

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

Калачева И. В.

(г. Могилев, Беларусь)

Реформирование системы образования в Республике Беларусь требует не только обновления содержания учебного материала, форм и методов обучения, но и формирования инновационной культуры педагогов, поскольку успешность реализации образовательных стандартов зависит от восприимчивости преподавателей к новым идеям, их готовности к реализации инноваций в своей профессиональной деятельности.

Инновационная культура педагога в современной научной литературе рассматривается как структурное образование, представляющее собой совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, обеспечивающих высокий уровень готовности к принятию (созданию) и реализации педагогических инноваций в процессе профессиональной деятельности [1, 2].

К базовым структурным компонентам инновационной культуры относят методологическую культуру, информационную культуру и инновационную деятельность педагога. Эти компоненты характеризуют соответственно мотивационную, интеллектуальную и деятельно-практическую сферы профессиональной практики педагога. Для педагогов со сформированной инновационной культурой характерны осознанное отношение к реализации нововведений в практической деятельности, развитое профессионально-рефлексивное мышление, которое позволяет находить противоречия в педагогической практике и выявлять их причины, наличие обширных знаний в области педагогической инноватики, а также высокий уровень гностических, проектировочных и коммуникативных умений. В то же время, отсутствие целостного понимания структуры инновационной деятельности, низкая мотивация к использованию инноваций в профессиональной деятельности и недостаточный уровень развития коммуникативных умений затрудняют формирование инновационной культуры педагога [2]. В связи с этим представляет интерес изучение психологических характеристик профессиональной деятельности и личности педагога, которые могут затруднять формирование у него инновационной культуры. В качестве таких характеристик могут выступать неэффективный стиль профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагога. Для изучения стиля педагогической деятельности и особенностей эмоционального выгорания под нашим руководством было проведено дипломное исследование (Н. В. Громова, 2014), в котором приняли участие 20 учителей городских и 20 педагогов сельских общеобразовательных школ Могилевской области. В качестве диагностического инструментария были использованы методика «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности» А. М. Марковой и А. Я. Никоновой и опросник для выявления эмоционального выгорания К. Маслач и С. Джексон.

Методика А. М. Марковой и А. Я. Никоновой позволяет выявить один из четырех возможных стилей педагогической деятельности:

- эмоционально-импровизационный. Представителей этого стиля отличает высокий уровень знаний, умение увлечь учащихся, варьирование форм и

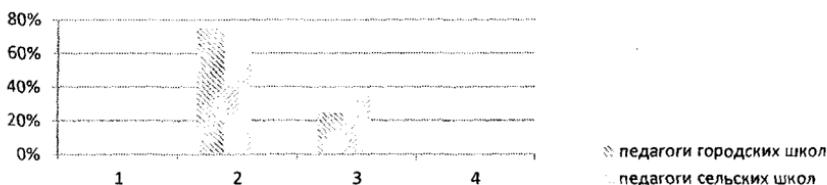
методов обучения, контактность, артистизм и проницательность. Вместе с тем им присущи недостаток внимания к закреплению и повторению материала, к контролю знаний учащихся, завышенная самооценка и демонстративность:

- эмоционально-методичный. Педагоги с преобладанием этого стиля отличаются высокой методичностью (четко планируют учебный материал, поэтапно закрепляют и повторяют его, контролируя знания учащихся), активизацией познавательного интереса школьников, проницательностью, контактностью. В то же время им свойственны преобладание интуитивности над рефлексивностью и повышенная чувствительность;

- рассуждающе-импровизационный. Учителям с таким стилем присущи ориентация на процесс и результаты обучения, умение четко преподавать материал, сдержанность и требовательность. Вместе с тем для них характерны небольшая вариативность методов и форм обучения, редкое использование коллективных обсуждений, низкий темп работы;

- рассуждающе-методичный. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения, учителя с таким стилем проявляют консервативность в использовании средств и методов. Высокая методичность сочетается у них с предпочтением репродуктивной деятельности учащихся.

Результаты изучения стиля педагогической деятельности представлены на рисунке 1.



1 – эмоционально-импровизационный стиль, 2 – эмоционально-методичный стиль, 3 – рассуждающе-импровизационный стиль, 4 – рассуждающе-методичный стиль

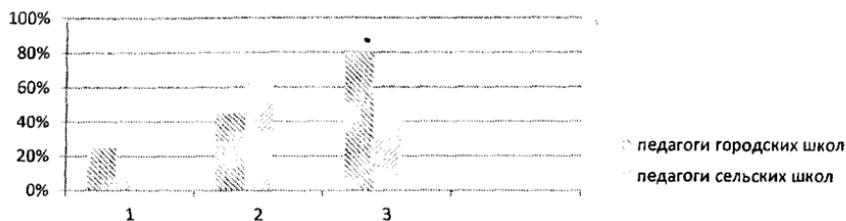
Рисунок 1 – Результаты изучения стиля профессиональной деятельности педагогов

В ходе исследования установлено, что у педагогов обеих групп доминирует эмоционально-методичный стиль деятельности (у 75% учителей городских и 65% учителей сельских школ). Высокий уровень знаний, ориентация на процесс и результаты обучения, методичность, умение интересно преподнести учебный материал и активизировать деятельность учеников, требовательность у этих педагогов сочетается с повышенной эмоциональностью и низким уровнем развития рефлексивных способностей. Кроме того, учителя используют в своей деятельности рассуждающе-импровизационный стиль (25% и 35% учителей городских и сельских школ соответственно). Для них характерны четкое планирование своей деятельности и деятельности учащихся на уроке, стремление активизировать их познавательную активность, и в то же время небольшая вариативность методов обучения, низкий темп работы. Ни у одной категории педагогов не был выявлен эмоционально-импровизационный и рассуждающе-методичный стили преподавания.

Опросник К. Маслач и С. Джексон позволяет выявить три показателя выгорания педагога: «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и

«редукция личных достижений». Эмоциональное истощение проявляется в снижении эмоционального тонуса педагога, повышенной психической истощаемости, в утрате интереса и позитивных чувств к окружающим, неудовлетворенности жизнью в целом, ощущении «пресыщенности» работой. Деперсонализация выражается в эмоциональном безразличии учителя, формальном выполнении им профессиональных обязанностей без личностной включенности, использовании профессионального сленга и ярлыков. Редукция личных достижений педагога характеризуется тенденцией к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, снижением профессиональной мотивации, нарастанием негативизма в отношении служебных обязанностей, избеганием работы сначала психологически, а затем и физически.

Результаты исследования особенностей эмоционального выгорания педагогов представлены на рисунке 2.



1 – эмоциональное истощение, 2 – деперсонализация, 3 – редукция личных достижений.

Рисунок 2 – Результаты изучения эмоционального выгорания педагогов

Анализ полученных данных позволил установить, что для значительной части испытуемых (80% учителей городских и 50% сельских школ) характерна редукция личных достижений, что говорит о неудовлетворенности педагогов собой как профессионалом и как личностью и проявляется в тенденции к снижению профессиональной мотивации и негативном отношении к исполнению своих обязанностей. У 45% педагогов городских школ и у 65% их коллег из сельских школ диагностируется деперсонализация, которая может проявляться в эмоциональной отстраненности и формальном выполнении своих обязанностей, отсутствии личностной включенности в профессиональную деятельность. У 25% учителей городских школ выявлено эмоциональное истощение, которое может выражаться в их повышенной психической истощаемости, переживании сниженного эмоционального тонуса и формировании деструктивных отношений с окружающими. Аналогичное психическое состояние характерно только для 5% сельских педагогов.

Для изучения взаимосвязи изучаемых факторов (эмоционального выгорания и стиля деятельности) у педагогов двух групп нами была проведена статистическая обработка данных с помощью двухфакторного дисперсионного анализа в программном пакете STATISTIKA 6.

В результате анализа было установлено, что педагоги городских школ имеют достоверно более высокие показатели эмоционального выгорания по шкале «деперсонализация» ($F(1,36)=20,104; p=0,0007$). Мы полагаем, что это обусловлено различиями в условиях жизнедеятельности педагогов двух категорий. Для сельской жизни характерны более размеренный ритм, возможность смены видов деятельности, общение с природой, более высокий

статус учителя. Все это позитивно сказывается на эмоциональном состоянии сельских педагогов. В то же время учителя городских школ имеют меньше возможностей переключиться на другие виды занятий, более вовлечены в профессиональную деятельность, что и приводит к более выраженному эмоциональному истощению.

Статистически подтверждено, что педагоги с доминирующим эмоционально-методичным стилем преподавания, который преобладает в исследуемой выборке, имеют достоверно более высокие показатели по шкале «редукция личных достижений» ($F(1,36)=9.3896$; $p=0,0412$). Это может быть обусловлено тем, что представители данного стиля в большей степени ориентированы на результаты обучения. Поскольку результаты обученности школьников не всегда соответствуют усилиям, затраченным педагогом в учебном процессе, то это может приводить к снижению профессиональной мотивации учителя, избеганию работы, негативизму.

Таким образом, выявленные нами особенности стилей профессиональной деятельности учителей и их эмоционального состояния позволяют раскрыть негативные психологические аспекты содержания и мотивации педагогической практики и учесть их в процессе формирования инновационной культуры педагогов, сделав его более эффективным.

Список использованных источников

1. Слободчиков, В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования / В. И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – №2. – С. 4–28.
2. Кучергина, О. В. Формирование инновационной культуры педагогов дошкольного образования / О. В. Кучергина // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. Том II (Психол.-педагогич. науки). – С. 138–143.