

УДК 378: 37.02

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лукьянова М.И.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: lukjanovami@mail.ru*

Одно из направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых - личностно ориентированное образование, которое сегодня является ведущим стратегическим ориентиром в развитии системы общего образования в мире. Практикой востребован учитель, обладающей готовностью к осуществлению личностно ориентированного подхода, что, в свою очередь, требует научного изучения структуры исследуемой готовности, факторов ее формирования. В качестве теоретических предпосылок изучения проблемы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в статье рассмотрены две группы теоретических источников: в первой раскрываются вопросы общей профессиональной готовности учителя и его готовности к решению отдельных профессиональных задач. Другая группа теоретических источников изучения проблемы - это труды, в которых представлены концептуальные подходы, теория и практика личностно ориентированного образования. Определяя концептуальные основы развития профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, в статье называются основные содержательные ориентиры этого процесса.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личностно ориентированный подход, профессионально-педагогическая компетентность, готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода

A THEORETICAL OVERVIEW OF THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN TEACHING

Lukyanova M.I.

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: lukjanovami@mail.ru*

One of the directions of research activities of a number of scientists - personality oriented education, which today is a leading strategic priority in the development of General education system in the world. Practice popular teacher, has the willingness to implement student-centered approach, which in turn requires a scientific study of the structure of the investigated preparedness factors of its formation. As the theoretical prerequisites for studying the problems of formation of readiness of teachers to realization of personality oriented approach are considered in the article two groups of theoretical sources: the first is devoted to an overall professional readiness of the teacher and his willingness to the solution of individual professional problems. Another group of theoretical sources for the study of the problem is the work, which presents conceptual approaches, theory and practice of personality-oriented education. Defining the conceptual bases of development of professional readiness of teachers to realization of personality oriented approach in teaching, the article called the basic reference points of this process.

Keywords: pedagogical activity, personality-oriented approach, professionally-pedagogical competence, the willingness of teachers to implement a student-centered approach

Готовность учителя к реализации гуманистической, личностной направленности обучения должна адекватно отражать специфику личностно ориентированного учебного процесса, его качественное своеобразие, дидактические характеристики (целевые, содержательные, процессуальные). Отличие личностно ориентированного обучения от традиционного видится многим ученым в принципиальном различии содержания образования для различных субъектов его усвоения, в примате интересов и запросов ученика над заданной извне учебной программой; в ориентации обучения не на привитие «правильных», а на выработку собственных взглядов у обучаемых в приоритете общечеловеческих ценностей над

любыми «идеологиями»: творчества над схематизмом, диалога над монологом, индивидуальности над единообразием (В.В. Сериков, А.А. Плигин, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская).

Анализ природы и технологии личностного подхода позволил предположить, что формирование готовности учителя к его осуществлению основано на актуализации глубинных механизмов его социокультурной ориентации, связано с преобразованием мотивационных и операционно-исполнительных структур педагогической деятельности. Реализация личностного подхода требует и адекватных ему личностных свойств учителя.

В качестве предпосылок изучения обсуждаемой нами проблемы следует, во-

первых, рассмотреть ту группу теоретических источников, в которой раскрываются вопросы общей профессиональной готовности учителя и готовности к решению отдельных профессиональных задач в частности.

Авторы учебного пособия «Педагогика» (И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов) указывают, что профессиональная готовность к педагогической деятельности определяется как «совокупность профессионально обусловленных требований к учителю». В ее составе правомерно выделяются, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой - научно-теоретическая и практическая подготовка как основа профессионализма [28, с.34].

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качества и ума, чувств и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделяет дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания [17].

А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Различные аспекты профессиональной готовности педагогов неоднократно рассматривались в диссертационных исследованиях прежде и чаще всего как подготовка студентов - будущих учителей к решению отдельных профессиональных задач. Так, например, в кандидатской диссертации З.З. Дринка «Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач» [11] в качестве предмета педагогического исследования изучается готовность будущего учителя к решению конфликтологических задач как система взаимосвязанных структурных компонентов - информационного, аксиологического, операционного, обеспечивающих выполнение определенных профессиональных функций в ситуациях межличностного конфликта с субъектами педагогического процесса. Существенные характеристики процесса формирования готовности будущего учителя к решению профессиональных конфликтологических задач З.З. Дринка характеризует в соответствии с динамикой развития уровней конфликтологической готовности: интуитивный (низкий), репродуктивный (средний), продуктивный (высокий). Каждый уровень отличается друг от друга степенью сформированности конфликтогенных свойств в основных сферах индивидуальности [1, с.269-270].

Г.И. Болтунова выражает озабоченность неготовностью учителей к адекватному восприятию и разрешению конфликтных ситуаций, что становится серьезным препятствием для осуществления задач обучения и воспитания [6]. Предложенная ею модель готовности будущего учителя к разрешению конфликтных ситуаций включает достаточно высокий уровень научно-теоретической, психологической и практической подготовки, а также использование методики поуровневой диагностики основных элементов готовности [1, с.233].

Нам импонирует мнение исследователя О.Н. Лукашонок, которая в своей кандидатской диссертации «Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе» защищает положение о том, что профессиональная готовность учителя разрешать конфликт гуманистическими способами есть один из критериев педагогической квалификации учителя - воспитателя [25]. Автор убедительно доказывает, что процесс подготовки учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе реализуется при условии, во-первых, кординального изменения отношения к проблеме конфликта (от житейско-обыденного к ценностному отноше-

нию к конфликту как фактору развития личности) и, во-вторых, снятия традиционного негуманистического разрешения конфликта и изменения позиционного отношения к ребенку [1, с.255].

Еще один аспект профессиональной готовности будущего учителя изучается в диссертации С.О. Савостьяновой - поддержка подростка в конфликтных ситуациях [32]. Критериями такой готовности называется информационный, технологический, нравственно-эмоциональный.

В работе И.С. Пилипец «Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников» программа практической подготовки учителей к разрешению конфликтных ситуаций определяется как комплексное средство создания динамической профессиональной среды, способствующей личностному росту учителя [29].

В диссертационном исследовании А.В. Белинской раскрывается проблема формирования практической готовности социального педагога к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе [3]. Такая готовность создает субъективные предпосылки профессионального поведения и деятельности и компонируется вокруг мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-исполнительского блоков. Исследователь указывает на поэтапный характер процесса формирования названной готовности - от репродуктивного, к творческо-репродуктивному и от него к творческому уровням.

В диссертационном исследовании К.Б. Тлебаевой рассматривается проблема формирования готовности будущих учителей к экологическому образованию школьников [35]. Предлагаемая исследователем теоретическая модель готовности будущих педагогов к экологическому образованию школьников интересна с точки зрения общих подходов к определению структуры профессиональной готовности учителя к различным видам деятельности.

В содержание понятия «готовность» к различным видам деятельности входят такие компоненты, как мотивационный, содержательный и процессуальный. Соответственно, в рамках такого сложного вида деятельности, как экологическое образование школьников, предполагается обязательное овладение будущими учителями этими компонентами. Под мотивационным компонентом понимается наличие положительного отношения у студентов вуза к экологической ориентации, осознание ими социальной значимости профессиональной деятельности в процессе становления лич-

ности, положительного отношения к эколого-природоохранительной работе, понимание эколого-педагогической деятельности учителя со школьниками. Содержательный компонент исследуемой готовности включает необходимый объем педагогических и экологических знаний, умений и навыков в использовании системообразующих механизмов педагогического процесса, а также знание будущими учителями природоохранительной работы и условий ее успешной организации, знание научных основ экологии, социальной экологии и охраны окружающей среды. Процессуальный компонент предполагает понимание и умение управлять учебно-образовательным процессом, осуществлять эколого-природоохранительную работу со школьниками, учитывать состояние учебно-воспитательного процесса и уметь выявлять уровни экологической образованности учащихся в практике эколого-природоохранительной работы школы.

Кроме того, по мнению К.Б. Тлебаевой, формирование готовности будущих учителей к экологическому образованию школьников не может быть полным без наличия творческого компонента, который можно определить как умение самостоятельно и нестандартно отбирать содержание экологической деятельности и применять эколого-педагогические навыки в работе с учащимися, а также умение приобрести собственный опыт творческой работы.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителя, К.Б. Тлебаева предлагает понимать под «формированием готовности студентов к экологическому образованию школьников» такое интегрально-профессиональное становление личности студентов, которое поэтапно формируется в течение всего периода их обучения в вузе. Это «целостное образование личностных качеств будущих учителей, которое характеризует их положительное отношение к овладению профессией учителя, показывает глубокие знания сущности целостного педагогического процесса, а также знание научно-практических путей организации эколого-природоохранительной работы со школьниками» [35, с.10].

Обобщая позиции разных авторов отметим, что формирование готовности рассматривается исследователями как поэтапный процесс, направленный на образование тех мотивов, опыта, установок, придание психическим процессам и свойствам личности таких особенностей, которые обеспечивают возможность эффективно осуществлять деятельность в определенных условиях. При этом особое внимание обращается на эмоционально-волевую устойчивость специалиста.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко считают целесообразным выделить такие этапы, как заблаговременное формирование готовности к действиям, непосредственное формирование готовности к выполнению сложной задачи, поддержание готовности в процессе выполнения сложной задачи [12]. «Заблаговременное формирование готовности к действиям» развивается и крепнет благодаря организации процесса освоения общими и профессиональными знаниями, а также благодаря научению управлению профессиональным поведением. Общие закономерности непосредственного формирования готовности к выполнению задачи обозначаются прежде всего через выделение существенных показателей, каковыми являются: целеустремленная мобилизованность психических процессов, свойств, опыта, их концентрация на задаче и способах ее выполнения, установка на максимально рациональное и полное использование всех сил для преодоления трудностей и достижения позитивного результата. Поскольку состояние готовности зависит и от индивидуальных качеств человека, уровня мотивов его поведения, характера, способностей, опыта, навыков, знаний, то возникновению готовности к выполнению задачи могут препятствовать не только неблагоприятные внешние условия, но и эмоционально-волевая неустойчивость работника, слабость навыков и т.д. И наоборот, уверенность в успехе, мастерство, опыт, настрой окружающих людей содействуют появлению и упрочению непосредственной готовности.

Среди множества объективных и субъективных причин исследователи прежде всего выделяют мотивацию. Доминирование мотива выполнить данную задачу побуждает человека проявлять активность, отбирать и запоминать информацию соответственно требованиям задачи. Наиболее действенным оказывается мотив, имеющий острую субъективную значимость для человека. Положительное отношение к задаче побуждает проявлять интерес к ней, познавательную активность, выполнять с желанием большой объем работы. Сама задача обретает в этом случае большую побудительную силу, так как она соответствует потребностям, запросам и установкам личности. Отсюда становится понятным, что при ориентации человека на определенную деятельность необходимо уделять внимание вопросам мотивации поведения, развитию активного отношения к поставленной задаче.

Подход М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко заключается в достижении готовности к выполнению задачи

использованием таких средств, как: проведение соответствующих «воспитательных мероприятий», разъяснение содержания задачи и ознакомление с обстановкой будущих действий, организация развивающей деятельности и тренировки, активизация самонастройки на успешное действие [12].

Другая группа теоретических источников изучения проблемы - это труды, в которых представлены концептуальные подходы, теория и практика личностно ориентированного образования.

Тема нашего исследования обращает нас прежде всего в работы В.В. Серикова, которым впервые была обозначена проблема и введено понятие готовности учителя к реализации личностного подхода в обучении, предложены основные направления исследования данного педагогического феномена. В его монография «Личностный подход в образовании: концепция и технологии» [34] принципиально ставится и достаточно ёмко обсуждается вопрос о готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в обучении. Считаем необходимым более подробно остановиться на характеристике тех составляющих, которые, по мнению В.В. Серикова, определяют сущность и структуру названной готовности. Внимание ученого сосредотачивается на двух комплексно-интегративных параметрах - овладение учителем преподаваемым учебным предметом на личностном уровне и сформированность личностной парадигмы в педагогическом мышлении учителя.

Личностная парадигма - это прежде всего новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного «учительского мышления». Ведущей из таких ценностей, как пишет В.В. Сериков, является приоритет целостного человеческого бытия над функционально-ролевым, «вещным», «средственным» пониманием человека. Такая ценностная ориентация меняет представление о месте педагогической деятельности во всеобщей связи явлений материального и духовного мира, которая призвана обеспечить личностное становление индивидуумов, рефлексии и наследование человеческого опыта в истинном смысле этого слова. Отчужденность педагогической деятельности от значительной массы ее носителей - учителей - обусловлена содержанием традиционного «учительского» мироощущения, порожденного типичными особенностями функционирования образования в тоталитарном обществе [34].

Учащийся в традиционном педагогическом сознании выступает как объект, призванный усваивать содержание образова-

ния, а его личность служит своеобразным средством реализации государственной программы, а отнюдь не самоцелью. Учитель ориентирован на общение с аудиторией, а не на сотворчество с конкретным учеником. Учитель «не готов к восприятию себя как главного источника личностных процессов в системе педагогического общения и не воспринимает педагогическую ситуацию как поле своего жизненного самоутверждения. В повседневной деятельности учителя доминируют житейский опыт, затвержденные стереотипы профессионального поведения. Элиминирование личностных аспектов в структуре педагогического общения низводит последнее до степени простых обменов информацией» [34, с.139].

Ценность личности ребенка воспринимается учителем лишь в отношении каких-то его конкретных функций (относительная ценность), а не как безусловная, абсолютная ценность личности. Цель и смысл педагогической деятельности увязываются с конкретными предметными областями, в которых она разворачивается, с усвоением какого-либо предмета, практического опыта и т.п., в результате чего и происходит отчуждение ученика от учения.

Ориентация на личностный подход означает новый стиль профессионального поведения, иной строй мыслей и образ учителя в целом.

Если в традиционном педагогическом сознании доминирует относительная (функциональная) ценность личности, то личностно ориентированное мышление ставит на первое место абсолютную ценность таковой, вне зависимости от ее успехов в какой-либо сфере. Логика педагогического процесса не является чем-то внешним для учителя, он органически включен в нее. В этом смысле всестороннее развитие личности является целью и для самого учителя. Учитель с личностно ориентированным стилем мышления воспринимает каждую ситуацию педагогического процесса как уникальную возможность актуализировать личностное мироощущение у ученика. «В педагогическом сознании такого типа налицо приоритет аксиологичности над когнитивностью мышления. Истинным для учителя выступает здесь то, что педагогически целесообразно. Высшим же регулятором педагогических решений становятся собственные нравственные идеалы. Проблемно-конфликтное общение, обострение личностно-смыслового подтекста, выявление глубинных оснований человеческого поведения - типичные черты профессионального действия у такого учителя. Любое деловое и межличностное взаимодействие

с воспитанником обретает характер педагогической инструментальности» [34, с.140].

Ориентация на абсолютную ценность личности изменяет приоритеты в сфере педагогического общения: образовательная деятельность ориентируется на формирование внутреннего потенциала саморазвития ребенка. Личностный подход требует рассмотрения каждого педагогического действия как распределенного по меньшей мере двумя субъектами его исполнения - учителем и учащимся. Попытки говорить о каких-либо технологиях обучения и воспитания вне этого содействия педагога и воспитанника бесперспективны. В этом случае, как считает В.В. Сериков, нет оснований приписывать педагогической деятельности столь всеобъемлющую функцию, как развитие личности, тем более связывать это лишь с определенным периодом жизни человека. Педагогическое общение, процесс образования играют в личностном развитии специфическую роль, определить которую в полной мере еще предстоит. Сам же педагог, включенный в орбиту факторов формирования юного человеческого сознания, выступает как личность, способная к принятию «инаковых способов бытия» (Г.С. Батищев), то есть как в высшей мере универсальная.

Педагогическое действие, организуемое в соответствии с личностной парадигмой, в первую очередь призвано актуализировать главный источник личностной ситуации - личностный потенциал самого педагога. Это действие начинается со своеобразного внутреннего диалога. По своей природе оно не терпит внешней детерминации, ограничений, несвободы, даже если речь идет о принятии норм и правил. Педагогическое действие основывается на внутреннем ощущении своей индивидуальности и вместе с тем готовности к принятию мира иного человека, к «критическому осознанию пределов собственной несвободы» [9, с.14].

В поле педагогической рефлексии при личностно ориентированном действии педагога оказываются более глубинные факторы педагогической ситуации, чем при рефлексии процессуальной технологии, например, способов решения задач. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога при этом - это целостное переживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических. Это своего рода ощущение меры педагогической ситуации, при выходе за рамки которой утрачивается педагогическая целесообразность. Этический аспект этой меры обозначается понятием «педагогический такт» (И.П. Страхов).

Детерминантой педагогически целесообразного поведения учителя выступает его внутреннее представление о смысле педагогической деятельности, о ее месте во всеобщей связи явлений материального и духовного мира. Смысл педагогической деятельности имеет двойственную природу: с одной стороны, он постигается как сущность педагогических явлений и выступает в качестве следствия научно-педагогического познания, с другой - он результат смыслотворческой активности педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение.

По мнению В.В. Серикова, важнейшим элементом в личностной парадигме педагогического мышления является поиск учителем смысла педагогической деятельности. Происходит своеобразный «процесс смыслопорождения» (П.Н. Порус), в результате которого определяется личностно педагогическая функция любого объекта. Поиск смысла осуществляется не только на уровне мировоззренческого самоопределения, но и при решении конкретных педагогических задач, когда приходится отбирать и оценивать факторы, помогающие ребенку и самому воспитателю реализовать себя, узнать новое о самом себе и своих отношениях с миром, вступить в контакт с явлениями, ценностями, людьми, которые способствуют самодвижению личности.

Чтобы обеспечить целостность педагогической ситуации, учитель вынужден воссоздать, «достроить» ее недостающие элементы. Чаще всего их приходится развивать в самом себе через самообразование, самовоспитание, самореконструкцию.

«Если личность, на становление которой ориентируется новая педагогическая парадигма, - это интериоризованная свобода, то конструирование той реальности, которая при этом должна быть интериоризована, составляет назначение учителя. Но при этом и он сам должен стать носителем свободы: преодолеть внешнюю заданность, императивность, канонизм, ритуальность своего профессионального поведения и образа жизни в целом» [34, с.143].

Предметная деятельность и общение в педагогической ситуации и, соответственно, в мышлении учителя меняют свои функции. Если в традиционном смысле функция общения - организация деятельности, то в педагогической ситуации нередко наоборот - предметная деятельность призвана благоприятствовать общению. Связи между предметами обретают смысл, лишь становясь межсубъективными. Многовариантность педагогических действий призвана создать необходимую среду для сора-

звития двух индивидуальностей - учителя и ученика. Как указывает В.И. Гинецинский, «решение любой педагогической задачи, всегда так или иначе направленной на гармонизацию человеческого бытия, многовариантно» [8, с.49]. Цель и смысл педагогического действия должны быть свободны от специфического конкретного содержания той предметной области, на которой оно разворачивается. «Освоить» или «передать» что-либо - это, в конце концов, предпосылки, условия и средства педагогического взаимодействия субъектов, а отнюдь не цели (Н. Гренлунд).

Становление личностной парадигмы в профессиональном педагогическом мышлении неотрывно от развития и некоторых адекватных им личностных качеств учителя. Так, ведущее личностное свойство - потребность в самоутверждении - проявляется именно как стремление к самоосуществлению, а не завоеванию определенной позиции со всеми атрибутами внешнего признания. Личностный обмен учителя репрезентативен сущностному ядру современной ему культуры. Постоянное стремление понять и осмыслить свое место и функцию своей деятельности в окружающем мире, постичь педагогический смысл происходящих в нем явлений основывается на богатом «смыслообразовательном фонде» учителя, то есть опыте многообразного духовного восприятия мира (А.И. Ракитов).

Потребность быть личностью, то есть «оказаться в максимальной степени представленным значимыми качествами в жизнедеятельности других людей» (А.В. Петровский), реализуется у педагога таким образом, что ее выполнение в максимальной степени совпадает с собственной профессиональной деятельностью. Этому благоприятствует духовное единение с учеником, тяга к усвоению «духа времени», собственное представление о престижности своей деятельности вне зависимости от оценок окружающих.

Личностная парадигма педагогического мировосприятия влечет учителя к подлинной индивидуальности; по словам Г.Г. Дилигенского, к выходу за рамки «традиционной модели группового человека (в данном случае представителя учительской среды), черпающего свои мотивы и знания, нравственные нормы и мировоззренческие установки из относительно устойчивых групповых культур» [10, с.40]. Индивидуальность в данном случае - сочетание автономии и ответственности, самостоятельности и необходимости ценностного выбора, ориентировки и принятия решений. Новому типу педагогической индивидуальности

соответствует и новая педагогическая социальность, то есть новый тип групповой идентификации в педагогическом коллективе. Индивидуальность учителя является высшим проявлением человеческой духовности как максимальной независимости от внешних условий, способности к сохранению «смысложизненных ценностей и идеалов» в любых условиях (И.В. Силуянова).

Обобщая рассмотрение личностных тенденций в педагогическом мышлении, суть личностной парадигмы в сознании педагога В.В. Сериков представляет следующим образом. В первую очередь, это «обращенность учителя к сущностной сфере и природе педагогической деятельности, переход от вещно-инструментального понимания воспитания и обучения к их человекоутвержденному назначению» [34, с.145].

Личностная парадигма педагогического мышления - это способ осмысления (наделения смыслом) педагогической реальности и решения практических задач (на уровне педагогической технологии), основанный на ценностях и категориальном аппарате концепции личностного подхода. В основе этой концепции - идеи:

- приоритетности личностного (а не какого-либо другого, например, функционально-ролевого, «государственного» и т. п.) начала в образовании;

- рассмотрения обучения как процесса смыслотворчества и субъекти-вирования содержания образования;

- построения целевых, содержательных и процессуальных компонентов обучения как результатов сотворчества его субъектов;

- ориентации конструктивно-педагогической деятельности на проектирование ситуации, обеспечивающей целостно-личностную самореализацию субъектов педагогического процесса - учителя и ученика.

При такой постановке вопроса о личностной парадигме в педагогическом сознании (мышлении) учителя как ведущем компоненте его готовности к реализации личностно ориентированного подхода возникает важная психолого-педагогическая проблема ее формирования у современного учителя. В связи с этим в работе В.В. Серикова высказывается мнение о необходимости изменений в содержании и характере педагогического образования, обеспечивающего личностно ориентированную педагогическую деятельность [34]. К фундаментальным компонентам такого образования должны быть отнесены понимание природы человека - его основных потребностей и проявлений, представление о сущности различных социальных устройств и направ-

лений общественного развития, его места и функции в педагогическом процессе. Новая личностная парадигма мышления влияет непосредственно и на стиль, логику профессионального поведения педагога, в котором теперь преобладают мотивы оказания помощи над доминированием, понимание над осуждением; принятие, одобрение над отказом; уважение неприкосновенности над нарушением; позитивность над негативностью; открытость опыту над замкнутостью; согласие с неопределенностью над нетерпимостью (А.И. Володарская, Л.М. Митина).

Наконец, существенным моментом становления профессиональности учителя, ориентированного на личностный подход в образовании, является построение в его сознании собственного «образа Я» и адекватных средств саморегуляции своих когнитивных и эмоциональных состояний. В ходе профессионального образования и развития учителя должно быть усилено внимание к внутренним средствам саморегуляции, самомобилизации и самоактуализации его как личности (Л.М. Митина).

Поэтому актуальность и значимость вопроса о формировании профессиональной готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности означает также в связи с проблемой крайне недостаточной ориентации на личностный подход при подготовке учителя как предметника.

По мнению В.А. Серикова, подготовка учителя-предметника также должна измениться в связи с ориентацией образования на личностный подход. Ученый указывает на необходимость определить место специального предмета в структуре педагогического образования.

Чтобы учебный предмет стал инструментом воспитывающего влияния учителя на личность ученика, он должен быть освоен в качестве такового. Овладение учителем преподаваемым предметом на личностном уровне - другая важная характеристика профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности (по В.В. Серикову).

Для реализации инструментально-педагогической функции недостаточно ориентировки в предмете на объяснительно-репродуктивном или даже обобщающе-проблемном уровнях. «Личностный подход способен реализовать лишь учитель, сам овладевший предметом на личностном уровне, что проявляется в свободном владении научной информацией по предмету, умении выделять субъективный контекст истории науки (деятельность и личность

исследователя), видеть ее ценностно-мировоззренческие и социально-прогностические выводы; выбирать способ изложения материала, который наиболее ценен с педагогической точки зрения» [34, с.134]. Учителю необходимо в должной мере овладеть приемами образного, эмоционального раскрытия вопросов науки, актуализации жизненно-практических и межпредметных связей (В.И. Данильчук, В.В. Сериков).

Анализ реальной деятельности педагогов показывает, что большинство из них владеет не столько предметом своей профессиональной деятельности, сколько его познавательным-информационным аспектом. По мнению В.В. Серикова, ориентация на личностный подход не может быть обеспечена какими-то логико-структурными преобразованиями в содержании предмета. Законы физики, математики, филологии сами по себе не могут повлиять на их личностное восприятие, поэтому «педагогизация» преподавания связана с преобразованием не объекта (материала), а субъекта, работающего с ним. Речь идет о формировании соответствующей установки у учителя-предметника, об осознанном принятии им новой позиции по отношению к преподаваемому им материалу, о развитии стремления не просто преподавать предмет, но и привлечь учащихся к его сопониманию, сопереживанию, совместному осмыслению. При этом необходима реальная ориентация на партнера, ученика. Изначально важна установка на то, чтобы сделать материал предметом общения, диалога. Так как речь идет об общении с субъектом, а не компьютером, то необходимо найти и эксплицировать связи изучаемого материала с различными ценностями человеческого бытия, логические структуры науки превратить в формы совместной деятельности, исследовательские задачи - в учебные проблемы. И самое важное при этом, что эта деятельность по превращению научного знания в учебное должна выступить как средство самореализации.

Одним из эффективных средств, способствующих овладению преподаваемым предметом на личностном уровне выступает изложение учителем его содержания в контексте педагогической задачи. Такой вывод сделан в работе Ю.А. Ивановой [13]. Педагогическая задача в данном случае - это модель личностно ориентированной учебной ситуации, «погружаясь» в которую, учитель апробирует некоторые варианты своего профессионального поведения, выявляет ценностные аспекты в изучаемом материале, определяет способы актуализации личностных функций обучаемого (смыслотворчество, выбор, самооценка и

др.), «проигрывает» варианты поведения учащихся при различных коллизиях, учится распознавать мотивы, рефлексировать собственные действия и личностные качества.

Такой «задачно-педагогический» подход дает необходимый результат лишь при соблюдении определенных дидактических условий:

1) Вузовский преподаватель должен достаточно корректно представлять цели и назначение введения педагогических моделей (ситуаций) в процесс изучения предмета.

2) Педагогическая задача должна соответствовать идеям личностного подхода, то есть актуализировать личностные функции ученика, обеспечивать его самоопределение и самореализацию в учебном процессе.

3) Необходим постоянный тренинг профессиональных действий учителя, связанных с реализацией личностного подхода (выявление ценностных аспектов материала, переход от утилитарных к духовным смыслам, актуализация учебного диалога, совместного поиска идей и ценностей и др.).

Более подробное исследование проблемы овладения учителем преподаваемым предметом на личностном уровне приводит к выводу, что ее реализация требует глубокой структурно-дидактической и психологической реконструкции процесса преподавания в педвузах предметом училельской специальности. В исследованиях, проведенных В.В. Сериковым и его школой, выявлены лишь некоторые пути профессионально-педагогической ориентации вузовского обучения будущего учителя в духе личностной парадигмы и сформулирована суть этой новой установки в педагогическом мышлении.

Указания ученого на необходимые преобразования и новые подходы в педагогическом образовании, в подготовке будущих педагогов содержат в себе характеристику важного предварительного условия формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Описание В.В. Сериковым «ценностных пробелов» в сознании большинства современных учителей и преобладания традиционного «учительского» мироощущения приводит нас к мысли о необходимости включения в структуру готовности к реализации личностно ориентированного подхода аксиологического компонента, позволяющего определить степень сформированности у педагога тех гуманистических ценностей, которые являются основой личностно ориентированного подхода, без которых возможность его освоения и реализации ставится под сомнение. В словах

В.В. Серикова мы находим прямое указание на ценность личности ребенка, приоритет целостного человеческого бытия, на абсолютную (а не относительную, функциональную) ценность личности любого человека, на приоритет аксиологичности над когнитивностью мышления, на значимость межличностного общения, на осознанность смысла педагогической деятельности. (Названные ценностные аспекты личностно ориентированной деятельности учителя отражены в разработанной нами методике “Ценности образования” [14]).

Овладение преподаваемым предметом на личностном уровне в структуре готовности может быть представлено как способность учителя обеспечить развивающий потенциал урока (посредством адекватной и компетентной реализации содержательных, технологических, поведенческих, личностных аспектов педагогической деятельности), а также как ценностное отношение к своей профессии, к сотворчеству и соразвитию вместе с учащимися в образовательном процессе.

Выражаем свое согласие с мнением В.В. Серикова, что становление у учителей профессиональной готовности к реализации в своей практике идей личностного подхода не сводится к простой отработке новых (иных по характеру) приемов педагогической деятельности, а предполагает глубокие изменения в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще. В этом положении, на наш взгляд, указывается на тесную связь и взаимообусловленность между профессиональной и личностной готовностью учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности, что делает возможным и оправданным употребление в рамках обсуждаемой проблемы термина «профессионально-личностная готовность».

В аспекте рассматриваемой проблематики особый интерес вызывает подход С.В. Кульневича, который вопрос о готовности педагога к работе в личностно ориентированной парадигме рассматривает в неразрывном единстве с понятием «методологическая культура учителя». Уточняя данное понятие и имея в виду гуманистическую парадигму образования, где системообразующим компонентом является ее целостность, С.В. Кульневич предполагает, что методология - это и есть целостный способ достижения, построения и применения педагогического знания. Методология, по его мнению, может рассматриваться как способ получения и применения педагогических знаний на уровне глубинного проникновения как в его источник (методологическую основу),

движущие силы и механизмы (условия), так и в сферу практического применения (лично ориентированные средства - технологии, приемы и т.д.). В качестве основного средства реализации педагогической методологии выступают ее обновленные функции - нормативно-организующая, философская, идеологическая, гносеологическая, технологическая [22, с.111].

Постоянный процесс обновления содержания этих функций учителем определяется как методологический поиск, то есть деятельность по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как личностно значимых для своего саморазвития, так и для последующего развития личностных структур своих учеников.

Методологическая культура учителя - это особая форма функционирования педагогического сознания, управляющего мышлением педагога и проявляющаяся в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся. Специфика функционирования методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируются субъектность, соавторство, сотворение учебного материала и педагогических явлений, что является неременным условием последующего формирования учителем субъектности и востребования деятельности личностных структур его учеников.

Принципиальные критериальные обоснования ядра методологической культуры могут быть дополнены следующими положениями, расширяющими и уточняющими представление о самом феномене и намечающими возможный набор средств формирования методологической культуры в контексте гуманистической парадигмы образования: 1) определением основ воспитания как основ общечеловеческой культуры в сочетании с требованиями, идущими от ребенка, а также от педагогической науки (Е.В. Бондаревская); 2) положениями о ценности педагогической деятельности, способствующими созданию условий, в которых личность учителя освобождается от функциональной заданности - формирования функций дисциплинированности, исполнительности и т.п. (И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов); 3) положениями о подготовке учителя, овладевшего предметом на личностном уровне, возникающем не благодаря операциям по преобразованию учебного материала, а благодаря

учителю, работающему с ним; о реализации учителем в образовательном процессе себя как изначальная потребность человека (В.В. Сериков); 4) положениями о принципах и критериях подготовки методологически грамотного учителя, способствующими переходу от «рецептурной» модели профессионального поведения к «концептуальной»; о способности учителя к рефлексии как возможности проникнуть в глубь явлений и процессов (И.А. Колесникова).

Одним из недостающих звеньев любой теоретической модели является ограничение ее функций определением ориентиров. Не умаляя значения этой методологической операции, С.В. Кульневич конкретизирует ее путем выявления механизма, то есть средств перевода концептуальных положений в некоторые практические действия. В своей концепции подготовки будущих педагогов к реализации лично ориентированного воспитания [21] ученый излагает основную идею - переориентация сознания будущего учителя с работы «по рецептам» на выработку собственной педагогической позиции посредством изучения антитезно изложенных двух магистральных педагогических подходов - формирующего и развивающего [23].

Необходимость приоритета формирования личностных структур будущего учителя также обозначена в данной концепции. Понятие «методологическая культура учителя» в концепции С.В. Кульневича является опорным, исходным пунктом формирования общей готовности будущего учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности. Оно определяет не только методологические учения-операции (установление причинно-следственных связей между философской, нормативной и т.д. функциями методологии и их практической реализацией в конкретных педагогических технологиях, теориях, программах, учебниках и т.д.), но и гуманистическую основу педагогического сознания. Его сутью является заложенная в специально подобранном содержании методолого-теоретического блока возможность развития деятельности сознания на уровне личностной рефлексии, мотивирования, критичности, коллизийности, опосредования, смыслотворчества, самоактуализации, самореализации.

Определяя концептуальные основы развития профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, ученый представляет в качестве необходимых следующие основные содержательные ориентиры [22, с.114]:

1. Новая нормативно-организующая функция методологии определяется реализацией в педагогическом творчестве критериев гуманизма, нормирующих и организующих подходы к образованию учеников средствами развития их сознания, интеллекта, культуры. В частности, критерий гармонизации общепринятых норм воспитанности с личностным саморазвивающимся началом в студенте и школьнике, состоящем в способности осмысливать, придавать смысл действительности, внося в природу и в социум свою субъективность (В.В. Сериков).

2. Новая философская функция методологии выступает как системообразующее средство формирования постоянно нарастающих представлений о многообразии философских обоснований гуманистического, ненасильственного развития сознания посредством творчества, самоактуализации, самопредъявления, самореализации и т.д. в философских направлениях феноменологии, синергетики, экзистенциализма и т.д.

3. Определяется новая идеологическая функция методологии. Трансформированные в педагогических подходах и концепциях системы философских взглядов и идей, отражающих гуманистические ценности ненасилия, интернальная ориентация образования определяют целью воспитания формирование такой позиции, при которой ответственность за события в своей жизни личность принимает на себя, объясняет их своим поведением, волей, стремлениями, возможностями и трезво оцененными способностями. Ценности самоактуализирующейся личности - предмет воспитания, создающего условия, при которых личность стремится максимально реализовать весь свой потенциал способностей, стать тем, кем она может быть благодаря «росту изнутри» (термин А. Маслоу).

4. Новая гносеологическая функция методологии определяет сущностной стороной педагогического образования формирование готовности к реализации лично ориентированного образования посредством рефлексивной, мотивирующей, критической, смыслопоисковой и других деятельностей студентов как субъектов профессиональной подготовки, самостоятельно определяющих цель, содержание, условия и средства образования своих будущих учеников. Выработка самостоятельных ориентаций в методологии педагогической науки способствует становлению личностных смыслов педагогов, которые обеспечивают принятие ценности того или другого содержания воспитательной деятельности в единстве с ее процессуальным выражением

и определяет степень готовности к трансформации своего личностного потенциала в авторскую систему, технологию, мини-сценарий (мини-программу) воспитательных отношений с учениками.

5. Новая технологическая функция методологии закладывает в основу образовательной деятельности специфическую технологию становления педагогического мышления как способа отношений, совместного проживания педагогического процесса посредством построения личностно утверждающей ситуации в системе жизнедеятельности ученика.

Таким образом, по С.В. Кульневичу, формирование готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности связано с освоением учителем новых методологических функций.

Назовем иные подходы к формированию методологической культуры педагога. В современных исследованиях методологическая культура рассматривается как овладение учителями-практиками аппаратом научной деятельности, где умения определять цель, выдвигать принципы, обосновывать методы и т.п. опосредованы операциями осознания, формулирования, творческого решения педагогических задач, методической рефлексии и направлены на преобразование конкретной ситуации (В.К. Кириллов, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.).

Е.В. Бережнова указывает на то, что степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение, постановка перспективных целей, выявление причин неудач [4]. Формирование методологической культуры, по мнению автора, происходит при усвоении методологических знаний, ознакомления со способами разрешения противоречий, при оценке решений, основанных на научном и обыденном опыте, при сравнении и описании реакций профессионального и непрофессионального воспитателей на поступки ребенка и объяснении неодинаковых мер воздействия на него.

Другая модель представлена А.А. Орловым. В его варианте основным является ценность профессионального мышления учителя, что с определенной долей условности можно отнести к одной из характеристик методологической культуры. Он отмечает, что эффективность профессиональной деятельности во многом определяется степенью сформированности аксиологических (ценностных) ориентаций учителя, так как педагогическая задача должна быть не только понята, но и принята им, что аксиологи-

ческая направленность педагогического мышления требует перехода от нормативно-описательного к креативно-аналитическому (творческому) типу. А.А. Орлов полагает, что сформировать гуманные личностные смыслы профессии учителя можно посредством наращивания психолого-педагогических знаний и их актуализации при решении познавательных и практических задач, применяя их в новых ситуациях, при усвоении опорных теоретических основ познавательных и практических умений [27].

К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами-студентами, учителями школ, готовность к самообразованию.

Однако, следует согласиться с мнением С.В. Кульневича, что в данных моделях отсутствует ориентация на источники и гуманистические средства формирования методологических умений (проникновение в сущностный смысл педагогического явления, критическая оценка его источника, нахождение скрытых противоречий-коллизий, их реальных движущих сил и механизмов, использование рефлексии как размышления, полного сомнения, противоречий и переживаний и т.д.), что затрудняет путь педагога к собственному творчеству, а в большей степени ориентирует на заимствование уже готового педагогического опыта.

Готовность педагога работать в личностно ориентированной парадигме определяется не только его умениями выполнять те или другие научно-исследовательские операции. Гуманистическая сущность педагогического образования состоит в установлении целостной связи между такими видами педагогической деятельности, которые направлены на формирование смыслотворческой, социально-интеллектуальной, эмоциональной культуры учителя. В достижении этого единства, как считает С.В. Кульневич, заложена возможность преодоления такого антигуманного профессионального недостатка, как обучать по схеме, воспитывать по образцу [22].

В основе развивающего процесса, позволяющего учителю достичь профессионально-личностной готовности к реализации личностно ориентированной педагогической деятельности, должно быть осмысление и анализ педагогической проблемы, поиск решения, необходимые для выбора той или иной концепции, программы, технологии, для актуализации собственного творческого потенциала.

Одним из важных условий этого следует назвать обеспечение (достижение) личностного плана деятельности учителя, когда любое практическое действие педагога исходит из смысла и связанных с ним переживаний. Значимый лично для учителя субъективный смысл создает в педагогической деятельности личностно ориентированную ситуацию, в которой задействуются личностные структуры сознания (рефлексия, смыслотворчество, самореализация и др.). Педагогическая техника при этом обретает свою смысловую основу и становится внешним выражением, целостно завершенным средством самореализации внутреннего, субъективного мира педагога. Это явление условно можно назвать “процессом субъективации, привнесения, личностного начала в педагогическую деятельность. Этот процесс определяет и специфику педагогического творчества, и сущность личностно ориентированного образования, и особенность обучения творчеству на методологическом уровне” (С.В. Кульневич).

В концепции В.В. Серикова эта идея представлена как «овладение предметом на личностном уровне», «самореализация педагогом своей личности в процессе педагогического труда», «смыслотворческая активность педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение» [34, с.134; 14; 15]. Педагогическое действие, организуемое в соответствии с личностной парадигмой, основывается на внутреннем ощущении своей индивидуальности и актуализирует главный источник личностной ситуации - личностный потенциал самого педагога.

Приходится с сожалением констатировать, что работ, в которых содержалось бы непосредственное указание на изучение феномена профессиональной готовности педагога к реализации личностно ориентированного подхода крайне мало. При выявлении ее структурных компонентов мы опирались на результаты отдельных исследований, тем или иным образом затрагивающих проблемы освоения личностно ориентированного подхода.

У некоторых авторов, занимающихся изучением личностно ориентированного подхода в образовании, мы находим лишь отдельные упоминания о необходимых личностных качествах или, что встречается значительно чаще, указания на те требования, которые предъявляются к учителю в соответствии с новым качеством деятельности.

В исследовании И.В. Никишиной установлено, что для учителей, ориентирующихся на личностный подход в обучении, характерны направленность на самореа-

лизацию, удовлетворение потребности в самоутверждении, рефлексии, в выработке собственной индивидуальной технологии обучения. Ядром же их профессиональной позиции выступает особый личностно ориентированный стиль педагогического мышления, овладение которым проявляется как своеобразиие «смещения» установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения (что усвоил, что сделал, каким образом мыслит) на ценностно-смысловые (место, роль учебного познания в жизненной самореализации ребенка).

Поскольку личностный подход предполагает общение учителя и учащихся не на уровне «знаний», а на уровне «смыслов», то для осуществления такого подхода велика роль собственной мотивации педагога, осознание им самоценности своего труда. Количество таких учителей, по данным И.В. Никишиной, не так уж велико. Почти 40% из них имеют мотивы, не связанные с профессиональной самореализацией [26].

Эффективной предпосылкой готовности учителя к реализации личностного подхода является овладение им индивидуальным стилем деятельности как совокупностью индивидуально-личностных параметров педагогического общения, своеобразной композицией педагогических взглядов, чувств, установок, обуславливающих особенный подход к решению педагогических задач, индивидуально-неповторимую манеру, динамику, тон и эмоциональную «окраску» педагогического общения. Многие авторы отмечают, что индивидуальный стиль деятельности педагога может либо способствовать, либо мешать процессу самоактуализации как самого учителя, так и его учеников (К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин и др.).

В исследовании Е.К. Черничкиной показано, что к области стиля целесообразно отнести такие аспекты профессионального развития учителя, как мотивация и собственное понимание существа педагогической работы, стремление построить педагогический процесс в соответствии с этой его собственной концепцией, реализовать в этом процессе свои склонности и идеалы. «Авторская концепция» налагает отпечаток на способы стимулирования педагогического общения, восприятия ученика, особенности владения профессиональной технологией. Последнее отражается в действиях целеполагания, проектирования замысла, отбора средств, прогнозирования трудностей, оценки результата, корректировки. Стиль работы учителя - это характер проявления и удовлетворения потребности в саморазвитии, в создании собственной ав-

торской системы работы, это способ внесения личностного начала в обучение [36].

В аспекте освоения и реализации личностно ориентированной педагогической деятельности представляется значимым обсуждение «диалогической готовности» учителя и диалога как основы личностно ориентированной технологии обучения [18; 34].

Личностный подход предполагает отказ учителя от традиционной монологической дидактики с ее 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. Их присвоению способствует учитель, создающий ситуацию самоутверждения воспитанника, помогающий ему реализовать, проявить, раскрыть себя. Последнее возможно в момент соутверждения, соподдержки, совместного добывания истины. Такие условия создаются в ситуации диалога.

В исследовании С.В. Беловой выявлялись личностно формирующие функции и условия организации учебного диалога, назначение которого - соотнесение нового опыта с прежним, зарождение сомнения в прежних истинах и переход к принятию новых, постижение самого себя через ценностные суждения партнера. Диалог - это основа личностно ориентированной технологии обучения. Условно выделены четыре уровня диалогической готовности учителя [34, с.132]:

- учитель жестко, логично ведет ученика к заведомо известным «правильным» ответам; содержание и стиль вопросов программируют нужные ответы («наводящие вопросы»);

- учитель и ученик обмениваются независимыми высказываниями, не влияя друг на друга, оставаясь каждый при своем мнении;

- учитель готов к изменению своей позиции и тем самым побуждает ученика к взаимослушанию, взаимопониманию, коррекции своей позиции;

- учитель и ученик совместно ищут более глубокую истину, чем та, которая им представлялась до сих пор.

Готовность учителя к освоению личностно ориентированного подхода предполагает качественно более высокий уровень его методологической культуры, чем в традиционном опыте. Эта культура, как показано в диссертации Е.А. Крюковой, проявляется в целостном рассмотрении учителем педагогической ситуации, в охвате различных ее граней, аспектов, противоречий. Целостный подход к педагогической ситуации

предполагает ее рассмотрение с позиций концепции, раскрывающей сущностно-интегративные характеристики. Целостность анализа как раз и достигается в том случае, когда педагогическая ситуация рассматривается через призму целевых, содержательных и процессуальных ее характеристик, обеспечивающих проявление и развитие личности ученика и учителя [18].

И.С. Якиманская выдвигает критерии профессиональной готовности учителей, соотнося их с особенностями «личностно ориентированной школы» - «такой школы, где учитель выступает не только как носитель, транслятор социокультурных образцов (ментор, наставник, организатор жизни детей), но прежде всего как координатор усилий самих учеников, предоставляющий им выбор действия (учебного, поведенческого), формирующий умения контролировать и оценивать свои действия, умение уважать мнение других и аргументированно отстаивать собственную точку зрения» [38].

Поскольку такое сотрудничество требует со стороны учителя использования особой технологии работы, проработки определенного «стиля» взаимодействия с детьми в ходе урока, во внеклассных занятиях, то возникает проблема соответствия педагога данным требованиям, его возможности (то есть готовности) удовлетворить их на достаточно высоком уровне. Чтобы оказаться способным к реализации личностно ориентированного подхода от учителя требуется «особая энергетика», открытость детям, уважительное отношение к ним; стремление не подавлять их своим авторитетом, а чутко прислушиваться к желаниям, познавательным потребностям, учебным интересам своих учеников.

По мнению И.С. Якиманской, учителя личностно ориентированной школы должны уметь: строить работу по выявлению субъективного опыта детей, использованию его при сообщении, закреплении, проверке знаний; организовывать и поддерживать рефлексию ученика на оценку не только результата, но и процесса его достижения; работать не только с образцами, но и предлагаемыми учениками способами работы (их выявлять, обсуждать, оценивать в ходе урока); гибко и вариативно вести урок в зависимости от разных учебных ситуаций, возникающих на уроке; разнообразить дидактический материал с учетом индивидуальной избирательности учащихся к содержанию, виду и форме программного материала, подлежащего усвоению; давать позитивную оценку познавательных усилий ученика, независимо от его успеваемости; организовывать и проводить на уроке

диалог; полилог; включая по возможности всех учеников, независимо от готовности к уроку [38].

Д.Г. Левитес, осуществляя обзор современных образовательных технологий и указывая на некоторые проблемы современной системы образования, обращает внимание на три важнейших интегративных свойства личности педагога, которые, по его мнению, в основном и определяют его успешность в лично-ориентированной педагогической деятельности [24, с.34-35].

1. Социально-педагогическая ориентация как осознание учителем необходимости защиты ученика не только на интуитивном уровне, но и как профессиональная функция. Деятельность, направленная на реализацию этой функции, включает в себя отстаивание интересов, прав и свобод ребенка на всех уровнях педагогической действительности.

2. Рефлексивные способности как умение осмысливать свои действия и поступки, следуя принципу «Не навреди!»

3. Методологическая культура - система знаний и способов деятельности, позволяющих грамотно и осознанно выстраивать свою деятельность в условиях выбора образовательных альтернатив.

Д.Г. Левитес также указывает на основные параметры значимого для ученика процесса обучения, обеспечение которых учителем в педагогической деятельности зависит, на наш взгляд, от его конструктивно-технологической готовности. Такое опосредованное, скорее косвенное обращение Д.Г. Левитеса к проблеме готовности учителя к лично-ориентированной педагогической деятельности акцентирует внимание на необходимости развития способности учителя превращать ученика в субъекта своей учебной деятельности и помогать ученику выращивать собственные цели деятельности. Назовем вслед за Д.Г. Левитесом параметры такого обучения [24, с.34]: - объектом управления является не ученик, а целостная учебная ситуация; - цель такого управления состоит в развитии сущностных сил ученика и предупреждении тупиков развития; - поддержка личной инициативы ученика; - установка на сотрудничество с учеником; - выдвижение на первый план смыслов и мотивов овладения оперативно-технической стороной учебной деятельности.

Для описания эталонной модели педагога, способного (то есть готового) к реализации лично-ориентированной деятельности и содействующего самоактуализации учащихся, считаем необходимым обратиться к теориям, развивающимся в от-

ечественной науке в русле гуманистическо-экзистенциального направления.

Наиболее значимой в этом аспекте видится точка зрения В.П. Бедерхановой, которая считает, что доминантным признаком, который отличает деятельность педагога в гуманитарной парадигме, является его лично-ориентированная позиция.

Это заключение ученого имеет некоторые теоретические основания. Так например, К. Роджерс педагогическую деятельность, основанную на гуманистических идеях, определял прежде всего через «особую философию», на которой она строится. Эта философия связана с совокупностью ценностей, определяющих личностный способ бытия человека в мире. В эту систему ценностей, считал он, входят убеждения в личном достоинстве каждого человека, в важности и значимости для каждого человека способностей к свободному выбору, самосовершенствованию, ответственности за свои поступки, творческому и радостному познанию себя и мира [33].

В исследованиях педагогической поддержки процесса самоактуализации учащихся (В.В. Кулишов и др.) отмечаются качества педагога, работающего в позиции поддержки самоактуализации подростка, которые основываются на общечеловеческих принципах: не навреди, принимай ребенка таким, каков он есть, доверяй, уважай, считай партнером. Чтобы реализовать эти принципы, необходимы определенные способности гуманистического и демократического общения, развитая психологическая культура педагога [20]. Важны умения вести индивидуальную и групповую работу. В числе прочих нельзя забывать и о знании педагогом основных принципов воспитания, среди которых особую значимость имеют: уважение личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью, воспитание с опорой на положительное, соотвествование воспитательного процесса возрастным особенностям школьников, индивидуальный подход (Л.В. Байбородова, С.В. Кульневич, М.И. Рожков, В.А. Сластенин и др.).

«Гуманитарное качество» профессиональной деятельности учителя исследовалось в диссертационной работе И.Е. Кузьминой [19].

Многие исследователи подчеркивают связь личностной ориентации в деятельности педагога с его Я-концепцией. Так, Р. Бернс считает, что причину эффективности работы педагога необходимо рассматривать через мотивы его поведения, установки, ценности, побуждения и потребности, которые свойственны педагогу за пределами школы, поскольку его поведение в классе

есть продолжение поведения вне школы. Р. Бернс рассматривает Я-концепцию учителя и ее влияние на отношения со школьниками, на стиль его преподавания и на те его представления и ожидания, которые связываются с собственной позицией в классе и с позициями учащихся [5].

Отношение педагога к ученику базируется на системе общих взглядов на человека. Эта система взглядов далеко не всегда им осознается. Представления педагога об учениках выполняют функцию явной или неявной теории, помогающей ему принимать решения о том, как вести себя по отношению к ученикам, на какую мотивацию опереться, какие стимулы выбрать. Реальное поведение педагога базируется на этих представлениях о личности ребенка как на философии (часто неявной).

Итак, особенности лично-ориентированной позиции педагога могут быть охарактеризованы с точки зрения представлений педагога о ребенке, учащемся, воспитаннике, и принятия его как ценности; представлений педагога о самом себе, его Я-концепции, собственного самопринятия, наличия и приоритета в его структуре гуманистических ценностей, в том числе «самоценности» и ориентации педагога на сущностные характеристики гуманистической образовательной системы.

Требования к лично-профессиональной позиции педагога, работающего в гуманистически ориентированной образовательной системе, раскрыты и обоснованы в монографии В.П. Бедерхановой [2]. На основе факторного анализа В.П. Бедерханова выделяет три группы признаков, характеризующих лично-ориентированную позицию педагога [2, с.121-123].

Первая группа - субъективные или личностные, внутренние, связанные с самооценкой педагога, его самоактуализацией, принятием им основных гуманистических ценностей, развитием рефлексивных и проективных способностей; направленность, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество.

Вторая группа факторов - объективные или внешние, связанные с требованиями профессиональной деятельности, осуществляемой в гуманистической парадигме, которые выступают регулирующей основой профессионального и личностного самоопределения и развития педагога.

Третья группа факторов - объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления образовательной системой.

Перечень признаков, характеризующих лично-ориентированную позицию пе-

дагога и структурированных на основе факторного анализа, позволяет нам в дальнейшем осуществить построение концептуальной модели формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Указание на проблему готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода содержится также в обсуждении вопроса о новой роли учителя в лично-ориентированной системе образования.

По мнению С.В. Зайцева [31, с.24], новизна роли учителя в лично-ориентированном образовании заключается в том, чтобы:

- признавать ребенка центральной фигурой в обучении и строить учебный процесс на основе подлинного уважения к индивидуальным интересам и потребностям детей;
- способствовать обогащению личного опыта каждого ребенка;
- выступать для детей доброжелательным помощником в раскрытии и развитии их индивидуальности.

Эти положения свидетельствуют, по мнению автора, о том, что в отличие от традиционного подхода, в котором главной функцией учителя считается непосредственная организация деятельности детей и передача им в этой деятельности взрослого опыта, лично-ориентированный подход отводит педагогу существенно иную роль - организация такой образовательной среды, которая предполагает возможность реализации индивидуальных интересов и потребностей детей, их самостоятельной деятельности и эффективного накопления ими личного опыта.

Принятие учителями на себя новой роли базируется на постепенном формировании у них иных педагогических взглядов и установок.

Исследователь С.В. Зайцев обращается к краткому сравнительному анализу роли учителя в учебно-дисциплинарной и лично-ориентированной системах образования и показывает, сколь существенно отличаются они друг от друга, какого значительного пересмотра традиционных педагогических взглядов и установок требует от педагога переход от одной системы к другой, что также может рассматриваться как проблема готовности учителя к реализации профессиональной деятельности в рамках иной парадигмы.

Осмысление некоторых исходных позиций в «выращивании» педагога для иной (лично-ориентированной) образовательной системы, изложенных выше, проис-

ходит и в процессе реальной педагогической деятельности, в ходе соответствующей экспериментальной работы [31]. Педагоги-исследователи открывают для себя необходимость изменения со стороны администрации отношения к самому педагогу как личности. Е.Б. Серегина, работая заместителем директора школы по научно-методической работе в условиях городской экспериментальной площадки, делает вывод о лично ориентированном подходе к учителю как функции управления инновационной школой. Она считает, что «если мы хотим, чтобы наши учителя реализовывали лично ориентированный подход к ученикам, мы должны точно такой же подход реализовывать и по отношению к ним» [31, с.67].

Данная точка зрения обращает наше внимание на тот факт, что содействовать формированию профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода можно и в процессе его реальной профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях конкретного образовательного учреждения. Более того, подлинная готовность может обрести высокий уровень сформированности лишь в процессе самой деятельности, поскольку многие ее компоненты не могут быть усвоены и присвоены только путем прослушивания лекций, посещения каких-либо (хотя и важных по содержанию) занятий. В.В. Сериков также считает, что педагогу, для того чтобы обрести способность «образовывать человека», отнюдь недостаточно лишь формального педагогического образования. Адекватная этой функции лично-профессиональная образованность формируется в ходе развивающейся педагогической ситуации, сотрудничества, сотворчества с учеником, то есть в процессе деятельности. А непосредственное указание на возможность формирования личной ориентации учителей в условиях профессиональной среды находим вновь у В.В. Серикова и И.В. Никишиной [26; 34].

В соответствии с концепцией личного подхода учеными предлагается модель ситуации методического развития учителя, которая в содержательном плане представляет собой систему дидактических идей о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках лично ориентированного обучения, поэтапно овладеваемых учителем. Психологическое и практическое принятие этих идей совершается благодаря постановке его в условия, когда от реализации гуманистических начал в обучении (лично ориентированных целей, вариативно-конструируемого содержания уроков, методов и форм обучения, основанных

на соучастии ученика в его организации и личном саморазвитии) зависит и собственное профессиональное утверждение. Эта ситуация должна предоставить учителю реальные образцы лично ориентированных технологий обучения, а суть методической работы сводится в конечном счете к разработке и осуществлению программы профессионального саморазвития.

Фактически под ситуацией в данном случае подразумевается определенная социально-профессиональная среда, обеспечивающая интенсивные новообразования в сознании учителя. Ситуация развертывается как своеобразная логическая цепь профессионально-этических коллизий, первый шаг в которой - поиск своей позиции, когда учитель осознает, что эффективность его деятельности зависит от продуцирования собственных решений. Затем необходим своеобразный внешний и внутренний профессиональный диалог - критический анализ различных вариантов решения педагогической задачи. Следующий шаг - «выбор приоритета», построение основ своего «авторского» варианта лично ориентированного обучения на основе сопоставления традиционных схем педагогической деятельности с ее инновационными образцами, которые предоставляются учителю в ходе интенсивных деятельностно-игровых методических занятий. И, наконец, ситуация «отказ от стереотипов» - рефлексия собственного опыта, обоснование и апробация своей методической системы.

Исследование И.В. Никишиной [26] показало, что личностная концепция обучения не может быть задана учителю извне или усвоена лишь в ходе какой-то методической лекции или инструктажа. Личностная ориентация мышления - это результат собственного саморазвития, что в значительной мере продиктовано особенностями индивидуальности. Следует вновь подчеркнуть прозвучавшую ранее мысль о том, что становление и формирование у учителей профессионально-личностной готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности предполагает не просто отработку ее новых приемов и форм, а именно глубинные изменения в ценностном аспекте сознания и в профессиональной мотивации.

В нашем исследовании структура и существенные характеристики профессионально-личностной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности разрабатывались также с учетом данных зарубежных исследований и выводов зарубежных ученых - представителей наиболее популярно-

го среди общественности и современного направления в педагогике Запада - гуманистического.

В ряде работ западных неогуманистов обсуждаются социально-личностные и характерологические свойства педагога, называются требования к личности учителя в условиях современного высокотехнологического общества [30, с.99-103].

Трудно не согласиться с профессором Колумбийского университета М. Грин, которая отмечает: «Как бы расчетливо и рационально ни руководил учитель тем, что делается в классе, он вовлечен в этот процесс как личность; почти все, что происходит в классе, несет на себе отпечаток его присутствия, его настроений и внешнего поведения, ожиданий и объяснений, его реакций по отношению к учащимся» [41]. Опытный аналитик процессов общественного воспитания, М. Грин отстаивает в нем прежде всего «человеческое измерение».

Для представителей неогуманистического подхода в современной педагогике Запада характерно неприятие схематических взглядов на поведение детей и подростков. Этому сопутствует стремление глубоко разобраться в их взаимодействии со своим микросоциальным окружением и обществом в целом. Обоснованно подчеркивается сложность духовного мира человека, «многофакторность» его мотивационной сферы. Убедительно говорится и о необходимости лично окрашенного подхода в педагогической работе.

Сфера формирования личности - это прежде всего мир активного межличностного взаимодействия, коммуникации, где каждый участник обладает не только своим «пространством общения», но и четко обозначенным полем притяжения и отталкивания. Психолого-педагогические исследования доказали, что велика роль в нем социально-личностных и характерологических свойств педагога, едва ли не главного действующего лица из числа тех, кому общество вверяет духовное, нравственное, эстетическое, физическое развитие молодого поколения.

В соответствии с этим западные неогуманисты особенно выделяют проблемы коммуникабельности учителя в образовательном процессе. Красной нитью проходит при этом точная рекомендация: педагогам следует стремиться «видеть окружающее глазами их воспитанников, воспринимать их перспективу, их точку зрения». Это должно способствовать достижению главной цели гуманистической школы - самореализации личности. Заставляют задуматься неординарные суждения М. Грин и о про-

фессии учителя: «Учитель или будущий учитель должен так или иначе признать, что эффективность его деятельности, как и подлинность его человеческого проявления, зависит от личностной вовлеченности» [41].

Развивая гуманистическую традицию в подходе к проблеме человека, один из ведущих английских психологов и педагогов Р. Бернс проводит идею о том, что важнейшей частью передачи молодому поколению накопленного цивилизацией опыта и знаний должно стать «признание естественной и непреходящей ценности каждого человека, важности человеческих взаимоотношений в процессе воспитания» [5, с.7-8].

В ряде работ зарубежных авторов в качестве важнейшего условия гармонизации общественного воспитания обосновывается то, что английские специалисты К. Рейд, Д. Хопкинс и П. Холли довольно сухо именуют качеством педагогического персонала: чем оно выше, тем эффективнее становится социализация детей и молодежи, существенно улучшаются конкретные результаты обучения и воспитания.

Сегодня этот тезис является уже доказанным, но именно он выступает как своеобразная точка отсчета для обсуждения конкретных данных и выводов эмпирических исследований, в которых выявлена типология учителей, отличающихся высоким профессионализмом, что и обеспечивает «импульс эффективности» школе как социальному институту в аспекте гуманизации образования.

В современной американской педагогике существует специальный термин «эффективные учителя» [7]. Этих людей отличает уникальная комбинация личных качеств и устойчивых тенденций реагирования, которые выступают как субъективные предпосылки профессионализма в педагогической работе.

Так, например, А. Комбс выделяет некоторые особенности восприятия «хорошим» учителем окружающих его людей. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем уже действовать на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы; человек для него - всегда личность, обладающая достоинством. Позитивное, доброжелательное восприятие других людей выступает в качестве ведущей установки в поведении педагога. Другие люди, по данным Б. Кларк, оцениваются им скорее как способные, чем неспособные;

дружелюбные, чем недружелюбные; достойные уважения, чем не заслуживающие его; более склонные к сотрудничеству и на которых можно положиться [39].

В профессиональной деятельности учителя огромную роль играет и общее «самочувствие» его личности, определяемое Я-концепцией. Я-концепция - это динамичная система представлений человека о самом себе. В нее входит осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, собственно самооценка, а также субъективное восприятие внешних факторов. Имея определенные соматические, индивидуально-природные детерминанты, она складывается у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, относительно устойчивый и в то же время подверженный внутренним изменениям и колебаниям. Это накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека, в том числе и в профессиональной деятельности. В отличие от ситуативных Я-образов (как индивид ощущает, воспринимает себя в каждый данный момент) Я-концепция создает у человека ощущение своей постоянной определенности, самоидентичности.

Каковы же особенности Я-концепции «эффективного учителя» по данным зарубежных исследователей? Дж. Лембо считает, что такой учитель обладает чувством уверенности в себе, считает себя способным справляться с различными жизненными проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, сумеет преодолеть их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, ценности и суждения значимы в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой [30].

Н. Боуэрс и Р. Соур, изучавшие влияние личностных качеств учителя на происходящие в классе процессы, установили, что «хорошими» по общей оценке, считаются учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью. Наряду с этим их отличает адекватность восприятия происходящих событий.

Суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, Р. Бернс выделяет в первую очередь следующие: 1) стремление к максимальной гибкости; 2) способность к эмпатии, то есть понимание чувств других; готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды; 3) умение придать

личностную окраску преподаванию; 4) установка на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся; 5) владение стилем неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным; 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [5]. Все эти качества так или иначе обусловлены позитивной Я-концепцией учителя. Она вообще может служить своеобразной лакмусовой бумажкой при оценке профессиональной пригодности учителя, его способности работать в гуманистической парадигме.

Н. Тробриндж в своем исследовании показывает, что учителя с позитивной Я-концепцией проявляют склонность к гибкости и поиску творческих альтернатив в процессе обучения, тогда как учителя с негативной Я-концепцией руководствуются скорее шаблонными методами.

Комментируя это исследование, Р. Бернс правомерно подчеркивает, что чем более позитивной является самооценка учителя, тем больше вероятность того, что он сможет воспитать у учащихся стиль творческого учения, основанного на самостоятельном мышлении, а не на механическом заучивании фактов и положений учебника. С другой стороны, чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и, соответственно, к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении заученного материала. Опираясь на самостоятельные рассуждения учеников и их стремление к неформальному усвоению знаний, он добивается реального выигрыша как в духовном, так и в эмоциональном развитии ребенка [30].

В исследованиях Р. Каммингса у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключающие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказывать на личность школьника пагубное влияние (стремление к установлению жесткой дисциплины, использование любых возможностей для создания трудностей учащимся, желание вызвать у учеников чувство вины за свои промахи и др.).

Исследования, проведенные У. Босфилдом, У. Хартом, и П. Уитти, показывают, что равнодушные, язвительные учителя нарушают чувство безопасности у своих учеников. Такие преподаватели вызывают резко негативный эффект с точки зрения объема и качества приобретаемых знаний. Они подрывают потенциальное желание учиться, то есть мотивацию учащихся, сковывают их творческие силы и возможности, отрица-

тельно влияют на самоуважение учащихся. При большом числе учителей с подобной личностной направленностью в педагогическом коллективе школа едва ли может успешно выполнить свою миссию формирования морально полноценной, духовно развитой личности.

Таким образом, проблема сформированности у учителя положительной Я-концепции служит реальным обеспечением его успеха в профессиональной деятельности в аспекте реализации личностно ориентированного подхода.

В западной педагогической литературе ведется оживленное обсуждение двух полярностей - «директивной» и «недирективной» педагогики. Известный американский ученый-гуманист К. Роджерс обнаружил один из существенных механизмов развития личности - безусловное положительное отношение к ребенку со стороны педагога [42; 43].

По К. Роджерсу, если учитель перестает быть авторитарным «инструктором», он берет на себя миссию неформального обучения, отдавая приоритет эмоциональной жизни учащихся, полностью определяющей цели обучения. Взаимоотношения с учащимися приобретают окраску «глубоко личных встреч». Учитель становится естественным в своих проявлениях, искренним другом, отбросившим ритуальную маску. «Он становится подлинной личностью для своих учеников, а не олицетворением требований учебной программы и не стерильным сосудом, по которому происходит как бы перелив знаний от одного поколения к другому», - пишет К. Роджерс. Убежденность каждой личности в собственной ценности для значимого другого дает ей возможность все полнее выявить свою позитивную внутреннюю природу. Учителя, проявляющие безусловное позитивное отношение к ученикам, «не просто модифицируют методы работы с классом - они революционируют их» [43].

К. Роджерс рассматривал учителя как «фасилитатора» (от англ. «facilitate» - способствовать, облегчать). Основная функция учителя - развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции самоактуализации дали свои плоды. К. Роджерс считал, что для успешного осуществления роли учителя-фасилитатора необходимы следующие условия: конгруэнтность учителя, принятие и понимание, личностная значимость процесса учения [43].

Таким образом, для осуществления педагогической деятельности педагог должен положительно относиться к себе, ориенти-

роваться на внутренние, а не на внешние цели развития (признание, материальный успех и т.п.) и строить учебный процесс как диалог с учеником, ориентированный на личностный рост. Очень важно, чтобы учитель отказался от силы и власти старшего, знающего, от претензии на безошибочность, от односторонности авторитарной позиции. Он должен «взращивать» в себе человека, способного к преодолению собственных установок и позиций, готового к совместному с учениками конструированию обучающей среды, в которой ребенок не утрачивает своего личного опыта и связей с жизнью, доверяя к себе и к учителю. Такой гуманистический подход к обучению предполагает изменение типа отношений между учителями и учениками, открытость будущему, способность к прогнозированию и переоценке ценностей. Иными словами, ключ к личностному росту ребенка в личностном росте взрослого [16].

Если суммировать главное из вышеизложенного, то наиболее важный акцент приобретают социально-личностные установки, придающие характерную окраску профессиональной компетентности педагогов в целом и в частности их профессионально-личностной готовности работать в гуманитарной парадигме.

Ответственное отношение к преподаванию сочетается у таких учителей с верой в способности своих учеников. «Этот цикл повышенных ожиданий, достигнутого успеха, вознаграждения и дальнейшей мотивации выступает как ключевой фактор, удерживающий высококвалифицированных учителей в школе» [44].

Обсуждение проблемы формирования готовности учителя к работе в гуманитарной парадигме и поиск таковых возможностей обращают наше внимание к мнению зарубежных исследователей о том, что большинство педагогов могут научиться «действовать эффективно» [5; 40; 43]. Важнейшим показателем высококвалифицированной педагогической работы остается стремление или желание быть хорошим учителем. В конечном счете профессиональный успех предопределяется самой личностью.

При анализе психолого-педагогической литературы нам не удалось обнаружить фундаментальных работ, посвященных изучению проблемы формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода и использованию в этом плане возможностей профессиональной среды.

Тем не менее, в качестве некоторых теоретических предпосылок, понимаемых как

исходный пункт в рассуждениях о путях формирования готовности учителя к освоению и реализации личностно ориентированного подхода, могут выступать работы о гуманизации педагогического образования, о новых требованиях к системе непрерывного образования, о повышении качества дополнительного профессионального образования и в системе повышения квалификации педагогов.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Российская конфликтология: Аналитический обзор 607 диссертаций. XX век /А.Я. Анцупов, С.Л. Проханов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 704 с.
2. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Монография /В.П. Бедерханова. - Краснодар, 2001. - 220 с.
3. Белинская А.Б. Формирование практической готовности социального педагога к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе: Дис. ... канд. пед. наук /А.Б. Белинская. - М., 1997.
4. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя /Е.В. Бережнова //Педагогика. - 1996. - N 4. - С.14-18.
5. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Р. Бёрнс. - М., 1986.
6. Болтунова Г.М. Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. ... канд. пед. наук /Г.М. Болтунова. - Ишим, 1990.
7. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход /А.А. Вербицкий //Новые знания. - 2001. - N1.
8. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии /В.И. Гинецинский // Советская педагогика. - 1991. - N 9. - С.46-49.
9. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе /В.В. Горшкова. - СПб., 1992.
10. Дилигенский Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности /Г.Г. Дилигенский //Вопросы философии. - 1990. - N 3. - С. 40-46.
11. Дринка З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: Дис. ... канд. пед. наук /З.З. Дринка. - Калининград, 2000.
12. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект /М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. - Минск, 1985. - 208 с.
13. Иванова Ю.А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе /Ю.А. Иванова. - Волгоград, 1990.
14. Калинина Н.В. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: Монография /Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. - 208 с.
15. Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: Методическое пособие: В 4-х ч. Ч.3. Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами /Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. - 32 с.
16. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем /Н.В. Клюева. - М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 192 с.
17. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников /В.А. Крутецкий. - М., 1998.
18. Крюкова Е.А. Педагогические задачи в курсе философии как фактор профессиональной направленности обучения в педвузе /Е.А. Крюкова. - Волгоград, 1991.
19. Кузьмина И.Е. Исследование гуманитарного качества профессиональной деятельности учителя: Дис. ... канд. пед. наук /Е.И. Кузьмина. - СПб., 1998.
20. Кулишов В.В. Педагогическая поддержка самоактуализации личности старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук /В.В. Кулишов. - Краснодар, 2000.
21. Кульневич С.В. Концепция личностно ориентированного воспитания /С.В. Кульневич //Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование. - Волгоград, 1994.
22. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя /С.В. Кульневич //Педагогика. - 1997. - N 5. - С.108-115.
23. Кульневич С.В. Педагогика личности /С.В. Кульневич. - Ростов-на-Дону, 1995.
24. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии /Д.Г. Левитес. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 288 с.
25. Лукашенок О.Н. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук /О.Н. Лукашенок. - М., 1998. - 157 с.
26. Никишина И.В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы /И.В. Никишина. - Волгоград, 1992.
27. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность /А.А. Орлов //Педагогика. - 1995. - N 6. - С.63-68.
28. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.
29. Пилипец И.С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук /И.С. Пилипец. - Самара, 1998. - 206 с.
30. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества: взгляд гуманистической психологии и педагогики /В.Я. Пилиповский // Педагогика. - 1997. - N 5. - С.97-103.
31. Построение модели личностно ориентированной школы: Из опыта работы городской экспериментальной площадки /Под ред. И.С. Якиманской. - М.: КСП+, 2001. - 128 с.
32. Савостьянова С.О. Подготовка будущих учителей к педагогической поддержке подростков в конфликтных ситуациях: Дис. ... канд. пед. наук /С.О. Савостьянова. - Калуга, 1995. - 188 с.
33. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования /Ю.В. Сенько. - М., 2000.
34. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография /В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. - 152 с.
35. Тлебаева К.Б. Формирование готовности будущих учителей к экологическому образованию школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /К.Б. Тлебаева. - Алма-Ата, 2001. - 24 с.
36. Черничкина Е.К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности /Е.К. Черничкина. - Волгоград, 1991.
37. Шувалова В.С. Современная школа: реалии и идеалы: Результаты комплексного социологического обследования школ Ульяновской области /В.С. Шувалова, О.В. Шиняева. - Ульяновск, 1992. - 64 с.
38. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности /И.С. Якиманская //Директор школы. - 2003. - N 6. - С.27-36.
39. Clark B. Growing up difted: Developing the potential of children at home and school. Columbus (Ohio), 1984.P.327-334.
40. Fontana D. Psychology for teachers. L., 1983. P.385.
41. Green M. Existential encounters for teachers //Philosophic alternatives in education /Ed.by G.Gutek. Columbus, 1984. P.216.
42. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. N.Y. Toronto-Sydney, 1983.
43. Rogers C.R. The intersonal relationship in the facilitation of learning // Edicational Forum. - 1976. Vol. XL. N 4. P.435.
44. Roueche J.E., Baker G.A. Profiling excellence in America's Schools. Arlington, 1986. - P.17.