

# Исследование профессионального сознания педагогов педагогических училищ (дошкольные отделения)<sup>1</sup>

Е. Г. Юдина,  
кандидат психологических наук

До недавнего времени отношение к ребенку как к материалу (послушному или не очень) в руках педагога транслировалось педагогическому сообществу с помощью программных и методических рекомендаций (в том числе различных типовых программ), а также самой организацией системы образования. Однако в последние несколько лет в системе дошкольного образования активно развивается вариативность содержания, форм и методов образования. Созданы достаточно широкие возможности для выбора педагогами-практиками форм и методов образования в дошкольных учреждениях; ничто их более не принуждает оставаться в рамках учебно-дисциплинарной модели образования.

Тем не менее наши наблюдения показывают, что во многих дошкольных учреждениях педагоги предпочитают придерживаться авторитарных форм и методов образования; в особенности это относится к типу взаимодействия между воспитателем и детьми, реализуемому на практике. Таким образом, мы приходим к выводу, что существует мощный фактор, влияющий на воспроизводство традиционных форм и методов образования.

Мы полагаем, что в качестве такого фактора выступает профессиональное сознание педагогов, в особенности практиков, т. е. тех, кто реально взаимодействует с детьми. Согласно данным наших исследований, в основе профессионального сознания воспитателей дошкольных учреждений часто лежит то, что можно было бы обозначить как «над»-позицию взрослого по отношению к ребенку, (см. Е. В. Борова, Е. Г. Юдина, 1987). Несмотря на то что эту позицию мы выделили при анализе образовательной ситуации в детских садах несколько лет назад, именно такую «над»-позицию мы обнаруживаем в том типе взаимодействия воспитателя с детьми, который до сих пор достаточно часто встречается в реальной практике детского сада. Отношение к ребенку как к *tabula rasa*, которую надо заполнить, отношение к своим действиям, оценкам, знаниям как к эталонным во взаимодействии с ребенком — вот те установки, убеждения и нормы, которые составляют суть «над»-позиции.

Очевидно, что достаточно радикальное изменение этой позиции является необходимым условием того, чтобы содержание и формы развивающего образования не на словах, а действительно были приняты педагогическим сообществом. Очевидно также, что условия, способствующие воспроизводству такого сознания, многообразны (не исключено, например, что ее глубинные корни лежат в национально-культурных особенностях современного российского общества; возможно, что сама специфика педагогической деятельности провоци-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 00-06-00101 а.

рует возникновение «над»-позиции). Однако нам представляется логичным в поисках базовых структур, воспроизводящих профессиональное сознание педагогов, обратиться к системе подготовки кадров.

При этом особого внимания, на наш взгляд, достойны педагогические училища (колледжи), где в основном и готовятся воспитатели дошкольных учреждений, а также учителя начальной школы. Стремясь повысить престиж своего диплома, многие педагогические училища пытаются включиться в общую с вузом систему педагогического образования; наиболее активные стараются построить некую программную непрерывность с педагогическими университетами с тем, чтобы обеспечить котировку своего диплома наравне (или почти наравне) с незаконченным высшим образованием. Такие попытки всегда определяются конкретными (часто устными) договоренностями и нередко терпят неудачу. Тем не менее администрация училищ, заручившись достаточно неопределенным устным согласием администрации вузов на сотрудничество, объявляет прием абитуриентов на указанных выше условиях котировки диплома. В результате, когда выясняется, что училище (колледж) не может выполнить взятых на себя обязательств перед студентами, возникает вполне понятное разочарование и раздражение чувствующих себя обманутыми студентов училища.

Другими направлениями изменений, которые вносятся в работу училищ, являются изменения программы за счет введения различных факультативных курсов и изменение учебных планов. Суть этих изменений мы рассмотрим несколько ниже, однако возникает общий вопрос: насколько те внешние обстоятельства, которые заставляют администрацию и педагогический состав педучилищ вносить эти изменения в формы работы, способствуют изменению их профессионального сознания, прежде являвшегося основой учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога с ребенком? И следовательно, насколько сам характер этих изменений затрагивает профессиональное сознание преподавателей педагогических училищ?

### **Анализ программного содержания психолого-педагогического цикла подготовки педагогов**

Чтобы ответить на поставленные вопросы, нами было предпринято исследование дисциплин психолого-педагогического цикла в системе педагогических училищ, а также профессионального сознания преподавателей педагогических училищ на примере пяти педучилищ Москвы, а также Владимирской области и г. Барнаула.

Первое направление исследования потребовало анализа структуры психолого-педагогического цикла, а также анализа оснований программного содержания дисциплин этого цикла в тех его отношениях, которые определяют нормы и установки профессионального сознания. Помимо анализа самих программно-методических материалов мы использовали наблюдения на занятиях, а также опирались на результаты опроса студентов и преподавателей. Остановимся вкратце на анализе структуры психолого-педагогического цикла<sup>2</sup>.

Курс психологии состоит из «Основ общей психологии», а также «Психологии детей раннего и дошкольного возраста». Психология преподается (с некоторыми вариациями, в зависимости от времени обучения в училище — на базе девяти- или одиннадцатилетнего образования, а также от конкретных условий в данном училище) на втором курсе и занимает, согласно примерному учебному плану, 147 часов. Упомянутые вариации, впрочем, ка-

---

<sup>2</sup> Исследование проводилось до введения новых стандартов среднего педагогического образования, и полученные в нем результаты резюмируют ситуацию в педагогических училищах последнего десятилетия. Кроме того, следует иметь в виду, что предметом исследования являлись не сами стандарты, а реальная ситуация в педучилищах, которая, разумеется, варьирует, но имеет и общие характеристики.

саются не увеличения числа часов, а лишь большей сжатости или растянутости курса. Курс дошкольной педагогики составляет основу цикла и преподается в течение всего времени обучения в училище, за исключением времени непрерывной практики. Кроме того, в структуру цикла (помимо до статочно неопределенного курса «Педагогическое мастерство») входят курсы по различным конкретным методикам преподавания методика развития речи, методика обучения изобразительной деятельности, конструированию, лепке и аппликации, музыкального воспитания и т. п. Важно отметить, что именно курсам по методикам преподавания отводится самое большое время в психолого-педагогическом цикле — 1633 часа. И наконец, последним элементом психолого-педагогического цикла, занимающим важное место как по целям, так и по времени преподавания, является педагогическая практика. Анализ целей и основных технологий проведения педагогической практики не входил в объем нашего исследования, поэтому остановимся на анализе содержания этих курсов с точки зрения формирования норм и установок профессионального сознания.

За последние годы учебные и методические материалы, на которых строится программное содержание курса психологии, изменились в очень малой степени. Мы можем заключить, что этот курс (так же как курс теоретической педагогики) если и подвергся изменениям, то они носят скорее хаотический характер. Основным фактором здесь является гораздо большая, чем 10 лет назад, насыщенность рынка психолого-педагогической литературой. Поэтому любые модификации курса производятся в зависимости от личных пристрастий преподавателя, а также от доступности той или иной литературы, особенно вдали от Москвы. Основным учебным пособием все еще является учебник В. С. Мухиной «Психология дошкольника» различных лет издания, при этом выбор издания определяется исключительно техническими возможностями библиотеки.

Курс построен на сообщении студентам определенных сведений, касающихся психики ребенка. При этом стиль изложения материала характеризуется полным отсутствием проблемности и историчности. Все стороны психического развития ребенка — и развитие движений в младенчестве, и эмоциональное, интеллектуальное или мотивационное развитие — объясняются совершенно рядоположно. Чисто внешний ряд наблюдаемой смены различных ступеней в развитии детей в той или иной сфере и внутренние механизмы этого развития оказываются одинаково известными. Никаких «тайн психики ребенка» не остается. Не выделена ни одна проблема, а следовательно, принципиально отсутствуют описания различных точек зрения на ее решение. При этом излагаемая точка зрения (в качестве истины в последней инстанции) с позиции специалиста неизбежно оказывается спорной, но опрошенные нами студенты относились к предположению о возможности существования другого решения любого вопроса из области психологии либо с удивлением, либо с равнодушием.

Одной из причин такого равнодушного отношения к психологии ребенка является, на наш взгляд, чрезвычайный формализм курса. В качестве объяснительных принципов в курсе психологии вводятся сложные теоретико-методологические категории, такие, как деятельность, действие (в том числе внутреннее, психическое), функциональные системы мозга, общение (последнее, правда, оказывается одним из видов деятельности) и т. п. Все эти категории даются чисто описательно, через иллюстративный ряд, без глубокого анализа причин и механизмов поведения ребенка, благодаря чему происходит чисто механическое запоминание названия этих категорий — до первого экзамена. Никакой связи с реальным поведением реального ребенка здесь не может быть установлено.

Можно было бы допустить, что практическому работнику — воспитателю детского сада — не так уж и необходимо знание абстрактных психологических категорий. Такой способ их изложения способствует формированию у студентов отрицательного отношения вообще к психологическому анализу поведения детей и не только не вооружает их средствами такого анализа, но может явиться одним из факторов, подрывающих установку будущих воспитателей на понимание ребенка, проникновение в его внутренний мир.

Однако, может быть, курс психологии в педагогических училищах содержит блок конкретных практических методик или рекомендаций к действию в различных трудных и конфликтных ситуациях взаимодействия вое питателя с детьми? Анализ доказывает, что это далеко не так. Как мы уже отмечали, курс психологии в основном содержит сведения о психическом развитии ребенка в разном возрасте. В нем полностью отсутствуют какие-либо методики оценки уровня развития детей, более того, из курса никак не следует необходимость такой оценки: индивидуальным различиям уделяется минимальное внимание, все строится на общих закономерностях. Раздел «Развитие личности дошкольника» пронизан категорией долженствования («К такому-то возрасту ребенок должен... быть, хотеть, любить» и т. п.).

Практически отсутствуют также и экспериментальные методики, за исключением нескольких примеров формирующего эксперимента. Однако эти примеры обычно приводятся в качестве иллюстрации возможностей детей разного возраста, а не в исследовательском контексте. Таким образом, исследовательская установка, так же как и установка на понимание, курсом психологии не формируется.

Фактически отсутствует психологический практикум: предполагается, что практические задачи по психологии студенты должны решать в рамках педагогической практики, но по причинам организационного характера этого не происходит. В результате психологический практикум ограничивается решением задач из задачника по психологии, которые часто носят искусственный характер, а главное, никак не стимулируют исследовательского интереса, оставаясь оторванными от реальной практики живого общения с ребенком.

Для полноты картины можно добавить, что содержание курса психологии не включает никаких явных правил взаимодействия взрослого с ребенком. Будут ли приведены данные более свежие, чем 15—20-летней давности, полностью зависит от личности преподавателя. То же относится и к зарубежной психологии, в особенности современной, хотя в зарубежных исследованиях (к примеру, англо-американских) накоплен колоссальный опыт именно в области прикладной педагогической психологии. Объем и характер изложения материала почти полностью определяются рамками учебника, изредка студентам рекомендуются определенные статьи, например, из журнала «Дошкольное воспитание». Дополнительная литература, даже рекомендованная в официальной программе «Психология детей раннего и дошкольного возраста», не используется.

Преподаватели психологии (особенно в провинции) обычно ссылаются на то, что училища плохо обеспечены как классической, так и современной психологической литературой. Недостаток оригинальных источников хотя бы отчасти можно было бы восполнить устным изложением приведенных в них теорий и экспериментальных фактов. Между тем 73 % студентов третьего курса училища, уже прошедших курс психологии, согласно данным нашего опроса, никогда не слышали фамилий основателей советской детской психологии — Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца.

Мы уделили так много внимания анализу курса психологии в педагогическом училище, поскольку, на наш взгляд, именно этим курсом могут быть заложены те нормы профессионального сознания будущего воспитателя, которые касаются личностно-ориентированного взаимодействия между взрослым и ребенком. Это установка на постоянную диагностику эмоционально-личностного состояния ребенка, уровня его интеллектуального развития, на получение обратной связи в ответ на любое педагогическое воздействие и любой коммуникативный акт, на построение взаимодействия при учете реальных интересов, актуального состояния и индивидуальных особенностей каждого ребенка. При этом все эти нормы должны быть подкреплены конкретными знаниями о психологии детей дошкольного возраста.

Студенты, как мы показали, не получают никаких реальных знаний о психике ребенка, вся содержащаяся в курсе информация носит отвлеченный и выхолощенный характер и са-

ма по себе не становится нормой профессионального сознания студентов. Однако, несмотря на то, что в курсе психологии не содержится никаких явных указаний по поводу того, как надо строить взаимодействие с детьми дошкольного возраста, мы полагаем, что такие нормы и правила в неявном виде там есть. Эти нормы, судя по всему, совпадают с содержанием «над»-позиции во взаимодействии взрослого с ребенком; тем самым курс психологии в педагогических училищах способствует формированию именно такой позиции у студентов по отношению к ребенку.

Курс дошкольной педагогики занимает в педагогическом цикле 283 часа и читается в течение всего времени обучения, за исключением периода прохождения педагогической практики. Можно без преувеличения сказать, что курсом дошкольной педагогики формируются основные теоретические установки профессионального сознания студентов. Это определяется и временем преподавания, и общим мнением преподавателей и студентов, и всей структурой психолого-педагогического цикла, в котором содержание всех предметов идеологически подчинено содержанию курса педагогики. Это не означает, что содержание и весь процесс преподавания различных дисциплин психолого-педагогического цикла каким-либо образом координированы и их тематика взаимосвязана. Напротив, вся структура психолого-педагогического цикла характеризуется отсутствием межпредметных связей. Однако идеологическое «лидерство» курса теоретической педагогики во всем цикле несомненно. Попытаемся кратко остановиться на тех идеологических установках, которые обеспечиваются курсом теоретической педагогики в педучилищах.

Подобно курсу психологии, педагогика в педучилищах делится на курс общей педагогики и курс дошкольной педагогики. В курсе дошкольной педагогики содержится утверждение, что основная форма обучения в дошкольном возрасте — занятие и что в дошкольном возрасте существует учебная деятельность. Специфика дошкольного возраста раскрывается в основном через механизмы психофизиологического и нейрофизиологического созревания, а также через те обязательные «ступеньки» в поступательном развитии ребенка, которые являются обязательными на определенном возрастном этапе. Читателям в самом общем виде даются инструкции, как обеспечить именно такой тип развития. При этом развитие понимается как научение. Педагог выступает в качестве организатора режимных моментов в жизни детей в детском саду и «натаскивателя» детей на определенные знания, умения и навыки. Профессиональная позиция, которую мы вычленили при анализе курса психологии, свое полное выражение находит и в курсе педагогики, преподающейся в педагогических училищах.

При этом надо отметить, что некоторые педагогические училища, занимающие наиболее активную позицию, пытаются работать по измененной программе, создавая свою, несколько модифицированную. Как правило, эти программы сохраняют всю структуру курса неизменной и имеют эклектичный характер содержания. Эти программы плохо обеспечены современными пособиями и не включают классические источники по педагогике и психологии, тем более зарубежные издания.

Таким образом, модификация программ по педагогике носит косметический характер и, очевидно, является вынужденной, под давлением внешних обстоятельств. Мы полагаем, что именно структура и содержание профессионального сознания, свойственного педагогам педагогических училищ, являются теми рамками, которые мешают им самим создать иную программу по курсу педагогики.

Методики обучения детей различным видам деятельности (лепке, конструированию, изобразительной деятельности, музыке и т. п.) имеют свои достоинства и недостатки, однако общим качеством для всех них является то, что они изобилуют повторами и построены по «рецептурному» принципу, а это практически исключает какое-либо творчество со стороны воспитателя. По нашим наблюдениям, преподаватели методик особенно подчеркивают этот «рецептурный» момент, создавая у студентов установку на алгоритмический харак-

тер методики, ее фактическую универсальность и закономерность. Наш опрос показывает, что и преподаватели, и студенты считают большим достоинством курсов преподавания конкретных методик (и, как следствие, вообще обучения в педучилище по сравнению, например, с педагогическим вузом) научение конкретным технологиям ведения занятий по различным видам деятельности, как они выражаются, «практическую ориентацию».

Однако анализ содержания методик, в том числе содержания наиболее популярных пособий по этим методикам, свидетельствует, что в качестве ориентиров в них постоянно фигурируют знания, умения и навыки, без какого-либо анализа возможных вариантов усвоения детьми этой информации. Полное игнорирование индивидуальных особенностей детей, отсутствие вариативности в средствах обучения в зависимости от таких особенностей не могут не способствовать репродуктивному усвоению ребенком этих видов деятельности. На наш взгляд, ни у студентов, ни у преподавателей даже не возникает сомнения в характере усвоения ребенком содержания занятия, показателем усвоения является определенный ответ на определенный вопрос в виде четкой формулы или конкретного действия.

Зафиксированные нами попытки некоторых педагогических училищ внести изменения в содержание преподаваемых методик, расширяя его за счет так называемых альтернативных методик или систем образования, как и в случаях с курсами психологии и педагогики, имеют случайный, фрагментарный и во многом эклектичный характер. Мы можем констатировать, что в этих вопросах педагогическим училищам свойствен даже больший консерватизм, чем дошкольным учреждениям, хотя возраст студентов по сравнению с возрастом большинства воспитателей дошкольных учреждений предполагает большую гибкость и интерес к усвоению нового. Если дошкольные учреждения активно ищут и опробуют любые новые методики, которые появляются на рынке, то лишь некоторые педагогические училища обращаются к уже сильно нашедшим и апробированным программам и методикам (программы «Радуга», «Развитие», принципы вальдорфской педагогики, педагогики М. Монтессори и т. п.), причем обычно это делается факультативно.

Необходимо заметить, что значительную роль здесь играет разумная осторожность, поскольку условия современного рынка педагогических технологий, действительно, способствуют появлению на нем достаточно непрофессиональных и некомпетентных методик и программ. Однако тот факт, что никому из преподавателей педагогических училищ не приходит в голову взять на себя экспертизу (хотя бы теоретическую) этих программ и технологий, а затем, с соответствующими комментариями, ознакомить с ними студентов, заставляет задуматься об уровне их компетентности и о таких параметрах их профессионального сознания, как профессиональная активность, самооценка, степень заинтересованности в результатах своей деятельности.

Завершая этот краткий анализ содержания психолого-педагогических дисциплин, преподаваемых в педагогических училищах на дошкольных факультетах, необходимо сказать несколько слов и о формах преподавания, которые практикуются в подавляющем большинстве педучилищ.

В училищах, которые должны готовить самостоятельных и ответственных профессионалов для работы с маленькими детьми, доминирует урочная система преподавания, которая сводит самостоятельность и ответственность студентов к минимуму. Даже там, где формально занятия обозначаются как лекции и семинары, реально мы имеем дело с уроками. Регулярные проверки домашних заданий, требование обязательного наличия конспектов (даже не предполагающее возможности других форм работы с литературой), «объяснение нового материала» (почти всегда строго по учебнику), апелляция к родителям в конфликтных ситуациях даже на старших курсах (вплоть до анекдотичных случаев с замужними студентками), практически полное исключение элемента дискуссионности, присущего семинарской форме занятий, навевают печальные ассоциации со стилем преподавания так называемых общественно-политических дисциплин во времена не столь отдаленные. Особен-

но тревожный характер эта картина приобретает в свете того факта, что даже в современных средних школах уже с V класса вводятся элементы самостоятельной работы (библиотечные дни, свободный выбор некоторых предметов).

Таким образом, мы можем с достаточной долей уверенности заключить, что результаты анализа содержания и форм преподавания психолого-педагогических дисциплин свидетельствуют о преобладании в них консервативных и авторитарных тенденции. Наше предположение о том, что в педагогических училищах обеспечивается трансляция тех норм и стереотипов профессионального сознания, которые определяются «над»-позицией взрослого по отношению к ребенку и на которых основана учебно-дисциплинарная модель образования, нашло свое подтверждение в том, что касается содержания психолого-педагогических курсов.

Совершенно очевидно, однако, что образование в том смысле, как его понимал, например, Макс Шелер, т. е. как обретение личностью определенных структур и категоризации, никак не может ограничиться содержанием учебных предметов, сознательно передаваемым от учителя к ученику. Поэтому, если мы хотим составить себе реальное представление о качестве образования, которое можно получить в педагогических училищах, мы обязаны обратить внимание на сферу взаимодействия педагогов со студентами (она пока осталась за рамками нашего рассмотрения). Именно в этой сфере наиболее полно реализуется процесс образования через представленность образцов поведения, отношений, мышления, воплощенных в учителях.

### **Анализ норм и стиля взаимодействия педагогов со студентами**

Можно заметить, что мы все же слегка коснулись стиля взаимодействия преподавателей и студентов, когда рассматривали формы преподавания в педучилищах. Результаты этого анализа подтвердили и без того очевидную необходимость специального исследования этой сферы. С целью предварительного, хотя и более широкого, ее «зондирования» нами была организована деловая игра в одном из педагогических училищ Москвы, которое по многим формальным показателям считается одним из лучших.

Анализ результатов игры показывает, что отношение преподавателей к студентам определяется все той же «над»-позицией, которая уже неоднократно характеризовалась нами в качестве одного из базовых компонентов профессионального сознания, обеспечивающего воспроизводство учебно-дисциплинарной модели образования. Преподаватели инкриминируют студентам отсутствие чувства ответственности, в том числе за себя, претендуя на постоянное вмешательство во все формы организации пребывания студентов в училище (а не только учебного процесса). Как и можно было предположить, во главу угла при этом ставятся дисциплина и так называемые правила внутреннего распорядка в училище.

Естественный протест студентов против таких форм образования преподаватели, как правило, воспринимают как очередное подтверждение безответственного и незрелого отношения студентов к учебе. Надо признать, что отмеченные нами формы такого протеста, действительно, часто носят стихийный и нерациональный характер, выражаясь в виде эмоциональных всплесков и агрессии. Однако в условиях почти полного нежелания преподавателей обсуждать со студентами как с партнерами (пусть неравными) любые содержательные изменения в учебном процессе было бы странно ожидать от студентов разумной и взвешенной позиции. При этом надо иметь в виду, что инкриминируемые преподавателями студентам безответственность, неспособность к самостоятельному мышлению, к осознанному выбору (практически любому, если он касается учебного процесса) не могут не быть результатом того почти пошагового, контроля со стороны преподавателей, который сводит к минимуму функцию планирования и организации собственной деятельности у студентов.

В ходе игры нами был отмечен еще один весьма показательный момент: такое отношение преподавателей к студентам маскируется «материнской» опекой, что является формой рационализации собственной «над»-позиции. Студенты рассматриваются как дети, за все время игры никто из преподавателей ни разу не назвал их студентами и не обратился к ним на «Вы», их называли «девочками» (следствие гомогенного полового состава дошкольных отделений педучилищ). Такое «материнское» отношение выражается в неуважительных, порой даже грубых формах и в давлении.

Поскольку такой стиль взаимодействия представляет собой постоянный контекст процесса обучения, а кроме того, и просто выступает как образец поведения (в особенности с детьми), постоянное нарушение элементарных норм общения транслируется как одна из норм педагогики вообще и вполне способна стать нормой профессионального сознания будущих воспитателей, т. е. студентов. Именно этот момент определяет особый статус преподавателей педагогических училищ, который заключается в том, что они в некотором смысле являются педагогами «во второй степени», т. е. педагогами, которые учат педагогов. Конечно, любой учитель транслирует ученику образцы поведения и отношений, которые вполне могут закрепиться в личности ученика и в дальнейшем определять его отношение к людям и к миру. Однако, когда эти отношения определяют сам предмет образования, его содержание, как это происходит в случае с педагогикой, ответственность учителя возрастает многократно.

В такой ситуации вполне естественно, что основной проблемой, которую студенты обозначили в ходе игры, была проблема недостаточного уважения к личности студента со стороны преподавателей этого педучилища, игнорирования их чувства собственного достоинства, мелочной опеки и недоверия. Заметим, что одним из результатов игры стали предложения самих студентов по возможным средствам преодоления некоторых проблем, существующих между ними и преподавателями. Ситуация игры, когда студентов готовы были выслушивать и обсуждать их предложения, показала, что студенты педучилища вполне способны вносить разумные и реальные проекты изменений, касающихся форм обучения и организации учебного процесса.

При этом мы никак не можем заключить, что студентами руководило только стремление облегчить себе жизнь и уменьшить нагрузки, как это расценили многие преподаватели. Лекционно-семинарская форма занятий, которой студенты предложили заменить урочную, ни в коем случае не снижает нагрузки учащихся; скорее наоборот, она повышает их за счет самостоятельной работы с гораздо большим объемом литературы, необходимым для проведения полноценных семинаров, а также большей мобилизации и самоорганизации, необходимых при такой форме образования.

Высказывания студентов на этот счет показали, что если они и не полностью представляют себе все обстоятельства, связанные с лекционно-семинарской формой обучения, поскольку никогда не имели с ней дело, тем не менее ответственность и самостоятельность их не пугают, а даже привлекают. В то же время их предложения по изменению учебного плана училища (действительно нуждающегося в изменениях), наряду с предложениями исключения одних предметов и перевода в разряд факультативных других, предполагали также включение в разряд обязательных третьих. Разумеется, эти предложения никак нельзя было считать окончательными рецептами; они требовали обсуждения и существенной корректировки. Однако в цели игры и входило создание условий, при которых преподаватели и студенты могли бы выслушать друг друга, а затем учесть в своей позиции интересы сторон. Мы должны констатировать, что полностью достичь этой цели нам не удалось.

Поставленные игрой в условия, когда они обязаны были выслушивать друг друга, обе стороны, судя по всему, в основном остались на прежних позициях. Мы уже отмечали и теперь повторимся: в цели игры не входило изменение профессионального сознания преподавателей и студентов. Игра была короткой, проводилась в течение нескольких часов и ста-

вила чисто исследовательские, констатирующие задачи. Тем не менее при благоприятных обстоятельствах мы могли бы рассчитывать на то, что преподаватели и студенты смогут начать понимать друг друга, искать формы взаимодействия, взаимно их устраивающие. Однако некоторые факторы, прежде всего структура профессионального по знания преподавателей училища, сделали этот процесс невозможным.

Результаты исследования еще раз подтвердили, что помимо анализа содержания и форм образования в педагогических училищах необходим достаточно глубокий анализ профессионального сознания преподавателей педагогического училища. Наш анализ дал возможность выявить все составляющие «над»-позиции в сознании преподавателей педучилищ. Однако для разработки системы развития их профессионального сознания необходимо гораздо более глубокое и детальное исследование его норм и стереотипов, а также структуры, охватывающей все возможные сферы его проявления, такие, как сфера «Я», семейная, социальная и другие.

### **Анализ результатов анкетирования преподавателей педучилищ**

Полученные нами результаты анализа содержания и форм образования в педагогических училищах с точки зрения представленности в них норм педагогического сознания поставили нас перед необходимостью более глубокого изучения профессионального сознания преподавателей педучилищ. Для этого нами был разработан опросник, который включал следующие категории вопросов:

- 1) вопросы, касающиеся содержания предметов психолого-педагогического цикла;
- 2) вопросы, касающиеся организации учебного процесса (в частности, учебного плана);
- 3) вопросы, касающиеся представления преподавателей о студентах;
- 4) вопросы, касающиеся отношений преподавателей с коллегами и администрацией.
- 5) вопросы, касающиеся степени удовлетворенности преподавателей своей работой;
- 6) вопросы, касающиеся семейной сферы преподавателей.

Это описание опросника соотносимо отнюдь не с предметом исследования (структурой и содержанием профессионального сознания), а лишь с областями его реализации, поскольку сферы, перечисленные выше, как правило, и рассматривались нами как сферы проявления структуры и норм профессионального сознания. Так, например, содержание психолого-педагогических дисциплин интересовало нас не само по себе, а с точки зрения представления преподавателей о тех ценностях, которые они в них закладывают. Кроме того, анализ результатов по этой сфере должен был предоставить нам информацию относительно квалификации педагогов, что обеспечивалось системой косвенных вопросов. Тот же принцип использовался и при анализе других сфер профессиональной деятельности преподавателей.

Анкета содержала также объективную часть, в которую входили вопросы, относящиеся к возрасту, стажу и формальным характеристикам образования респондентов. В анкету входили четыре открытых вопроса, четыре вопроса с открытой альтернативой. Остальные вопросы были построены по типу закрытых. Всего анкета включала 32 вопроса.

Было проведено пилотажное исследование в трех педагогических училищах Москвы (училище, в котором мы проводили деловую игру, в опросе не участвовало). Опрошенными стали 39 преподавателей дисциплин психолого-педагогического цикла. Все респонденты имели высшее специальное образование, их возраст колебался в основном от 21 до 65 лет. Как и можно было ожидать, все преподаватели дошкольных отделений педагогических училищ оказались женщинами. Их стаж работы в системе педагогического образования колебался от 1 года до 30 лет. Как возрастные показатели, так и показатели, связанные со стажем работы в системе педагогического образования, ранжировались по законам нормаль-

ного распределения. Таким образом, мы имели дело с нормальной выборкой испытуемых. Однако некоторые параметры, а именно региональная однородность и малочисленность выборки, не дают нам возможности считать наши результаты статистически значимыми. Тем не менее с известными оговорками можно провести предварительный анализ нашего пилотажного исследования, дающий возможность сделать некоторые предположения об общих характеристиках профессионального сознания респондентов, разумеется требующие проверки.

Прежде всего при анализе результатов опроса бросается в глаза, что на некоторые вопросы многие респонденты не дают ответа, причем максимальное число таких уклонений от ответа составляет 11 из 39<sup>3</sup>, т. е. почти 1/3 от числа респондентов, принявших участие в анкетировании. Поскольку эти же респонденты затрудняются отвечать только на определенные вопросы, а на остальные отвечают, мы обратили внимание на вопросы, которые вызывали у испытуемых затруднения.

В «содержательном» блоке опросника, т. е. там, где речь шла об учебном процессе как таковом, мы выделили 5 таких вопросов. При этом мы не учитывали те вопросы, на которые не ответили один-два испытуемых, поскольку такое число уклонившихся от ответа находится в пределах случайных колебаний. На вопрос о том, на что ориентирован предмет, который преподает испытуемый, где задавалась альтернатива между общим развитием и формированием у детей знаний, умений, навыков, не ответили 4 испытуемых. Свое мнение о том, достаточную ли информацию о психическом развитии ребенка предоставляет студентам их курс, не смогли выразить 6 преподавателей. Мнение об основных проблемах, с которыми сталкиваются студенты в ходе обучения, не высказали 5 преподавателей (3 из них нарушили инструкцию отмечать из 13 альтернативных ответов не более трех и отметили все, в результате чего мы фактически не получили ответа на свой вопрос).

Вопрос о том, что им больше всего мешает с точки зрения максимальной эффективности их курса, получил рекордное число уклонившихся — 11. И наконец, при попытке выяснить мнение преподавателей о структуре учебного плана их училища и зафиксировать предложения по этому вопросу, мы обнаружили 8 человек, уклонившихся от ответа.

Заданные вопросы отличаются одной особенностью: они требуют, чтобы респондент задумался о своем предмете с позиции, возможно для него непривычной. Мы полагаем, что именно это было причиной тех затруднений, которые испытывали испытуемые. Наше предположение подтверждается и некоторыми дошедшими до нас высказываниями, когда респонденты, желая объяснить отсутствие ответов на эти вопросы, просили передать, что ответы на некоторые вопросы требовали слишком большого напряжения и сосредоточения. Между тем, как легко убедиться, в вопросах нет ничего сложного, особенно когда речь идет о дисциплинах, которые испытуемый читает годами, а порой десятилетиями. Но поскольку опрашиваемые никогда не задумывались о своем предмете с точки зрения представленных вопросов, задача оказалась для них слишком сложной.

Мы получили также несколько отказов в ответ на вопросы, связанные с климатом в училище и с отношениями с администрацией ей. Очевидно, сам щекотливый характер вопросов мог послужить причиной уклонения от ответов: несмотря на то, что анкета была анонимной, преподаватели могли опасаться, что информация каким-либо образом все-таки распространится.

Весьма интересно сопоставить ответы на вопрос о том, на что ориентирован предмет, который преподает испытуемый, с ответами на вопрос о тех конкретных акцентах, которые делает преподаватель в своем предмете. Большинство преподавателей ответили на первый вопрос, что основное внимание они уделяют либо сведениям об общем развитии детей, ли-

---

<sup>3</sup> Размеры нашей выборки не дают возможности представить результаты исследования в процентах. Поэтому здесь и далее описание числа респондентов приводится в абсолютных цифрах.

бо знаниям и об общем развитии, и о конкретных навыках (25 из 39). В то же время при ответе на второй вопрос выяснилось, что основное внимание уделяется обучению студентов конкретным методическим и дидактическим приемам, причем альтернатива «конкретные техники и приемы оценки уровня развития ребенка и его эмоционального состояния» оказалась совершенным аутсайдером. Правда, много выборов получило обучение конкретным приемам выявления индивидуальных способностей детей, однако нам кажется, что здесь сыграли роль постоянные лозунги и призывы к индивидуальному подходу в обучении, поскольку совершенно непонятно, как можно диагностировать способности без диагностики уровня развития и состояния. Таким образом, здесь явно реализовалась знаемая, а не реальная норма профессионального сознания.

На вопрос об объеме знаний о психическом развитии детей, которые содержатся в их предмете, преподаватели подавляющим большинством голосов (за исключением трех) ответили, что их либо более чем достаточно, либо вполне достаточно. Реальная ситуация с представленностью в дисциплинах читаемых в педучилищах, сведения о психическом развитии детей была нами описана в первой части настоящей статьи.

Вполне подтвердилось, что преподаватели отказывают студентам в самостоятельном и творческом отношении к занятиям в качестве основных проблем, с которыми, по их мнению, сталкиваются студенты, преподаватели называли неумение самостоятельно мыслить, самостоятельно работать с литературой, а также отсутствие творческого отношения к учебе. Не вполне ожидаемым результатом был тот факт, что студентов практически не обвиняли ни в недисциплинированности, ни в безответственности, ни в неуважительном отношении к преподавателям и друг к другу. Эти обвинения довольно настойчиво звучали в ходе нашей деловой игры.

Весьма показателен тот факт, что большинство преподавателей (26 из 39) считают, что число часов, отведенных на их предмет, не требует никаких изменений, причем никто из респондентов не считал, что часов слишком много. Такая альтернатива была нами введена в возможные ответы на вопросы, поскольку она давала возможность преподавателю отвлечься от узких личных интересов и исходить из интересов студентов, перегруженных возможно, лишней и громоздкой информацией, которой изобилует, например, общая педагогика. Среди наших испытуемых, разумеется, были и преподаватели общей педагогики, но никто из них не посчитал, что число часов для общей педагогики слишком велико.

Мы полагаем, что большинство результатов, полученных нами, объясняется недостаточной рефлексивностью профессионального сознания наших испытуемых. Это не дает им возможности сменить привычную позицию рассмотрения предмета своей деятельности, этим же определяется то, что они даже не задумываются о возможности каких-либо перемен. Они не имеют обратной связи ни со студентами, ни с реальной практикой дошкольного образования, в которой совершенно очевиден дефицит ориентации на психическое развитие детей.

Результаты, полученные при анализе ответов на вопросы, касающиеся уровня квалификации преподавателей, также оказались вполне предсказуемыми. Большинство преподавателей (26) указали, что дополнительную литературу при подготовке к занятиям используют всегда. При этом столько же (26) не смогли ответить на проверяющий вопрос (ответившими мы считали тех, кто указал хотя бы один конкретный источник). Примечательно, что две последние позиции при ответе на вопрос о частоте использования дополнительной литературы («иногда использую» и «практически никогда не удается») не отметил никто.

Свойство нерелексивности профессионального сознания преподавателей проявляется также и в ответах на вопрос о том, испытывают ли они затруднения при общении со студентами. По нашим наблюдениям, сама нынешняя организация жизни в училище вообще и учебного процесса в особенности создает объективные условия для возникновения сложностей при общении студентов с преподавателями. В крайнем случае, ответы на этот вопрос

должны были бы описываться законами нормального распределения, хотя бы потому, что среди такого большого потока людей, с которыми ежегодно сталкиваются преподаватели педучилища, просто статистически вероятно присутствие людей, с которыми трудно общаться. Тем не менее почти 2/3 преподавателей в нашем опросе (25 из 39) считают, что никогда не испытывают затруднений при общении со студентами. Есть основания предполагать, что этот результат объясняется отсутствием внимания со стороны преподавателей к студентам как к равноправным партнерам по общению, что приводит к игнорированию ими всех сигналов обратной связи со стороны студентов. Заметим, что все остальные опрошенные нами преподаватели (14 из 39) все же признают возможность возникновения затруднений при общении со студентами (альтернатива «иногда»). Две последние альтернативы («часто» и «почти всегда») не отметил никто, что, впрочем, может отчасти объясняться малой выборкой.

Анализ ответов на вопросы, связанные с блоком «удовлетворенности» (психологический климат, статус, самоэффективность, семейные отношения), обнаруживает чрезвычайно противоречивую картину. Как и следовало ожидать, основное число респондентов скорее не удовлетворены своим заработком, чем удовлетворены, хотя 12 из 39 в целом удовлетворены. Большое число испытуемых считают, что в последнее время стало гораздо труднее работать (21 из 39, причем 5 испытуемых на этот вопрос не ответили). Однако по всем остальным параметрам мы обнаруживаем достаточно высокую степень удовлетворенности преподавателей своей профессиональной деятельностью и жизнью в целом. В семейной сфере также обнаруживается достаточно высокая степень стабильности. Так, 35 из 39 опрошенных считают свою работу либо очень интересной, либо в общем интересной, 27 из 39 утверждают, что они могут влиять на принятие решения, связанных с их работой и ее организацией. Примерно одинаково небольшое число испытуемых готовы были бы либо поменять свое место работы, либо уйти из педагогики вообще (8 и 7 из 39), причем в модальности «возможно». Отношения с коллегами и с администрацией находятся в области благополучия, т. е. являются либо очень хорошими, либо средними (35 и 36 из 39 соответственно).

Таким образом, корреляции, связанные со сферой самореализации, пока практически не прослеживаются. Очевидно, что эта сфера оказалась в силу каких-то особых причин закрытой и требует более тонких методов исследования.

Анализ результатов нашего исследования приводит нас к следующим предварительным выводам. Мы обнаружили нерелексивность профессионального сознания преподавателей педагогических училищ, а также то, что мы назвали его «капсулированностью». Последнее свойство лучше всего проявляется в невосприимчивости наших респондентов к «обратной связи». Следует заметить, что эта невосприимчивость относится не только к студентам, но часто и к более широким кругам.

Большинство ответов представляют картину сравнительного благополучия и отсутствия проблем в профессиональной деятельности преподавателей, между тем как объективная информация о деятельности сферы педагогического образования носит достаточно тревожный характер. Свойство «капсулированности» профессионального сознания преподавателей педагогических училищ проявляется также и в их консерватизме особого рода, который даже не ставит проблем, требующих решения, не говоря уже о том, что он не может предложить нестандартных методов их решения. Такой консерватизм можно было бы назвать смысловым и предположить, что при применении специальных и более тонких методов психологического анализа мы выявим чрезвычайную негибкость, ригидность, «окаменелость» смысловой сферы.

Таким образом, по результатам нашей работы перед нами встала задача более глубокого исследования профессионального сознания преподавателей педучилищ, а также и воспитателей дошкольных учреждений с целью проследить более отсроченное влияние норм и ус-

тановок профессионального сознания преподавателей на студентов. Однако есть основания полагать, что в результате нашего исследования было получено достаточно информации, чтобы она могла стать базой для разработки методов развития их профессионального сознания.

## Литература

1. Бодрова Е. В., Юдина Е. Г. Проблема творческого мышления в обучении дошкольников // Особенности обучения и воспитания детей до школьного возраста. М., 1987.
2. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.
3. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтор, А. А. Пузыря. М., 1982. С. 93—96.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
5. Стоунс Э. Психопедагогика. (Психологическая теория и практика обучения). М., 1984.
6. Юдина Е. Г. Педагогическая этика и профессиональное сознание педагога // Человек. 1998. № 2.
7. Юдина Е. Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психология образования. 2001. № 1.
8. Dembo M. H., Gibson Sh. Teachers Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement // The Elementary School Journal 1989, V, 86. No 2.
9. Litt M. D.. Turk DC Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers // Journal of Educational Research. 1985 January / February. V. 78. T.
10. Keith-Spiegel P. et al Ethics in Teaching and Academic Life: A casebook Manuscript, 1992.
11. Pool M. G., Okefor K. R. The Effects of Teacher Efficacy and Interactions Among Educators on Curriculum Implementation // Journal of Curriculum and Supervision 1C)8() V.4. № 2.
12. Rrawat R. S., Anderson A.L. H. Eight Teachers' Control Orientations and Their Students' Problem Solving Ability. Research Series. 1988.
13. Zeichner K. M., Listen D. P. Teaching Student Teachers to Reflect // Harvard Educational Review 1987 V 57. No 1.