

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Полоцкий государственный университет»

С.А. ВОЕВОДИНА

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
для студентов педагогических специальностей**

Новополоцк 2005

УДК 371 (075.8)
ББК 74.202.4 я73
В 63

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Кашлев С.С., доктор пед. наук, проф. кафедры содержания и методов воспитания
УО «Академия последипломного образования»;
А.В. Конышева, доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук

Рекомендован к изданию методической комиссией
историко-филологического факультета

В 63 Воеводина С.А. Профессиональное развитие личности педагога: учеб.-метод. комплекс для студ. пед. спец. – Новополоцк: ПГУ, 2005. – 88 с.
ISBN 985-418-160-X

УМК способствует развитию у студентов установки на достижение высокого уровня профессионализма в педагогической деятельности, оказывает теоретическую и практическую помощь в творческом процессе личностного и профессионального развития. Курс лекций раскрывает основные этапы и условия профессионального становления личности, а практические занятия строятся с учетом информационно-дискуссионного, практико-развивающего и рефлексивного блоков.

УДК 371 (075.8)
ББК 74.202.4 я73

ISBN 985-418-160-X

© Воеводина С.А., 2005
© УО «ПГУ», 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН	6
ЛЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ	8
ТЕМА 1. Формирование профессионализма на разных этапах профессиональной подготовки будущих педагогов	8
ТЕМА 2. Исследование проблемы педагогической деятельности и личности педагога в теории и практике высшей школы	14
ТЕМА 3. Структура профессиональной компетентности педагога	23
ТЕМА 4. Активность как показатель профессионализма педагога	28
ТЕМА 5. Понятие и сущность активных методов обучения	31
ТЕМА 6. Самовоспитание и саморазвитие в системе непрерывного профессионального образования педагога	45
ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ	49
ЗАНЯТИЕ 1. Профессионализм как условие успешности профессиональной деятельности педагога	49
ЗАНЯТИЕ 2. Профессиональные особенности мышления педагога	54
ЗАНЯТИЕ 3. Развитие профессиональной компетентности	57
ЗАНЯТИЕ 4. Педагогическая деятельность как субъект – субъектное взаимодействие	63
ЗАНЯТИЕ 5. Характеристика различных активных методов обучения	68
ЗАНЯТИЕ 6. Самообразование как средство повышения эффективности учебной, научной и профессиональной деятельности будущих педагогов ...	70
ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ	73
ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ	74
ГЛОССАРИЙ	75
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	82

ВВЕДЕНИЕ

Курс «Профессиональное развитие личности педагога» вызван новыми потребностями подготовки высококвалифицированных специалистов в области педагогического образования. Сегодня образование превращается в важнейший механизм развития личности, социума, цивилизации в целом. Это актуализирует задачу становления новой профессиональной компетентности кадров образования, характеризующейся способностью педагога к самоорганизации, самоуправлению и саморазвитию. Педагог нового типа и стиля профессиональной деятельности должен обладать личностно-гуманной ориентацией, способностью системного восприятия педагогической реальности и системного действия в ней, свободной ориентацией в предметной области, должен владеть современными педагогическими технологиями.

Эта тенденция обусловлена также тем, что приоритетной задачей современной школы является развитие самостоятельной и творческой личности, воспитание творческой индивидуальности. Таким образом, акцент с передачи знаний, умений и навыков, как было в традиционном обучении, перенесен на формирование и развитие важнейших качеств, способных сделать человека субъектом своей деятельности и жизни. Учесть специфические особенности возраста, органически включиться в процесс развития личности учащегося способен педагог-профессионал. В отличие от учителя-предметника педагог-профессионал является субъектом педагогического труда, а не носителем совокупных научных знаний. Он ориентирован на работу с человеком, а не на трансляцию знаний, умений, навыков; умеет практически работать с образовательными процессами, строить социально-педагогические ситуации; способен на построение своей деятельности, ее изменение и развитие.

Цель курса состоит в том, чтобы способствовать развитию у студентов установки на достижение высокого уровня профессионализма в педагогической деятельности, оказать теоретическую и практическую помощь в творческом процессе личностного и профессионального развития.

Задачи курса

- целостное системное понимание закономерностей профессионального развития педагогов;
- осознание путей использования знаний о профессионализме педагога в разных сферах педагогической деятельности;
- понимание сущности педагогической деятельности, ее гуманистической природы, социальной роли и образовательных функций;
- овладение и осмысление знаний о человеке как субъекте профессиональной деятельности;

- понимание и осознание на уровне личностного смысла возможности созидания каждым педагогом себя как профессионала;
- овладение и осмысление знаний об основах теории активного обучения и методике проведения занятий, системе применения активных методов обучения в современном образовании;
- осмысление методов активного обучения, методов педагогического взаимодействия как определяющего компонента содержания профессионального образования.

Курс «Профессиональное развитие личности педагога» является учебным курсом, сопровождающим изучение педагогических дисциплин (педагогика, основы педагогического мастерства), строится с учетом преемственности с программами данных дисциплин и носит интегрированный характер, что обеспечивает системность знаний студентов и создает условия для формирования основ профессионального мышления, осознанного понимания педагогического профессионализма в становлении и развитии. Это является важным условием для перевода будущего учителя из объектной в субъектную позицию активного профессионального самовоспитания. Изменение позиции индивидов из пассивно воспринимающих и механически воспроизводящих учебную информацию в активных участников учебного процесса обеспечивает прочность знаний и выработку умений. Активизация позиции студентов создает условия для формирования умений видеть противоречивость, динамичность педагогических явлений и анализировать их; помогает соотнести свои возможности и способности с квалификационными характеристиками личности учителя-профессионала; способствует перестройке структуры личности студента в структуру личности учителя.

Программа курса «Профессиональное развитие личности педагога» предусматривает освоение содержания через активные формы и методы обучения: проблемные лекции и семинары, игровые методики, включение студентов в учебные ситуации, моделирующие профессиональную деятельность, решение проблемных задач, разработку творческих проектов, различные формы контролируемой самостоятельной работы.

Общее количество часов на изучение курса 24, в том числе 12 лекционных занятий, 12 практических занятий. Основной формой итогового контроля усвоения содержания курса является зачет.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Лекционные занятия

Наименования разделов и тем лекций, их содержание	Количество часов
1. Формирование профессионализма на разных этапах профессиональной подготовки будущих педагогов Цель профессионального образования. Этапы формирования профессионализма педагога. Сущность профессионального развития личности педагога. Субъектность как необходимое условие профессионального развития личности педагога. Основные противоречия между требованиями к личности учителя, его готовности осуществлять профессиональную деятельность и подготовкой будущих педагогов. Пути разрешения противоречий	2
2. Исследование проблемы педагогической деятельности и личности педагога в теории и практике высшей школы Педагогическая деятельность как процесс решения профессиональных задач. Формирование профессиональной компетентности как задача профессиональной подготовки будущих педагогов. Типы педагогических задач, пути их решения	2
3. Структура профессиональной компетентности педагога. Развитие профессиональной компетентности Содержание и структура профессиональной компетентности. Психологический, теоретический, практический и личностный аспекты профессиональной компетентности. Уровни развития профессиональной компетентности. Критерии сформированности	2
4. Активность как показатель профессионализма педагога Активность как особая форма взаимодействия субъекта с окружающим миром, особое состояние деятельности, характеризующее позитивно и ярко выраженной субъективной стороной. Структура и виды активности. Активность педагога и профессионализм	2
5. Понятие и сущность активных методов обучения Сущность и значение активных методов обучения в формировании профессиональной компетентности. Различные подходы к классификации активных методов обучения. Процессуальная сторона использования активных методов обучения в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. Подходы в использовании активных методов обучения	2
6. Самообразование и саморазвитие в системе профессиональной подготовки педагога Потребность в саморазвитии – движущая сила формирования личности педагога. Понятия «самообразование», «самовоспитание», «саморазвитие». Виды и источники самообразования педагога. Культура самообразования и ее признаки. Сущность и этапы процесса самовоспитания	2
Итого	12

Практические занятия

Наименование тем практических занятий, их содержание	Количество часов
<p>1. Профессионализм как условие успешности профессиональной деятельности педагога</p> <p>Психолого-педагогические аспекты профессионального становления личности. Профессиональная деятельность и личность педагога. Профессионально важные качества педагога. Профессиональное обучение и формирование профессионально важных качеств педагога</p>	2
<p>2. Профессиональные особенности мышления педагога</p> <p>Понятие о профессиональном мышлении, его особенности. Виды и типы мышления.</p> <p>Характеристика профессионального мышления педагога: целостное видение педагогической ситуации; системный анализ учащегося в отношении его качеств; учет зоны его ближайшего развития, развитие и стимулирование его внутренних резервов саморазвития; диалогичность, плюрализм, диагностичность.</p> <p>Формирование профессионального мышления педагога</p>	2
<p>3. Развитие профессиональной компетентности</p> <p>Формирование основных аспектов профессиональной компетентности в процессе овладения педагогической профессией</p>	2
<p>4. Педагогическая деятельность как субъект – субъектное взаимодействие</p> <p>Педагогическое взаимодействие, его сущность, содержание, стратегия.</p> <p>Сущность позиции ребенка в педагогическом процессе как его субъекта и объекта. Средства, обуславливающие позицию ребенка как объекта педагогического процесса: система педагогических требований, режим учебного заведения, дисциплина. Средства, обуславливающие позицию ребенка как субъекта педагогического процесса: отношения сотрудничества со взрослыми, диалог и полилог, обстановка сотворчества; принятие со стороны педагогов как равных себе.</p> <p>Принятие оперативных решений педагогом в разнообразных педагогических ситуациях. Установки педагога и стили педагогического общения</p>	2
<p>5. Характеристика различных активных методов обучения</p> <p>Активные методы обучения в формировании основных аспектов профессиональной компетентности. Организация педагогического взаимодействия средствами активных методов обучения. Педагогическое взаимодействие как компонент содержания профессионального образования</p>	2
<p>6. Самообразование как средство повышения эффективности учебной, научной и профессиональной деятельности будущих педагогов</p> <p>Основные компоненты готовности человека к самообразованию. Факторы, влияющие на формирование у личности потребности в самообразовании</p>	2
Итого	12

ТЕМА 1. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Под профессиональным образованием сегодня понимают «результат профессионального обучения и воспитания, *профессионального становления и развития личности человека*» [55, с. 45]. (Курсив автора).

При этом одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации или в необходимых случаях – переквалификации для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух аспектах:

– как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь – в профессиональном труде;

– как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда» [55, с. 148].

Результат профессионального образования – это приобретенная индивидом в ходе образования способность к выполнению функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусства в определенном профессиональном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач, т.е. профессионализм. В теории профессионального образования способность к выполнению функциональных обязанностей выражается в различных терминах: «профессионализм», «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность», «профессиональное мастерство», «профессиональная компетентность». Эти понятия, в общем, характеризуют одно и то же явление; однако они имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных смысловых контекстах.

Профессионализм – высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности.

Уровни профессионализма педагога

Допрофессионализм – осуществление человеком общепедагогической деятельности при отсутствии профессиональных знаний и умений, не овладев нормами и правилами педагогической профессии.

Профессионализм – профессиональное становление человека через последовательное овладение качествами педагога-профессионала, нормами и правилами профессии и приобретение специальности и квалификации.

Суперпрофессионализм (высший профессионализм) – этап, характеризующий педагогическую деятельность человека в ее расцвете и высоких достижениях; творческое обогащение профессии своим личным вкладом.

Непрофессионализм (псевдопрофессионализм) – уровень, характеризующий отсутствие педагогического профессионализма: внешне активная педагогическая деятельность при наличии личностных деформаций в его профессиональном становлении; выполнение неэффективной педагогической работы в сочетании с кипучей внешней деятельностью; неправомерное сведение всего личностного пространства только к профессиональному и т.д.

Послепрофессионализм как возможность обретения новых граней педагогического профессионализма через оказание помощи молодым учителям. Пути развития послепрофессионализма: «педагог в прошлом» (экспрофессионал), консультант, советчик, наставник молодежи, эксперт.

Динамика перехода от одного уровня педагогического профессионализма к другому как последовательное овладение этапами и ступенями педагогического профессионализма

Этапы уровня *педагогического профессионализма*:

адаптация учителя к педагогической профессии → самоактуализация в педагогической профессии → свободное владение педагогической профессией (педагогическое мастерство).

Этапы уровня *суперпрофессионализма*:

свободное, творческое владение педагогической профессией → владение несколькими педагогическими профессиями → самопроектирование себя как педагога [63].

Ступени восхождения человека «по лестнице» профессионализма изучались Б.С. Гершунским, А.К. Марковой, В.Д. Шадриковым, Л.М. Митиной и другими исследователями. На основании их подходов представляется возможным выделить следующие ступени профессионализма:

профессиональная готовность → профессиональная компетентность → профессиональное мастерство.

Профессиональная готовность – это достижение определенного уровня профессионального образования работника, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения конкретной работы. **Профессиональная пригодность** – это динамическое образование, допускающее уровневую градацию. Профессиональная пригодность часто связывается, а иногда даже отождествляется с понятием «профессиональная готовность». В частности, психолог В.А. Крутецкий отмечает, что «синтез свойств личности как значительно более широкое понятие, мы предпочитаем называть пригодностью или готовностью к деятельности» [38, 90].

В действительности, профессиональная готовность – понятие более широкое, чем профессиональная пригодность. Она определяется как совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту. С одной стороны, это психологическая, психофизиологическая и физическая готовность (то есть профпригодность), а с другой – научно-теоретическая и практическая подготовка. Так, студент по своим психофизиологическим качествам может быть пригоден к работе в качестве педагога, но в силу недостаточной теоретической или практической подготовки еще не готов к ней. В.А. Сластенин и Н.Е. Мажар отмечают, что профессиональная пригодность является необходимым, но недостаточным условием для успеха профессиональной деятельности, которая возможна только при соответствующей профессиональной подготовленности, а последняя в свою очередь, определяется знаниями, умениями и навыками, приобретенными личностью в процессе обучения и воспитания, в процессе приобретения жизненного опыта. Готовность к профессиональной деятельности невозможна без профессиональной пригодности, а профессиональная пригодность личности может перерасти в готовность только в процессе профессиональной подготовки. Отсюда, делают вывод исследователи, профессиональная пригодность совместно с подготовленностью составляют профессиональную готовность [52].

Профессиональная компетентность (по определению А.К. Марковой) – это сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, владение способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Судить о наличии компетентности можно только по характеру результата труда человека [50, с. 15]. Близкую позицию по данному вопросу занимают и некоторые другие авторы, понимая под профессиональной компетентностью интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений, опыта, достаточных для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию. Они уточняют, что понятие «профессиональная компетентность» присуще определенным категориям специалистов, характер труда которых связан с принятием решений, т.е. полномочных решать что-либо, судить о чем-либо [3, с. 14].

Таким образом, **профессиональная компетентность** – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

Понятие «профессиональная компетентность» включает следующие три аспекта:

проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания

ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

смысловой – адекватное осмысление производственной ситуации в более социокультурном контексте;

ценностный – способность к правильной оценке ситуации, ее сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общественных ценностей [62, с. 34].

Профессиональное мастерство выступает как высший уровень развития профессионализма, выражается в высоком уровне деятельности в ходе выполнения своих обязанностей и проявляется в точных, безошибочных движениях и действиях специалиста, в творческом использовании и применении им своей подготовленности, прежде всего в сложных ситуациях. В данном случае профессионализм является результатом не только профессионального образования, но и результатом собственного опыта и творческого саморазвития. К.К. Платонов мастерством определяет свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода.

Соотношение этих понятий представлено на рис. 1.



Рис.1. Уровни профессионализма

Формирование профессионализма является актуальной проблемой современной педагогики. Это связано с усилением роли профессионального образования в жизни общества. Как отмечает известный исследователь проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий, к основным современным тенденциям его развития относятся:

– все более глубокое осознание каждого образовательного уровня как органической части системы непрерывного образования, решение проблемы преемственности различных ее ступеней;

- компьютеризация и технологизация обучения;
- переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления;
- переход к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим, игровым способам организации учебного процесса;
- переход к такой организации взаимодействия педагога и обучаемого, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучаемого.

Из вышеперечисленных тенденций автору представляется наиболее важной и значимой деятельностная (и *субъектная*) направленность профессионального образования. Как отмечает А.М. Новиков, длительное время отечественная (советская) общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода. При таком подходе основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся, студентов прочных систематизированных знаний (умения и навыки всегда выступали второстепенными компонентами). В настоящее время акцент меняется – от гностического подхода (знаниевой парадигмы) к деятельностному подходу (парадигме): основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду [55]. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается – просто они из основной и единственной цели образования превращаются в средство развития обучаемых. Изучением профессионализма в неразрывной связи с развитием (в том числе личностно-профессиональном) субъекта труда занимается акмеология. Сегодня акмеология (от *греч.* Акме – вершина) определяется как наука о развитии и реализации творческого потенциала человека как субъекта профессионального труда и целостной жизнедеятельности. Исследования, проведенные в области акмеологии в последние годы, показали, что рассматривать профессионализм необходимо в единстве деятельностного и личностного контекста, что согласуется с важнейшим методологическим принципом единства деятельности и личности (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Ломов Б.Ф.)

Важной задачей профессиональной акмеологии является выяснение характеристик, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки, являющимися условиями для достижения субъектом вершин профессионального мастерства в своем профессиональном развитии.

Таким образом, целью профессионального образования является профессиональное развитие. Л.М. Митина под *профессиональным разви-*

тием учителя понимает и как рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. При этом Л.М. Митина указывает, что речь должна идти о поиске детерминант (механизмов, факторов, условий) особого рода профессионального развития – саморазвития учителя [51, с. 9 – 10].

Одним из важнейших факторов в этом плане является педагогическая позиция по отношению к самому себе. Под этим понятием подразумевают устойчивую систему отношений человека к своим способностям, возможностям, своей индивидуальности, побуждающую его к адекватной самооценке, непрерывному самообразованию и самовоспитанию. Подобная позиция обеспечивает самореализацию личности социально ценным способом в различных видах деятельности. Она проявляется в готовности и способности к личностному и профессиональному росту в течение всей жизни. Функциональными компонентами такой готовности являются потенциалы личности: гносеологический (что человек знает), аксиологический (чем дорожит), творческий (что умеет), коммуникативный (с кем и как общается) и эстетический (чем восхищается).

Сущность профессиональной деятельности человека предполагает его непрерывную работу по саморазвитию и самотворчеству в пределах личных возможностей. Продуктами ее являются, во-первых, рефлексивные способности, развитые до уровня высочайшей саморегуляции и проявляющиеся в деятельности по самосовершенствованию; во-вторых, способности предвидения как сущностная характеристика интеллигента, живущего в настоящем, но ориентированном в будущее; в-третьих, развитая способность организовать время своей жизни как пространство непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования [59, 228 – 229].

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под профессиональным самообразованием?
2. Какова роль профессионального самообразования для человека?
3. Каковы основные уровни профессионализма?
4. Сравните понятия профессиональная пригодность, профессиональная готовность и профессиональная компетентность.
5. Раскройте сущность профессиональной компетентности.
6. Перечислите основные тенденции развития высшего профессионального образования.

ТЕМА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Основной задачей профессиональной подготовки педагогов в современных условиях является формирование профессиональной компетентности. **Профессиональная компетентность** – это существенная предпосылка эффективности педагогической деятельности после окончания вуза, решающее условие быстрой адаптации к условиям педагогического труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Таким образом, актуальными являются вопросы, связанные с подготовкой не просто квалифицированного специалиста, а с формированием и развитием творческой личности педагога, способного быть субъектом своей деятельности.

Анализ сущности педагогической деятельности позволит более четко определить категорию «профессиональная компетентность» в рамках профессиональной подготовки педагогов.

Специальные исследования выявили свыше тысячи разнообразных составляющих педагогической деятельности. Оперировать таким обилием показателей трудно, поэтому все исследователи, занимающиеся проблемой профессиональной деятельности учителя, пытаются выделить элементы, которые будут являться ведущими обобщенными функциональными характеристиками педагогической деятельности, и через них определить требования к личности учителя, его профессиональной компетентности.

Можно определить несколько направлений, по которым ведется исследование проблемы педагогической деятельности в теории и практике высшей школы, и которые определяют, что будет являться важнейшими характеристиками профессиональной компетентности.

Сущность первого направления выражается в том, что педагогическая деятельность изучается, исходя из отдельных видов деятельности педагога (учебная деятельность, работа с родителями, исследовательская деятельность и т.д.), либо по отдельным направлениям воспитательной работы (нравственное, эстетическое, физическое воспитание). Это направление можно назвать **содержательным** подходом. Соответственно готовность к осуществлению педагогической деятельности будет определяться исходя из подготовленности к различным направлениям деятельности учителя.

Второе направление изучает педагогическую деятельность, выделяя ее основные функции (**функциональный** подход). Основоположником этого направления является Н.В. Кузьмина. Она положила в основу анализа логику развертывания педагогической деятельности. Н.В. Кузьмина отмечает, что

в системе и последовательности действий учителя, связанных с решением педагогических задач, можно выделить умения, которые отвечают основным профессиональным функциям педагога: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные [44, с.12].

Особое значение Н.В. Кузьмина придает гностическому компоненту педагогической деятельности, которому соответствует группа гностических (познавательных) умений. Они «лежат в основе всех других умений и включают: умение анализировать педагогическую ситуацию, формулировать стратегию, тактику и оперативные задачи в области воспитания и обучения, вырабатывать стратегии их решения, оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации, заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения» [45, с. 2].

Проектировочные и конструктивные умения направлены на проигрывание возможных способов решения задачи и принятие окончательного решения с перспективой планирования всей деятельности в целом, с осознанием, в каких целях отбирается материал, и как подвести учащихся к его усвоению

Коммуникативные умения предполагают: «умение вступать в положительный эмоциональный контакт; спонтанно общаться, слушать и понимать партнера по общению; взаимодействовать с партнером; адекватно воспринимать настроение аудитории; управлять вниманием аудитории» [45, с. 26 – 27].

С.Б. Елканов определяет готовность к осуществлению педагогической деятельности в рамках **личностного подхода** и видит ее осуществление в первую очередь через профессиональное развитие личности специалистов-педагогов. Он отмечает, что личность является сложным социально-психологическим образованием, состоящим из ряда взаимосвязанных и взаимопроникающих подструктур. Содержание *ведущей подструктуры* личности составляет ее социальная направленность, система ее ведущих отношений и потребностей, ее мотивов, взглядов, идеалов. *Вторая подструктура* включает в себя все, что входит в содержание опыта индивида: знания, умения, актуальные способности, общая культура и развитость. *Третью подструктуру* образуют особенности познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности как основы ее общих способностей. Наконец, *четвертая подструктура* охватывает наследственно заданные индивидуальные особенности личности [30, с. 6].

Работая в рамках личностного подхода, А.И. Щербаков одним из первых сделал попытку решения проблемы профессиональной подготовки, соединив описание труда и личности учителя, и тем самым он также выстроил психологическую структуру личности учителя. А.И. Щербаков отмечает, что психологическая структура личности учителя значительно сложнее структуры

его труда, в ней аккумулировано все богатство его внешней и внутренней жизни, которая выходит далеко за рамки содержания непосредственно выполняемой им профессиональной деятельности.

В психологической структуре личности учителя он выделяет:

- 1) общегражданские качества;
- 2) нравственно-психологические качества;
- 3) социально-перцептивные;
- 4) индивидуально-психологические особенности;
- 5) практические умения и навыки:

а) *общепедагогические* (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные),

б) *общетрудовые* (конструктивные, организаторские, исследовательские),

в) *коммуникативные* (общение с людьми разных возрастных категорий),

г) *самообразовательные* (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получение новой информации).

Ведущими в структуре личности учителя А.И. Щербаков считает практические умения и навыки. Он исходит из того, что первые четыре компонента структуры можно отнести к любой педагогической профессии, а в пятом будет отражаться специфика специальности [94, с. 21]. Однако, по нашему мнению, с позиций личностного подхода умаление роли первых компонентов является неправомерным.

Осуществляя психологический анализ педагогической деятельности, В.Д. Шадриков, Н.Г. Рукавишникова, Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина и др. разрабатывают **структурный** подход. В рамках этого подхода они выделяют основные структурные компоненты, имеющие наибольшее значение для понимания сущности педагогической деятельности. В частности, Л.А. Байкова и Л.К. Гребенкина основными структурными компонентами называют цели (направлены на изменение собственной личности и ее деятельности, сознания и поведения детей), содержание, средства, действия, условия, технология, объект и субъект труда учителя, достигнутый результат [65, с. 7].

В.Д. Шадриков, Н.Г. Рукавишникова выделяют мотивы, цели, информационную основу деятельности и профессионально-важные качества учителя. Анализируя психологическое содержание деятельности учителя, они говорят о необходимости выделить центральные системообразующие компоненты его деятельности. С точки зрения В.Д. Шадрикова такими компонентами являются цели и мотивы деятельности. Психологический анализ и выделение центральных, системообразующих компонентов педагогической деятельности ориентируют, на наш взгляд, на успешность осуществления данной деятельности [74, с. 69].

Существует еще одно направление в исследовании педагогической деятельности, в котором находит естественное продолжение и развитие все выше-названные подходы. Его научные основы раскрыты в исследовании В.А. Сластенина. Характерным признаком этого направления является разработка профессиограммы учителя, поэтому в научной литературе определяется как **профессиографический подход**. Важнейшим принципом составления профессиограммы является проектирование системы требований, предъявляемых человеку педагогической профессией, профессиональной деятельностью.

В.А. Сластенин посвятил свое исследование обоснованию профессиограммы как модели личности учителя. Педагогическая профессиограмма отражает инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя, раскрывает содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования [60, с. 34]. В его подходе практически в равной мере отражены мотивационно-потребностная, эмоционально-волевая, духовная и когнитивно-практическая сфера личности, то есть и личность и труд учителя, но акцент все же поставлен на личности учителя.

Его усовершенствованная модель личности учителя является наиболее полной и представлена четырьмя относительно самостоятельными блоками, выражающими *требования к личности, к психолого-педагогической, специальной и методической подготовке учителя*.

В.А. Сластенин отмечает, что, отражая в «снятом виде» структуру педагогической деятельности, личность учителя представляет собой не простую совокупность свойств и характеристик, а единое целостное образование. Его логическим центром и основанием является мотивационная сфера, определяющая общественно-политическую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности [79, с. 22].

Сегодняшние подходы к построению профессиограмм (моделей) специалиста, по мнению В.П. Тарантея, характеризуются определением видов профессионально-педагогической деятельности, а также личностных качеств, знаний, умений и навыков, которыми должен обладать выпускник. Профессиограмма носит даже несколько опережающий, прогностический характер, таким образом, учитывая отдельные прогнозируемые изменения в будущей профессиональной деятельности. Этого же требует существующая всегда в учительском труде некоторая профессиональная мобильность, когда учителю приходится перестраиваться в связи с изменением содержания образования, новыми подходами в организации обучения, требованиями научно-технического прогресса и т.п. В соответствии с таким подходом выделяется воспитательная и общественно-политическая, организационно-методическая, коммуникативная, научно-исследовательская, диагностическая, управленческая и специальная деятельность по предмету [85, с. 51 – 52].

Л.Н. Тихонов и А.А. Грималь разработали модель специалиста, где содержание образования строится на единстве морально-политической, общекультурной и психолого-педагогической подготовленности учителя. Основные элементы профессионализма учителя сводятся:

а) к развитию гражданского отношения к Родине, своим патриотическим обязанностям;

б) развитию гражданского отношения к нормам общественной морали, к своим обязанностям перед обществом;

в) развитию позитивного отношения к различным видам деятельности – познавательной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, физической культуре, организаторской, деятельности в области культуры;

г) формированию психолого-педагогической культуры.

Авторы разработали также профессиограмму знаний, умений и навыков, необходимых учителю для осуществления профессионально-педагогической деятельности. Они описали гностическую, конструктивную, коммуникативную, организаторскую и прогностическую функцию [85, с. 54].

В каждом из этих подходов в той или иной степени уделяется внимание профессиональной подготовке учителей. Содержательный подход в плане подготовки будущих учителей носит локальный характер, исследуя совершенствование отдельных компонентов данной подготовки.

В рамках функционального, личностного и структурного подходов труд педагога предстает как результат овладения педагогическими знаниями, умениями и навыками, свойствами и способностями личности, необходимых для выполнения профессиональных функций на определенном уровне.

В рамках профессиографического подхода профессиограмма рассматривается как модель деятельности и личности специалиста. Это позволяет говорить и о профессионализме деятельности, и о профессионализме личности, что дает возможность более широко посмотреть на проблемы подготовки будущих специалистов, формирования их профессиональной компетентности, оценить качество работы разных звеньев высшего учебного заведения.

Педагогическая деятельность определяется как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития учащихся и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения [39, с. 37].

Это определение отражает связь между понятиями «педагогическая деятельность» и «педагогический процесс». Это закономерно, так как в философском понимании деятельность как категория тесно связана с процессом. Т.В. Габай считает, что отдельные составляющие деятельности невозможно анализировать вне процесса: «... по своей природе деятельность всегда есть какой-либо процесс (хотя и не просто процесс!) или такой «объект» (явление),

который представляет собой изменение во времени определенной совокупности объектов» [23, с. 10]. Педагогический процесс выражает динамическую сторону деятельности. Впервые понятие «педагогический процесс» было введено П.Ф. Каптеревым: «...педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу» [35, с. 179]. Таким образом, педагогическая деятельность направлена на организацию педагогического процесса, целью которого является развитие и саморазвитие человека.

Следует отметить **ряд особенностей**, которые имеет педагогический процесс в таком понимании.

В первую очередь это *двусторонний характер* педагогического процесса. Современные исследователи указывают, что и педагог, и учащийся являются субъектами педагогического процесса, его полноправными участниками. Для обеих сторон характерны: самостоятельность, творчество, активность, ответственность. Таким образом, педагогический процесс следует рассматривать как взаимодействие педагога и учащегося, которое имеет субъект – субъектный характер.

Каждый участник педагогического процесса прежде всего сам создает для себя условия своего развития. В то же время указывается, что субъектность учащегося во многом определяется позицией, субъектностью педагога. Со стороны педагога его деятельность при сохранении субъектности учащегося выступает как метадеятельность, т.е. деятельность, направленная на организацию и управление другой деятельностью. На это указывает и Ю.Н. Кулюткин, который определяет педагогическую деятельность, в первую очередь, как деятельность педагога по созданию оптимальных условий для стимулирования и проявления активности учащихся [53, с. 100].

Следующей важной особенностью педагогического процесса является творческий характер деятельности педагога. В своих исследованиях многие ученые (М.М. Поташник, Н.В. Кузьмина, В.А. Загвязинский, А.А. Гримоть, В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Л.Ф. Спирин и др.) указывают на то, что педагогической деятельности имманентно присуще творчество. Необходимость творчества в педагогической деятельности определяется исследователями «... неповторимостью ее продукта – сформированной личности ученика во всем богатстве ее индивидуального своеобразия» [54, с. 8]. Творческий характер педагогической деятельности исследователи связывают также с тем, что деятельность педагога рассматривается как деятельность, направленная на решение бесконечного множества педагогических задач в постоянно изменяющихся обстоятельствах, в которой проявляется индивидуальность личности педагога и стиль его общения.

Подчеркивая данную особенность педагогической деятельности, многие ученые отмечают, что единицей педагогической деятельности является педагогическая ситуация, педагогическая задача.

Для того чтобы развести эти понятия, необходимо рассмотреть соотношение таких категорий как «педагогическая система», «педагогическая деятельность» и «педагогический процесс».

Под педагогической системой понимается совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [37, с. 136].

Понятие «ситуация» означает фрагмент бытия, в состав которого входит человек; система событий, являющихся причиной того или иного поведенческого акта и др. Термин «педагогическая ситуация» указывает на предметную деятельность, в рамках которой анализируется ситуация. Исходя из общего определения ситуации, педагогическую ситуацию можно понимать как совокупность условий ее протекания, предметной области ее содержания, средств общения, мотивов и целей субъектов педагогической деятельности. Она выражает объективное состояние конкретной педагогической системы в конкретный промежуток времени. Педагогическая ситуация есть временная структурная единица педагогической системы. В ней сочетаются все основные значимые компоненты педагогической системы в определенный момент.

Понимание педагогом природы педагогической ситуации создает возможность целенаправленно и эффективно строить педагогическое взаимодействие с учащимися, осуществлять педагогический процесс. Осмысление педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий есть **педагогическая задача**. Педагогический процесс – это процесс решения бесчисленного ряда задач, направленных на формирование личности учащихся [43, с. 36]. В отличие от ситуации педагогические задачи субъективны, т.к. они определяются субъективным осмыслением педагога конкретной ситуации и формулировкой цели в связи с необходимостью познания и преобразования действительности и выражаются прежде всего в индивидуализации (персонификации) постановки и решения задач (мысленных и предметных). Педагогическая задача, по определению Л.Ф. Спирина, «результат осознания субъектом воспитания в педагогической ситуации необходимости выполнения профессиональных действий и принятие их к исполнению» [83, с.12]. По сути дела, педагогическая задача является структурной единицей профессионального мышления педагога, которая как бы аккумулирует перед ним сущность педагогического процесса с целью развития личности. Процесс осмысления задачи включает анализ конкретной ситуации, постановку и осмысление задачи, планирование процесса решения и оценку результата решения задачи, и таким образом отражает степень использования педагогом своих возможностей для достижения поставленных целей. Как постановка задачи, так и выбор педагогом способа ее решения зависят от про-

фессионально-личностных качеств педагога, от его готовности осуществлять профессиональную деятельность.

Решение задачи, организация педагогического процесса возможны только на основе осуществления педагогических действий. Действия – относительно законченные элементы деятельности. Согласно С.Л. Рубинштейну, понятие задачи должно быть соотнесено с понятием действия в общем контексте целеполагания: «так называемое произвольное действие человека – это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи» [73].

Таким образом, понятия «педагогическая ситуация», «педагогическая задача», «педагогическое действие» близкие, но не тождественные. Следует отметить их взаимосвязь и взаимозависимость, которые прослеживаются в динамичности педагогической системы. Все элементы педагогической системы непрерывно изменяются, как и связи между элементами. Возникают условия и обстоятельства, составляющие педагогическую ситуацию, которую педагогу необходимо осмыслить (поставить и решить задачу), чтобы правильно построить педагогическое взаимодействие (действия). В результате данного взаимодействия вновь изменяется состояние системы, то есть возникает новая педагогическая ситуация, которую вновь необходимо осмыслить, чтобы принять и реализовать педагогические решения при помощи педагогических действий. Данная взаимосвязь отражена на рис. 2.

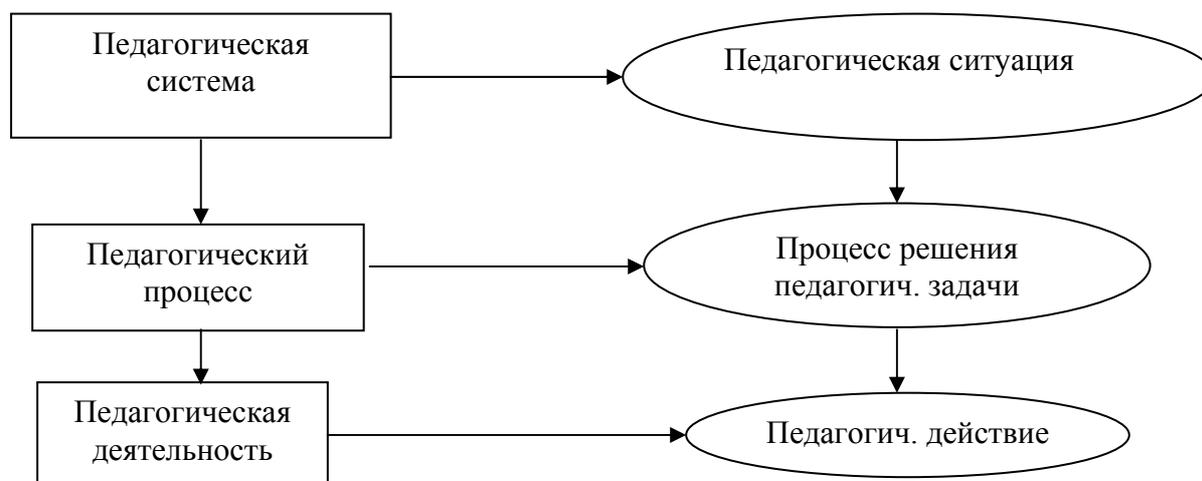


Рис. 2. Соотношение педагогической ситуации, педагогической задачи и педагогического действия

Педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решений бесчисленного множества задач разного уровня сложности. Педагогическая задача – это «материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью» [60, с. 87].

Таким образом, принимая во внимание философский и педагогический аспект понимания педагогической деятельности и структурную единицу педагогического процесса, можно уточнить ее определение следующим образом.

Педагогическая деятельность – это профессиональная деятельность педагогов, направленная на организацию и управление педагогическим процессом как процессом решения задач, связанных с созданием оптимальных условий для активного взаимодействия субъектов с целью их развития и саморазвития.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные направления в изучении педагогической деятельности.
2. В чем сущность основных подходов в изучении педагогической деятельности?
3. Каковы основные особенности педагогической деятельности?
4. Что является основной структурной единицей педагогической деятельности?

ТЕМА 3. СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Исходя из определения, можно выделить следующие стороны компетентности: психологическая, когнитивная, практическая (специальная) и личностная.

Будущий педагог будет успешно решать профессиональные задачи, если он психологически, теоретически, практически и личностно готов к самостоятельной инициативной деятельности в соответствии с требованиями современного педагогического процесса.

В рамках понимания нами педагогической деятельности как процесса решения совокупности педагогических задач каждый аспект профессиональной компетентности должен быть наполнен определенным содержанием.

При этом психологическая сторона играет особую роль в структуре компетентности, являясь центральным и структурообразующим компонентом. Она является основой для формирования субъектности будущего педагога, так как выражает педагогическую направленность, профессиональный интерес и установки, обеспечивающие стремление личности стать настоящим педагогом и помогающие преодолевать препятствия и трудности на этом пути. Направленность выражается в осознании учащихся как главной ценности своего труда, как субъектов педагогического процесса, в любви к детям, в устойчивой потребности постоянного общения с детьми. Она подвигает педагога на формирование необходимых профессионально значимых личностных качеств; от нее зависит эффективность освоения профессиональных знаний, накопления и совершенствования практических умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач; она влияет на личностное становление педагога. Профессиональный интерес – действенный стимул к выделению, формулированию, анализу педагогических задач, стремление к решению профессиональных задач на высоком уровне эффективности. Профессиональные установки выражают внутреннюю позицию педагога, его взгляды, ценностные отношения, это устойчивая личностная предрасположенность к восприятию педагогической деятельности как непрерывного процесса выявления и решения педагогических задач, к осмыслению данных задач в целях развития личности, к соответствующему поведению для их реализации. Профессиональные установки обеспечивают устойчивый целенаправленный характер педагогической деятельности, служат основой целесообразной избирательной активности будущего педагога в решении профессиональных задач.

Это говорит о том, что, формируя психологическую компетентность, мы создаем возможность для профессионального саморазвития будущего педагога еще в стенах учебного заведения, то есть для перевода студента из объектной позиции в субъектную в процессе овладения будущей профессией. Это обеспечивает развитие устойчивых профессиональных установок, интересов, педагогической направленности, помогает соотнести свои возможности и способности с квалификационными характеристиками личности педагога-профессионала, способствует перестройке структуры личности студента в структуру личности педагога.

Содержательную основу когнитивной компетентности составляют:

- знания сущности и признаков личностно-ориентированного педагогического процесса,
- знания о педагогических технологиях развития человека,
- знания сущности педагогического процесса как фактора развития личности и педагогической деятельности как непрерывного процесса выявления и решения педагогических задач,
- знания о составных элементах педагогической деятельности,
- знания основных логических приемов, алгоритма решения педагогических задач.

Когнитивная компетентность представлена не только знаниями, но и теоретическими умениями, обеспечивающими педагогическое мышление, которое выражается, по мнению В.А. Сластенина, в аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умениях.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, умения – это инструменты, при помощи которых совершаются предметные виды деятельности [46]. Входя в структуру деятельности, профессиональные педагогические умения включаются и в структуру компетентности. Н.В. Кузьмина, раскрывая сущность педагогического умения, пишет, что это приобретенная человеком способность на основе знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях [45, с. 3]. О.А. Абдуллина, характеризуя педагогические умения, указывает на значение знаний в их развитии, отмечает, что владение способами и приемами обучения и воспитания основано на сознательном использовании психолого-педагогических и методических знаний: «Практические умения учителя являются формой функционирования его теоретических знаний» [1, с. 75 – 76].

В.А. Сластенин определяет педагогические умения как систему педагогических воздействий, связанных между собой определенными отношениями и направленных на решение педагогических задач в изменяющихся условиях.

Формирование и функционирование педагогических умений осуществляется на основе активного и целенаправленного практического опыта, представленного в знаниях и навыках [80, с. 22 – 23].

Анализ этих определений приводит к выводу, что педагогическое умение основано не только на опыте практической деятельности, но и на сознательном использовании теоретических, психолого-педагогических и методических знаний.

Практическая сторона компетентности проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, а это предполагает в свою очередь наличие у будущего учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений, необходимых для решения педагогических задач [80]. Они выражаются:

- в осознании требований общества к подрастающему поколению, переосмыслении их в педагогические требования, определении на их основе профессиональных задач в педагогическом процессе;

- умении правильно диагностировать педагогическое явление, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; осмысливание и оценка условий педагогического процесса, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением педагогических задач подобного рода;

- определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения педагогических задач; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; анализ собственной деятельности, который требует оценки правильности постановки целей, их перевода в конкретные педагогические задачи, адекватность задач исходным условиям, эффективность применявшихся способов решения задач, причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации задач, опыт своей деятельности в его целостности и соответствии с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Практическая сторона компетентности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. В первую очередь это организаторские и коммуникативные умения, которые требуют умения организовывать свою деятельность и деятельность учащихся, строить эффективно педагогическое общение и педагогическое взаимодействие.

Личностная компетентность связывает психологическую, теоретическую и практическую механизмом функционирования личностных качеств: самостоятельности, настойчивости, целеустремленности, трудолюбия, требовательности к себе, самокритичности, способности мобилизовать свои силы и пр. таким образом, схематически структуру компетентности можно представить следующим образом (рис. 3):



Рис. 3. Структура профессиональной компетентности

Гармония этих сторон, их достаточная выраженность и единство – показатель высокого уровня профессиональной подготовки будущего педагога.

Таким образом, профессиональная компетентность отражает устойчивую взаимосвязь, последовательное развертывание и реализацию в деятельности ведущих компонентов (профессиональная направленность, профессиональное мышление, самостоятельность применения практических умений и навыков, адекватная самооценка, личностные качества). Сущностную характеристику профессиональной компетентности составляет направленность на ученика как на главную ценность своего труда, а также потребность в самопознании и самоизменении себя, способов учебно-воспитательной деятельности, методов взаимодействия с учеником с учетом закономерностей развития личности.

Общий путь формирования компетентности при условии, что ее основным структурообразующим компонентом является психологический аспект, заключается в следующем:

- через разрешение проблемы профессиональной направленности у студентов обостряется профессиональный интерес;
- актуализируются имеющиеся знания;
- формируются педагогические умения и навыки,
- осуществляется самоанализ и самооценка собственной деятельности;
- развиваются педагогические способности и профессиональные установки, личностные качества, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности.

Очень важно иметь в виду, что нужно вести речь о формировании в вузе не просто квалифицированного специалиста, а предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое профессиональная компетентность?
2. Каковы основные структурные компоненты профессиональной компетентности?
3. Раскройте сущность психологического, теоретического, практического и личностного компонентов профессиональной компетентности.

ТЕМА 4. АКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Активность – это особая форма взаимодействия субъекта с окружающим миром; особое состояние деятельности, характеризующее позитивно и ярко выраженной субъективной стороной.

Формирование готовности к педагогической деятельности имеет своей целью подготовку не просто квалифицированного педагога, учителя, воспитателя, а развитие творческой личности специалиста, способного быть субъектом своей профессиональной деятельности. Необходимо с первого курса предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития, самодвижения в овладении профессией.

В первую очередь педагогический процесс следует рассматривать как *взаимодействие преподавателя и студента*, которое имеет субъект – субъектный характер. Педагогическое взаимодействие предполагает не только участие, но и обмен определенными ценностями в процессе совместной деятельности, истинная значимость которых определяется целью, содержанием, формой и результатами деятельности при условии их осознания всеми ее участниками. Необходимость этого осознания дает возможность представить педагогическую деятельность как субъект – объект – субъектное взаимодействие, где в качестве объекта выступает педагогическая задача, по поводу которой организовано взаимодействие. В этом случае педагогическое взаимодействие, сотрудничество выполняют развивающую роль для каждого участника. С одной стороны, педагог помогает студентам в их профессиональном развитии, формируя готовность к решению профессиональных задач; с другой – студенты стимулируют развитие и совершенствование педагога в его профессионально-педагогических и общечеловеческих качествах личности.

Если понимать педагогический процесс как специально организованное взаимодействие, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств участников педагогического процесса в соответствии с требованиями общества и самой личности в ее самоактуализации и развитии, то важнейшей характеристикой данного процесса является активность студентов.

Следует отметить, что педагогическое взаимодействие, осуществляемое в учебно-воспитательном процессе вуза, имеет существенное значение для будущих педагогов. Педагогический процесс, используемые педагогические технологии, методы и приемы являются определяющим компонентом содержания профессионального образования будущих педагогов

[37, с. 3]. Будучи активными участниками педагогического процесса, являясь его субъектами, будущие учителя переносят основные принципы субъект – субъектного взаимодействия в свою профессиональную деятельность, создают условия для активности учащихся, формирования их субъектности в учебно-воспитательном процессе школы.

Исследователи отмечают, что совершенствование учебного процесса через разработку новых средств, форм, методов обучения вызвано, прежде всего, проблемой активизации познавательной деятельности учащихся. Под активизацией понимается управление активностью учащихся, ее главная цель – формирование их познавательной активности и самостоятельности, повышение качества педагогического процесса. В.В. Воронов под активизацией понимает комплекс психолого-педагогических мер (условий и требований) по поддержанию высокой мотивации и осуществлению продуктивной учебной деятельности [22, с. 43].

Формулируя основное требование к организации активного учения, Т.И. Шамова подчеркивает, что эффективное усвоение знаний и способов деятельности предлагает такую организацию познавательной деятельности учащихся, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого ученика [91, с. 74].

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление учащегося к учению, к овладению будущей профессией, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других учащихся.

Другим требованием к педагогическому процессу является наличие познавательной самостоятельности, под которой принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность самостоятельно ориентироваться в педагогической ситуации, находить свой подход к решению задачи; желание не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

Формирование познавательной активности и самостоятельности, таким образом, двусторонний процесс, выступающий с одной стороны как форма самоорганизации и самореализации студентов, с другой – как результат особых усилий преподавателя в отыскивании методов – побудителей образовательной активности, создающих условия для саморазвития и настойчивости в стремлении овладеть будущей профессией, развития субъектности будущих педагогов. Реализацию этого процесса обеспечивает использование различных форм, методов и условий активного обучения в профессиональной подготовке. Поиск активных методов обучения ведет к тому, что учебный процесс сосредоточивается на студентах, поставленных перед необходимостью

решения конкретных проблем, становится обращенным непосредственно к ним, перестает ограничиваться одним только сообщением сведений по определенному предмету. По мнению А.А. Вербицкого, активное обучение задает «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых каждый студент может выбрать наиболее соответствующие его индивидуальности (проявить себя в соответствии со своими индивидуальными особенностями, использовать свои сильные стороны личности в достижении целей, как и потом в своей профессиональной деятельности в будущем [18, с. 8].

Можно выделить основные положения, касающиеся формирования активности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

1. В педагогическом процессе вуза учение студентов – это активная деятельность. Следует отметить, что основной функцией преподавателя является не информационная, а управляющая познавательной деятельностью студентов.

2. Предметом и результатом учебной деятельности является сам субъект деятельности (студент), который подвергается (как предмет) преобразованию благодаря деятельности, и который в конце обучения предстает в измененном виде (как результат учебной деятельности).

3. Основным показателем успешного овладения педагогической деятельностью является умение студента мыслить, творчески решать познавательные и профессиональные задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться в научных, практических, профессиональных проблемах. Знания при этом служат материалом и средством мышления.

4. Единицей (клеткой) учебной деятельности (овладения профессиональной деятельностью) является педагогическая задача, отличающаяся от всех других возникающих в жизни задач тем, что ее решение направлено не на изменение предмета, а на изменение субъектов педагогического процесса и на овладение будущим педагогом способами профессиональной деятельности.

5. Процесс учебной деятельности (овладение профессиональной деятельностью) есть действия студента по решению педагогических задач во внешнем предметном плане с постепенным переносом (переходом) этих действий во внутренний план (интериоризация), т.е. превращение их в собственные знания, умения и навыки, и формирование педагогического мышления.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под активностью в педагогическом процессе?
2. В чем сущность субъект – субъектного взаимодействия?
3. Каковы основные условия, способствующие формированию активности субъектов педагогического процесса?

ТЕМА 5. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В педагогике нет достаточно четкого и точного определения активных методов обучения. Методы обучения – категория историческая. До тех пор, пока усвоение готовых знаний и их прикладное применение были единственными задачами школы, на первом месте стояли и соответствующие методы обучения. В этом направлении осуществлялась и подготовка будущих педагогов. Главной целью образования и обучения в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Развивающее образование ставит на первый план создание таких условий, которые способствовали бы активизации творческого потенциала всех сфер личности учащегося (интеллектуальной, духовно-нравственной, эмоциональной, личностной). Личностно-ориентированный педагогический процесс требует использования специальных методов обучения, направленных на формирование активности, субъектности учащихся.

В противоположность так называемым традиционным подходам, где учащийся играет гораздо более пассивную роль, методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, называют активными методами обучения. Название не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, которая согласована с деятельностью педагога, т.е. одновременно предполагается и взаимодействие между педагогом и учащимися. Без этого обучение вообще невозможно. Но степень этой активности неодинакова.

Рассматривая сущность «информационного взаимодействия», В.В. Гузеев выделяет три варианта распределения информационных потоков, определяющих роль активности учащихся в процессе обучения: интраактивный, экстраактивный и интерактивный режим.

Интраактивный режим предполагает замкнутость информационных потоков внутри обучаемых или направленность этих потоков от них во вне (характерно для самостоятельной учебной деятельности).

Экстраактивный режим имеет место, когда все информационные потоки циркулируют вне объекта обучения или направлены к нему (характерно для лекции).

Интерактивный режим предполагает, что информационные потоки носят двусторонний характер [25, с. 12].

Активные методы обучения в первую очередь носят характер интерактивного взаимодействия, т.к. интерактивное взаимодействие представ-

ляет собой процесс обмена деятельностями между педагогами и учащимися, в ходе которого возникает некое новое знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса, либо явившееся его результатом [36, с.82].

В учебном процессе ученик реализует два вида деятельности:

- учение (по С.Л. Рубинштейну), обеспечивающее познание мира,
- усвоение способов деятельности (по Г.П. Щедровицкому), обеспечивающее его развитие [31].

Процесс учения должен дать определенный внешний продукт – знание. Процесс усвоения в противоположность учению не имеет данного внешнего продукта, а приводит к появлению у индивида нового способа деятельности, новой способности. В соответствии с выделенными видами учебной деятельности А.И. Жук и Н.Н. Кошель выделяют методы активизации процесса учения и активные методы обучения. Первые используются в системе передачи знаний и способов деятельности, вторые – в организации усвоения и развития способов деятельности, а значит, и способностей людей [31, с. 55].

В.И. Загвязинский считает, что активные методы обучения в вузе обеспечивают приближение обучения к реальным условиям научной и практической деятельности, усиление обратной связи, сближение методов обучения и методов принятия решений в реальной практической деятельности [32]. Это позволяет характеризовать активное обучение как процесс, обеспечивающий развитие личности на основе организации деятельности по овладению научным знанием и способами деятельности.

Таким образом, активными являются методы обучения, сущность которых в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности и самостоятельности студентов в овладении педагогической профессией и формировании ценных в личностном и профессиональном плане качеств. Педагог в своей профессиональной деятельности создает дидактические и психологические условия с учетом видов деятельности студентов. Поэтому можно определить активные методы обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов следующим образом.

Активные методы обучения – это способы деятельности педагога, обеспечивающие педагогическое взаимодействие, в ходе которого создаются условия для проявления активности и самостоятельности студентов по усвоению профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности и для формирования способности к личностному и профессиональному саморазвитию.

Из определения следует, что активные методы обучения – это методы, обеспечивающие формирование профессиональной компетентности. В настоящее время не создано единой классификации активных методов обучения. Анализируя использование методов в педагогическом процессе, исследователи выделяют различные основания для их группировки. Автор предлагает рассмотреть различные подходы к классификации активных методов обучения по следующей схеме: разработчик классификации, признак, по которому осуществляется классификация, группы методов.

1. Ю.С. Арутюнов, В.И. Рыбальский

Признак: *наличие или отсутствие имитации реальной деятельности*, что определяет характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Методы: неимитационные и имитационные. Среди последних – неигровые и игровые: анализ конкретных ситуаций, решение производственных задач, разбор почты, игровое проектирование, стажировка с выполнением должностной роли, разыгрывание ролей, деловая игра [9].

2. О.С. Анисимов

Признак: *функциональная направленность методов в обеспечении условий развития обучаемых*.

Методы:

традиционные (обеспечивают функцию трансляции – лекции, семинары, практические занятия, тренинги и т.д.);

новые или имитационные (обеспечивают усиление роли мышления и развитие мотивации обучаемых и могут использоваться как в рамках трансляционной педагогики, так и в неклассической);

новейшие (обеспечивают формирование интеллектуальной культуры и культуры саморазвития и используются в рамках неклассической педагогики, обеспечивая подготовку специалистов к инновационной деятельности и создание предпосылок для их быстрой адаптации в динамической социокультурной и профессиональной среде. К ним О.С. Анисимов относит инновационные, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные игры) [7].

Примечание: В основу типологии О.С. Анисимова положены характеристики методов и их функции в обеспечении условий развития, то в основу классификации Ю.С. Арутюнова и В.И. Рыбальского положены группы критериев, которым должен соответствовать тот или иной метод.

3. Ю. Вооглад

Признаки: 1 – *направленность учебной деятельности (эмоциональные, рациональные методы)*, 2 – *характер восприятия учебного материала (пассивные, активные методы)*

В результате к эмоциональным и активным методам относятся креативные игры, к рациональным и активным – методы самостоятельной работы и т.д.

Примечание: на взгляд автора, ценным в этой классификации является попытка выделить такие признаки методов, как эмоциональность и рациональность, что является важным для эффективного построения педагогического процесса [21, с. 283 – 287].

4. В.Я. Ляудис

Признак: *инструментарий действий, выражающий механизм использования методов.*

Исследователь выделяет:

- методы программированного обучения;
- проблемного обучения;
- интерактивного (коммуникативного) обучения.

Примечание: Исследователем сделана своеобразная попытка преодолеть ограниченность традиционных методов, а также те ограничения, которые порождались вновь созданным «активным методом». В системе методов программированного обучения этот инструментарий – дозированный шаг программы, алгоритм. Методы программированного обучения предполагают перестройку традиционного обучения за счет уточнения операционализации целей, задач и способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. В системе проблемного обучения в качестве инструментария выступают проблемные ситуации, эвристические программы. Эти методы являются ответом на чрезмерную формализацию процесса обучения в русле методов программирования и акцентируют внимание не на аспектах структурирования объективного знания, а на ситуациях, в которых оказывается личность учащегося. Методы интерактивного обучения В.Я. Ляудис связывает со способами управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих отношений, и в качестве инструментария выступают коллективные дискуссии, учебно-ролевые игры, сценарии, партитуры диалогов и полилогов в процессе коллективного решения проблем [48].

5. Ю.Н. Емельянов

Признак: *функциональная направленность групповых методов обучения на личностное развитие обучаемых, выработку профессиональных установок.*

Исследователь объединяет групповые активные методы обучения в три блока, условно выделяя:

- дискусионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора и другие);

- игровые методы: дидактические и творческие игры, деловые (управленческие) игры, ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция), контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);
- сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психо-физического единства) [28].

Примечание: Ю.Н. Емельянов является представителем социально-психологического образования. Поэтому наряду с другими представителями данного направления (Л.А. Петровской, Н.Н. Богомоловой, Л.И. Новиковой) считает, главной целью активного социально-психологического обучения (АСПО) является создание условий для изменения личности, выработка профессиональных установок, нового, оптимального отношения к миру, себе, обществу, что, в свою очередь, способствует обеспечению выбора соответствующих стратегий поведения [28]. Одно из главных понятий АСПО – социально-психологический тренинг. Это особая форма социально-психологической подготовки, включающая ряд активных групповых методов: дискуссионных, игровых, сенситивных и др. Именно этим обусловлена разработка данной классификации методов.

6. В.И. Чупрасова

Признак: *функциональная направленность методов обучения на достижение «индивидуально-личностного окрашенного» продукта в условиях педагогически направленной системы отношений.*

Исследователь предлагает следующую **классификацию АМО:**

- а) *коммуникативные* (групповые дискуссии, лекции, проблемные ситуации, «мозговой штурм»);
- б) *игровые* (дидактические игры, ролевые, деловые);
- в) *конструктивные* (проблемное обучение, программированное обучение);
- г) *коррекционные* (аутотренинг, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция) [90, с. 74].

7. С.С. Кашлев

Признак: *функциональная направленность интерактивного педагогического взаимодействия в соответствии с этапами учебного процесса.*

Исследователь выделяет:

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- методы обмена деятельностью;
- методы мыследеятельности;
- методы смыслов творчества;
- методы рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры) [37, с. 40 – 41].

Примечание: ценным в данной классификации является то, что исследователь, выделяя функциональную направленность методов, связывает их также с основными этапами педагогического процесса. Тем самым он предлагает своеобразную технологию педагогического процесса, создавая для педагогов условия для более точного выбора методов обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что **строго научной классификации АМО в науке пока не выработано**, но каждая из представленных классификаций имеет право на существование, т.к. способствует раскрытию сущностных характеристик активных методов обучения и подчеркивает их роль в современном педагогическом процессе. Можно выделить два сложившихся подхода в создании классификаций активных методов обучения: **первый** – по сущностным чертам активных методов: по наличию модели, проблемы, роли; **второй** – по функциональной направленности методов.

Автор также предлагает свою классификацию активных методов обучения. Основанием для классификации является *учет структурных компонентов профессиональной компетентности*. Таким образом, можно выделить возможность использования активных методов обучения по следующим направлениям:

– методы, направленные на формирование *когнитивной компетентности* (методы традиционного обучения, активизированные за счет использования задачного подхода: активная лекция, эвристическая беседа, дискуссия, исследовательская практическая работа и др.);

– методы, направленные на формирование *практической компетентности*. Это активные методы обучения, применение которых связано с использованием в учебном процессе имитации будущей профессиональной деятельности, т.е. имитационные методы (игровые и неигровые). Подход имитационной игры;

– методы, направленные на формирование *личностной компетентности*. Они предполагают использование активного социально-психологического обучения, в основе которого заложены принципы психологического тренинга. Использование подхода многосторонней коммуникации позволяет формировать знания и навыки факторов группового общения, понимание стратегии и тактики поведения партнеров по общению, владение технологическими приемами, а также умение использовать их в конкретном учебно-воспитательном процессе.

Автор не выделяет отдельно методы, направленные на формирование психологической компетентности. Учитывая, что психологическая компетентность является структурообразующим компонентом, и что по своей при-

роде активные методы обучения полифункциональны, т.е. способны одновременно к решению нескольких задач, то выделенные три группы методов направлены также и на формирование психологической компетентности, а деление методов на данные группы является несколько условным.

Многообразие активных методов обучения, их полифункциональность, возможность использования для достижения различных целей представлены в следующей таблице.

Классификация активных методов обучения

№ п/п	Основной признак классификации	Методы
1	По уровню применения	Общепедагогические, частнопредметные, узкометодические
2	По направленности учебной деятельности	Эмоциональные, рациональные
3	По организационным формам	Индивидуальные, парные, групповые, коллективные
4	По логике мышления	Индуктивные, дедуктивные
5	В соответствии с основными функциями образования (трансляции и развития)	Трансляционные и развивающие
6	По наличию модели профессиональной деятельности	Неимитационные, имитационные (делятся на неигровые и игровые – дидактические игры, ОДИ, деловые игры)
7	По характеру активности	Методы, построенные на пробуждении внешней активности и методы, в основе которых заложена ориентация на пробуждение внутренней активности, сопровождающейся постоянной и сознательной рефлексией
8	По степени осознанности	ИмPLICITные и эксплицитные

Процессуальная сторона использования активных методов обучения в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов должна строиться с учетом следующих подходов.

Задачный подход

Сама природа педагогической деятельности содержит его. Как было отмечено выше, педагогический процесс есть субъект – объект – субъектное взаимодействие, где в качестве объекта выступает педагогическая задача. Чтобы правильно организовать педагогическое взаимодействие,

педагог должен уметь исследовать педагогический процесс, видеть его противоречия и движущие силы, формулировать задачи, использовать научные методы для их решения.

Подход имитационной педагогической игры

Усвоить способы профессиональной деятельности можно только при условии активного участия в данном виде деятельности. Использование имитационной педагогической игры позволяет обеспечить комплексность знаний у студентов, способствует развитию их творческой активности, усвоению педагогических умений, является одним из наиболее продуктивных путей разрешения противоречия между обучением и практикой, обеспечивая накопление позитивного опыта педагогической деятельности еще до непосредственной практики в школе. Это имеет особое значение, т.к. дает возможность максимально исключить педагогическое воздействие методом проб и ошибок на детей. При соблюдении данного подхода с первого курса студенты, участвуя в педагогической игре, приобретают собственный практический опыт, аналогичный участию в реальной педагогической деятельности; при этом есть возможность многократного повторения одной и той же ситуации школьной жизни, отработки альтернативных стратегий решений.

Подход многосторонней коммуникации

Связан с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности. Многосторонняя коммуникация посредством активных методов обучения означает переход от преподавательского монолога, присутствующего в традиционном обучении, к многопозиционному обучению в форме полилога, где отсутствует строгая полярность и концентрация на точке зрения преподавателя. В традиционном обучении взаимодействие между участниками образовательного процесса строится по инициативе педагога в соответствии с подготовленным планом. Этот процесс можно представить в виде модели *односторонней коммуникации* (рис. 4).

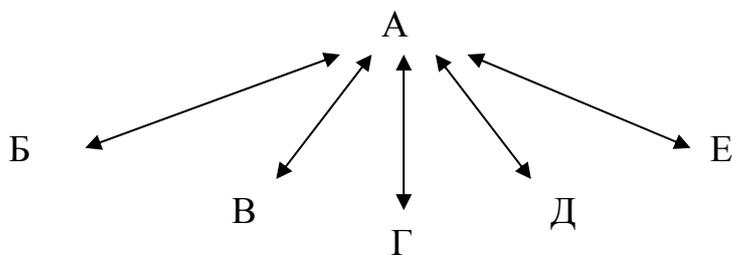


Рис. 4. Модель односторонней коммуникации
А – педагог, Б, В, Г, Д, Е – учащиеся

Такой способ коммуникации позволяет педагогу за короткий промежуток времени передать достаточно большой объем материала, получая обратную связь в виде ответов учащихся. При этом достаточно легко определить позицию учащегося на занятии – это позиция пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализировать свои знания.

Процесс использования *активных методов* обучения предполагает иную форму коммуникации на занятии, которую можно зафиксировать в виде модели *многосторонней коммуникации* (рис. 5)

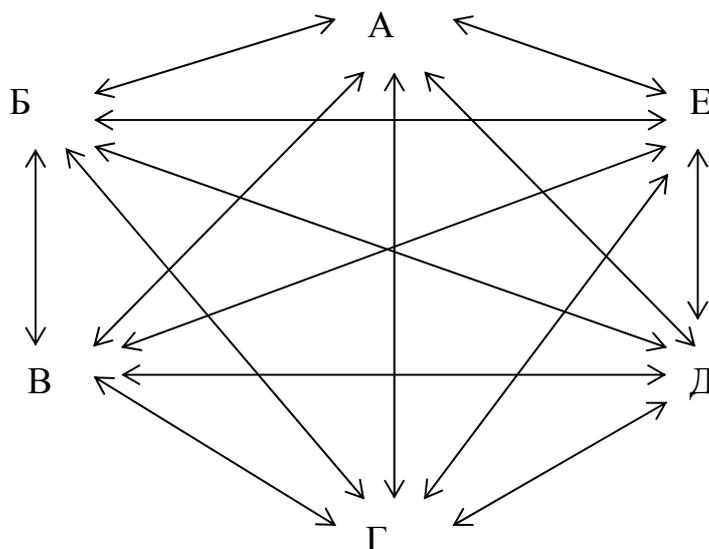


Рис. 5. Модель многосторонней коммуникации
А – педагог, Б, В, Г, Д, Е – учащиеся

В схеме показано, как меняется позиция педагога (А): он не доминирует над учащимися, а становится участником педагогического развивающего взаимодействия. Коммуникационные связи возникают не только между педагогом и учащимися, но и между всеми учащимися.

Следует отметить несколько моментов, присутствие которых необходимо при организации многосторонней коммуникации:

– знания, которыми располагает преподаватель, не должны являться какой-то данностью и быть неопровержимыми. Для успешного протекания педагогического процесса необходимо создавать ситуации «открытого столкновения собственных сомнений и противоречий с сомнениями и противоречиями других». Важно, чтобы разрешение противоречий было основано на диалоге между участниками педагогического взаимодействия с учетом их интересов, мнений, взглядов и позиций.

– то, что преподаватели считали традиционными ошибками в мыслительном процессе учащихся, должно восприниматься как процесс продвижения к знаниям, как проблема на данном этапе обучения. Это дает возможность учащимся анализировать собственную учебную деятельность и создает условия для саморазвития будущим педагогам.

– изложение преподавателем готовой информации не исключается из педагогического процесса, но место и роль этого приема меняются. Монолог преподавателя обычно используется при необходимости настроить группу на изучение нового материала, при невозможности самостоятельно решить проблему учащимися в связи с недостатком информации. В таком случае педагог излагает лишь основные положения данной темы, организуя их активное обсуждение.

В процессе *многосторонней коммуникации* у учащихся появляется возможность поделиться своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы, рассказать о собственных выводах, а значит, происходит осознанное усвоение знаний, вырабатывается собственная педагогическая позиция, развиваются навыки социального взаимодействия, что является важным для будущего педагога [56].

Направления использования активных методов обучения

– методы активизации традиционного обучения на основе деятельностного подхода, т.е. *неимитационные активные методы*, используемые в рамках традиционных форм учебной деятельности (лекции, семинарские занятия, курсовое, дипломное проектирование и т.д.)

– *активные методы обучения*, применение которых связано с использованием в учебном процессе новых форм обучения, т.е. имитационные методы (игровые и неигровые)

– использование *активного социально-психологического обучения*, в основе которого заложены принципы психологического тренинга.

Основные позиции, которые характеризуют использование активных методов обучения

– *взаимодействие педагогов и студентов*, строящееся на неформальных, диалогических отношениях, взаимном доверии, духовном обогащении и эмпатическом восприятии, порождающем обратную связь и способность видеть себя со стороны;

– *постоянная рефлексия* у всех участников процесса во время и после

проведения занятий, результатом которой является умение отслеживать «себя» на интеллектуальном и эмоциональном уровне;

– *ориентация на внутреннюю активность студентов*, при пробуждении которой происходит взаимный энергетический обмен, сопровождающийся высокой креативностью и интеллектуальным напряжением всех его участников;

– *импровизационность педагогического процесса*, определяемая с учетом обстановки (общая настроенность группы, учет индивидуальных особенностей каждого участника, характер внутrigруппового взаимодействия, предшествующая данному занятию деятельность и т.д.) и динамикой протекания процессов усвоения.

Определяемые подходы в организации педагогического процесса в вузе позволяют создать условия для решения задачи формирования профессиональной компетентности.

Задачный подход в основном обеспечивает формирование когнитивной компетентности. Это выражается в том, что введение учебной информации в виде мыслительной задачи способствует *развитию профессионального теоретико-практического мышления или педагогически направленного мышления*. Под педагогически направленным мышлением понимается активный процесс отражения педагогической действительности, ориентированный на ее творческое преобразование в соответствии с современными требованиями общества и самой личности в ее самоактуализации и развитии. Активные методы обучения, обеспечивающие задачный подход, способствуют выявлению связей между теоретическими положениями, между теорией и ее практическим приложением, выявлению механизма действия педагогических законов и закономерностей. Активные методы обучения педагогике способствуют формированию готовности к осмыслению педагогических явлений, развитию умений видеть объект в единстве его многообразных связей и отношений, конструировать оптимальные способы взаимодействия с учащимися, предвидеть их результаты, комплексно применять теоретические знания в практической деятельности.

В процессе использования активных методов обучения осуществляется *совершенствование и дальнейшее развитие приобретенных ранее знаний, умений и навыков*. Активные методы обучения обеспечивают вариативность использования учебного материала с постановкой различных целей, обобщение конкретной информации, подведение частного под общее; конкретизацию и развертывание обобщенного знания; осозна-

ние и самостоятельное выделение существенного; систематизацию знаний и самостоятельный поиск доказательств и ответов на поставленные вопросы. Формирование компетентности с помощью технологий активных методов обучения требует включения студентов в деятельность, побуждающую сомневаться, искать решение на основе теоретических знаний и собственного опыта, искать различные варианты, оценивать их, выбирать наиболее оптимальные. Конечно, обучить студента в вузе всем аспектам его будущей педагогической деятельности, предугадать все ситуации, с которыми придется столкнуться будущему педагогу, невозможно. Несмотря на непредсказуемость определенных ситуаций и индивидуальность каждого учителя, деятельность педагога протекает с опорой на общие для всех теоретические, методические знания. Активные методы обучения способствуют формированию и овладению такими блоками знаний, умений и навыков, которые обладают универсальностью, обобщенностью, комплексностью. Эти свойства знаний умений и навыков позволяют быть готовыми к решению профессиональных задач не только в стандартных ситуациях, но и быть готовыми к творческому решению.

Использование педагогических задач актуализируют не только предметно-содержательную сторону мышления, но и мотивационную. Создаются условия для развития устойчивых профессиональных установок, изменения соотношения образного и абстрактного компонентов в процессах памяти, мышления, совершенствования эмоционально-волевых качеств личности, т.е. *обеспечиваются условия появления и развития профессиональной и познавательной мотивации*, мотивационного обеспечения деятельности студентов и преподавателей, основанного на реализации их личностных функций (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл). Это в свою очередь предполагает в качестве обязательного элемента субъектность участников данного процесса.

Мотивация в процессе обучения – это побуждения, вызывающие активность; это развивающийся во времени процесс постоянного поддержания заинтересованности в учебно-познавательной деятельности, осознание связи полученных знаний и умений и использование их в конкретной профессиональной деятельности; выработка у обучающихся позитивных ценностных ориентаций по отношению к процессу обучения в целом. В этом случае речь идет о развитии таких качеств личности, как отношение к профессии (специальности), преподаваемому предмету, к профессиональной деятельности.

Активные методы обучения в рамках подхода имитационной педагогической игры направлены на формирование практической компетентности и обеспечивают *развитие профессионально значимых педагогических умений и навыков*. По мнению А.А. Вербицкого в технологиях использования активных методов обучения меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, детерминация будущим заменяет место детерминации прошлым. Целью деятельности студента становится не овладение системой информации и тем самым основами наук, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности. Информация занимает структурное место цели деятельности студента лишь до определенного момента, а затем эта информация должна получить развитую практику своего применения в качестве средства регуляции деятельности, все более приобретающей черты профессиональной [19].

Активные методы обучения в рамках подхода имитационной педагогической игры и многосторонней коммуникации способствуют *овладению предметно-профессиональным и социальным опытом и принятию индивидуальных и совместных решений*. Активные методы обучения предоставляют возможности сочетания различных форм организации мыслительной деятельности студентов (индивидуальной, парной, групповой), обеспечивают процесс обмена мыслями по поводу профессиональных задач между участниками педагогического процесса. Преимущество активных методов обучения и состоит в том, что в них тесно переплетаются индивидуальные и коллективные формы учебной работы, позволяющие максимально учесть коллективную природу педагогической деятельности и дать возможность проявить индивидуальность личности будущего педагога. Включение студентов в совместную деятельность, организацию коллективных форм познания предполагает подчинение действий и поступков каждого не только требованиям предметных действий или чисто профессиональных норм, но и нравственным нормам взаимоотношений в учебном и будущем педагогическом коллективе [18, с. 11]. Это способствует полноценному развитию личности будущего педагога, позволяет приобрести опыт принятия индивидуальных и коллективных решений, что в конечном счете дает возможность решать профессиональные задачи на более высоком уровне. Таким образом обеспечивается формирование личностной компетентности будущего педагога.

Подводя итоги под вышесказанным, можно определить, что актив-

ные методы обучения, осуществляемые в рамках трех выделенных подходов, будут осуществлять формирование и развитие психологической компетентности, т.к. способствуют *формированию у будущих педагогов целостного представления о профессиональной деятельности и ее развитии.*

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под активными методами обучения?
2. Назовите основных исследователей в области разработки активных методов обучения.
3. В чем заключается процессуальная сторона использования активных методов обучения?
4. В чем значение активных методов обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов?

ТЕМА 6. САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Понятие «самообразование» обычно рассматривается как добровольная и систематическая деятельность, как получение знаний путем самостоятельной работы вне учебного заведения и без помощи обучающихся лиц. С этим утверждением в принципе можно согласиться, но при одном существенном дополнении, а именно: без воспитания в себе специальных личностных качеств (например, эмоционально-волевых). Без сформированности первоначального опыта познавательной деятельности и потребности ней человек не в состоянии добровольно заниматься поиском и усвоением знаний, не сможет систематически и целенаправленно развиваться. Отсюда правомерен вывод о целесообразности идеи связывать самообразование с поиском и усвоением накопленного человечеством социального опыта; с психологической, теоретической и практической готовностью индивида к самообучению как основе основ самообразования:

- сформированность потребности в знаниях, умениях и навыках работы с книгой и другими источниками научно-технической, производственно-технологической и общественно-политической информации;

- обеспеченность всеобщей компьютерной грамотности человека, создающей предпосылки для последующего перманентного повышения информационной культуры каждого работника, независимо от его профессии и специальности.

Залог успеха самообразования заключен в соответствии средств поиска и усвоения социального опыта внутренним условиям и установкам личности.

Готовность к самостоятельному обучению по своему содержанию представляет собой сложный сплав знаний, умений и навыков учебного труда, ценностных ориентации личности, интеллектуальных, организаторских, нравственных и волевых качеств. В содержательном плане такая готовность складывается:

- из приобретенных обучающимися навыков самостоятельной работы с учебными пособиями, словарями, справочниками и другими учебными материалами;

- сформированных умений сопоставлять факты, события, анализировать их, давать оценки изучаемым проблемам, делать обобщения;

- выработанных умений самостоятельно подготовить творческое задание, научно-теоретическое сообщение с выводами, рекомендациями.

Многие ученые справедливо считают, что, несмотря на гибкость и большую индивидуализацию самообразования, его нельзя рассматривать

как стихийный процесс. Все большее число авторов обращает внимание на существующую взаимосвязь образования и самообразования, обусловленную закономерностью, связанной с тем, что на каждой стадии обучения наряду с научными основами предметов изучается и научный метод познания, методика самостоятельного усвоения знаний и применения их на практике.

Следовательно, под **самообразованием** в структуре целостной системы образования понимаем такую деятельность человека, ближайшие и отдаленные цели которой он ставит сам, но процесс достижения их является в известной степени и объектом управления со стороны образовательной программы [67].

Основные положения данной концепции сводятся к следующему:

– целенаправленное формирование у человека готовности к самообразованию – одна из основных задач системы образования;

– воспитание, образование, развитие и профессиональная подготовка обучающихся должна осуществляться на основе неразрывной взаимосвязи учения с их самообразовательной деятельностью, научно-исследовательской работой, участием в решении производственных задач;

– все усилия педагогического процесса должны быть направлены на повышение уровня готовности личности к самообразованию;

– в результате управления самообразованием у обучающихся последовательно должна формироваться потребность пользоваться самообразованием как средством решения социально значимых задач и удовлетворения своих интересов:

- обеспечивать высокий уровень усвоения системы обобщенных знаний, умений и навыков по всем изучаемым дисциплинам;

- вырабатывать умения пользоваться наиболее распространенными источниками информации, рационально организовать свою деятельность в процессе самообразования;

– ведущее звено управления самообразованием – системное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса;

– постепенное преобразование целостного педагогического процесса в самообразовательный, происходящее на основе повышения уровня готовности к самообразованию каждой личности – главное направление деятельности, нацеленной на совершенствование процесса управления самообразованием обучающихся в системе дополнительного образования.

Взаимосвязь обучения и самообразования проявляется двояко. Обучение создает базу для самообразования, самообразование создает потребность в знаниях как цель для учения. Обучение предполагает самообразование, самостоятельная работа в процессе обучения составляет переходную ступень между учением и самообразованием.

Процесс развития у будущих специалистов самообразовательной деятельности весьма сложный и довольно длительный. Ученые-педагоги отмечают в нем три этапа:

ситуативное самообразование → ситуативно-инициативное самообразование → инициативно-зрелое самообразование.

Последнее характеризуется сознательным обращением их к самообразовательной работе. И наблюдается оно далеко не у всех выпускников школы, и даже не у всех получающих диплом специалиста по окончании вуза [67, с. 284].

Технология формирования готовности личности к непрерывной самообразовательной деятельности в системе непрерывного образования

Схематически технологический процесс формирования готовности человека к самообразовательной деятельности можно представить в следующем виде:

Компоненты самообразования, № п/п	Решаемые задачи
1. Создание эмоционально-личностного аппарата	1.1. Научиться целеполаганию в самообразовании; 1.2. Сформировать потребность самостоятельно реализовать социально значимые задачи; 1.3. Научиться ставить и решать в соответствии с этими задачами личностно-значимые цели своего самообразования
2. Овладение технологией усвоения знаний, умений и навыков	2.1. Овладеть умениями целостного представления содержания изучаемого; 2.2. Сформировать понимание роли изучаемого отражении объективной картины мира; 2.3. Сформировать понимание роли изучаемого в профессиональной деятельности
3. Овладение методикой работы с источниками информации	3.1. Сформировать основы опыта познавательной деятельности для самостоятельной работы с источниками информации; 3.2. Научиться рациональному применению в самообразовании разнообразных источников; 3.3. Научиться умениям рационально находить, извлекать информацию из источников, сохранять и актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности
4. Овладение организационно-управленческими умениями	4.1. Сформировать умения рационального планирования самообразования; 4.2. Научиться обязательности выполнения плана самообразования; 4.3. Научиться оценивать достигнутые в самообразовании результаты и ставить новые задачи

Разумеется, умения самообразовательной деятельности, формируемые у обучающихся в ходе решения задач, достигают наибольшего эффекта при следующих основных условиях:

– четко определены **цели** самообразовательной деятельности в смысле результата действий и цели упражнений (т.е. каких показателей действий надо достичь в процессе упражнений);

– понимание **правил** и **последовательности** выполнения действий, направленных на достижение цели самообразовательной деятельности;

– ясное представление **техники** выполнения действий и их конечного результата, т.е. образца, которого следует достичь;

– постоянный **самоконтроль** качества действий путем сличения их результатов со сложившимися в представлении или по зрительно воспринимаемым образцам;

– своевременное **обнаружение отклонений, ошибок** и **брака** в действиях при следующих повторениях этих действий;

– правильная **самооценка** успехов в достижении конкретной учебно-самообразовательной деятельности и цели упражнений в смысле совершенствования осваиваемых действий [13].

Следовательно, для правильной организации самообразования нужны:

- систематичность и последовательность упражнений, разумное их распределение во времени;
- постоянная актуализация в самообразовательной деятельности обучающихся действий по переносу знаний и умений в новую ситуацию,
- активизация опыта решения проблем, комбинирования и преобразования ранее усвоенных способов деятельности, построения принципиально новых способов и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под самообразованием?
2. Какова связь между обучением и самообразованием?
3. Раскройте основные компоненты самообразования.
4. Каковы основные условия для формирования умений в самообразовательной деятельности?

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Информационно-дискуссионный блок

Профессионализм – степень владения индивида профессиональными навыками. Профессионал – это индивид, основное занятие которого является его профессией; специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию. Профессионализм как психологическое и личностное образование характеризуется не столько профессиональными знаниями, навыками, сколько непередаваемым искусством постановки и решения профессиональных задач, особым пониманием действительности в целом и трудных ситуаций деятельности.

По мнению Н.Р. Битяновой, настоящий профессионализм не может вырастать у человека из занятий только одной той деятельностью, которой он посвятил себя, особенно если эта деятельность сложна по своему характеру. Высокий профессионализм невозможен без развития у человека специальных способностей, которые своим содержанием и формой были бы тесно притерты к требованиям конкретной деятельности, и без соответствующих этим требованиям знаний и умений. Однако важнейшим условием достижения такого профессионализма также обязательно является мощное развитие у человека общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные, что означает нравственную воспитанность его личности [13, с. 45].

Помимо этого важную роль в обретении профессионализма играют и другие условия:

- личное отношение к профессии;
- понимание своих личных ограничений и ресурсов профессиональной деятельности;
- личный опыт жизни в целом (определяет отношение к вариантам саморазвития);
- особенности индивидуального видения средств деятельности (являются основным содержанием формирования личности специалиста);
- проблемные ситуации, цели и методы профессиональной деятельности;
- методологические установки и нормы профессионального мышления (возникают в сознании человека в результате рефлексивного освоения им профессиональной деятельности).

Наряду с этими процессами появляется субъективная позиция будущих педагогов и новый тип освоения деятельности – их отношение к ней. Тем самым формируется индивидуальная профессиональная картина мира – новообразование в структуре профессии и активное отношение к ней.

По мнению Е.И. Рогова, формирование профессионализма идет по трем основным направлениям:

– изменяется вся система деятельности, происходит движение по ступеням профессионального мастерства;

– изменяется личность субъекта, формируется его профессиональное мировоззрение;

– изменяется установка субъекта по отношению к объекту, появляется устойчивая потребность во взаимодействии с ним [70].

Вопросы для обсуждения

1. Чем определяется профессионализм человека?
2. Какие факторы влияют на профессионально-образовательную стратегию? Что оказало наибольшее влияние лично на вас?
3. Как вы считаете, с какого профессионального уровня (готовность к педагогической деятельности, профессиональная компетентность в решении педагогических задач, педагогическое мастерство) может начать свою деятельность выпускник педагогического вуза?
4. В чем состоит сущность педагогической позиции личности по отношению к самой себе?
5. Проанализируйте жизненный путь известных вам людей. Что послужило определяющим фактором в их профессиональном становлении: талант, случай или способность к самосозиданию?

Практико-развивающий блок

Задание 1. Отметьте правильный ответ

Назовите наиважнейшие качества педагога

- а) Развитие педагогического мышления и памяти.
- б) Теоретическая и методическая подготовленность по специальности.
- в) Эмоциональная отзывчивость.
- г) Темперамент.
- д) Развитие педагогических способностей.
- е) Развитость воли.

Задание 2. Установите соответствие

Педагогические способности	Характеристика способностей
1. Перцептивные	а) Умение с помощью волевого слова добиваться нужного результата действия
2. Суггестивные	б) Умение проникать во внутренний мир ребенка, видеть его состояние
3. Креативные	в) Способность предвидеть ход и результаты педагогического процесса, умение проектировать личность
4. Конструктивные	г) Способность к творчеству
5. Организаторские	д) Умение устанавливать правильные взаимоотношения с детьми
6. Коммуникативные	е) Способность создать коллектив и делать его инструментом формирования личности каждого ребенка

Какие педагогические способности вы считаете важнейшими для будущей профессии? Дайте им определение.

Интерактивная технология «Четыре угла»

Необходимое оборудование: просторная аудитория с четырьмя углами, в которой могут свободно перемещаться участники игры; четыре листа бумаги разного цвета, которые по одному прикрепляются в углах аудитории так, чтобы их было хорошо видно каждому из участников.

Реализация технологии: педагог знакомит с правилами: каждому участнику предлагается ответить на вопросы, делая тот или иной выбор. После того, как выбор сделан, необходимо пройти в тот угол (по цвету), который соответствует данному выбору. Если из предлагаемых выборов-цветов ни один не устраивает, следует пройти в центр аудитории.

После каждого вопроса и названных четырех вариантов педагог стимулирует выбор участниками какого-либо варианта и организацию ими коммуникации: обмен мнениями, аргументами по сделанному выбору (1 – 2 мин.). Можно использовать иную модель коммуникации – педагог предлагает 1 – 2 участникам из каждого угла и центра оперативно объяснить свой выбор.

Когда участникам предложены все вопросы и состоялась коммуникация по последнему из них, педагог реализует рефлексию состоявшегося взаимодействия по следующему алгоритму:

– зафиксируйте свое эмоциональное состояние по ходу реализации метода;

- выразите свое отношение к содержанию и процедуре реализации метода;
- какие мысли пробудил метод?
- чему способствует реализация метода?

Вопросы

1. Если вы считаете, что важнейшей целью профессионального образования является:

формирование системы теоретических и методических знаний	красный
формирование необходимых педагогических умений	синий
профессиональное развитие личности педагога	зеленый
формирование профессиональной компетентности	желтый
иное мнение	центр

2. Если вы считаете, что наиболее значимой из педагогических способностей являются:

коммуникативные	красный
гностические	синий
конструктивные	зеленый
организаторские	желтый
иные	центр

3. Если под профессиональной компетентностью вы понимаете:

сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно	красный
владение человека способностью и умением выполнять определенные трудовые функции	синий
интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений, опыта, достаточных для осуществления цели данного рода деятельности	зеленый
интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности	желтый
иное мнение	центр

4. Тех, кто считает, что важнейшим компонентом педагогического мастерства является:

психолого-педагогическая эрудиция	красный
педагогический такт	синий
педагогические способности	зеленый
общие способности	желтый
иные компоненты	центр

Рефлексивный блок

1. Каким было ваше эмоциональное состояние перед занятием?
2. Какие мысли у вас пробудила игра-технология «Четыре угла»?
3. О чем эта игра?
4. Чему она способствует?
5. Где и когда в работе учителя иностранного языка данная игра может быть использована?
6. Ваше отношение к содержанию этого занятия?

Игра-технология «Острова»

Необходимое оборудование: карта с изображением островов со следующими названиями: о. Радости, о. Грусти, о. Недоумения, о. Тревоги, о. Ожидания, о. Воодушевления, о. Просветления, о. Удовольствия, о. Наслаждения и др. На карту нанесен также Бермудский треугольник.

Реализация игры: каждому участнику взаимодействия предлагается выйти к карте и маркером нарисовать свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия.

Например, состояние состоявшегося взаимодействия характеризуется чувством удовлетворения, осознанием полезности дела, положительными эмоциями. Следовательно, нужно нарисовать кораблик дрейфующим между островами Удовольствия, Радости и Просветления. Каждый из участников имеет право нарисовать какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся.

После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение, и педагог может предложить участникам игры проанализировать ее [37].

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Информационно-дискуссионный блок

Профессиональное мышление – вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении специфических профессиональных задач. Термин «профессиональное мышление» в практический и научный обиход стал входить со второй половины XX века в связи со значительной интеллектуализацией всего общественного труда, вызванной НТР. Понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах:

1. когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста (речь идет об особенностях мышления, выражающих его качественный аспект);

2. когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности (имеется в виду предметный аспект).

Однако чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется в обоих этих смыслах. Так, принято говорить о «техническом» мышлении инженера, техника, рабочего; о «клиническом» мышлении врача; «пространственном» мышлении архитектора; «художественном» – работников искусства; «математическом», «историческом» мышлении научных работников, работающих в соответствующих областях науки, и т.д. Интуитивно имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность: быстро, точно и оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определенной предметной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, «по-особому» видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытиям нового.

Профессиональное мышление педагога – это преобладающее использование принятых в профессионально-педагогической области приемов решения проблемных задач, способов решения педагогических ситуаций и принятие педагогически оправданных решений. Развитие педагогического мышления – важная сторона процесса профессионализации педагога и предпосылка успешности его деятельности.

Педагогическое мышление учителя следует рассматривать как практическое мышление, включенное в практику обучения и воспитания детей и связанное с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности. Одновременно это и творческое мышление, в ходе которого педагог ставит проблемы, выявляет новые задачи, обеспечивающие эффективность педагогического труда.

Характеристика профессионального мышления педагога:

Целостное видение педагогической ситуации; системный анализ учащегося в отношении его качеств; учет зоны его ближайшего развития, развитие и стимулирование его внутренних резервов саморазвития; диалогичность, плюрализм, диагностичность.

Диагностическое мышление учителя – анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности.

Признак нового педагогического мышления учителя – внимание к альтернативным точкам зрения, диагностичность, диалогичность, плюрализм.

Практико-развивающий блок

1. Использование метода «Заверши фразу»

«Профессиональное мышление педагога – это ...»

2. Работа в парах

Задание: Обсудить и высказать свое мнение

Можно ли согласиться с утверждением, что разный тип профессионального мышления приводит к разным результатам профессиональной деятельности учителя?

По каким признакам Вы определите педагога среди незнакомых людей?

Время для выполнения задания: 4 – 6 минут.

3. Работа в творческих группах. Создается 5 – 6 групп по 3 – 4 человека. Время выполнения задания: 5 – 7 минут. Свои варианты представляют все творческие группы.

Задание:

Обсудить и определить особенности «педагогического видения» окружающего мира учителем.

Определить отличительные признаки педагогического мышления профессионала от дилетанта.

Определить отличительные признаки педагогического мышления суперпрофессионала от профессионала.

4. Проведение экспресс-диагностики своего стиля педагогического мышления [70, с. 159 – 175].

Рефлексивный блок

1. Вопросы для индивидуального высказывания

1.1. К какому уровню и стилю педагогического мышления Вы отнесли бы свое мышление?

1.2. Вам больше понравилось работать индивидуально, в парах или в группах? Когда вы чувствовали себя более комфортно? Какая форма работы вам кажется наиболее продуктивной?

1.3. Какие чувства Вы испытывали, когда другие предлагали аналогичные решения, ответы?

1.4. Кто в вашей группе чаще брал инициативу на себя?

1.5. Легко ли Вы приходили к общему мнению, обсуждая вопросы?

1.6. Кто из участников группы остался при своем мнении? Почему?

2. Использование метода «Ключевое слово»

Задание: Оценка состоявшегося взаимодействия

Участникам педагогического взаимодействия предлагается на маленьких листочках бумаги написать лишь одно слово, с которым ассоциируется содержание состоявшегося взаимодействия и его результаты. Для выполнения этой работы дается 2 – 3 минуты. По истечении времени преподаватель собирает листочки с ключевыми словами. Педагог проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать студентам. Этот метод можно реализовать и устно: каждый из участников через 2 – 3 минуты по цепочке называет вслух свое ключевое слово.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Информационно-дискуссионный блок

Профессиональную компетентность педагога целесообразно соотносить не с обучением, а с деятельностью. В ней складывается вся система человеческого общения (взаимодействие, обмен опытом, приобретение опыта и знаний), объединяются усилия, стимулирующие активность участников педагогического процесса, а деятельность, в свою очередь, побуждает их к личностному развитию и самосовершенствованию [49, с. 50].

Автор выделяет четыре основных аспекта профессиональной компетентности: психологический, теоретический, практический, личностный.

Психологический – его основу составляет направленность на учащегося как ведущую ценность своего труда; потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности учащихся.

Теоретический – его основу составляет психолого-педагогическая грамотность, которая предполагает наличие активных (действенных) знаний о закономерностях личностного развития человека на разных возрастных этапах.

По мнению, Г.С. Сухобской, именно психолого-педагогические знания являются конкретно-методологическим принципом анализа практических ситуаций и критериями оценки предпринятых педагогом действий. Так, только в психологических терминах можно зафиксировать те реальные сдвиги в уровне знаний и воспитанности учащихся, которые происходят на практике и, по сути, представляют именно психологический результат взаимодействия в образовательной среде [53].

Н.В. Кузьмина акцентирует внимание именно на психологических компонентах системы знаний, к которым она относит:

- дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала детьми в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);
- социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности группы и отдельного его члена, об особенностях взаимоотношений педагога с классом, о закономерностях общения);
- аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах) [45].

Практический – подразумевает систему профессиональных умений педагога. В рамках исследуемой профессиональной компетентности автор подчеркивает те умения, благодаря которым педагог организует педагогическое взаимодействие.

1. Умение использовать социально-психологические механизмы профессионального общения. Это предполагает выбор способов общения в соответствии с личностными качествами – своими и учащихся.

2. Основной критерий сформированности деятельностного компонента профессиональной компетентности – умение педагога самостоятельно решать педагогические проблемы с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию учащегося.

Личностный. Следует отметить, что глубина и разносторонность знаний и умений педагогов не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности. Опытность учителя сама по себе не приводит к структурным изменениям в педагогической деятельности. *Профессиональная компетентность* возможна лишь при наличии у педагога определенных личностных качеств. Уровень владения профессией и личностные качества – разнорядковые понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой овладения и совершенствования профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность представляет собой интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности педагога, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных педагогических умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами. Поэтому невозможно рассматривать развитие профессиональной компетентности вне связи с развитием его личности. Она служит основным инструментом для педагога, средством достижения психолого-педагогического результата.

Педагогический процесс – это всегда организация педагогического взаимодействия с учащимися в разных видах учебно-воспитательной работы. Любая педагогическая ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной. Успешность педагогической деятельности определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия. Поэтому мы вновь, как и в практическом компоненте, выделяем те профессионально важные качества, которые оказывают решающее влияние на организацию успешного педагогического взаимодействия. К ним в первую очередь относятся социально-психологические качества личности, а именно:

- рефлексивность;
- гибкость;
- эмпатичность.

Накопление педагогом практического опыта служит необходимым, но недостаточным условием роста профессиональной компетентности. Развитие мастерства происходит лишь при постоянном осмыслении, анализе собственной деятельности, поступков, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования работы осуществляется с помощью *педагогической рефлексии*. Она определяет отношение педагога к себе как субъекту профессиональной деятельности. Рефлексивность связана со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиции социальной значимости. Такой *аналитический подход*, т.е. установка педагога на постоянную обратную связь, умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции учащегося, оценку результативности и целесообразности педагогического взаимодействия, способов решения педагогических задач и социально-психологических ситуаций является важнейшим условием развития профессионализма педагога. Рефлексивная, аналитическая позиция неизбежно вплетается во все аспекты учебно-воспитательного процесса.

Следует отметить, что при недостаточном уровне рефлексии педагог склонен навязывать ученику свой способ мышления и действия. Педагог часто не сознает того, что почти навязывает учащимся свой способ мышления, поведения. Как правило, это не дает эффективного результата, затрудняет и замедляет развитие ребенка.

Рефлексивность взаимнообразно влияет на внутренние стимулы развития потребности педагога в самообразовании, самосовершенствовании, и тесно связана с высоким уровнем творчества в профессиональной сфере, с осознанием своих способностей и оценкой эффективности своей деятельности не только для себя, но и для других.

Важность рефлексивности заключается в том, что она способствует развитию двух других личностных качеств, тесно с ней взаимосвязанных: гибкости и эмпатичности.

Гибкость является одним из ведущих профессионально важных качеств. Это связано с тем, что педагогической деятельности присущ творческий, исследовательский характер. Деятельность педагога направлена на постоянное решение бесчисленных педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Он вырабатывает и воплощает в общении с детьми оптимальные, органичные для данной индивидуальности нестандартные вари-

анты, опосредованные особенностями данного педагогического взаимодействия. Это говорит о том, что решение любых педагогических задач – процесс личностно-ориентированный, предполагающий отказ от готовых рецептов, шаблонов. Поэтому повышение профессиональной компетентности зависит не от усвоения педагогом неких нормативных образцов, эталонов, а от расширения возможного спектра поведения. Педагог должен уметь рассматривать разные варианты взаимодействия с конкретным ребенком или группой учащихся, поскольку подход к любой проблеме может быть различным.

Гибкость, как профессионально важное качество личности педагога связано также с учетом появления новых приоритетных направлений в теории и практике образовательных систем. В этом случае гибкость предполагает готовность к инновационным процессам, к новым типам отношений, к выражению себя в любых проблемных ситуациях.

В педагогическом словаре эмпатичность определяется как «постижение эмоционального состояния, проникновение (вчувствование) в переживания другого человека» [39, с. 463]. Как особые формы эмпатии, выделяют:

сопереживание – переживание собственных тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек через отождествление с ним;

сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

Педагогу важно почувствовать состояние, настроение ребенка и подключить себя к его переживаниям. Более того, учащийся должен знать: взрослый его видит, слышит, понимает. Важным качеством, которое усиливает эмпатию, является **эмоциональная привлекательность** педагога. Педагог, как и все люди, подает себя через вербальные и невербальные средства общения. Окружающие обращают внимание не только на то, что он говорит, но и на внешнее выражение его чувств в мимике. Приятные манеры поведения (мимика, жесты, поза) помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникативных связей, повышают возможность воздействия на учащихся, располагают учащихся к педагогу. Всем манерам эмоционально привлекательного педагога, как правило, присуща одна черта – соблюдение педагогического такта, включающего в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другим человеком, которая позволила бы ему сохранить личное достоинство.

Рассмотренные личностные качества обеспечивают способность к сотрудничеству:

- умение формулировать свою точку зрения;
- слушать и слышать другого;
- выяснять точку зрения своих партнеров;
- разрешать разногласия с помощью аргументации, не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений;
- поощрять активность окружающих и своевременно проявлять инициативу;
- оказывать другим эмоциональную и содержательную поддержку, первоначально понять, кто в этом особо нуждается;
- предоставлять возможность утвердиться, попробовать силы в разных видах деятельности;
- выбирать диалогичный, а не монологичный вариант общения.

В единстве своих характеристик способность к сотрудничеству предполагает открытость педагога любому содержанию учебного процесса и готовность к любым формам взаимодействия.

Практико-развивающий блок

1. Использование метода «Заверши фразу»

«Профессиональная компетентность – это ...»

2. Приведите высказывания ведущих педагогов о творческом, исследовательском характере педагогической деятельности.

3. Работа в творческих группах.

Определите черты, обеспечивающие гибкость мышления и поведения

4. Как Вы понимаете положение, что гибкость как личное качество – это способность «быть постоянно изменяющимся в изменяющемся мире»?

5. Упражнение «Передай эмоциональное состояние».

Вариант 1

На заранее подготовленных карточках отмечены эмоции и части тела, с помощью которых надо передать эти эмоции. Например, карточка «Грусть. Руки», означает, что грусть надо передать при помощи рук. На карточках могут быть отмечены следующие эмоции: «Горе. Лицо», «Радость. Губы», «Чванство. Правая рука», «Гордость. Спина», «Страх. Ноги» и др.

Вариант 2

С помощью интонации необходимо передать различные эмоциональные состояния. При этом проговаривается одна и та же фраза, например: «на улице идет дождь», «по дороге едут машины» и т.д.

Эмоции: радость, горе, смущение, ирония, тревога, страх, удивление и др.

Рефлексивный блок

Метод «Рефлексивный круг»

1. Все участники педагогического взаимодействия садятся в круг.
2. Педагог задает алгоритм рефлексии:
 - расскажите о своем эмоциональном состоянии по ходу занятия и в его конце;
 - что нового вы узнали, чему научились?;
 - каковы причины этого?;
 - о чем еще хотелось бы поговорить?;
 - как вы оцениваете свое участие в занятии?
3. Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом.
4. Педагог завершает рефлексивный круг.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ – СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Информационно-дискуссионный блок

Педагогическое взаимодействие – это личный контакт педагога и учащихся, целью которого является развитие участников взаимодействия.

Педагогический процесс – это процесс взаимодействия педагога и учащихся. Причем со стороны учителя его деятельность выступает как метадеятельность, т.е. деятельность, направленная на организацию и управление другой деятельностью. Как отмечают исследователи Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, в определенном смысле педагогическая деятельность – деятельность *управленческая*. Педагог в любой ситуации организует свою деятельность таким образом, чтобы она стала эффективной и для других участников педагогического процесса: в первую очередь детей, а также для родителей, коллег [53, с. 15].

Таким образом, в педагогическом процессе учитель активно воздействует на ребенка, ученика с целью его преобразования, развития его личностных качеств. Являясь организатором педагогического процесса, учитель выступает как **субъект** педагогической деятельности, а в качестве **объекта** деятельности выступает ребенок, ученик, обучаемый, на которого и направлены усилия педагога. В этом заключается следующая важная особенность педагогического процесса. *Объект педагогической деятельности* – человек, индивидуальность, со своими особенностями, желаниями, потребностями, эмоциями и возможностями. В результате объект педагогической деятельности оказывается активнейшим ее *субъектом*, и сама деятельность из *субъект – объектной* становится *субъект – субъектной*. Поэтому более правильно говорить не о педагогическом воздействии, а о *взаимодействии*, так как активность учителя направлена на стимулирование активности обучаемых, что, в конечном счете, приводит к согласованной деятельности по достижению совместных результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Педагог и учащийся являются полноправными участниками, субъектами педагогического процесса. Для обеих сторон характерны самостоятельность, творчество, активность, ответственность. Каждый участник педагогического процесса прежде всего сам создает для себя условия своего развития. В то же время субъектность ученика во многом определяется позицией, субъектностью педагога.

Назначение педагогического процесса, педагогической деятельности состоит в создании наиболее оптимальных условий для саморазвития, развития индивидуальности человека. В этой связи педагог является служителем процесса саморазвития [37].

На это указывает и Ю.Н. Кулюткин, который определяет педагогическую деятельность, в первую очередь, как деятельность по созданию оптимальных условий для стимулирования и проявления активности учащихся [53, с.100]. Педагогическое взаимодействие считается эффективным, когда проявляется в виде *сотрудничества*. В этом случае обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения. Развивающая стратегия педагогического взаимодействия способствует развитию субъектности учащегося. Именно *субъектность* как конечная цель педагогического взаимодействия является признаком, отличающим истинное субъект – субъектное взаимодействие от псевдовзаимодействия, каким является субъект – объектное воздействие.

Субъектность – это характеристика активности субъекта, выражающаяся в степени реализации действенного и ценностного аспектов его образа «Я». Субъект – субъектное взаимодействие – это ориентация на благо ребенка развитие его личности, психологическое благополучие и т.д.), а не на собственные интересы педагога (удобство, легкость достижения результатов, отсутствие неприятностей с администрацией школы, дешевый авторитет и т.п.) По мнению Питюкова В.Н.: «Назначение педагогического воздействия не в манипулировании ребенком (чтобы любил учителя)), не в коррекции его действий («чтобы хорошо себя вел») и не в подавлении его неразумной воли («чтобы слушался старших»), а в предоставлении ему возможностей самостоятельно и сознано производить выбор, становясь субъектом собственной жизни» [68, с. 41].

Практико-развивающий блок

1. Выберите 10 из 30 личностных качеств учителя, затрудняющих эффективное педагогическое взаимодействие со школьниками

1. Вспыльчивость	16. Придирчивость
2. Прямолинейность	17. Бестактность
3. Лживость	18. Торопливость
4. Беспринципность	19. Резкость
5. Двуличие	20. Себялюбие
6. Неискренность	21. Упрямство

Окончание табл.

7. Раздражительность	22. Обидчивость
8. Благодушие	23. Мстительность
9. Амбициозность	24. Сухость
10. Злобность	25. Педантичность
11. Агрессивность	26. Медлительность
12. Подозрительность	27. Необязательность
13. Злопамятство	28. Забывчивость
14. Притворство	29. Нерешительность
15. Равнодушие	30. Пристрастность

2. Выберите 10 из 30 личностных качеств учителя, которые имеют решающее значение в преодолении педагогических конфликтов

1. Справедливость	16. Инициативность
2. Терпимость	17. Импровизационность
3. Тактичность	18. Решительность
4. Ответственность	19. Доброжелательность
5. Оптимизм	20. Терпеливость
6. Принципиальность	21. Артистизм
7. Требовательность к себе	22. Эмпатийность
8. Требовательность к ребенку	23. Целеустремленность
9. Самоуважение	24. Любовь к детям
10. Уважение личности ребенка	25. Аккуратность
11. Доброжелательность	26. Энергичность
12. Эмоциональность	27. Деловитость
13. Самообладание	28. Альтруизм
14. Уравновешенность	29. Демократичность
15. Уверенность в себе	30. Великодушие

[75, с. 315 – 316].

3. Проанализируйте требования к личностным качествам педагога, которые способствуют и которые мешают установлению эффективного педагогического взаимодействия по книге «Психология общения» [87].

Далее сделать краткие сообщения на темы: «Психологические приемы достижения расположенности учащихся», «Возможные ошибки в понимании учащихся», «Устранение смысловых барьеров в педагогическом взаимодействии».

4. Обсуждение реальных ситуаций на множественность вариантов поведения.

Вариант 1. Ситуации с предложенными вариантами решения ситуации

1. Идет Великий пост. Не очень-то серьезно к нему относясь, ребята тем не менее спрашивают учительницу: «Галина Павловна, а Вы постиглись?» Что им ответить?

- а) ответить честно, каким бы ни был ответ;
- б) ответить кратко, а затем обязательно поговорить с ребятами о постах – их правилах и главное – смысле;
- в) ответить как есть, но раз дети этим интересуются, как-нибудь в среду или в пятницу провести в школе всеобщий постный день;
- г) решительно сказать: «Васильев, чем задавать вопросы мне, ты лучше у себя спроси, с какими оценками тыходишь к четверти – тебе есть о чем подумать!»

2. Девочка просит отпустить ее с дополнительного занятия по математике. Причину она не скрывает: ей очень хочется посмотреть по телевизору любимый фильм. Как поступить?

- а) Конечно, отпустить: Ваша доброта окупится старанием девочки в будущем;
- б) Конечно, не отпускать: сначала дело, а потом развлечения!
- в) Пойти на компромисс: отпустить девочку с середины занятия – по крайней мере, полфильма она посмотреть успеет;
- г) Искренне возмутиться: «С такими просьбами ко мне даже не подходи!»
- д) Искренне изумиться: «Первый раз такое слышу! Но раз говоришь честно – отпущу; только учти, в первый и последний раз»;
- е) Объяснить девочке, что и сами бы очень хотели посмотреть этот фильм, но должны работать – может, это ее убедит?

3. Зайдя на перемене в класс, учительница видит, что одна из девочек, открыв журнал, списывает оттуда чей-то адрес и телефон. Что делать?

- а) Не надо беспокоиться и обращать внимание на такие мелочи;
- б) Промолчать, но больше не оставлять журнал на столе без присмотра;
- в) Обязательно посмотреть, чьи координаты списывала девочка, чтобы затем держать ситуацию под контролем;
- г) Спросить, для чего ей это нужно и почему делает это без разрешения;
- д) Успокоить: «Пиши, пиши, только потом положи на место».

[13]

Вариант 2. Ситуации, к которым необходимо предложить от 4 до 6 вариантов решения ситуаций.

– Ученик заметил ошибку учителя во время урока и обратил внимание на нее в присутствии всего класса. Как реагировать учителю в такой ситуации?

– Идет урок, вдруг один ученик поднимается и, ни слова не говоря, выходит из класса. Как реагировать учителю в такой ситуации?

– Учитель наказал ученика. По реакции детей он понял, что весь класс его не поддерживает. Как реагировать учителю в такой ситуации?

– Вы являетесь классным руководителем. В процессе работы Вы выясняете, что весь класс агрессивно настроен против одного ученика. Что бы Вы предприняли в такой ситуации?

– Войдя в класс, учитель заметил карикатуру на доске на самого себя. Как реагировать учителю в такой ситуации?

– Учитель заходит в класс на свой урок и видит, что один из учеников (6-й класс) сидит под партой. Озорник вылезать из-под парты не собирается. Как реагировать учителю в такой ситуации?

– Звонок к уроку. Учитель входит в класс и наблюдает следующую картину: и по классу летает воробей, ученики стараются его поймать. Как реагировать учителю в такой ситуации?

– Ученик 10 класса на перемене слил спирт из спиртовки и выпил его. Учительница химии, придя на урок, увидела пустую спиртовку. Как реагировать учителю в такой ситуации?

Рефлексивный блок

Метод «Рефлексивный круг»

Все участники педагогического взаимодействия садятся в круг. Педагог задает алгоритм рефлексии:

– оцените ваше эмоциональное состояние по ходу занятия и в конце, причины этого;

– какие ситуации были сложнее: с предложенными вариантами решения или без них?;

– какая из предложенных ситуаций была наиболее сложной?;

– оцените собственное участие в процессе занятия.

Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. Педагог завершает рефлексивный круг.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5. ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗЛИЧНЫХ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Информационно-дискуссионный блок

Формирование профессиональной компетентности возможно при условии, когда будущий педагог выступает как субъект учебной деятельности. Это предполагает, что деятельность учения организуется как деятельность самоизменения, саморазвития, «как становление индивидуального стиля мышления, представляющего собой органическую взаимосвязь овладения общечеловеческой культурой, педагогической теорией и практикой с опорой на сильные стороны личности студента. Учебная деятельность в педагогическом вузе строится как совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, обогащающая каждого из участников учебного процесса опытом установления педагогических отношений, опытом созидания себя...» [33, с. 6]. Активные методы обучения в полной мере предоставляют такую возможность, возможность, которая способствует формированию субъектности будущих педагогов.

Следует отметить, что студенты в процессе активных методов обучения педагогике приобретают своеобразный опыт будущей профессиональной деятельности, который они переносят в свою дальнейшую самостоятельную деятельность. Студент одновременно выступает как бы в трех планах:

- как участник педагогического процесса вуза (когнитивный компонент компетентности);
- как «педагог» (деятельностный и личностный компоненты компетентности);
- как будущий педагог (психологический компонент компетентности).

В процессе использования активных методов обучения три эти момента сливаются воедино и создают условия для видения студентами себя как развивающейся личности. Задача преподавателя – найти логические связи между выделенными звеньями названной системы, выявить в каждом участнике развивающее начало и использовать в этом направлении все три плана для формирования компетентности в решении профессиональных задач в будущей самостоятельной деятельности.

Практико-развивающий блок

Работа в творческих группах

Создание педагогического коллажа «Я – учитель», «Педагогика как наука и искусство», «Школа XXI века», «Идеальный педагог».

Рефлексивный блок

Метод «Рефлексивный круг»

Оцените ваше эмоциональное состояние по ходу творческого задания и в конце его, причины этого.

Какие сложности были в процессе выполнения задания?

Удалось ли передать идею замысла?

Какая из предложенных задач является наиболее сложной?

Оцените собственное участие в ходе занятия.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 6.
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
УЧЕБНОЙ, НАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Информационно-дискуссионный блок

Основные компоненты готовности человека к самообразованию

1) Наличие эмоционально-личностного аппарата самообразования, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности. Он включает в себя:

– личностные ценности человека, определяющие его мировоззрение, взгляды на «свое» в жизни;

– отношение к общественно полезному труду, в том числе к учению и самообразованию;

2) Система знаний и умений, отражающая меру интеллектуального развития личности:

– в конкретном видеть общее;

– из общего выделять конкретное;

– видеть внутри- и межпредметные связи относительно различных научных понятий, методов и т.д.;

– осознание единства и целостности научной картины мира;

– умение соотносить научные категории с объективной реальностью;

– уровень понимания относительного характера знаний и необходимости уточнять их путем систематического познания;

– умение анализировать и обобщать;

– гибкость мыслительной деятельности, осознанность, устойчивость и самостоятельность мышления;

– прочность имеющихся знаний, умений и навыков, их восстанавливаемость;

3) Обобщенные умения личности работать в основные пиковые моменты получения социальной информации:

– характер ориентирования в разнообразных объектах информации;

– психологическая готовность верно оценить функциональные возможности как отдельного источника, так и совокупности источников;

– культура восприятия информации от источника;

– рациональная запись информации;

– умение использовать источник информации при самоконтроле и самооценке качества результатов самообразования;

4) Организационно-управленческие умения:

– умение намечать и принимать к исполнению задачи самообразования, основные пути поиска и усвоения социального опыта;

– навыки планирования учебного труда, распределения усилий и времени для решения этих задач;

– умения и навыки самоконтроля, самоанализа и самооценки результатов самообразовательной деятельности на определенном этапе и на ее основе – разрабатывать новые задачи самообразования.

Психолого-педагогические приемы формирования у учащихся мотивационно-потребностной сферы самообразования

Данные приемы формируются вокруг осознания личностью несоответствия (противоречия) между внутренними возможностями и объективной необходимостью познания. Именно на этой основе возникает и формируется потребность в самосовершенствовании, самообразовании. К таким противоречиям следует отнести:

1. Противоречие между самооценкой учащихся и уровнем их деятельности, направленной на самосовершенствование, самообразование.

2. Противоречие между притязаниями и реальными возможностями личности.

3. Противоречие между требованиями коллектива (общества) и уровнем зрелости старшего школьника, студента, их подготовленности к реализации этих требований.

4. Противоречие между уровнем, темпом и интенсивностью процессов самоизменения человека и намеченной им программы (цели, плана) деятельности [67].

Практическое вовлечение обучающихся в разрешение перечисленных противоречий в процессе обучения внешне, дидактически может осуществляться разными путями. В одних ситуациях обучающийся сравнивает результаты выполненной работы с содержанием соответствующего раздела учебника, лекций или других источников, дает рецензию на свою работу и выставляет оценки; в других – ему предлагается обратиться к соответствующим источникам и выяснить, какие им были допущены ошибки, сделать анализ своего ответа и оценить его и т.п. Конкретных ситуаций такого рода в процессе обучения всегда бесчисленное множество. И все они, так или иначе, убеждают учащихся в недостаточности достигнутого уровня

интеллектуального развития и необходимости самообразования, в необходимости активизации собственной познавательной деятельности, в организации самонаблюдения, самоанализа.

Таковы характеристики некоторых факторов, возникающих в учебном процессе и оказывающих непосредственное влияние на формирование у личности потребности в самообразовании.

Практико-развивающий блок

1. Завершите фразу

«Самообразование – это...»

2. Работа в парах

– Чем обусловлена необходимость непрерывного самообразования современного педагога?

– Какова взаимосвязь между самообразованием и обучением в учебных заведениях?

– Каковы внутренние и внешние условия для формирования готовности к самообразованию у школьников в процессе преподавания вашего учебного предмета?

Рефлексивный блок

Педагогическое эссе «Что мне дало изучение данного курса?», «Что я возьму в свой кейс педагога?»

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Профессиональное образование, его сущность и характеристика.
2. Понятие о профессионализме, уровни профессионализма.
3. Профессиональная пригодность, профессиональная готовность, профессиональная компетентность.
4. Основные тенденции развития профессионального образования.
5. Основные подходы к исследованию педагогической деятельности.
6. Профессиограмма как совокупность требований к личности педагога и профессиональной деятельности.
7. Сущность педагогической деятельности.
8. Педагогическая деятельность как процесс решения педагогических задач.
9. Сущность педагогической ситуации, педагогической задачи и педагогического действия, их взаимосвязь.
10. Структура профессиональной компетентности.
11. Психологический компонент профессиональной компетентности.
12. Теоретический компонент профессиональной компетентности.
13. Практический компонент профессиональной компетентности.
14. Личностный компонент профессиональной компетентности.
15. Активность как показатель профессионализма педагога.
16. Сущность активных методов обучения.
17. Классификация активных методов обучения.
18. Процессуальная сторона использования активных методов обучения.
19. Направления использования активных методов обучения.
20. Основные позиции, которые характеризуют использование активных методов обучения.
21. Самообразование, его сущность и характеристика.
22. Технология формирования готовности личности к непрерывной самообразовательной деятельности.
23. Основные компоненты готовности человека к самообразованию.
24. Факторы, влияющие на формирование у личности потребности в самообразовании.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Профессиональное образование как достояние личности.
2. Профессионально-педагогическая культура, ее сущность.
3. Педагогические ценности в структуре профессионально-педагогической культуры.
4. Становление и развитие системы профессионального образования.
5. Профессиональное обучение и формирование профессионального мышления.
6. Психологические аспекты профессионального становления личности.
7. Профессионализм молодого специалиста: сущность и условия формирования.
8. Стимулирование саморазвития учащихся в воспитательном процессе.
9. Педагогические аспекты использования активных методов обучения в учебно-воспитательном процессе школы.
10. Педагогические способности в структуре деятельности учителя.
11. Профессионально важные качества педагога.
12. Профессиональные знания и педагогические умения учителя.
13. Требования к личности педагога и структуре педагогической деятельности.
14. Педагогическое общение как средство развития учащихся.
15. Стили общения педагога в зависимости от опыта работы.
16. Индивидуально-педагогический стиль, пути формирования.
17. Профессиональная деятельность педагога и его индивидуальность.
18. Педагогический такт и его составляющие.
19. Самообразование как средство развития творческой самостоятельности.
20. Профессиональная компетентность как составляющая профессионализма.
21. Педагогическая позиция, ее составляющие.
22. Формирование субъектной позиции в образовании.
23. Современные тенденции в профессиональном образовании.
24. Технология – учение о мастерстве, технологии педагогического процесса.
25. Организация рефлексивной деятельности как педагогическое условие.
26. Личностно-ориентированный педагогический процесс, его составляющие.

ГЛОССАРИЙ

Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Активность личности – инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и себя. А.л. зависит от мотивов ее поведения, мировоззрения, ценностных ориентаций, характера и темперамента.

Активные методы обучения – это способы деятельности педагога, обеспечивающие педагогическое взаимодействие, в ходе которого создаются условия для проявления активности и самостоятельности учащихся по усвоению знаний и способов деятельности, и для формирования способности к личностному саморазвитию.

Алгоритм – предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса.

Внутренняя позиция – система социальных установок человека, тесно связанных с его актуальными потребностями и определяющих собой основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни.

Гибкость – готовность к различным вариантам взаимодействия с учащимся или группой учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, постоянно меняющихся обстоятельств в соответствии с задачами педагогического процесса. Г. связана также с учетом появления новых приоритетных направлений в теории и практике образовательных систем. В этом случае Г. предполагает готовность к инновационным процессам, к новым типам отношений, к выражению себя в любых проблемных ситуациях. Является важнейшим профессионально важным качеством.

Гуманизация воспитания и обучения – реализация в процессе построения отношений между педагогом и учащимися принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям, забота о них; постановка в центр педагогического внимания интересов и проблем учащихся; формирование у них отношения к человеческой личности как высшей ценности в мире.

Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Действия – относительно законченные элементы деятельности, направленные на достижение промежуточных целей, подчиненные общему замыслу.

Деятельность – форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Д. состоит из более мелких единиц, действий, каждому из которых соответствует своя частная цель или задача. Д. включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат.

Диагностическое мышление педагога – анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности.

Допрофессионализм – низший уровень профессионализма, когда человек осуществляет некоторую работу и виды труда, не обладая качествами профессионала.

Индивидуальный стиль деятельности и общения педагога – совокупность задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частных особенностей, как, например, ритм работы, характерных и устойчивых для данного педагога. Поскольку И.с. определяется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться.

Интерактивное общение – выработка тактики и стратегии взаимодействия.

Любовь к детям – 1) положительное эмоциональное отношение к ним; специфическая деятельность по усилению личностного начала в каждом ребенке, развитию его способностей к самоопределению и самореализации, самостоятельной выработке системы жизненных ценностей и отношений; 2) одно из важнейших свойств, необходимое для человека, избирающего педагогическую деятельность.

Модель специалиста – отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества.

Непрофессионализм (псевдопрофессионализм) – уровень профессиональной деятельности человека, характеризующий отсутствие у него профессионализма.

Общие педагогические способности – психологические свойства личности, требуемые от человека педагогической деятельностью и определяемые предметом педагогического труда (человек).

Педагогическая акмеология – одно из направлений акмеологической науки, изучающей закономерности, условия и факторы, обеспечивающие высший уровень достижений человека в педагогической деятельности.

Педагогическая задача – осмысление сложившейся педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий.

Педагогическая деятельность – это профессиональная деятельность педагогов, направленная на организацию и управление педагогическим процессом как процессом решения задач, связанных с созданием оптимальных условий для активного взаимодействия субъектов с целью их развития и саморазвития.

Педагогическая направленность – стремление личности стать, быть и оставаться педагогом, помогающее ей преодолевать препятствия и трудности в своей работе. П.н. проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности педагога и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека.

Педагогическая позиция – устойчивая система отношений педагога к своим способностям, возможностям, своей индивидуальности, побуждающая его к адекватной самооценке, непрерывному самообразованию и самовоспитанию.

Педагогическая профессия – область приложения сил педагога; деятельность, работа педагога-профессионала; общность людей, занятых выполнением педагогических функций; источник существования и средство личностной самореализации.

Педагогическая система – совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе. Цель создания педагогической ситуации: формирование и развитие учащегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формирование его как личности;

Педагогическая рефлексия – процесс познания педагогом себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью, размышление о самом себе как личности, осознание того, как его воспринимают учащиеся, коллеги, другие окружающие люди.

Педагогические способности – обобщенная совокупность таких индивидуально-психологических особенностей и профессионально значимых качеств педагога, которые обеспечивают достижение высоких результатов в педагогической деятельности.

Педагогические функции – предписанные педагогу направления применения профессиональных знаний и умений в педагогической деятельности.

Педагогический профессионализм – совокупность, набор личностных

характеристик человека, необходимых для успешной педагогической деятельности; обладание необходимым нормативным набором психических качеств; внутренняя характеристика личности педагога на высоком уровне.

Педагогическое взаимодействие – целенаправленное сотрудничество педагога и учащихся, основной целью которого является развитие каждого из участников.

Педагогическое воздействие – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Педагогические действия – относительно законченные элементы педагогической деятельности, которые предпринимаются для решения педагогических задач на основе осознания цели и конкретных условий.

Педагогическое мастерство – высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое взаимодействие.

Педагогическое мышление – определенное видение и понимание педагогом учащихся, самого себя, окружающего мира, выступающее основанием для определения решения задач в педагогическом взаимодействии.

Педагогическое творчество – нахождение новых, нестандартных способов решения профессионально-педагогических задач, анализа педагогических ситуаций, принятия профессиональных решений.

Послепрофессионализм – уровень профессионального развития, который проходят люди пенсионного возраста, оставшиеся в профессии (экспрофессионалы).

Практическое педагогическое мышление – анализ педагогических ситуаций с использованием теоретических закономерностей развития педагогического взаимодействия и принятие на этой основе реального педагогического решения, которое воплощается.

Преподаватель – работник средней и высшей школы, преподающий какой-либо предмет.

Профессионализм – совокупность психофизических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач: **уровень**

профессионального становления человека, который охватывает большую часть жизни людей, последовательно овладевающего качествами профессионала.

Профессиограмма педагога – обобщенная эталонная модель успешно работающего педагога; документ, в котором обобщены научно обоснованные нормы и требования к педагогической деятельности и качествам личности педагога; перечень качеств, предъявляемых к педагогической профессии.

Профессиональная готовность – совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту, с одной стороны, это психологическая, психофизиологическая и физическая готовность (то есть профпригодность), а с другой – научно-теоретическая и практическая подготовка.

Профессиональная компетентность – это сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, владение человека способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

Профессиональная пригодность – совокупность психических качеств человека, необходимая и достаточная для достижения общественно приемлемой эффективности труда.

Профессиональная среда – совокупность предметных (предмет и средство труда) и социальных (межличностные отношения, микроклимат в коллективе) условий труда.

Профессиональное развитие – рост, становление профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Профессиональное самообразование педагога – многокомпонентная личностно и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность педагога, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование. П.с. способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогает осмыслению педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности, является средством самопознания и самосовершенствования.

Профессиональное самосознание педагога – комплекс представлений педагога о себе как о профессионале, включающий оценку себя как профессионала со стороны других людей – учащихся, коллег, руководства, ожиданий со стороны других; самооценку педагогом своих отдельных сторон и

становления профессиональной Я-концепции, придающей ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности.

Рефлексивность – стремление педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиции социальной значимости. Является важнейшим профессионально важным качеством.

Рефлексия – самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни. К Р. относятся такие явления, как самопознание, переосмысление и перепроверка своего мнения о себе, о других людях и о том, что, по мнению субъекта, думают о нем другие люди, как они его оценивают и к нему относятся. Без Р. невозможно устанавливать правильные взаимоотношения с другими людьми.

Самовоспитание – сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Главным условием С. является наличие истинного знания о себе, правильной самооценки, самосознания, четко осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. С. находится в неразрывной взаимосвязи с воспитанием.

Самообразование – специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно- и (или) общественнозначимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации; такая деятельность человека, ближайшие и отдаленные цели которой он ставит сам, но процесс достижения их является в известной степени и объектом управления со стороны образовательной программы.

Самообучение – процесс получения человеком знаний посредством собственных устремлений и самостоятельно выбранных средств.

Саморазвитие – собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала.

Специальные педагогические способности – психологические свойства личности, требуемые в рамках педагогической профессии, но при более узкой специализации (предметник, воспитатель, коммуникатор и др.), и определяемые конкретными условиями труда.

Суперпрофессионализм (высший профессионализм) – уровень профессиональной деятельности человека в ее расцвете (акме), в ее высоких достижениях и творческих успехах.

Уровни профессионализма педагога – степень овладения педагога профессионализмом.

Учитель – педагогическая профессия и должность в системе общего и профессионально-технического образования; педагогический работник, в задачи которого входит обучение и воспитание учащихся с учетом специфики преподаваемого предмета, формирование общей культуры личности.

Формирование профессионального мышления – процесс, в ходе которого на основе определенных знаний, научных фактов, их усвоения и применения, активной деятельности происходит развитие операций, процессов, видов и форм мышления, а также качеств ума в соответствии с задачами и условиями профессиональной деятельности.

Эмпатия – качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать. Профессионально значимое личностное качество для педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О.Л. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллина О.Л., Пискунов А.И. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педагогических институтов // Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. – 73 с.
3. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: НИИВО, 1994.
4. Андарало А.И., Шилова Е.С. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 10. – С. 14 – 18.
5. Андреева Л.А. Дидактические игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Орел, 1999.
6. Анисимов О.С. Развитие. Моделирование. Технологии. – М.: Мысль, 1996.– 92 с.
7. Арутюнов Ю.С., Борисова Н.В. О классификации методов активного обучения // Тезисы докладов V межведомств. школы-семинара по активным методам обучения. – Рига, 1983. – С. 21 – 23.
8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
9. Бабаев Э.З. Содержание и структура практической готовности учителя к воспитательной работе в школе. Методические рекомендации / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – 32 с.
10. Барабошина Н.В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности у студентов педвуза: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кострома, 1998. –146 с.
11. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
12. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. – М.: Высшая школа, 1998.
13. Бодина Е.А., Ащеулова К.В. Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 96 с.
14. Бондаревский В.В. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1985.

15. Варданян Ю.В. Структура профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (педагога и психолога): Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1999. – 365 с.
16. Введение в педагогическую деятельность / Под ред. А.С. Роботовой. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
17. Ведерникова Л.В. Учебно-познавательные задания по педагогике в системе подготовки студентов педвузов к творческому решению воспитательных задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 1987.
18. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. – М.: Знание, 1986. – 96 с.
19. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
20. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе. Диссертация... д-ра пед. наук в форме научного доклада. – М., 1991. – 55 с.
21. Вооглад Ю. Как систематизировать методы образования взрослых? // Вооглад Ю. Методы в деле повышения квалификации. – Таллин, 1986. – С. 283 – 287.
22. Воронов В.В. Имитационно-игровые упражнения как средство подготовки студентов к воспитательной работе в школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1990. – 185 с.
23. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
24. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
25. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992. – 60 с.
26. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
27. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2003. – 576 с.
28. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
29. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – М.: Высшая школа, 1985.
30. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
31. Жук А.И., Кошель Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учебно-методическое пособие. 2-е изд. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
32. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

33. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
34. Казимирская И.И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 34 с.
35. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163 – 231.
36. Кашлев С.С. Интерактивное педагогическое взаимодействие как механизм достижения цели продуктивных педагогических технологий // Новые технологии в современном процессе обучения: Сборник материалов 1-й республиканской научно-практической конференции. – Новополюк: ПГУ, 2003. – С. 82 – 86.
37. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике. – Мн.: Выш. школа, 2004. – 176 с.
38. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания. – М.: Высшая школа, 1976.
39. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
40. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач: Учеб. пособие для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
41. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1989. – 36 с.
42. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
43. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 115 с.
44. Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 212 с.
45. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 184 с.
46. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
47. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
48. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
49. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.

50. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.
51. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
52. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 387 с.
53. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
54. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.
55. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. – М.: Издательский центр «Академия», 1997.
56. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. – Мн.: «БИП-С», 2003. – 182 с.
57. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
58. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Учебное пособие для слушателей ФПК / Алексюк А.Н., Козаков В.А., Пидкасистый П.И. и др. – Киев, 1993.
59. Основы педагогики: Учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; Под общ. ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с.
60. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
61. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.
62. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
63. Педагогический профессионализм: становление и пути развития: Программно-методический комплекс по бакалаврскому курсу / Авт.-сост. Т.А. Шингирей, Т.Г. Каленникова. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 44 с.
64. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Клюевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
65. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Пед. общество России, 2000. – 256 с.

66. Пидкасистый П.И., Пискунов А.Е. Навыки самообразования – важная цель обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 4. – С. 31 – 34.
67. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
68. Питюков В.Н. Основы педагогической технологии: Учеб.-практич. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1999.
69. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 590 с.
70. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996, С. 159 – 175.
71. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
72. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности. – Мн.: Высшая школа, 1984.
73. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
74. Рукавишников Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1999. – 268 с.
75. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – С. 315– 316 .
76. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют / Психологический практикум. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997. – 160 с.
77. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.
78. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79 – 84.
79. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
80. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
81. Сманцер А.П. Концептуальные основания общепедагогической подготовки будущего преподавателя в классическом университете // Формирование профессионализма учителя: проблемы, поиски решений на рубеже столетий: Материалы междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. Ч. 1. – Барановичи: БГВПК, 2000. – С. 15 – 22.
82. Спирин Л.Ф. Теория и технология педагогических задач / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агенство», 1997. – 174 с.

83. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. – Ярославль, ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1974.
84. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
85. Тарантей В.П. Подготовка учителя в условиях непрерывного образования. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 1983. – 88 с.
86. Фридман Л.Ф., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 432 с.
87. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Амелишко Е.М. Психология общения – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 100 с.
88. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
89. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.
90. Чупрасова В.И. Деловые игры как средство формирования психологического климата в студенческой группе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1991. – 224 с.
91. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
92. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.
93. Шумская Л.И., Дормешкин О.Б. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы. – Мн.: БГЭУ, 2000. – 74 с.
94. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
95. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

Учебное издание

ВОЕВОДИНА Светлана Анатольевна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
для студентов педагогических специальностей

Дизайн обложки И.С. Васильевой

Редактор Д.Н. Богачёв

Подписано в печать 20.12.05. Формат 60×84 1/16. Гарнитура Таймс. Бумага офсетная.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. 5,11. Уч.-изд. л. 4,1. Тираж 100. Заказ 1450

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Полоцкий государственный университет»

ЛИ № 02330/0133020 от 30.04.04 ЛП № 02330/0133128 от 27.05.04

211440 г. Новополоцк, ул. Блохина, 29