотношениях с ними, также отличаются преобладанием характеристик социального и психического Я (качеств, связанных с исполнением социальных ролей, с познавательной деятельностью, или значимых в общении). В то же время, по сравнению с описаниями первой группы, эти характеристики более дифференцированы и нешаблонны – «умеет отстаивать свою точку зрения», «нестандартно мыслящий», «умеющий совместно работать», «оказывающий поддержку другим», «никому не подражающий, умеющий быть самим собой», «увлеченный каким-то делом», «интересуется новым», «со своим, отличным от других, представлением о мире», «стремится быть первым» и т.п.). Характерно преобладание позитивных представлений об учениках.

В образе ученика отмечается бóльшая доля качеств духовного Я («способен простить», «принимающий других такими, какие они есть» и т.п.).

Таким образом, мы можем определенно сказать, что у студентов, ориентированных на учебно-дисциплинарную или личностную модель во взаимоотношениях с учениками, имеется система существенно отличающихся друг от друга эталонных представлений о себе и других. Существенные различия между структурами образов Я зафиксированы по всем основным параметрам развития самосознания личности.

Будущие педагоги имеют качественно различные варианты представлений об учениках, взаимосвязанные с образами Я. В целом у студентов, ориентированных на учебно-дисциплинарную модель во взаимоотношениях с учениками, образ Я когнитивно более простой и недифференцированный. В нем доминируют качества, значимые в общении с другими людьми; в то же время характеристики духовного Я практически не осознаются и не фиксируются. Подобное обобщенное, упрощенное представление о себе порождает определенное восприятие других людей, как правило, на основе стереотипов и «жестких» негативных оценок. Так, обучающиеся в школе дети такими педагогами не воспринимаются как уникальные личности, а лишь как исполнители социальной роли ученика, от которых требуется исполнительность, дисциплинированность, прилежание и т.п. (по степени выраженности этих качеств оценивается личность ребенка в целом).

Представления о себе студентов, ориентированных на личностную модель во взаимоотношениях с учениками, более сложны и многоплановы: осознаются и фиксируются качества социального Я, психического Я, духовного Я, причем в аспекте собственной уникальности, многосторонности личности, позитивного отношения к себе, гибкости и «открытости» к новой информации о себе. Соответственно и другие люди, в частности будущие ученики, воспринимаются как сложные, уникальные, в целом успешные и позитивные личности. Учителя с подобными представлениями о себе и других способны к подлинно диалогическому взаимодействию с детьми, содействуют их самораскрытию и саморазвитию.

Обобщая результаты нашего исследования, отметим, что в профессиональной подготовке будущих учителей, как нам представляется, приоритетным является стимулирование развития их творческих способностей и субъектных качеств, позитивного эмоционально-нравственного отношения к себе, другим людям, окружающему миру. В самом общем виде мож-

но определить следующие формы реализации этих направлений:

– приобщение студентов к творческой, исследовательской работе через организацию творческих проектов, различных «конкурсов идей», получение личного опыта музыкальной, художественной, театральной деятельности;

– применение интегративных технологий в обучении студентов с целью получения ими целостных, системных представлений о педагогической деятельности, развития умения ее проектировать, обеспечивая задачу развития детей;

– получение и осмысление будущими педагогами опыта участия в психотехнических и ролевых играх, тренингах личностного роста, коммуникативных умений, креативности, направленных на развитие адекватной самооценки, самопринятия, умений рефлексирования, гибкости в общении и поведении, коррекцию негативных педагогических установок, а также формирование позитивных установок на принятие ученика, на личностное общение с ним.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

2. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского; ред.-составитель Л.А. Карпенко. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.

3. Образование педагога / Под ред. Е.Н. Волковой. Н. Новгород, 1998.

4. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987.

5. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Отв. ред. Ю.М. Забродин. Н. Новгород, 1993.

6. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989.

7. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.