

Теория

ОБУЧЕНИЕ КАК ДИАЛОГ: ИССЛЕДУЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ

М.И. Лукьянова

Провозглашение принципов гуманизации, лично ориентированного подхода и необходимости их утверждения в образовательном процессе не является достаточным условием и гарантией их реализации на практике. Любые принципы и подходы воплощаются в жизнь педагогами. Именно поэтому готовность учителя к реализации лично ориентированного взаимодействия является определяющим условием его реального становления в школе. Насколько готовы к нему сами педагоги и как определить эту готовность?

• типы педагогической деятельности • готовность учителя к взаимодействию • личностный подход • ценности и мотивы • самодиагностика

Готовность — это органичное сочетание возможности (наличие внутреннего потенциала, обеспечивающего реализацию лично ориентированного педагогического процесса) и желания (стремления использовать этот потенциал) человека выполнять данную деятельность, следовать конкретному направлению. Это сложное личностное новообразование и интегрирует в себе различные аспекты — информационный («знаниевый»), поведенче-

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

ский, деятельностный и др. Сконцентрируем наше внимание на **ценностном, внутреннем компоненте** готовности учителя к личностно ориентированному взаимодействию.

В чём его основная сущность? Прежде всего, это принятие безусловной ценности личности как внутренняя позиция педагога; установка на развитие индивидуальности учащихся; осознание необходимости, значимости и ценности личностно ориентированного подхода к организации образовательного процесса.

Включение учителя в новый для него тип педагогической деятельности неизбежно сопряжено с ломкой сложившихся стереотипов, со сложной психологической перестройкой, требующих от него значительных усилий. Они окажутся плодотворными, если учитель предпримет их по внутреннему побуждению, по собственному желанию, сделав осознанный выбор. Речь идёт, прежде всего, об осознании *новых целей и мотивов его деятельности*, принципиально отличающихся по своему содержанию от тех, которым подчинена педагогическая деятельность в условиях традиционной школы. Новым мотивам и целям нельзя научиться, как знаниям. Они формируются постепенно, по мере того, как педагог включается и «жива-

ется» в новую деятельность, овладевает ею, становится её *субъектом*¹.

Сообразно природе человека

Преобладающее большинство учителей считает, что цель их профессиональной деятельности — «давать» ученикам предусмотренные программой знания и умения.

Что означает это практически? В реальности осуществляется трансляция одинаковых по объёму и глубине (уровню) знаний всем ученикам, независимо от их возможностей и интересов. При этом изначально предполагается (хотя и не всегда осознаётся) чрезвычайно низкая активность учеников. Поэтому учитель ищет методические приёмы и способы привлечения внимания учеников: наглядность, опора на яркие исторические факты, привлечение биографических данных учёных, введение элементов занимательности и т.д. По сути, эти приёмы направлены на то, чтобы обеспечить благоприятные условия для того, чтобы «вливание знаний» в учеников произошло наиболее успешно. При такой организации невозможно разделить функции транслятора знаний и контролёра их усвоения, поскольку именно педагог, как источник

1

Белухин Д.А.
Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Ч. 1. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. С. 88.

знаний, владеет объёмом предлагаемого материала и определяет уровень, на котором тот должен быть усвоен. Следовательно, приходится брать на себя функции «судьи», мнение которого всегда «вернее» мнения учеников и не подлежит оспариванию; роль контролёра, за которым остаётся последнее слово в оценке качества усвоения материала и личностных качеств учащихся. Критерии этой оценки задаются самим же контролёром и зачастую неизвестны тем, кого оценивают. К сожалению, нередко увлечение выполнением этой роли приводит к признанию единственно верным лишь собственного представления о мире и стремление к «программированию» другой личности по собственному образцу, к формированию тех качеств и характеристик ученика, которые учителю представляются необходимыми и значимыми.

Такой подход *противоречит психологической природе развивающегося человека* и вызывает его подсознательное противостояние, сопротивление таким действиям учителя. За годы обучения такое противостояние нарастает и закрепляется в поведении многих учеников. Это приводит к снижению их познавательной активности и самостоятельности, мотивации учения, закрепле-

нию пассивной, «исполнительской» жизненной позиции. Неостребованный потенциал ученика постепенно угасает, чему имеется масса подтверждений из реальной школьной практики. Иного результата ожидать и не следует, поскольку он закономерен: любое действие рождает противодействие. Лишь то решение, которое принято *самостоятельно*, является лично значимым и выполняется человеком с уверенностью в его необходимости, принося удовлетворение.

Важно осознавать, что любые действия педагога в режиме обучения недостаточны, если нет *«встречного»* движения, изначально заложенного в сознании и поведении учащегося; если у него нет ощущения личной ответственности за результаты образовательного процесса. Позиция ученика в традиционном образовательном процессе не тождественна позиции «брать знания»; он в лучшем случае может любезно согласиться «что-то взять» с условием, если учитель сумеет его определённым образом заинтересовать. Такая пассивность и безответственность за качество своих знаний легко закрепляются из года в год.

Подобный психологический настрой ученика во многом предопределяется и провоцируется описанной выше им-

Теория

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

2

Сериков В.В.

Личностный подход
в образовании: концепция
и технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 1994.
С. 132.

3

Белова С.В.

Диалогическая позиция
учителя как основа его педагогического
мастерства //Гегярлт
(Просвещение). 1998.
№ 1. С. 22–27.

перативной позицией учителя (даже если он выбирает её, исходя из чувства ответственности за результаты образовательного процесса, желания блага для учеников и формирования у них «лучших», как учителю кажется, качеств). В сущности, необходимо вести речь о смене психологической установки и позиции как учителя, так и ученика.

В ситуации диалога

Таким образом, личностный подход предполагает отказ учителя от традиционной диалогической дидактики с её установками «передать, внушить, привить». Такая установка в лучшем случае может обеспечить «передачу» ориентировочной информации, знаний, но совершенно «не работает» на уровне ценностей, потребностей, нравственных норм, формированию которых способствует учитель, создающий ситуацию самоутверждения воспитанника, помогающий ему реализовать, проявить, раскрыть себя. Благоприятные для развития условия создаются в ситуации *диалога*, назначение которого — соотнесение нового опыта с прежним, зарождение сомнения в прежних истинах и переход к принятию новых, постижение самого себя через ценностные суждения партнёра².

Условно можно выделить четыре уровня диалогической готовности учителя³:

- 1** — учитель жёстко, логично ведёт ученика к заведомо известным «правильным» ответам; содержание и стиль вопросов программируют нужные ответы («наводящие вопросы»);
- 2** — учитель и ученик обмениваются независимыми высказываниями, не влияя друг на друга, оставаясь каждый при своём мнении;
- 3** — учитель готов к изменению своей позиции и тем самым побуждает ученика к взаимопониманию, коррекции своей позиции;
- 4** — учитель и ученик *совместно* ищут решение учебных (а в идеале — и житейских) проблем, новое и более успешное, чем те, которые предлагались сторонами в отдельности.

Важно, чтобы учитель захотел перестать быть транслятором и контролёром уровня знаний учащихся, и признал бы целью своей деятельности **создание условий для проявления учеником познавательной активности и самостоятельности** в реализации своих потребностей. Самая большая трудность для учителя состоит именно в том, *чтобы разрешить другому быть активным*, разрешить другому быть другим (иметь собственные интересы, суждения,

взгляды, позиции), разрешить другому быть *ответственным за себя, за выбор своего поведения*. Себе же следует позволить не быть судьёй, разрешить себе изменять собственную позицию, если она не оправдывает себя и мешает конструктивному общению и взаимодействию; разрешить себе быть разным в зависимости от ситуаций и обстоятельств. Ядром же профессиональной позиции выступает особый личностно ориентированный стиль педагогического мышления, овладение которым проявляется как своеобразие, «*смещение*» **установок учителя с содержатель-но-процессуальных аспектов учебного общения** (что усвоил ученик, что он сделал, каким образом мыслит) **на ценностно-смысловые** (место, роль учебного познания в жизненной самореализации ребёнка).

Важно, на что ориентируется учитель в ходе образовательного процесса, что для него является приоритетным в организации учебного взаимодействия: трансляция учебного материала, активизация обучения, личностное воздействие на обучаемых, организация продуктивного педагогического общения.

Определим с помощью экспресс-методики, учитывает ли педагог психологические характеристики среды, в которой

организовано обучение, или же он ориентируется, прежде всего, на психологические характеристики самих участников образовательного процесса⁴.

Оценивая каждое последующее суждение, либо согласимся с ним (+), либо не согласимся (-):

1. Когда учащиеся не слушают меня на уроке (лекции, занятии), это меня мало раздражает.
2. В обучении главное — результат, процесс (технология) не обладает самооценностью.
3. Главные идеи, мысли в излагаемом материале необходимо повторять несколько раз.
4. Понимание учащимися материала я оцениваю по тому, как успешно они его применяют.
5. Объясняя другим, я объясняю себе.
6. При объяснении я стараюсь говорить на языке людей того возраста и профессионального опыта, с которыми я провожу занятия.
7. Знание невозможно без понимания.
8. Понимание материала я оцениваю по тому, как ученик его интерпретирует.
9. При объяснении я стараюсь сделать понятным язык моей науки путём перевода его на язык конкретной группы учащихся.
10. Учащиеся не должны вмешиваться в ход моего объяснения (вопросы надо задавать в конце урока).

Теория

4

Лукьянова М.И.
Развитие компетентности учителя в личностно ориентированной педагогической деятельности: Учеб. пособие. Ульяновск: УИПКПРО, 2008.

11. При объяснении важна логика науки, а не логика понимания материала разными по способностям учениками.

12. Готовность к восприятию нового материала формируется в ходе объяснения, а не до его начала.

13. При объяснении могут быть допущены грамматические ошибки. Важно, чтобы оно было увлекательным и понятным.

14. Внимание учащихся лучше всего привлечь усилением голоса, «лирическим» отступлением.

15. Лучший способ запоминания учебного материала — его повторение.

16. Если в параллельной группе какой-либо объяснительный приём прошёл успешно, его следует применить в другой группе — это гарантирует повторение успеха.

17. Так как объяснительный процесс, педагогическое мастерство — это искусство, и оно неповторимо, то ничего в нём заимствовать нельзя.

18. Во всяком знании познающий может отыскать личностный смысл, поэтому в объяснительном процессе необходимо оперировать личностными смыслами для обмена познавательным опытом между учителем и учеником.

19. Интерес учащегося к занятию и предмету целиком и полностью зависит от самого учащегося.

20. Механическое запоминание информации способствует последующему пониманию учебного материала.

21. Логика ученического открытия повторяет логику научного открытия.

22. Знание науки — это знание её терминов, а понимание — это умение определить термины своими словами.

23. Для понимания необходима внутренняя оценка учеником познавательного материала (полезен материал для него сейчас или в будущем).

24. Для понимания необходима внешняя оценка учащимся познавательного материала (соответствуют ли полученные знания тому, что учащийся наблюдает в действительности).

Далее подсчитаем количество совпадений отметок на опросном листе с «ключом».

«Ключ»:

+ 1, 3, 5, 8, 9, 18, 20, 22, 23, 24.

– 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21.

Обратимся к интерпретации полученных результатов.

Значительное число учителей считает, что объяснительный процесс организуется «от предмета», его логики. Для такого учителя знание предмета — достаточное условие для успешного обучения. Такой педагог не ориентируется на психологию обучаемых. Трансляция информации для него главное в педаго-

гическом общении. Он не ориентирован ни на активизацию обучения, ни на личностное воздействие на обучаемых, ни на организацию продуктивного педагогического общения в процессе обучения (менее 12 баллов).

Есть другие педагоги, которые рассматривают объяснительный процесс не как логично построенное информирование, а как развёртку процесса понимания учащимися изучаемого материала. В его педагогическом общении уделяется должное внимание активной интерпретации учащимися изучаемого материала, дискуссии, установлению связи между опытом и новыми знаниями. Однако при этом глубина понимания объяснительного процесса ещё недостаточна: вероятно, требуется более глубокая подготовка по проблемам психологической педагогики, теории личности и индивидуальности, что поможет полнее понять подлинный смысл педагогического общения, то есть возможности, которые содержатся в нём для взаимного духовного обогащения педагога и учащихся (12–17 баллов).

И как же здорово, когда учитель глубоко понимает педагогический процесс, как с позиции методологии, так и с позиции психологии влияния. Объяснение он рассматривает как установление вре-

менных межличностных контактов на уроке. Он сам занимает позицию познающего субъекта. Он владеет различными методами общения и знает области их применения. Ему доступны процедуры прямого и обратного перевода знания с языка науки на язык учебной дисциплины и на язык той возрастной группы учащихся, с которой он проводит занятие (18–24 балла).

Ценности и мотивы

Реализация принципов лично-стно ориентированного образования как раз и создаёт необходимые условия для формирования личности ребёнка, что, прежде всего, выражается в развитии его потребности и способности к выстраиванию отношений в любой совместной с партнёром (постоянным или временным) деятельности на основе норм сотрудничества, признания уникальности личности и её права на свой путь развития и образования. На наш взгляд, это и есть ведущие ценности, определяющие личностные смыслы и привлекательность лично-стно ориентированного образования. Присвоив нормы совместной деятельности, ребёнок начинает распространять их на всю сферу отношений с другими людьми и окружающим миром.

Теория

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

5

Лукьянова М.И.
Развитие компетентности учителя в лично ориентированной педагогической деятельности: учебное пособие. Ульяновск: УИПКПРО, 2008.

В этом случае уже само общение выступает как совместное творчество.

Понятно, что особая личностная направленность учителя не может быть реализована, если учитель не обладает достаточным уровнем психолого-педагогических знаний о процессах возрастного и личностного развития детей и не владеет методами психолого-педагогической диагностики этого развития.

Направленность педагога — центрация в деятельности — может быть разной. Назовём её возможные варианты³:

1 — центрация на интересах (мнениях) своих коллег или *конформная центрация*. Доминирование данной центрации наблюдается у педагогов, склонных к организаторской и воспитательной работе с разными возрастными группами. Такие учителя подвержены коллективным идеям, ведут себя неконфликтно;

2 — центрация на интересах (потребностях) своего «Я» или *эгоцентрическая центрация*. Она характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу. Возможны конфликты с коллегами и администрацией при ограничении свободы действий учителя. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои

возможности, создавая педагогические новшества;

3 — центрация на интересах детей или *гуманистическая центрация*. Это — профессионально значимая центрация. Вся деятельность педагога направлена на гуманизацию процесса обучения. Его индивидуальный стиль поведения обусловлен вниманием и чуткостью к детям, поэтому наиболее успешно осуществляется работа с трудными учащимися;

4 — центрация на *интересах (требованиях) администрации*. Характерна для педагогов с нереализованными индивидуальными особенностями в силу их исполнительности и репродуктивности деятельности. Свойственна большая зависимость от оценок их деятельности инспектирующими органами народного образования и мнения администрации школы. Такие педагоги меняют стиль и методы преподавания, если это рекомендовано «сверху». При переносе методик не адаптируют их к условиям собственной деятельности;

5 — центрация на *интересах родителей*. Встречается у педагогов, попавших в зависимость от родителей своих учеников. Успешность их педагогической деятельности predetermined составом родителей и их социальной значимостью. В данном случае возможно необъективное оценивание учащихся, связанное

со взаимоотношениями между педагогом и семьёй ученика;

6 — центрация на средствах и методах или *познавательная* центрация. Свойственна педагогам теоретического типа. Основное направление их деятельности — совершенствование педагогической технологии обучения и воспитания. Однако увлечённость учителя совершенствованием методики преподавания иногда приводит к тому, что он начинает рассматривать ученика как фон, на котором сам педагог творит «безупречный» урок. Что же касается содержания и структуры урока, то они логически завершены, максимально заполнены, профессионально грамотны. Учителя с доминированием данного типа центрации могут стать прекрасными руководителями методических объединений.

Желательной, конечно же, является *гуманистическая центрация* учителя, то есть сосредоточенность на интересах детей, на развитии их личностного потенциала.

В становлении готовности педагога к личностно ориентированному взаимодействию важнейшую роль играет **мотивация** — те побуждения, которые вызывают активность учителя в освоении личностного подхода и определяют её направленность. Наиболее действенным,

как известно, оказывается мотив, имеющий сильную субъективную значимость для человека, придающий особый личностный смысл задаче.

Вот почему так важно, чтобы учитель считал реализацию личностно ориентированного образования не просто извне сформулированной профессиональной целью и требуемой кем-то к выполнению, а лично значимой для себя. Положительное отношение к задаче побуждает проявлять интерес к ней, познавательную активность, обеспечивает активное стремление к её достижению. Таким образом, речь идёт об *осознанном (и сознательном) выборе* учителем педагогической парадигмы, что во многом опосредуется его опытом, трудностями и проблемами в профессиональной деятельности, реальными сложившимися взаимоотношениями с коллегами и учащимися.

Осознанное принятие необходимости личностно ориентированного образования будет свидетельствовать о понимании основных противоречий в современной системе образования и невозможности их разрешения другим способом, о согласии с принципами личностно ориентированного взаимодействия, о их соответствии потребностям и запросам личности учителя и целенаправленной ориентации на их

Теория

воплощение в школьном образовательном процессе.

Каким образом мы можем осознать свой выбор той или иной педагогической системы, проанализируем с помощью самодиагностики⁶.

Выразите своё согласие или несогласие с предлагаемыми ниже формулировками:

1. Главным качеством хорошего ученика является его исполнительность.
2. Главное, чему следует обучать учащихся, это конкретным знаниям, которые ученики сумеют сразу же применить на практике.
3. Знания должны даваться ученикам в готовом виде (правила, образцы, алгоритмы), так как это обеспечивает хорошее их усвоение.
4. Ведущей фигурой в образовательном процессе является учитель с его знаниями и опытом.
5. В образовательном процессе неизбежна ориентация на «среднего» ученика.
6. Учесть индивидуальность каждого ученика в образовательном процессе практически невозможно.
7. Задачей обучения должно быть достижение каждым учеником чётко заданного результата — образовательного стандарта.
8. Главное в процессе обучения — тренировка, отработка упражнений, приближающих умения учеников к образцу.

9. Учителю принадлежит основная роль в обеспечении жёсткого контроля за результатами обучения.

10. Оценка любой деятельности ученика должна носить характер отметки.

11. Основная роль на уроке принадлежит учителю как ведущему источнику информации.

12. Основным результатом обучения — это прочное усвоение предусмотренных программой знаний.

13. Организуя учебный процесс, учитель, прежде всего, ориентируется на обеспечение его результата.

Если вы ответили согласием на выше приведённые вопросы, то вы приверженец традиционной (информационно-дисциплинарной, императивной) модели обучения, а учащиеся чаще всего являются для вас объектом педагогического воздействия.

Основой мотивов, как известно, являются *ценности*, которыми педагог руководствуется в своей повседневной педагогической практике, в поведении и выборе действий.

Поскольку личностный подход предполагает общение учителя и учащихся не на уровне «значений», а «смыслов», то для осуществления такого подхода велика роль готовности педагога к ценностному самоопределению в отношении це-

6

Лукьянова М.И.

Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография.

Ульяновск: УИПК ПРО, 2004.

лей и средств образования, перспектив развития личности — своей и учащихся. Главное в личностно ориентированном образовании — обмен ценностями, побуждениями, смыслами (а не только информацией как таковой), принятие ценностного содержания личностного опыта.

В соответствии с этим возникают вопросы о том, происходят ли в связи с изменениями в современной системе образования изменения в системе ценностей у учителей, какие ценностные ориентации представлены в сознании современных педагогов, насколько они соотносятся с основными положениями гуманистической психологии, лежащими в основе личностно ориентированного взаимодействия?

Значимость ценностных ориентаций личности в коммуникативном процессе и в педагогическом взаимодействии очевидна: именно они — внутренние регуляторы при выборе способов поведения и действий, точка (сфера) приложения духовных сил личности, направление различных форм её активности. Поэтому крайне важным представляется то, какие ценности транслирует учитель учащимся в процессе реализации личностно ориентированного образования.

В аспекте формирования готовности к личностно ориен-

тированному взаимодействию нам представляется необходимым «выращивание» и закрепление у педагогов в первую очередь следующих ценностных ориентаций: Познание, Личность (Я-ценность и Другой-ценность), Ответственность, Общественно полезная деятельность⁷.

Важно, чтобы названные ценности были сформированы у самого учителя, только в этом случае он сможет своим поведением, деятельностью «транслировать» их своим учащимся в ходе взаимодействия. Только в этом случае важной образовательной задачей они смогут признать необходимость донести названные ценностные ориентиры до сознания учащихся, сделать их предметом мысли ребят.

Предполагается, что у педагогов, готовых к личностно ориентированному взаимодействию, эти гуманистические ценности сформированы в большей степени и присутствуют в сознании таких педагогов на уровне важных профессиональных установок.

Таким образом, ценностный компонент в структуре готовности учителя к личностно ориентированному образованию представляется базовым, основополагающим в аспекте успешной реализации личностного подхода в педагогическом взаимодействии.

Теория

7

Лукьянова М.И.
Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография.
Ульяновск: УИПК ПРО, 2004.