

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Современная образовательная ситуация детерминирована во многом демократизацией общества, стремительным развитием информационных технологий, притоком мигрантов. Эти процессы обусловили то, что другими стали субъект и объект педагогического воздействия, средства и принципы педагогической коммуникации, по-новому формулируются цели, задачи обучения и воспитания, появились соответствующие им методы, технологии, и, как следствие, изменились требования к профессиональной подготовке учителей.

Надо отметить, что на первые два вызова система профессионального образования достаточно активно отвечает. Более демократичными стали отношения преподавателей и студентов, участие большинства студентов в деятельности общественных молодёжных организаций формирует отличный от авторитарного стиль общения и поведения. Помимо дисциплин бакалавриата по информатике, студенты педагогических вузов осваивают информационные технологии на занятиях по всем, в том числе и по педагогическим, предметам. Однако к педагогической деятельности в поликультурной школе, требующей от учителя выработки подходов к решению возникающих проблем и разрешению межнациональных, межкультурных конфликтов, вузы фактически не готовят, хотя на государственном уровне проблема поликультурности образования рассматривается как одна из важнейших.

В ФГОС основного и среднего образования появился поликультурный компонент, продиктованный Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Среди личностных результатов образования в Стандарте названо «формирование осознанного, уважительного, доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания» (10). Эти черты современного национального воспитательного идеала, значимые для будущей жизни человека в поликультурном социуме, обусловлены конструкцией Российской идентичности, представленной в проекте Концепции развития поликультурного образования. Этнополитическая модель российской гражданской нации напоминает матрёшку и включает три основных уровня (этажа):

1. Субнациональный (базовый этнокультурный), складывающийся как сообщество всех народов, этнических и субэтнических групп, диаспор, конфессиональных общин, проживающих в России.
2. Национально-территориальный (базовый политический), состоящий из субъектов Российской Федерации.
3. Супернациональный (гражданский, государственный), объединяющий граждан России в единую национальную общность (б).

Проблемы формирования российской идентичности в поликультурном социуме анализируются учёными-теоретиками. В последние годы появляются исследования, посвящённые проблемам поликультурности в образовании. А.Н.Джуринский, Г.Д.Дмитриев, А.Н.Писаренко, Л.Л. Супрунова, А.А. Сыродеева обращаются к проблемам воспитания и образования в многонациональной и поликультурной школе, разрабатывая теорию вопроса и давая практические рекомендации по профилактике и преодолению культурного шока, который возникает как у детей-мигрантов, так порой и у самих педагогов. Характеристика поликультурного образовательного пространства и педагогических задач представлена в работах С.К.Бондыревой, Б.С.Гершунского, О.В. Гукаленко М.Н.Кузьмина, Д.И.Фельдштейна и др. Е.М.Карпезина изучает готовность учителей к педагогической деятельности в поликультурной среде, Т.Б.Михеева предлагает программу совершенствования профессиональной компетентности преподавателей русского языка в полиэтнической школе.

К сожалению, результаты работы учёных зачастую не доходят до педагогов, которые непосредственно в повседневной профессиональной деятельности сталкиваются с психолого-педагогическими проблемами поликультурной школы. Кроме того, не совсем ясно, как на местах интерпретировать и реализовывать положения базовых документов и концепций, разрабатываемых Министерством образования и науки, и, как мы уже говорили, не предусмотрены и программы подготовки к их реализации в учебных планах большинства педагогических вузов. Учителя же далеко не всегда осознают появление новых требований к их профессионализму, обусловленных тем, что объектом педагогического воздействия (или субъектом педагогического воздействия с точки зрения субъект-субъектного подхода) стал сегодня ученик (ученики) иной культуры, национальности, вероисповедания, мировоззрения. У этого ученика другой язык, своё представление о цели и смысле образования и жизни, о роли женщины (в том числе и учительницы) в обществе, о способах общения, решения проблем, разрешения конфликтов с представителями своих и других этносов (культур).

Ученик-мигрант, являясь и объектом и субъектом педагогической системы, возможно, в каких-то ситуациях и хотел бы быть «как все» (то есть как представители этнического большинства), но не может в силу языковых проблем, культурных ценностей, смыслов, установок, аттитюдов, стереотипов и т.п. Даже если он избирает стратегию открытой адаптации, ему не только не хватает жизненного опыта, который позволил бы ему стать своим среди Чужих, но и знания русского языка, речевой практики, которые помогли бы произнести имя преподавателя и адекватно понять, о чём спрашивают, о чём говорят.

Для взрослых (администрации, педагогов) трудноразрешимой оказывается не только проблемы педагогической перцепции, педагогического общения с детьми других культур, но и проблема определения меры толерантности и интолерантности к проявлениям культурных и этнокультурных особенностей в школе и поиска оснований для выработки единых требований, которые не могли бы быть восприняты как дискриминационные.

Сложность работы учителя в новых условиях отражают ответы учителей (анкетирование проводилось в одной из школ г. Екатеринбурга): «в классе, где я являюсь классным руководителем, **27 человек 7 национальностей**»; «учащиеся этнических групп не подчиняются правилам поведения в школе, считают, что не они обязаны учиться, а школа обязана их обучать»; «дети требуют больше внимания, смелее и решительнее заявляют о претензиях» и т.п. В одной из анкет педагог со стажем дал прямую оценку: «Трудно!». Субъективные трудности имеют объективные причины: педагоги не знакомы с мировым опытом решения подобных проблем, пропаганда толерантного поведения отчасти дезориентирует учителей, предписывая один тип реакции на многие, порой крайне неоднозначные, ситуации. Почти нет курсов повышения квалификации, соответствующих актуальным проблемам поликультурной школы, не разработан технологический инструментарий для их решения в ставшем поликультурным образовательном пространстве. Зачастую не учитывается, что поликультурными могут быть классы и школы этнически более или менее однородные, особенно в тех случаях, когда их формирование произошло в недавнем прошлом и единая культура, опирающаяся на традиции, историю школы, определённые мифы школьной жизни, ещё не выработана.

В поликультурной школе жизненно необходимо сформировать репертуары и сценарии взаимодействия учащихся разных культур, титульных наций и мигрантов, научить их цивилизованно вести себя в общении, в конфликтах, предвидеть, по возможности предотвращать и разрешать их. По-видимому, школа сегодня оказывается своеобразной экспериментальной площадкой, на территории которой учителя должны своим талантом попытаться создать оптимальную модель поликультурного социума, которую выпускники школы затем смогли бы транслировать в реальную жизнь. Но в основе этого эксперимента лежит формирование ценностно-нормативной системы, преобразующей естественные человеческие потребности и лежащей в основе культуры, а также необходимых личностных качеств, которые стали бы основой для необходимых компетентностей.

В соответствии с перечисленными задачами должны быть уточнены требования к профессионализму педагогов и внесены коррективы в систему их профессиональной подготовки. При этом надо иметь в виду, что существует два вида результатов педагогической деятельности. Функциональными её продуктами являются уроки, занятия, методы, методики и т.д. Психологическими – психические новообразования в личности учащихся (9, с.234). Следовательно, программы подготовки педагогов должны предусматривать изменение и того, и другого. Важными компонентами педагогического образования в условиях поликультурного российского общества учёные называют:

- ✓ знание учителем задач, основных идей, понятий поликультурного образования;
- ✓ культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества;
- ✓ умение выделять или вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы;
- ✓ умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [8, с.7]

Реализация этих компонентов педагогического образования, на наш взгляд, должна обеспечить функциональные результаты (продукты) деятельности.

Чтобы деятельность педагога имела и психологические результаты – необходимые для жизни в поликультурном социуме психические новообразования – учитель сам должен ими обладать. Поэтому сегодня профессиональная подготовка педагогов к педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве предполагает формирование и развитие профессионально важных личностных качеств (ПВК).

Выделяя те или иные ПВК педагогов, исследователи второй половины XX века опирались на разработанные ими модели труда учителя. Как научный метод моделирование известно давно.

Определение модели по В.А.Штоффу содержит следующие признаки: 1).Модель – это мысленно представленная или материально реализуемая система; 2).Она отражает объект исследования; 3).Она способна замещать объект; 4).Её изучение даёт новую информацию об объекте (11, с.59). Л.М.Митина и А.К.Маркова выделяют в психологической модели труда учителя три компонента: деятельность, общение, личность. Воспользуемся данной моделью для анализа ПВК педагога в поликультурном образовательном пространстве.

В связи с тем, что поликультурность образовательного пространства в целом не меняет содержание учебного материала, мы не будем подробно останавливаться на рассмотрении педагогической деятельности, хотя ясно, что «содержательное взаимодействие преподавателя и учащегося, составляющее сущность дидактического общения, занимает важное место в общей структуре педагогической деятельности» (9, с.308). Нас будут интересовать прежде всего такие компоненты, как «общение» и «личность»: в педагогической сфере профессиональная деятельность строится, как подчеркнул Б.Ф.Ломов, по законам общения. «Общение должно рассматриваться в качестве одной из базовых категорий, используемых для описания и анализа педагогического процесса», - подчёркивает А.А.Реан (9, с.230, 232).

Проблема общения разрабатывается в работах А.А.Бодалёва, Б.Ф.Ломова, Е.С.Кузьмина, В.Н.Куницына, В.В.Знакова, А.А.Леонтьева, А.А.Реана и др. Эффективность педагогического общения исследуют И.А.Зимняя, Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьев, А.А.Леонтьев, Н.В.Кузьмина и др.

Под педагогическим общением мы будем понимать «профессиональное общение отдельного педагога или группы педагогов (педколлектива) с обучаемыми в процессе обучения и воспитания последних как в урочное, так и внеурочное время»(1, с.346).

А.А.Леонтьев ввёл понятие «оптимальное педагогическое общение» - это такое общение педагога (педагогов) с учащимися в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя (Леонтьев А.А., 1979; 1996) (1, с.347). Именно в поликультурной школе проблема оптимальности педагогического общения стоит особо остро.

В структуре общения авторы традиционно выделяют компоненты. Большинство исследователей называют три компонента. Так, Н.Н.Обозов и Я.Л.Коломинский рассматривают когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий; А.А.Бодалёв выделяет гностический, аффективный, практический; Б.Ф.Ломов – информативно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный, аффективно-коммуникативный. Необходимо иметь в виду, что педагогическое общение не исчерпывается коммуникацией, однако строится на её основе. Рассмотрим личностные особенности педагога, которые определяют эффективность межкультурного диалога и делают коммуникации и педагогическое общение в поликультурной школе оптимальными.

Важнейшая проблема в межкультурной коммуникации – выявление мотивов поведения, позволяющее «читать» учащегося, прогнозируя его реакции, действия, поступки. Отчасти она может быть решена за счёт эмпатии. Эмпатия – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Уровень эмпатийности определяет развитие аффективного компонента общения. Однако эмпатийное восприятие, опирающееся на аффективный компонент психики, должно быть обогащено рефлексивной активностью когнитивной сферы.

Рефлексия рассматривается как основной механизм познавательной деятельности и соответствует степени представленности когнитивного компонента общения. Рефлексивно-перцептивные умения особо важны для педагога: он должен познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить своё психическое состояние, осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося (10, с. 341). Формирование этих умений опирается на развитие рефлексивности как ПВК.

Рефлексивность как психическое свойство включает в себя, во-первых, способность человека к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу (интерпсихическая рефлексия); во-вторых, способность к пониманию психики других людей, которая характеризуется не просто умением «встать на место другого», но и механизмами проекции, идентификации, эмпатии (интрапсихическая рефлексия) (3, с.77). Одним из проявлений рефлексии является социорефлексия, которая предполагает умение понять своё место и место другого человека в группе, мотивы, определяющие поведение группы, её реакции на того или иного её члена или чужака.

Формированию рефлексивности у учителей-филологов способствует понимание значения языка как «среды герменевтического опыта», так как «язык нас определяет» (Г.Гадамер). Согласно теории лингвистической относительности американских этнолингвистов Э.Сепира и Б.Уорфа, языковые навыки и нормы бессознательно определяют образы («картины») мира, присущие носителям того или иного языка, грамматический строй языка навязывает способ членения и описания

окружающей действительности (1, с. 262), поэтому необходимо это учитывать при работе с детьми, для которых русский язык является неродным.

Поведенческий, точнее, регулятивно-поведенческий компонент общения в условиях поликультурного образовательного пространства будет опираться на те качества, которые позволяют выбирать нужные паттерны поведения в напряжённых этноконтактных ситуациях, тем более в случаях возникновения конфликтов. Среди этих качеств толерантность, фрустрационная толерантность, волевой самоконтроль.

Толерантность – «это отсутствие негативной реакции индивида во всех тех случаях, когда она возможна и ожидаема внешним наблюдателем. В основании толерантности, по мнению С.К.Бондыревой и Д.В.Колесова, лежит или отсутствие оснований для негативной реакции, или сдерживание себя индивидом (торможение им своих побуждений). По мнению этих исследователей, толерантность или интолерантность индивида связаны с двумя факторами: способностью к торможению (сдерживанию) неблагоприятных реакций и способностью справедливо оценить значимость той или иной ситуации (2, с.10).

По мнению учёных, способностью к торможению обладают, во-первых, люди с гибким мышлением, так как они способны взглянуть на ситуацию с «другой» стороны, во-вторых, люди с развитым волевым самоконтролем и фрустрационной толерантностью, которые позволяют индивиду поступать не спонтанно, импульсивно, а осознанно регулировать своё поведение.

Фрустрационная толерантность – способность противостоять разного рода педагогическим трудностям, сохраняя психологическую адаптацию. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидения выхода из ситуации – с другой. В исследованиях по педагогической психологии отмечается, что фрустрации у педагога оказывают преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса. И наоборот, фрустрационная толерантность как необходимое личностное качество учителя позволяет ему противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Потенциальная конфликтность и неопределённость поликультурного образовательного пространства требуют высокого уровня развития волевого самоконтроля, под которым понимается (в самом общем виде) мера овладения собственным поведением в различных ситуациях — способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. Согласно многочисленным экспериментальным данным, указанные особенности личностной саморегуляции во многом определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека (3, с.89).

Таким образом, толерантность, фрустрационная толерантность, а также волевой самоконтроль позволяют сформировать основу для перцептивно-рефлексивных процессов – «доминанту двухэтажного анализа (всесторонней оценки) объекта». Это очень важно, так как такой анализ «подавляет условно-рефлекторные побуждения, нередко принимающие агрессивный характер» (2, с. 101). Развитие этих качеств является основой формирования установки на толерантное взаимодействие, в том числе и общение, предполагающее умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть сдержанным и доброжелательным даже при принятии решений, которые могут быть восприняты людьми другой культуры как интолерантные, не соответствующие интересам их культуры.

Подведём итоги. Новые условия педагогической деятельности, детерминированные её поликультурностью, определяют корректировку требований к профессиональной подготовке субъекта педагогической деятельности – педагога. Педагогическое образование учителей, в том числе и учителей-филологов, сегодня должно формировать готовность к работе в поликультурном образовательном пространстве. Она формируется, во-первых, знаниями о достижениях науки в сфере исследований кросскультурной психологии, этнолингвистики, этносоциологии, психологии межэтнической напряжённости; во-вторых, навыками организации межкультурного диалога, и, в-третьих, методическими умениями вносить в содержание своего предмета и внеклассных мероприятий идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы. Необходимость приобретения этих знаний, умений и навыков студентами должна учитываться при составлении учебных планов и программ по дисциплинам бакалавриата.

Кроме того, циклы психолого-педагогических дисциплин бакалавриата должны быть дополнены программами подготовки к работе с поликультурными детскими коллективами, включающими тренинги межкультурной коммуникации, а также программами развития таких профессионально важных качеств, как рефлексивность, эмпатия, фрустрационная толерантность, волевой самоконтроль и толерантность.

Литература

Большой психологический словарь/ Сост. и общ.ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб. 2004.
Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему). – М. 2003.

- Волкова Н.Г., Девятковская И.В., Сыманюк Э.Э. Психодиагностика в управлении персоналом: методическое пособие. – Екатеринбург, 2007.
- Карпезина Е.М. Актуальность готовности учителей к педагогической деятельности в поликультурной среде учащихся старших классов Мир психологии №3 с.109- 116
- Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс] режим доступа - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>, свободный
- Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс] режим доступа – <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>, свободный
- Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. 1990.
- Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. // Педагогика, 1999. - №4.- С.3-10.
- Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб. 1999.
- Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. [Электронный ресурс] режим доступа - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=3386>, свободный
- Штофф В.А. Гносеологические функции модели. [Текст] / В.А.Штофф // Вопросы философии. – 1961. - № 12.- С.53-65.

© Ильина Т.Б., 2013

Косарева С.В.
Екатеринбург, УрФУ

САМООБРАЗОВАНИЕ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ

Постановка и возможное решение одной из главных проблем педагогики, проблемы формирования и совершенствования умений и навыков самообразования учащихся, удовлетворяет не только теоретический интерес педагогической науки, но и запросы педагогической практики. От решения этой проблемы во многом зависит совершенствование всего образовательного процесса, направленного на развитие личности, способной мыслить творчески, самостоятельно, нетрадиционно.

На необходимость создания условий для максимального развития личности человека и готовности этой личности к эффективному самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни указывается в статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года и в других концептуальных документах.

Важность формирования и самосовершенствования умений и навыков самообразования определяется тем, что сегодня ценность и конкурентноспособность специалиста часто напрямую связаны с его готовностью к постоянному пополнению и обновлению своей образованности.

Исследование проблемы самообразования предполагает выявление сущностных характеристик, структуры и содержания этого вида деятельности.

Совершенствование навыков самообразования учащихся во многом зависит от единства во взглядах исследователей на сущность понятия самообразования. В педагогической литературе самообразование понимается как самостоятельная познавательная деятельность в трудах следующих педагогов: творческое бессистемное чтение (Рубакин 1913); самостоятельный направленный поиск в целях удовлетворения повышенного устойчивого интереса к познанию в определённой области человеческой деятельности (Закиров 1967); целенаправленная систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью (Айзенберг 1986); целенаправленная самостоятельная познавательная деятельность ... по приобретению новых политических и профессиональных и образовательных знаний (Громцева 1983); самостоятельное приобретение учащимися знаний из различных источников, с учётом их интересов и склонностей (Колбаско 1976); высшая форма удовлетворения познавательной потребности, самостоятельная познавательная деятельность (Райский 1978); самостоятельное овладение знанием (Князева 1990); специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность (Коджаспирова 1994); как самосозидающую, самообразующую деятельность, сознательное построение или достраивание своего образа, самообразование рассматривают: непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому восполняются пробелы в духовном развитии человека (Айзенберг 1986); самостоятельная, целеустремлённая, побуждаемая внутренними мотивами познавательная деятельность в целях умственного развития и самосовершенствования личности (Кузьмина 1976); образование себя, т.е. строительство, сознательное созидание своей личности, творческая работа по развитию своей личности, углублению миропонимания (Князева 1990); система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование (Коджаспирова 1994).

Эти и другие определения свидетельствуют об отсутствии единого подхода к данному вопросу. По-видимому, причиной этого является сложность понятия, многогранность его свойств.