

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет  
им. К.Э. Циолковского»  
Министерство по делам семьи, демографической и  
социальной политике Калужской области  
Калужское региональное отделение Федерации психологов  
образования  
Координационный совет по психолого-педагогическим  
исследованиям при Российской академии образования  
Министерство образования и науки Калужской области  
Star of Hope (Sweden – Norway)

# **Образование в условиях модернизационных процессов современного общества**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**  
Всероссийской научно-практической конференция с  
международным участием,  
посвященной 20-летию факультета психологии  
КГУ им. К.Э.Циолковского

**23-25 мая 2013 года**

**Калуга  
2013**

## Стили руководства педагогической практикой в оценке студентов

*Е.Ю. Савин (г. Калуга, Россия)*

ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет  
им. К.Э. Циолковского»  
sey71@yandex.ru

Взаимодействие студента-педагога с значимыми другими на педагогической практике – относительно слабо изученный аспект профессионального становления будущего учителя. В отечественной литературе этот аспект затрагивается вскользь, причем преимущественно в организационно-методическом аспекте, но не в психологическом. За рубежом дело обстоит лучше, однако эти данные не могут быть прямо перенесены в контекст отечественного педагогического образования из-за существенных различий в его организации.

Взаимодействие студента-педагога с руководителями практики обычно исследуется с точки зрения выявления различных типичных паттернов действий наставника, группирующихся в более обобщенные категории. Так, различаются прямые и косвенные воздействия со стороны руководителя (А. Блумберг [4], У. Коупленд [6]); когнитивная и эмоциональная поддержка (Д. Каган [7], К. Бек, К. Козник [3]); ориентирование, индуцирование, руководство, рефлексия, кооперация и поддержка (Э. Копас [5]). При всей разноплановости этих исследований их, однако, объединяет одна общая черта: слабая соотнесенность с какими-либо теоретическими представлениями о характере взаимодействия студента с руководителем. Это затрудняет интеграцию полученных результатов в область изучения общих закономерностей педагогического взаимодействия.

Мы предположили, что теоретическим основанием для выделения вариантов взаимодействия руководителя и студента на практике могут послужить описанные А.Н. Подьяковым [1] базовые параметры обучающего взаимодействия. В рамках предложенной им концептуальной схемы любые воспитательные воздействия в конечном счете связаны с реализацией двух базовых целей: а) стимулировать, способствовать развитию обучаемого или б) противодействовать такому развитию. В соответствии с этим *сотрудничество* и *противодействие* мыслятся как основные инвариантные параметры образовательного взаимодействия, которые могут быть обнаружены в любых его формах и проявлениях. Существенным в данном контексте является то, что эти параметры мыслятся как относительно независимые (т.е. сотрудничество – не просто антитеза или обратный полюс противодействия).

*Эмпирические гипотезы*, проверяемые в данном исследовании, состояли в следующем:

1. Процесс обучающего взаимодействия руководителя на педагогической практике может быть описан как целостная и согласованная система действий, образующих устойчивый паттерн поведения по отношению к студенту-педагогу – стиль руководства педагогической практикой.

2. Эмпирически стиль руководства выражается на уровне частоты конкретных действий, проявляемых по отношению к студенту, которые в свою очередь группируются в более обобщенные классы воздействий: а) эмоциональная поддержка, б) когнитивная поддержка, в) поддержка инициативы студента, г) контроль и оценка.

3. В основу теоретической типологии стилей руководства практикой могут быть положены два базовых параметра: степень выраженности сотрудничества и степень выраженности противодействия.

4. Различное сочетание этих параметров образует четыре базовых стиля руководства, каждый из которых характеризуется своеобразным поведенческим рисунком.

**Методика исследования.** Испытуемым предлагался список из 29 различных действий и предлагалось оценить частоту каждого из них со стороны учителя-наставника и методиста университета. Также каждое действие оценивалось с точки зрения того, насколько оно способствовало и препятствовало развитию (влияло положительно, не влияло, влияло отрицательно) (Е.Ю. Савин [2]). Полученные таким образом данные анализировались следующим образом. Во-первых, в соответствии с содержанием действий все они были распределены на четыре априорно выделенные категории: эмоциональная поддержка (например, «оценивал мои уроки положительно», «его слова воодушевляли и вселяли уверенность», «после беседы с ним улучшалось настроение»), когнитивная поддержка (например, «разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков», «делился опытом», «предоставлял нужные материалы»), поддержка инициативы («хвалил за самостоятельные действия», «предоставлял мне полную свободу действий», «сковывал мою инициативу(-)») и оценка/контроль («контролировал мою работу», «проверял подготовленные мной конспекты», «делал замечания»). Рассчитывался суммарный балл по каждой из категорий (для учителя, методиста и общий) что давало возможность оценить выраженность эмпирических параметров взаимодействия. Кроме того, и для учителя и для методиста рассчитывалась общая степень положительного влияния – сумма оценок «положительно», «отрицательно» и «0» для всех действий. Во-вторых, проводился кластерный анализ пунктов-действий, что дало возможность выявить базовые параметры для описания студентом своего опыта взаимодействия. В-третьих, были соотнесены результаты анализа с учетом априорных категорий и категорий, выделенных на основе кластеризации.

**Результаты исследования.** Прежде всего была оценена согласованность четырех первичных шкал опросника (отдельно для оценки учителя и оценки методиста). Рассчитывался показатель альфа-Кронбаха. В целом были получены хорошие показатели согласованности (от 0,64 – для шкалы поддержки инициативы со стороны методиста до 0,81 – для эмоциональной поддержки со стороны учителя), что указывает на надежность выделенных первичных шкал. Далее было оценено, есть ли различия в оценке учителя и методиста. С этой целью, были рассчитаны различия в средних оценках по каждой из четырех шкал (достоверность различий определялась по Т-критерию Уилкоксона). Этот анализ показал следующее: студенты в среднем ниже оценивают выраженность эмоциональной поддержки со стороны методиста ( $p < 0,001$ ), поддержки самостоятельности ( $p < 0,01$ ) и контроля/оценки ( $p < 0,02$ ). Кроме того, студенты в целом оценивают общую степень положительного влияния учителя выше, чем методиста (по общей сумме оценок каждого действия с точки зрения его положительного влияния) ( $p < 0,005$ ).

Результаты второго этапа анализа – кластеризации пунктов с целью выявления обобщенных параметров оценивания учителя и методиста – были подробно описаны нами ранее. Общий результат может рассматриваться как подтверждение нашей третьей гипотезы: и для оценки учителя, и для оценки методиста действия в целом разбиваются на две группы, которые можно интерпретировать как базовые параметры, один из которых описывает опыт сотрудничества, а второй — опыт противодействия. Основываясь на результатах кластерного анализа, мы сформировали еще две шкалы опросника (сотрудничество и противодействие). Они оказались более согласованными, чем описанные выше первичные шкалы (альфа-Кронбаха от 0,81 до 0,84).

Отметим, что шкалы сотрудничества и противодействия оказались отрицательно взаимосвязаны (-0,51 – для оценки учителя и -0,41 – для оценки методиста). Это указывает на то, что с одной стороны, сотрудничество и противодействие не являются для данного вида социальных взаимодействий независимыми формами взаимодействия, но с другой – их и нельзя рассматривать просто как разные полюсы одного измерения. Последнее утверждение может быть конкретизировано путем выделения качественно своеобразных сочетаний разных уровней сочетания сотрудничества и противодействия. Мы использовали следующий прием: все испытуемые делятся в соответствии с медианой на четыре группы соответственно с высоким и низким значением каждого показателя. Эта процедура проводилась отдельно для оценки учителя и оценки методиста. Далее полученные таким образом четыре субгруппы сравнивались по выраженности первичных показателей (когнитивной поддержки, эмоциональной поддержки, поддержки инициативы и оценки/контроля). Это позволило выявить устойчивый поведенческий паттерн каждого типа,

а также выяснить, насколько этот паттерн воспроизводится для оценки учителя и оценки методиста.

Первый тип (низкая оценка сотрудничества и низкая оценка противодействия) характеризуется низким уровнем когнитивной поддержки, средним уровнем поддержки самостоятельности, высокой эмоциональной поддержкой, средним уровнем контроля/оценки. Эти характеристики идентичны и для оценки учителя, и для оценки методиста. Он проявляется в 13,4% случаев учителей и 14,1% методистов.

Второй тип (низкая оценка сотрудничества и высокая оценка противодействия). И в оценках действий учителя, и в оценках действий методиста он находит свое выражение в низких оценках по всем четырем первичным показателям и отмечается у 38,6% учителей и 29,6% методистов.

Третий тип (высокая оценка сотрудничества и низкая оценка противодействия) для учителей характеризуется высокими значениями всех четырех показателей, для методистов три показателя (когнитивная и эмоциональная поддержка, поддержка самостоятельности) высокие, а оценка/контроль – средний. Он отмечается у 36% учителей и 38% методистов.

Четвертый тип (высокая оценка сотрудничества и высокая оценка противодействия) характеризуется высоким уровнем когнитивной поддержки, средним уровнем поддержки инициативы, высоким уровнем оценки/контроля. При этом эмоциональная поддержка для учителей средняя, а для методистов – низкая. Этот тип проявляется у 12% учителей и 18,3% методистов.

Далее мы оценили общую степень положительного влияния для каждого из типов. Этот анализ (сравнение четырех субгрупп по критерию Крускалла-Уоллиса) показал, что типы 1,3,4 оцениваются студентами как влияющие на них в целом положительно, а тип 2 – как влияющий слабо или отрицательно ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, результаты анализа, проведенного на основе априорных эмпирических категорий и категорий, выделенных на основе кластеризации, обнаруживают достаточно высокую степень согласованности и позволяют заключить, что поведение руководителя практики (учителя и методиста) в целом воспринимается и оценивается студентом в рамках четырех основных типов, каждый из которых характеризуется своеобразным сочетанием поведенческих параметров – стилей руководства педагогической практикой. Важно подчеркнуть, что выделенные стили руководства, с одной стороны, сохраняют преемственность по отношению к эмпирическим параметрам, ранее зафиксированным в исследовательской литературе, а с другой стороны – соотносятся с базовыми параметрами педагогического взаимодействия в рамках определенной теоретической схемы. Последнее обстоятельство

делает возможным интегрировать полученные результаты в контекст исследования педагогического взаимодействия в целом..

#### Литература

1. Поддяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – 231 с.
2. Савин Е.Ю. Оценка студентами опыта взаимодействия с учителем-наставником и методистом в ходе педагогической практики // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1(2). – С. 168-172.
3. Beck C., Kosnik C. Components of a good practicum placement: student teacher perceptions // Teacher Education Quarterly. 2002. V. 29, № 2. P. 81–98.
4. Blumberg A., Weber W.A. Teacher morale as a function of perceived supervisor behavioral style // The Journal of Educational Research. 1968. V. 62, № 3. P. 109–113.
5. Copas E.M. Critical requirements for cooperating teachers // Journal of Teacher Education. 1984. V. 35, № 6. P. 49–54.
6. Copeland W.D. Student teachers' preference for supervisory approach // Journal of Teacher Education. 1982. V. 33, № 2. P. 32–36.
7. Kagan D.M. Research on the supervision of counselors- and teachers-in-training: linking two bodies of literature // Review of Educational Research. 1988. V. 58, № 1. P. 1–24.

### **Личностно- ориентированная парадигма образования как необходимое условие модернизации образования**

*А.Т. Тутатчиков (г. Копейск, Россия)*

Управление образования Администрации Копейского городского округа  
tp4767@mail.ru

Глобальный инновационный процесс, захлестнувший наше общество в целом и образование в частности, только тогда приведёт к ожидаемому результату, если будет наполнен высшим гуманистическим смыслом, утверждающим отношение к человеку как к высшей ценности бытия. Сегодня становится ясным, что современные педагогические инновации должны характеризоваться, прежде всего, позитивной продуктивностью и носить гуманистическую направленность. Можно сказать, что инновационная школа будет в действительности таковой, если внедряются не только отдельные образовательные методики, технологии, но есть ориентация на новую образовательную модель в целом, основанную на гуманистической, личностно ориентированной парадигме.

**ББК 74**  
**О23**

**О23 Образование в условиях модернизационных процессов современного общества.** Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии КГУ им. К.Э. Циолковского – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 456 с.  
**ISBN 978-5-88725-289-6**

**ББК 74**

**ISBN 978-5-88725-289-6**

© КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013  
© Авторы, 2013

---

КГУ им. К.Э. Циолковского  
Подписано в печать 20.05.2013.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 28,5. Тираж 300 экз. Зак № 294.



Отпечатано «Наша Полиграфия»,  
г.Калуга, Грабцевское шоссе, 126.  
Лиц. ПЛД № 42-29 от 23.12.99  
т. (4842) 77-00-75