
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К КОММУНИКАТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ

С.Л. Зотова

Лаборатория экопсихологии развития
Психологический институт РАО

Ул. Моховая, д. 9, строение 4, Москва, Россия, 125009

В статье рассматривается опыт подготовки будущих педагогов к коммуникативному взаимодействию с учащимися на уроках истории. Инструментом реализации подобной подготовки выступает субъект-субъектный тип отношений педагога и учащегося в учебной ситуации.

С точки зрения деятельностного подхода к анализу взаимодействия ребенка и взрослого основой взаимопонимания ученика и учителя является предметность их учебной деятельности, понимается как единство содержания и формы взаимодействия. На то, что предмет совместных учебных действий несводим к объективному содержанию научных понятий, подлежащих усвоению, но включает также и систему объективных отношений сотрудничающих детей и учителя, указывают многие исследователи учебной деятельности. «Предметом совместного действия группы является построение совместного способа координации индивидуальных операций и их согласование, обеспечивающее реализацию заданного образца в соответствии с его содержанием» [1].

В условиях многообразия индивидуальных способов действия школьников внутри единого нормативного способа, задаваемого учителем, учитель должен иметь возможность формировать не только способы действия с содержанием, но и способы (типы) взаимодействия в коммуникации.

В случае реализации учителем такой возможности речь может идти о продуктивном учебном сотрудничестве ребенка и взрослого [12].

С экопсихологической точки зрения взаимодействие в системе «ученик — образовательная среда» должно обеспечивать условия для создания учебных ситуаций продуктивного типа и способствовать формированию у учащихся субъектной позиции по превращению образовательной среды из объекта восприятия, воздействия и субъекта взаимодействия в субъективное средство познавательного, личностного и духовно-нравственного развития. Такие возможности предоставляются обучающими технологиями, предусматривающими субъект-порождающий тип отношений субъект-субъектного взаимодействия в системе «ученик — образовательная среда» [8].

Основным признаком продуктивности учебной ситуации является самоизменение участников взаимодействия в ситуации внутри самого процесса взаимодействия и вследствие этого взаимодействия. В качестве модели продуктивной учебной ситуации можно рассмотреть следующую гипотезу: чтобы учебная ситуация имела продуктивный характер, необходимо осуществить определенный тип взаимодействия между компонентами этой ситуации [8].

Продуктивность учебной ситуации определяется тем, что субъект осуществляет надситуативную активность. Необходимой предпосылкой проявления надситуативной активности выступает способность субъекта к рефлексивному анализу этой ситуации. Анализ выступает как необходимый этап рефлексивного акта. Типология ситуационного взаимодействия становится инструментом, средством рефлексивного акта — как средство разрешения ситуации.

Освоение подобных технологий будущими педагогами организовано нами на кафедре теории и методики преподавания истории исторического факультета Московского городского педагогического университета (МГПУ). При этом мы опирались на классификацию типов взаимодействия [8]; основные квалификационные признаки ситуации как объекта психологического исследования, психологическую структуру ситуации, определение понятия «ситуация», разработанные в нашем исследовании [5].

Субъект-субъектное отношение ученика и учителя в учебной ситуации необходимо формировать, выстраивать.

Для этого на основе разработанной нами систематизации ситуаций по типам взаимодействия между учащимся и педагогом (как основными компонентами ситуации) мы формируем у студентов-педагогов рефлексивную способность к различению типов ситуационного взаимодействия и управлению ими. Под рефлексивной способностью в данном случае понимается способность не только к анализу конкретной ситуации взаимодействия, но и к изменению самого себя как компонента (субъекта) этого взаимодействия, т.е. изменению одного из исходных оснований, предопределяющих данный тип взаимодействия.

Организационно процесс формирования указанной рефлексивной способности включал в себя следующие этапы.

1. До первой педагогической практики студентов: студенты 3 курса усваивают лекционный материал, рефлексиируют свои действия в игровой учебной ситуации: отношение других студентов к этим действиям с позиции ученика, учителя, методиста, родителя, управленца. Предполагаемый результат диагностико-подготовительного этапа: проба коммуникативного стиля, ориентировка в типах взаимодействия, определение отношения к традиционному и диалоговому подходам в обучении, освоение схем рефлексивного взаимодействия в учебной ситуации.

2. В период прохождения первой педагогической практики: определяется воздействие образовательной среды школы на способность студентов проектировать учебные ситуации на уроке и возможность реализовать свои проекты на практике.

3. После педагогической практики устанавливается разница между уровнем психологической готовности к взаимодействию, с которым уходит каждый студент на первую педагогическую практику, — и уровнем, сложившимся во время педагогической практики.

4. К концу 3 курса выявляются причины, обусловившие порождение неудачных ситуаций на педагогической практике и намечается программа корректирующих занятий на следующий учебный год.

5. В ходе занятий на 4 курсе происходит переоценка позиции студентов в системе взаимодействия в учебной ситуации, нарабатываются навыки психоло-

гического структурирования учебной ситуации и различения типов взаимодействия в ней; готовность «отказаться от себя прежнего», если это мешает развитию ученика, отрабатываются навыки «порождения» и удержания субъект-субъектного типа взаимодействия на уроке.

6. В начале учебного года на 5 курсе наработанная практика (достижения студентов) подкрепляется теоретическим курсом «Новые педагогические технологии». В рамках этого курса предусмотрена рефлексивная практика, технологически организованная по типу констатирующего эксперимента 3 курса, но с другим содержанием (как бы на новом витке развития психологической готовности студентов 5 курса к ситуативному взаимодействию с детьми). Итогом рефлексивного взаимодействия педагога и студента на 5 курсе должна стать методическая разработка уже не урока, а целого курса преподавания истории для работы со школьниками на преддипломной практике, она же может быть использована как методическая (практическая) часть в дипломной работе.

Описание формирующего эксперимента. *Цель эксперимента:* формирование у студентов психологической готовности к взаимодействию с детьми на уроках истории.

Этапы эксперимента.

1-й этап — разработка организационно-методических основ подготовки студентов к взаимодействию со школьниками в учебных ситуациях.

2-й этап — констатирующий эксперимент. В качестве исходного состояния в нашем исследовании выступало состояние психологической готовности к взаимодействию с учащимися у студентов 3 курса исторического факультета МГПУ. Состояние здесь понимается как интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают его деятельность. В нашем случае речь идет о способности (стартовой активности) студентов организовывать взаимодействие с учащимися в учебной ситуации.

Мы предполагаем, что указанная готовность к взаимодействию может быть определена при решении следующих задач:

— отследить переход от «стартовой активности» к необходимому психическому состоянию у студентов, которые способны осуществлять этот переход; для выполнения указанной задачи необходимо

— выявить в процессе данного отслеживания:

при помощи каких средств (уже имеющихся качеств, личностных свойств) им удастся данный переход осуществлять,

при каких типичных характеристиках учебной ситуации указанная помощь может быть востребована и в какой форме.

Нами разработана методика на основе описания трех схем организации учебной ситуации: двух типов рефлексивного и одного нерефлексивного взаимодействия. Методы диагностики: анкетирование; экспертные оценки; формирующий эксперимент — рефлексия групповая и индивидуальная (актуализация предметного содержания и структуры исторического знания, идеальный урок из опыта студентов, или их представлений об идеальном уроке). Тем самым задается плоскость «что знаю сам». После представления урока каждым студентом проводится

рефлексия проведенного урока при участии преподавателя и группы. Студенты отслеживают: соответствие темы, целей и заданий урока возрастным психологическим особенностям учащихся; соответствие результата поставленным в начале урока целям и задачам (с позиции ребенка, родителя, учителя); требованиям образовательного стандарта к содержанию исторического образования в средней школе с позиции государства (требований стандарта) — методистов, с позиции историка (ученого).

3-й этап — обучение студентов взаимодействию с учащимися в учебных ситуациях. В основу формирующего эксперимента положены:

— принцип субъектного развития и саморазвития личности в процессе обучения (он реализуется через диалоговые формы обучения);

— принцип единства системного и личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) подходов к организации самого учебного процесса;

— принцип единства теоретической и практической подготовки;

— принцип непрерывности и поэтапности.

Методы 3-го этапа эксперимента в специально организованных ситуациях коммуникативного взаимодействия на семинарах:

— рефлексия;

— классификация типов взаимодействия в системе «человек-среда»;

— метод экспертных оценок;

— анализ учебно-методической документации и продуктов творческой деятельности студентов;

— имитационные игры.

Цель 3-го этапа: в ходе специально организованного взаимодействия со студентами у студентов должно быть сформировано:

— представление об учебной ситуации как динамичной и как развивающейся единой системе «ученик — образовательная среда»;

— понимание следующих категорий: развития как прирастания и саморазвития; «умирания» как признания недостаточности прежних оснований для стационарного пребывания в системе связей «человек — среда», где условия, свойства среды уже изменяются;

— умение обозначить новую цель движения в учебной ситуации [10] и (на основе предыдущего опыта, нового знания об ученике (его состоянии, уровне активности и т.д.)) и нового знания о предмете взаимодействия (его свойствах), установить новое отношение (тип взаимодействия) с учеником как субъектом взаимодействия.

По итогам рефлексии данного этапа нами установлено, что формирование у студентов вышперечисленных новообразований требует учитывать следующие особенности при изучении учебной ситуации:

— многообразие трудноразличимых типов взаимодействия как объектов рефлексивного анализа;

— преимущественное использование неформализованных методов диагностики;

— необходимость конструирования диагностических ситуаций в естественных условиях учебного процесса, переводя цели диагностики в цели деятельности и общения;

— результат такой работы отсрочен во времени и трудно поддается количественному измерению.

4-й этап — коррекционный. Цель — апробация умений по организации взаимодействия с учениками в учебных ситуациях на уроках истории в школах города.

Методы исследования: метод включенного наблюдения; экспертиза, консультации; рефлексия. Задачи: анализ учебных ситуаций, разработка моделей выхода из отложенных трудных ситуаций школьной практики, в которых студентам пришлось осуществлять адаптивный тип поведения. Определение проблемных тем для спецкурсов и задач для тренингов на следующий учебный год.

Анализ ситуаций педагогической практики студентов 3—5 курсов показал следующее.

Студентам 3-го курса трудно удерживать содержательный и организационно-методический план развития учебной ситуации. Это обуславливает приоритет информативной функции в педагогической деятельности студентов и преобладание субъект-объектного типа взаимодействия. Этот тип взаимодействия характерен для студентов с низким и высоким уровнем самокритичности. Они с трудом переходят к субъект-субъектному типу взаимодействия и не могут его долго удерживать ни в игровых ситуациях, ни в реальных ситуациях на уроке. Студенты со средним уровнем самокритичности легко перестраиваются на субъект-субъектный тип взаимодействия и дольше способны его выдерживать. Переходят к другому типу взаимодействия только в результате целеполагания (табл.).

Таблица

Результаты саморефлексии реализации навыков установления субъект-субъектного взаимодействия при организации учебных ситуаций во время прохождения первой педагогической практики студентов 3 курса

Причины, препятствующие налаживанию субъект-субъектного взаимодействия	Количество студентов, %	Показатель самокритичности	Преобладающий тип взаимодействия
Трудно удерживать позицию историка и учителя	40%	высокий	C — O
	27%	средний	C — C
	20%	низкий	C — O
Боюсь забыть текст	40%	высокий	C — O
Смущает присутствие посторонних на уроке (учителей)	23%	высокий	C — O
Плохая дисциплина	14%	низкий	C — O
Неинтересная тема (для меня)	11%	низкий	C — O
Мне казалось, что я и так хорошо знаю материал	3%	низкий	C — O
Отсутствие поддержки педагогов («делай по плану = как я»)	31%	высокий	C — O
	17%	средний	C — C
	26%	низкий	C — O
Не рассчитал время	1%	высокий	C — O
	2%	низкий	C — O
Дети устают удерживать внимание	25%	средний	C — C
Языковой барьер (много детей, для которых русский язык — неродной)	5%	средний	C — C

Студенты 3 курса, получившие в процессе обучения на тренингах и семинарах опыт налаживания субъект-субъектного взаимодействия как основания для применения рефлексивной технологии, не могут противостоять сложившейся системе обучения в школе и вынуждены адаптироваться к ней.

Студенты 4—5 курсов отмечают, что обучение в рефлексивной технологии — это энергетически затратная деятельность по сравнению с традиционным субъект-объектным типом взаимодействия. Результат такой работы отсрочен во времени и трудно поддается количественному измерению, но очень интересен и мотивирует на поиск.

Возможности применения студентами на практике полученных в процессе обучения умений находятся в зависимости от уровня самоактуализации студентов. Студенты с высоким уровнем самоактуализации способны относиться к уроку творчески (как на этапе подготовки, организации, так и на этапе проведения). Они чувствуют себя уверенно, высказывают свое отношение к происходящему, способны вывести ученика в позицию субъекта.

К результатам эксперимента можно отнести такие новообразования личности студентов, которые характеризуют их субъективное отношение к педагогической деятельности, объединяющей в себе деятельность историка, педагога, методиста и обучающегося субъекта, способного видеть новые аспекты взаимодействия с учениками, совершенствовать свои способы передачи исторического знания и способы рефлексивного взаимодействия как жизненно необходимых условий адаптации и развития детей в меняющемся мире.

5-й этап — констатирующий эксперимент (на 5 курсе).

С каждым студентом проводится индивидуальная рефлексия первоначальной «сырой» методической разработки учебного курса истории или обществознания. Цель рефлексии на этом этапе: 1) выявить у студента уровень сформированности способности различения предмета взаимодействия (содержание курса) и типа ситуационного взаимодействия; 2) определить адекватность жанру предметного содержания и организации ситуационного взаимодействия, представленных в методической разработке каждого студента.

Методическое приложение представляет собой разработку, соответствующую тематике дипломной работы, в одном из следующих жанров:

- модуль элективного или факультативного курса;
- модуль (раздел, тема) базового курса на разных уровнях обучения;
- контрольно-измерительные материалы для базовых курсов;
- «кейсы» по теме для разных уровней обучения;
- рекомендации по организации проектно-исследовательской деятельности;
- компьютерная разработка (от пакета презентаций до модуля электронного учебного курса).

Общие требования к методическому приложению:

- предложенная разработка должна соответствовать выбранному формату (жанру);
- обязательными (универсальными) элементами всех форматов являются: научно-методическое обоснование разработки, пакет материалов, позволяющих организовать соответствующую учебную деятельность (как содержательный, так и методический аспект),

диагностический инструментарий, позволяющий оценить успешность учебной деятельности;

— ключевым критерием качества разработки является ее применимость в широкой школьной практике (в какой степени полученный «продукт» может быть использован в массовой школе учителем средней квалификации);

— поскольку предлагаемые методические жанры в отечественной практике являются становящимися, допускается и приветствуется инициатива студентов по их творческой доработке и коррекции.

Экспериментальная работа проводилась на протяжении четырех лет и охватывала 150 студентов МГПУ. В ходе работы применялись разработанные совместно со студентами программы педагогических практик, программы спецкурсов. Результаты эксперимента подтверждают влияние субъект-субъектного типа взаимодействия на улучшение результата обучения. Внедрение в образовательную практику психолого-педагогической модели обучения студентов рефлексивным технологиям взаимодействия в учебных ситуациях расширяет возможности профессиональных компетентностей педагогов, изменяет акценты образовательного процесса от системы знаний — к системе диалогового взаимодействия, тип и результат которого определяется состоянием и свойствами участников, принимающих на себя функции субъекта и выступающих условием и средством взаимного развития.

Диалог выступает как коммуникативное средство рефлексии и изменений ситуационного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. — 1985. — № 4.
- [2] Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. — М.: Мысль, 1979.
- [3] Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности отношений шестилетних детей к заданиям взрослого // Вопросы психологии. — 1988. — № 4.
- [4] Давыдов В.В. Определение мышления // Культурно-историческая психология — международный научный журнал. — 2006. — № 2.
- [5] Зотова С.Л. О понятии «ситуация» в классической и современной психологии // 3-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под общ. ред. В.И. Панова и А.В. Иващенко. — М.: Издательство РУДН, 2005. — С. 98—110.
- [6] Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Сборник статей под ред. В.В. Рубцова. — М., 1996.
- [7] Краткий психологический словарь. — М., 1985.
- [8] Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
- [10] Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-на-Дону, 1996.
- [11] Серых А.Б. Психологическая подготовка педагогов к взаимодействию с виктимными детьми. — М., 2005.
- [12] Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. — 1990. — № 1.

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS
OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS
TO THE COMMUNICATIVE INTERACTION WITH PUPILS**

S.L. Zotova

The Laboratory of Eco-Psychology of Development
Psychological Institute of Russian Academy of Education
Mokhovaya str., 9B, Moscow, Russia, 125009

The article considers the experience of preparation of the future teachers to communicative interaction with pupils at history lessons. The subject-subject type of relations of the teacher and the pupil in an educational situation acts as the tool of the realization of such preparation.