

М. И. Лукьянова

СИСТЕМНО-КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены критериальные характеристики эффективного освоения учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, анализируются результаты диагностики готовности учителя к личностно ориентированному взаимодействию.

The article offers the criterion characteristics of the efficient adopting of learner-centred approach by a teacher and analyses the results of the diagnostics of teachers' readiness for learner-centred interaction.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, педагогическая деятельность, системно-комплексная диагностика, психолого-педагогическая компетентность.

Keywords: learner-centred approach, pedagogical activity, systematic integrated diagnostics, psychological and pedagogical competence.

Концептуальная модель формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности строится на признании факта, что профессиональная среда выступает ведущим системообразующим фактором в объединении всех усилий и в создании условий для освоения личностно ориентированной педагогической деятельности, для формирования готовности учителя к ней. Содействовать формированию профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода можно в процессе его реальной профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях конкретного образовательного учреждения [1].

Нами была разработана методика системно-комплексной диагностики готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности и определения эффективности процесса ее формирования в условиях профессиональной среды.

В концепции формирования готовности подчеркивается необходимость активного (субъектного) включения самого педагога в процесс достижения этого результата как обязательное условие успешности. Субъектная позиция педагога при реализации системно-комплексной диагностики обеспечивается через оценивание и выбор предлагаемых диагностических программ в контексте индивидуальных развивающих целей профессиональной деятельности, личностных смыслов и интересов; включенность его в исследовательский процесс не только как участника диагностики, но и как разработчика диагностического инструментария; запрос педагога на индивидуальное консультирование по результатам диагностики с целью их осмысления и анализа. Это делает системно-комплексную диагностику в ее конкретно-практическом ва-

рианте реализации индивидуальным диагностическим маршрутом педагога, соответствующим его целям, запросам, уровню сформированности личностно ориентированной педагогической деятельности.

Системно-комплексная диагностика содержит в своей структуре несколько содержательно-смысловых блоков.

I блок диагностики – «Психолого-педагогическая компетентность учителя как сущностная основа готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности». Психолого-педагогическая компетентность учителя рассматривается как сущностная основа и интегративный показатель готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Профессионально значимые личностные качества – системообразующий компонент психолого-педагогической компетентности – включается в число составляющих названной профессиональной готовности учителя. Результаты диагностики по данному блоку позволяют оценить степень продвижения учителя по пути профессионально-личностного становления. Сформированность профессионально значимых личностных качеств указывает на способность учителя осуществлять личностно ориентированное взаимодействие, стремление к освоению гуманитарной среды.

II блок диагностики – «Личностные характеристики готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности». Данный диагностический маршрут позволяет педагогу стать субъектом процесса формирования желаемой готовности, организуемого на основе его личностных смыслов, принятых гуманистических ценностей и отношений. Этот диагностический маршрут предполагает изучение в динамике следующих показателей: осознанность выбора учителем развивающей, личностно ориентированной педагогической системы; выраженность мотивации на достижение успеха; уровень сформированности (принятия) гуманистических ценностей; сформированность внутреннего локуса контроля; уровень развития потребности в самоактуализации. Взаимодополняя друг друга, эти личностные характеристики делают возможными личностный рост педагога и его направленность в деятельности на развитие личности ученика, что и является основными характеристиками личностно ориентированной педагогической деятельности.

III блок диагностики – «Освоение учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности». В рамках данного диагностического маршрута определяются степень продвижения учителя в освоении личностно ориентированного подхода, наличие изменений в способах и характере педагогической деятельности на последующих этапах формирования готовности по сравнению с первоначальным уровнем владения личностно ориентированной деятельностью, сформированность ее основных структурных компонентов (целевого, операционального, рефлексивно-оценочного). Этот диагностический маршрут практически совпадает с процессом непосредственного субъектного включения учителя в личностно ориентированную педагоги-

ческую деятельность, проектирования и реализации личностно ориентированного урока.

IV блок диагностики – «Развитие личностных качеств учащихся под влиянием личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности». Задачи данного диагностического маршрута состоят в выявлении влияния личностно ориентированной педагогической деятельности учителя на развитие личностных качеств учащихся. Выбор личностных качеств учащихся, приоритетных к развитию и диагностике, обосновывается возможностью их формирования в учебном процессе, а также необходимостью развития у школьников прежде всего тех параметров, на которые изначально направлено личностно ориентированное образование.

Названные содержательно-смысловые блоки указывают на критериальные характеристики эффективного освоения учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, сформированности соответствующей готовности. Назовем их: повышение психолого-педагогической компетентности учителя; уровень сформированности личностных параметров учителя, обеспечивающих принятие и освоение личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности; уровень освоения учителем личностно ориентированной педагогической деятельности; динамика в личностном развитии учащихся под влиянием личностно ориентированной деятельности.

Выдвинутые нами критерии эффективности процесса формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода подтвердились полученными результатами.

Положительные изменения были отмечены в развитии психолого-педагогической компетентности. Позитивная динамика наблюдалась по каждой из составляющих психолого-педагогической компетентности: психолого-педагогической грамотности, психолого-педагогическим умениям и профессионально значимым личностным качествам. В опытно-экспериментальной работе подтвердилось наше предположение о том, что психолого-педагогическая компетентность выступает существенной основой профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, а развитие психолого-педагогической компетентности и ее системообразующего элемента — профессионально значимых личностных качеств следует рассматривать в качестве ведущей стратегии формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Коэффициенты корреляции между названными параметрами указывают на их прямую связь, на ярко выраженную взаимобусловленность.

Изучение мотивационно-целевого компонента в структуре названной готовности было направлено на выявление соотношения между преобладающей мотивацией в профессиональной деятельности учителя и смыслами, требованиями, характеристиками личностно ориентированного подхода. Мы обнаружили, что в представлениях педагогов о профессионализме, о целях и задачах педагогической деятельности остается много декларативного, традиционного и противоречивого. Сам

«образ профессии» и смысл собственного предназначения в ней медленно наполняются новым гуманитарным содержанием и целями, которые соответствовали бы требованиям современного общественного развития, личностной ориентации в образовании. Большинство педагогов не склонны видеть причину профессионально-личностных трудностей в себе, далеко не всегда осознают в себе способности выступать причиной необходимых изменений в своей деятельности, в общении.

Изучение аксиологического компонента в структуре готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода привело к обнаружению достаточно частого расхождения между реально действующими (в поведении, в деятельности, во взаимоотношениях) и декларируемыми ценностями. В нашем исследовании мы сосредоточили внимание на выявлении степени сформированности таких гуманистических ценностей, как *познание, личность* (в двух ее ипостасях – «Я как ценность» и «Другой как ценность»), *общественно полезная деятельность* и *ответственность*, поскольку именно эти ценности считаем приоритетными к развитию у школьников в условиях реализации личностно ориентированного подхода [2]. Диагностика названных ценностей на начальном этапе опытно-экспериментальной работы показала достаточно высокий уровень ценности *познания*. Однако при подробном качественном анализе этих данных выявляется отождествление учителем *познания* как процесса с ценностью *знания* как результата познания, определенных научных сведений, информации. Подобное отождествление осложняет реализацию личностно ориентированного подхода.

Самые высокие количественные показатели наблюдаем по признанию учителями *ответственности* как ценности, что, на наш взгляд, свидетельствует о преобладании в поведении учителя «родительской» (по Э. Бёрну), долженствующей, контролирующей позиции и определенных затруднениях в делегировании ответственности другим субъектам образовательного процесса. Реализация же личностно ориентированного подхода предполагает способность развивать в учениках активность, инициативность, стремление к самореализации, а значит, и ответственность как важный признак субъектности в любых видах деятельности.

Обращает на себя внимание факт низкой сформированности у учителя ценности себя как *личности*, что указывает на необходимость акцентировать особые усилия на формировании и развитии аутопсихологического компонента готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. В данном случае обнаруживается значимая взаимосвязь в структуре готовности аксиологического и аутопсихологического компонентов, когда позитивная Я-концепция, осознание себя значимым субъектом собственной жизнедеятельности, высокая и адекватная самооценка учителя выступают обязательными условиями успешного личностного развития учащихся в образовательном процессе.

В ходе исследования подтвердилось наше предположение о том, что эффективная реализация личностно ориентированного подхода во многом зависит от соотношения конструктивно-технологического и аксиологического компонентов. Расчеты коэффициентов корреляции

показали, что между сформированностью гуманистических ценностей у педагога и уровнем владения личностно ориентированной деятельностью существует строгая прямая связь: чем выше уровень сформированности ценностей, тем выше уровень владения всеми компонентами личностно ориентированной деятельности. Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предложение об особой значимости аксиологического компонента и позволяют обратиться к преобразующей идее: если высокий уровень освоения личностно ориентированной педагогической деятельности детерминирован сформированностью гуманистических ценностей, то достижение высокого уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода возможно посредством формирования этих ценностей.

Результаты диагностики указывают на тесную взаимосвязь между аксиологическим и рефлексивным компонентами готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. Осознание собственных смыслов, целей и ценностей, сущности своей профессиональной позиции играет важнейшую роль в становлении навыка профессиональной рефлексии, без которой работа становится либо дилетантской, либо приобретает технократическую характеристику.

Наряду со структурным анализом результатов системно-комплексной диагностики показательными являются общие итоги формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода как системного личностного образования. На начало опытно-экспериментальной работы число педагогов, имеющих низкий уровень готовности к реализации личностно ориентированного подхода, в среднем составило 53,3 % от общего числа респондентов (табл. 1).

Таблица 1

Динамика формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в условиях профессиональной среды (количество респондентов, %)

Уровни готовности	Результаты опытно-экспериментальной работы в группах							
	ЭГ 1		ЭГ 2		ЭГ 3		КГ	
	до ОЭР	после ОЭР	до ОЭР	после ОЭР	до ОЭР	после ОЭР	до ОЭР	после ОЭР
Ориентировочно-инструментальный (низкий)	54,18	37,57	50,04	30,44	52,09	25,08	56,87	43,13
Профессионально-прикладной (средний)	31,27	41,63	36,90	47,73	33,38	46,90	31,35	47,05
Творческо-рефлексивный (высокий)	14,55	20,80	13,06	21,83	14,53	27,02	11,78	9,82

В первую экспериментальную группу (ЭГ 1) вошли педагоги, в профессиональной среде которых была организована внутришкольная система повышения психолого-педагогической компетентности и сис-

тема деятельности школьной психологической службы. Во второй экспериментальной группе (ЭГ 2) проверялась эффективность поисково-исследовательской и экспериментальной работы по освоению учителем личностно ориентированной педагогической деятельности. Для учителей третьей экспериментальной группы (ЭГ 3) был обеспечен весь комплекс выделенных нами педагогических условий организации личностно-развивающей профессиональной среды.

Анализ данных таблицы 1 показывает положительную динамику в изменении уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. За время опытно-экспериментальной работы отмечено стабильное увеличение количества педагогов, у которых отмечен переход на более высокий уровень названной готовности. При этом в ЭГ 1 число учителей с высоким уровнем готовности увеличилось на 6,25 %; в ЭГ 2 увеличение составило 8,77 %; в ЭГ 3 – 12,49 %, тогда как в контрольной группе наблюдалось некоторое снижение количества учителей с высоким уровнем – на 1,96 %. Также уменьшилось число педагогов, находящихся на низком уровне готовности к реализации личностно ориентированного подхода: в ЭГ 1 – на 16,61 %; в ЭГ 2 – на 19,6 %; более всего в ЭГ 3 – на 27,01 %; но менее всего в КГ – на 13,74 %.

Повышение уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в условиях профессиональной среды могло произойти либо вследствие случайных причин, либо под влиянием ее целенаправленной системной структуризации в соответствии с концепцией. Достоверность полученных данных проверялась по критерию χ^2 Пирсона. По расчетным данным в ЭГ 1 и ЭГ 2 с вероятностью 0,05 было доказано преимущество нулевой гипотезы перед альтернативной, так как в названных группах $T_{\text{набл}} < T_{\text{крит}}$. При этом в ЭГ 3 было получено $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$. В соответствии с полученным результатом правомерным является вывод о том, что введение комплекса педагогических условий в рамках целенаправленно структурированной профессиональной среды позволило обеспечить эффективное формирование готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

Выявленная динамика формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода указывает на значимые различия между экспериментальной (ЭГ 3) и контрольной группами. В условиях целенаправленно организуемой личностно-развивающей профессиональной среды более динамично формируются все компоненты профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, происходит продвижение большинства учителей к высокому (творческо-рефлексивному) и среднему (профессионально-прикладному) уровням названной готовности (см. табл. 1).

Достоверность различий между начальными и итоговыми количественными данными, а также в целом изменений в распределении учителей по уровням профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода проверялась с помощью многофункционального статистического φ – критерия Фишера (угловое преобразование Фишера), который предназначен для сопоставления выборок

по частоте встречаемости исследуемого эффекта и оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект. Для выявления точки распределения, выступающей как критическая (где различие между двумя группами является наибольшим) при разделении всех испытуемых на тех, у кого «есть эффект», и тех, у кого «нет эффекта», в сочетании с данным критерием использовался λ -критерий Колмогорова-Смирнова в целях достижения максимально точного результата. При этом сопоставлялись итоговые результаты экспериментальной группы с данными, полученными на начальном этапе исследования, контрольной выборки однородных педагогических коллективов на начальном и заключительном этапах исследования, а также итоговые результаты экспериментальной группы с контрольной. Количественные данные, полученные при диагностике контрольной и экспериментальной групп учителей, сравнивались друг с другом (табл. 2).

Таблица 2

Оценка достоверности сдвигов в формировании готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода

Сравниваемые группы		Эмпирические значения φ – критерия	Уровень статистической значимости (p)	Значимость изменений
ЭГ 3 (до ОЭР)	ЭГ 3 (после ОЭР)	3,78	< 0,001	Значимо
КГ (до ОЭР)	КГ (после ОЭР)	1,23	0,10	Не значимо
ЭГ 3 (до ОЭР)	КГ (до ОЭР)	1,55	0,057	Не значимо
ЭГ 3 (после ОЭР)	КГ (после ОЭР)	2,54	0,004	Значимо

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в специально созданных условиях более интенсивно происходят позитивные сдвиги во всех компонентах и в целостности исследуемого личностного образования. Вместе с тем даже в этих условиях особым образом структурированной личностно-развивающей профессиональной среды формирование готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности не представляет собой линейный, однонаправленный процесс постепенного перехода от одного уровня к другому. Нами была отмечена варибельность траекторий данного продвижения. Сроки формирования профессиональной готовности специфичны и не одинаковы для разных учителей.

Таким образом, формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности следует рассматривать как сложный, закономерный процесс влияния на количественные и качественные изменения в компонентах названной готовности. В процессе ее формирования педагог

проходит ряд уровней: ориентировочно-инструментальный, профессионально-прикладной, творческо-рефлексивный. Критериальную основу уровневой характеристики профессиональной готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности составляет степень продвижения педагога в достижении субъектности, ценностной и деятельностной определенности в рамках гуманитарной парадигмы. В специально созданных условиях более интенсивно происходят позитивные сдвиги во всех компонентах и в целостности исследуемого личностного образования. Однако наблюдается вариабельность траекторий данного продвижения, неоднозначная соуровневность и согласованность компонентов готовности.

Список литературы

1. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография. Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. 440 с.
2. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: методическое пособие. М.: Сфера, 2004. 144 с.

Об авторе

М.И. Лукьянова — д-р пед. наук, проф., Ульяновский ИПК ПРО, lukjanovami@mail.ru

Author

Prof. M. Lukynova, Ulyanovsk Institute of Advanced Training and Retraining, lukjanovami@mail.ru