

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПРИЯТИЮ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ

Предложения по изменению системы обучения и взаимодействия в школе всегда соответствовали социальному и идеологическому контексту конкретного исторического периода. В соответствии с современными тенденциями развития образования также происходит изменение взаимоотношений основных субъектов образовательного процесса – педагогов и учащихся в сторону **усиления субъектности** последних. Личность становится целью и фактором образования, и в соответствии с этим происходит реконструкция традиционной знаниевой модели образования в направлении создания условий для полноценного проявления и развития личностных функций человека в обучении (В. В. Сериков).

Проводящаяся в настоящее время реформа образования несет новые взгляды на суть процесса обучения и демократизацию взаимоотношений в школе. Новая ориентация образования формируется под влиянием множества факторов – социальных (востребованность самостоятельной, автономной личности во многих сферах жизни и деятельности), теоретических (развитие научных представлений о механизмах развития личности), образовательных (развитие концепции продолженного образования, которое зависит от потенциала самой образовательной системы и, прежде всего, от среднего образования, закладывающего фундамент для дальнейшего самообразования человека) и др.

Для выяснения того, как понимают педагоги свою роль в усилении субъектности учащихся, в 2002 году в рамках опытно-экспериментальной работы было проведено исследование, в котором приняли участие 256 учителей городских и сельских школ Ярославской области. Педагогам был задан вопрос «Что такое «результат обучения»?», отвечать на который можно было в свободной форме, ко-

личество ответов не ограничивалось. Было получено 352 ответа, которые можно объединить в 6 групп по следующим основаниям:

1. Аспект знаний детей (27,6%),
2. Аспект самостоятельности детей в обучении (19,8%),
3. Эмоциональный аспект и аспект отношений (14,3%),
4. Аспект деятельности учителя (5,2%),
5. Аспект общения и взаимодействия (14,3%),
6. Аспект развития и воспитания (18,8%).

Ответы показали, что учителя в большей мере (27,6%) продолжают ориентироваться на качество и уровень знаний, получаемых учащимися, что неудивительно, так как этот критерий продолжает оставаться ведущим формальным критерием оценки деятельности школы. Ответы, сгруппированные в аспект знаний детей, показывают, насколько различными критериями пользуются учителя при оценке знаний и, соответственно, как по-разному они подходят к их развитию у детей. Критерии распределяются по трем основаниям:

(А) Формальные (оценки, справляются с контрольными) и неформальные (достижения и широкий кругозор – категории, практически не измеряемые).

(Б) Низкого уровня (научить основам предмета, справляются с контрольными) и высокого уровня (широкий кругозор, хорошие, прочные знания).

(В) Локального масштаба и более глобального масштаба.

Таким образом, косвенно можно выявить учебные цели, которых достигает педагог, – далеко не все педагоги ставят в своей деятельности цели развития общеучебных способностей детей (анализ, синтез, оценка), являющиеся ведущими

как в осознанном обучении, так и в дальнейшей жизни ребенка.

Вторым по значимости традиционно считался аспект развития и воспитания ребенка. В данном исследовании он оказался на третьем месте (18,8%), что может быть косвенным свидетельством ослабления внимания к воспитательной работе в современном образовании.

Второе место принадлежит аспекту становления самостоятельности детей в обучении. Это доказывает, что современные тенденции развития образования, в том числе и развитие субъектности детей, уже внедряются в практику работы педагогов. Более того, ответы, вошедшие в данную группу, например, «дети готовы

к дальнейшей жизни», «научить детей выбору и принятию решения», свидетельствуют о стремлении педагогов формировать у учащихся навыки и умения, которые им будут полезны не только и не столько сиюминутно, но и больше – на протяжении всей жизни.

Об изменении позиции учителя в сторону субъектности свидетельствуют еще два аспекта – общения и отношений, набравшие по 14,3% каждый. Раскрепощенность детей, гордость знаниями, взаимопонимание с детьми все увереннее выступают как критерии оценки эффективности деятельности учителя, наряду со знаниями.

Таблица 1

№	Результат обучения:	%% ответов
А.	Аспект знаний детей	(27,6)
1.	У детей хорошие, прочные знания	14,5
2.	У детей есть знания, необходимые для продолжения образования	1,3
3.	Справляются с контрольными	1,3
4.	Расширение кругозора учащихся	4
5.	Хорошие оценки у детей, достижения учеников	2,6
6.	Сдача экзаменов по предмету в вузы	2,6
7.	Научить каждого основам предмета	1,3
Б.	Аспект самостоятельности детей в обучении	(19,8)
8.	Дети могут самостоятельно продолжить изучение темы, добывать знания в будущем	6,8
9.	Дети могут самостоятельно применить знания	5,2
10.	Активность детей на уроке, сами что-то предлагают, что-то хотят узнать	5,2
11.	Человек умеет самостоятельно мыслить	2,6
В.	Эмоциональный аспект (аспект отношения к учебе)	(14,3)
12.	Ребенок гордится знаниями	1,3
13.	У ребенка загораются глаза, счастье в душах детей	3,9
14.	Отношение детей к предмету	9,1
Г.	Аспект деятельности учителя	(5,2)
15.	Собственная удовлетворенность работой	2,6
16.	Научить детей всему, что умеешь сам	1,3
17.	Дети делают что-то лучше меня	1,3
Д.	Аспект общения и взаимодействия	(14,3)
18.	Коммуникабельные, открытые, раскрепощенные, уверенные дети	5,2
19.	Расширение круга общения детей	1,3
20.	Система отношений в ученическом и пед. коллективах	1,3
21.	Взаимопонимание и сотрудничество со стороны ученика	1,3
22.	Улыбки выпускников при встрече, желание общаться с учителем	2,6
Е.	Аспект развития и воспитания	(18,8)
23.	Дети будут достойными гражданами	6,8
24.	Дети – порядочные люди и знают, что такое порядочность	2,6
25.	Реализация детей в жизни, дети готовы к дальнейшей жизни	9,4
26.	Ученик продолжает учиться после школы	1,3
27.	Научить детей выбору и принятию решения	1,3

Таким образом, можно отметить: более половины ответов (ответы, вошедшие в 2 – 5 группы, 53,6% от общего количества) свидетельствуют о том, что учителя озабочены развитием субъектности учащихся в обучении и стремятся организовать свою деятельность таким образом, чтобы достигать результатов в данном направлении.

Закономерно встает вопрос: «Какие формы и методы подготовки студентов педагогических вузов способствуют тому, чтобы, став учителями, они могли создавать эффективные условия для формирования субъектности учащихся?». Наиболее популярными в вузе по сей день остаются традиционные методы – лекции, семинары, лабораторно-практические занятия. Они эффективны для передачи знаний будущим педагогам, но в формировании субъектности, как нигде, важно приобретение студентами *собственного опыта субъектности в общении с преподавателем и собственного практического опыта в данной сфере*. Только имея собственный опыт субъект-субъектных отношений с обучающими его преподавателями, будущий учитель сможет создать в классе условия для становления субъектности учащихся. Следовательно, лекций и семинаров явно недостаточно. Необходимо использование других, более эффективных для достижения данной цели методов.

Для развития субъектности учащихся учителя должны обладать следующими основными *умениями и способностями*:

- способностью ясно и позитивно общаться с учащимися, не чувствовать напряжения при общении с ними,
- творчеством, интуицией и инсайтом,
- умением слушать детей, вне зависимости от их социальной и этнической принадлежности,
- профессиональными навыками и умениями в обучении,

- организаторскими и лидерскими умениями, умениями привлечь детей к работе и общению,
- умением разрабатывать планы уроков, в которых детям или их родителям отводится определенная роль, умением использовать имеющуюся у них информацию о детях, семьях и местных сообществах для оказания помощи ребенку в обучении,
- умением организовывать работу школы так, чтобы дети чувствовали себя в ней комфортно.

С нашей точки зрения, нет необходимости изменять общую стратегию обучения студентов. На первом этапе они должны получать общие знания о важности всестороннего развития ребенка и участия школы в этой работе. На втором этапе студенты получают более специальные знания о способах поддержки и развития ребенка в обучении, типологии детей, способах привлечения родителей в работу по развитию и обучению детей. Особый упор при этом авторы сделали на привлечение семьи к работе по становлению ребенка.

Изучению эффективности различных методов обучения студентов и уже работающих учителей было посвящено большое количество исследований. Например, в США в 1997 году было проведено изучение 60 программ подготовки учителей, проводящихся в 22 штатах (Shartrand et al., 1997). Проводился опрос преподавателей, студентов и уже работающих учителей, в котором их просили выбрать эффективные, с их точки зрения, формы работы из предложенного списка. Количество выборов не ограничено. В приводимой ниже таблице указан процент респондентов, выбравших каждую из форм работы.

При исследовании эффективности различных методов преподавания для студентов наиболее эффективными явились так называемые активные методы, основанные на осмыслении учебного материала в сочетании с собственным опы-

том студентов – дискуссии, самостоятельное чтение и проработка обязательной для курса научной литературы, посещение классов и наблюдение за учащимися (см. табл. 2). Немногим менее эффективными оказались лекции. Как ни странно, самостоятельная работа на практике, выступления и ролевые игры оказались наименее эффективными. Возможно, это объясняется неумением студентов проводить рефлексию собственного опыта и большим эмоциональным прессингом, возникающим на первых этапах работы.

Таблица 2

Эффективность методов преподавания при обучении учителей

Методы преподавания	Эффективность, %
Дискуссии	92
Чтение научной литературы	90
Лекции	86
Посещение классов	73
Изучение конкретных случаев	56
Просмотр видеопрограмм и газет (журналов)	55
Свободное чтение студентами литературы по теме	44
Работа во время практики	23
Выступление на занятиях учителей или родителей	21
Ролевые игры	10

Те же авторы на той же базе провели изучение эффективности форм повышения квалификации и переподготовки учителей (см. таблицю. 3).

Таблица 3

Эффективность различных способов повышения квалификации учителей

Способы повышения квалификации	Эффективность, %
Отдельные аспекты на специальных курсах переподгот.	83
Приобретение опыта во время работы в школе	63
Полностью курсы переподготовки	37
Посещение других школ и знакомство с работой других учителей	36
Случайные курсы и литература	30
Семинары в школе	25

Результаты показали, что наиболее эффективными для уже работающих педагогов являются формы, основанные на осознании собственного опыта и дополнении его новыми знаниями – приобретение опыта во время работы в школе (американская система супервизорства обязательно включает в себя регулярную рефлексию собственного опыта работы) и изучение отдельных, наиболее важных для педагога аспектов на курсах переподготовки. Традиционные формы, такие как курсы переподготовки со стандартной программой, посещение других школ и семинары в школе, оказались наименее эффективными (с эффективностью не более 37%).

Nathan et al. (1994) получили несколько иные результаты. По данным их исследования, наиболее эффективными **методами обучения учителей** признаны:

- общение с учащимися и родителями (86% учителей),
- обучение при помощи видеофильмов (63%),
- чтение книг по теме (52%),
- тренинги с использованием видеофильмов (39%),
- тренинги в малой группе (38%).

Менее эффективными признаны "посещения других школ с целью освоения их опыта", "участие в качестве наблюдателей на собраниях, проводимых другими учителями", "разговоры с другими учителями".

Итак, наиболее эффективными являются:

1. *Приглашение на занятия специалистов, работающих в данной сфере.* В качестве специалистов могут быть приглашены учителя, родители, преподаватели курсов повышения квалификации учителей, исследователи и др. Они могут рассказывать о результатах своих исследований или практической работы, представлять модели тренингов и проводить практические занятия.

2. *Ролевая игра.* В ролевых играх студенты проигрывают ситуации, с которыми они могут столкнуться во время практической работы, и приобретают

опыт коммуникации, преодоления трудностей и конфликтов, принятия совместных решений с учащимися и родителями, управления классом. Если преподаватель драматизирует ситуацию, они приобретают и эмоциональный опыт поведения в подобных ситуациях. Важным этапом подготовки студентов является разбор их поведения в ситуации, производимый преподавателем или группой. Принятие на себя роли детей в ситуации дает студентам дополнительный опыт и возможность взглянуть на ситуацию другими глазами. Возможные ситуации:

- преодоление различий во мнениях ребенка и учителя,
- общение с ребенком (или родителями ребенка) с плохим поведением и невысокими академическими результатами,
- подготовка родительского собрания или серии встреч с родителями “один-на-один”,
- обсуждение программы обучения ребенка и необходимых дополнительных материалов,
- обсуждение новой программы обучения, вводимой в классе,
- общение с разгневанными или расстроенными детьми.

3. Метод изучения конкретных случаев (решение педагогических задач). Для изучения преподаватель обычно выбирает случай работы с ребенком, принятие однозначного решения в котором затруднено или невозможно. Студенты анализируют его и обсуждают наиболее приемлемые решения и их последствия, обращаясь к теориям, практическому материалу и собственному практическому опыту. Данный метод, в силу комплексности обсуждаемой проблемы, позволяет студентам понять сложность и многогранность взаимоотношений педагогов и детей, развить навыки решения проблемных ситуаций, понять возможности применения на практике получаемых теоретических знаний, а преподавателю – определить уровень знаний студентов и понимания ими темы.

4. Культурно-исторический метод. Один из способов понять детей из

семей различного культурного происхождения - жить по тем же правилам и традициям, что и они. Примером может быть следование традициям людей различного этнического происхождения и социоэкономического уровня.

5. Практическая работа в местном сообществе. Местом для такой работы могут быть социальные агентства, библиотеки, кружки, дома жителей, семьи детей с отклонениями в развитии, досуговые центры для детей. Будущие учителя могут получить знания и опыт в системе обслуживания, предоставляющей услуги, и лучше узнать взаимоотношения, существующие в сообществе и семьях. Особо важен такой опыт для студентов, планирующих работать в школах для детей из семей различного культурного и социоэкономического происхождения, он позволяет видеть детей в различных внеучебных ситуациях и лучше понять их.

6. Исследования семей и местных сообществ. Исследования могут быть самыми разнообразными – от наблюдения в семьях до глубокого интервью семей. Данный метод позволяет будущим учителям глубже понять детей, их ценности и основы, а также развить свой опыт исследования и обобщения результатов исследования.

7. Рефлексия. Для рефлексии приобретаемых знаний и опыта обычно используется метод написания дневника и другие задания, предназначенные для того, чтобы будущие учителя осознали, какое влияние оказали на них их собственные учителя и одноклассники, путь своего социального становления, мотивы и цели работы в школе. Цель рефлексии – дать возможность будущим учителям понять то, как их личный опыт и особенности будут влиять на их работу с детьми, особенно с теми, которые по своему происхождению и уровню во многом отличаются от их собственных. Рефлексия обычно используется в сочетании с другими методами, что помогает студентам осознать практический и теоретический материал и придать ему личностное значение. Кроме того, рефлексия помогает

осознать негативные чувства, которые могут возникнуть в процессе обучения и взаимодействия с учащимися, управлять ими и преодолевать их путем выстраивания позитивных взаимоотношений.

8. *Обучение смежным профессиям.* Для более глубокого понимания детей и расширения опыта работы с ними полезен опыт освоения будущими учителями “смежных” профессий – медицинской сестры, няни, социального работника, дошкольного работника и др. В результате такого обучения студенты не только приобретают более широкие навыки, помогающие им работать, но и более тесно сотрудничают с другими специалистами в последующей работе. Кроме того, они лучше понимают приоритеты ребенка, его потребности и способы их удовлетворения и то, что ребенок является центром работы. Полезно также организовывать совместные тренинги для администрации школ, учителей, консультантов и студентов и давать студентам знания из таких дисциплин, как антропология или культурология.

9. *Работа с наставником.*

К перечисленным выше можно добавить еще несколько методов:

- Видеотренинг. Учителя просматривают и обсуждают фрагменты уроков других педагогов.
- Анализ тестов, выполненных учениками с целью поиска своих педагогических ошибок.

При подготовке студентов к осуществлению личностно-ориентированного обучения целесообразно использовать следующую программу, предложенную Е.О. Ивановой:

1. Обучение постановке цели деятельности.
2. Изучение основных форм организации деятельности учащихся на уроке в личностно-ориентированном обучении.
3. Проведение психологических тренингов, направленных на изменение мотивационных установок студентов, связанных с изменением их позиции в личностно-ориентированном обучении.

В качестве практических заданий, которые выполняют студенты, выступают: разработка целей урока, темы, их конкретизация в соответствии с рассмотренными выше требованиями. Важное место отводится разработке гибкого плана. Он включает в себя:

- определение общей цели и ее конкретизацию в зависимости от разных этапов урока;
- подбор и организацию дидактического материала, позволяющего выявлять индивидуальную избирательность учеников к содержанию, виду и форме учебного материала, облегчающим его усвоение;
- планирование разных форм организации учебной деятельности (соотношение фронтальной, индивидуальной, самостоятельной работы);
- выявление требований к оценке продуктивности работы с учетом характера заданий (дословный пересказ, краткое изложение своими словами, использование проблемных, творческих заданий).

Для прогнозирования характера общения, межличностных взаимодействий в процессе урока необходимо предусмотреть:

- использование разных форм общения (монолога, диалога, полилога) с учетом конкретных целей урока;
- характер взаимодействий учеников на уроке с учетом их личностных особенностей, требований к межгрупповому взаимодействию (распределение по группам, по парам и т. п.);
- использование содержания субъектного опыта всех участников урока в диалоге "ученик-учитель", "ученик-класс";
- возможные изменения в организации коллективной работы класса, коррекции их по ходу урока.

Помимо образовательных курсов для обучения можно использовать тренинги, целью которых является становление профессиональной позиции будущих педагогов, улучшение их сотрудничества с детьми.

Библиографический список

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
2. Nathan, J., & Radcliffe, B. (1994). It's apparent: We can and should have more parent / educator partnerships. University of Minnesota: Center for School Change, H. H. Humphrey Institute of Public Affairs.
3. Shartrand, A., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. Cambridge, MA: Harvwrđ Family Research Project.