

Серия «Учебники, учебные пособия»

Занина Л. В., Меньшикова Н. П.

ОСНОВЫ педагогического мастерства

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических вузов,
обучающихся по специальности 030900 —
Дошкольная педагогика и психология*

Ростов-на-Дону
«Феникс»
2003

ББК 74я73
3 27

3 27 Занина Л. В., Меньшикова Н. П.

**Основы педагогического мастерства./Серия
«Учебники, учебные пособия». — Ростов н/Д: Фе-
никс, 2003. — 288 с.**

Учебное пособие «Основы педагогического мастерства» входит в подготовленный к изданию авторами учебно-методический комплекс по специальности 030900 — Дошкольная педагогика и психология, включающий учебные пособия «Педагогика среднего профессионального образования» и готовящееся к изданию учебное пособие «Технологии профессионального образования».

В пособие включен обширный методический материал по содержанию и дидактическому обеспечению семинарских и практических занятий по курсу «Основы профессионального мастерства», представлены методики для проведения студентами профессионального самоанализа, определения перспектив их самосовершенствования профессионального мастерства как будущих преподавателей педколледжа (педучилища). В пособии нашли частичное отражение результаты регионального эксперимента в педагогических вузах и колледжах Ростовской области по созданию регионального учебно-научного комплекса непрерывной подготовки педагогических кадров «Педколледж — педвуз».

Для студентов обучающихся по специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология», аспирантов, магистрантов, преподавателей педагогических колледжей (училищ).

ISBN 5-222-03701-0

ББК 74я73

Занина Л. В., Меньшикова Н. П., 2003
Изд-во «Феникс», оформление, 2003

ПРЕДИСЛОВИЕ

Курс «Основы педагогического мастерства» является составляющей предметной подготовки преподавателя дошкольной педагогики и психологии по специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология», который, согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (2000 г.), «подготовлен для работы в педагогических училищах и колледжах».

Цель курса — становление целостного представления студентов о деятельности преподавателя педагогического училища (колледжа) в условиях модернизации российской системы образования.

Задачи курса:

- раскрыть содержание деятельности преподавателя педколледжа (училища) с позиций современных зарубежных и отечественных исследований в теории и методике профессионального образования;
- показать возможности и перспективы профессионального становления и роста преподавателя педколледжа (педучилища) в контексте реализации принципа непрерывности образования;
- сформировать у студентов профессиональные компетенции преподавателя системы среднего профессионального педагогического образования;
- способствовать самоопределению студентов в мире профессиональной культуры, выработке у них

системы профессиональных ценностей преподавателя.

Курс «Основы педагогического мастерства» связан с учебными курсами «Педагогика среднего профессионального образования» и «Технологии профессионального образования» в блоке дисциплин профессиональной подготовки, с курсами педагогики и психологии в общепрофессиональном блоке.

Кроме того, содержание курса «Основы педагогического мастерства» тесно связано с содержанием практики в педколледже (педучилище), которая традиционно проводится в 9 семестре.

В системе непрерывного (уровневого) профессионального образования содержание данного курса интегрировано с содержанием курса «Основы педагогического мастерства», который включен в общепрофессиональный блок государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (2001 г.).

Раздел 1. Основные характеристики профессиональной деятельности преподавателя педколледжа (педучилища)

Особенности деятельности преподавателя педагогического колледжа

Профессиональное обучение специалистов рассматривается как «относительно законченный и самостоятельный период обучения, в течение которого студент получает подготовку, достаточную для выполнения определенных профессиональных функций, но который сохраняет преемственность с другими уровнями, что позволяет студенту при необходимости и желании продолжить свое обучение».

В ранжировании учебных заведений колледж ставится выше педагогического училища и рассматривается как принципиально новый тип учебного заведения, в котором создаются необходимые условия и предпосылки не только для повышения про-

фессионально-педагогической культуры будущего специалиста, но и для реализации и самореализации его личности, духовного роста. Эти и другие социально-личностные параметры становятся константой, определяющей профессиональную адекватность специалиста — выпускника педколледжа.

Становление и развитие гуманистической традиции среднего педагогического образования в процессе модернизации российского профессионального образования предполагает не только смену позиции студента, но и преобразование статуса преподавателя педколледжа, связанное с изменением требований к его профессиональной компетентности, общей и профессиональной культуре, личностным качествам, функциональным обязанностям. Необходимость приведенных преобразований профессиональной позиции преподавателя педколледжа и педучилища имеют внешние — социокультурные, и собственно профессиональные — внутренние условия.

В конце 90-х годов тенденции в реформировании системы педагогического образования еще более конкретизировали функциональные аспекты среднего специального образования: педагогические училища (колледжи) при участии высших учебных заведений начали развиваться не как средние профессиональные учебные заведения, а как часть высшего педагогического образования по преемственным образовательным профессиональным программам. В этом случае непрерывность и преемственность процесса образования предполагают овладение учащимися колледжа (училища) такими знаниями, которые являются необходимыми и достаточными для продолжения обучения на эле-

дующем уровне профессиональной подготовки. В этом случае необходимо рассматривать возможные механизмы взаимодействия педвуза и педколледжа, исследуя возможности данного взаимодействия в обеспечении условий для выбора индивидуальной образовательной траектории студентом. Такого рода взаимодействие, с одной стороны, предоставляет возможность поглотить контингент студентов высших учебных заведений молодежью, которая по сравнению с выпускниками школ имеет более высокий уровень мотивации выбора, ориентированность в отношении будущей специальности; с другой стороны — позволяет решать задачу сокращения продолжительности обучения в вузе; с третьей стороны — обеспечивает приобретение студентом колледжа не одной, а целого ряда специализаций, что является дополнительным условием для выбора и реализации студентом индивидуальной образовательной траектории.

В условиях реформирования системы среднего профессионального образования в 90-х годах перед педагогическим колледжем и педучилищем возникли дополнительные образовательные задачи:

- удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах со средним образованием для системы образования по широкому спектру традиционных и новых специальностей;
- реализация образовательно-профессиональных программ среднего педагогического образования как ступени непрерывного профессионального образования;
- педагогическими колледжами, входящими в состав педагогических университетов, реализация углубленных профессионально-образовательных про-

грамм по индивидуальным профессионально-образовательным программам и учебным планам непрерывного многоступенчатого (многоуровневого) профессионального образования;

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, в получении профессионального образования и квалификации в избранной сфере педагогической деятельности;
- распространение знаний, повышение общеобразовательного и культурного уровня граждан общества, в котором расположено учебное заведение, и др.

Реализация указанных направлений реформирования профессионального образования сталкивается с традиционной проблемой профессиональной подготовки учителя — «эффектом двойного запаздывания», заключающемся в отставании системы профобразования от развития школы и от продвижения науки. Анализ теории и практики подготовки учителя позволил В. А. Сластенину и А. И. Мищенко подчеркнуть необходимость своевременно отказаться от понимания подготовки учителя как «передачи» ему знаний в виде неизменных и абсолютных образцов, стандартов и шаблонов и определить перспективность ориентации подготовки учителя на построение целостного педагогического процесса, аккумулирующего идеи демократизации и гуманизации профессионального образования. Авторы также отмечают, что созрела необходимость перевода будущего учителя из объектной в *субъектную* позицию, т. е. позицию активного профессионального самовоспитания. Определяя условия, обеспечивающие приближение подготовки учителя

Основы педагогического мастерства

к потребностям школы, И. А. Колесникова обосновывает следующую систему принципов подготовки будущего учителя:

- профессионально-личностное авансирование;
- креативность профессионального поведения;
- существование в условиях парадигмы, опережающей педагогическую реальность;
- субъективация, индивидуализация содержания подготовки;
- движение от целостных интегративных характеристик личности учителя к конкретным умениям и навыкам.

Относительно непродолжительный опыт реализации указанных задач определил в процессе подготовки специалистов со средним профессиональным образованием ряд следующих внутренних противоречий:

- между унифицированной системой профессиональной подготовки студентов педколледжей и индивидуально-творческим характером их предстоящей профессиональной деятельности;
- между потребностью учебного заведения нового типа в переходе от информационно-объяснительного метода преподавания к деятельности ко-целевому, ориентированному на развитие творческих способностей специалиста, и недостаточностью творческой подготовленности студента и т. д.

В процессе взаимодействия в совокупности выделенных условий были обобщены наиболее часто встречающиеся затруднения преподавателей педколледжей в реализации образовательной деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Типичные затруднения преподавателей
педколледжа в процессе реализации
образовательной деятельности**

Аспекты деятельности	Затруднения преподавателей
Научно-исследовательская работа	Общетеоретическая подготовка, методология современной науки и уровень ее развития
Учебно-методическая работа	Специальная подготовленность, основы исследовательской работы студентов, обновление содержания
Использование современных педагогических технологий	Методы активного обучения, научного исследования, лекционно-семинарские занятия, технологии личностно ориентированного образования
В личностном плане	Психологическая готовность преподавателей и поддержка со стороны коллег и администрации, уровень общей и профессиональной культуры

**Педагогическое взаимодействие —
основа деятельности преподавателя педколледжа
(педучилища)**

Рассматривая проблему определения целей и задач деятельности преподавателя педколледжа (педучилища), следует обратиться к рассматриваемой значимости в философско-социологических исследованиях профессионального образования проблемы отношений педагог — воспитанник. В этих отношениях значимость преподавателя в педагогическом процессе образовательного учреждения задается категориями «преподаватель как учитель жизни» (Л. В. Рябова), «человек университета» (Б. Ф. Пойзнер), «наставник» (Б. Д. Эльконин,

Основы педагогического мастерства

В. А. Слободчиков), «посредник» (Б. Д. Эльконин) и т. п. Общим для всех этих подходов является актуализация значимости образа преподавателя для становления позиции и образа «Я» учащегося, студента. Иными словами, речь идет о том, что в системе профессиональной подготовки специалиста образования основополагающей функцией преподавателя является демонстрация лично осуществляемой системы профессиональных ценностей, в реализации которой преподаватель выступает как совершенная личность, как персонифицированный идеал, персонифицированный образец для определения ценностных и профессиональных ориентиров студентов, реально ведущий за собой слушателей, а не научающий «правильным ценностям» (представления о «правильности» меняются, а преподаватели остаются). Эта функция преподавателя была отмечена К. Д. Ушинским, который считал, что дух заведения живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда переходит в характер воспитанников.

В философии понятие «универсальное взаимодействие» используют для характеристики связей и отношений, находящихся в состоянии изменения и развития. Полная структура взаимодействия включает элементы «отношение», «связь», «снятие», которые одновременно могут быть определены как специфические формы взаимодействия:

— «*отношение*» является формой взаимодействия, определяющей такой тип изменений, который существует в виде потенциальных возможностей. Для процесса профессиональной подготовки специалиста важным является то, что два субъекта, вступившие в отношение друг с другом,

приобретают *возможность стать иными*, присвоив себе содержание другого субъекта, тем самым изменив свое наличное бытие. Взаимные изменения в такой форме взаимодействия, как отношения, являются фундаментом всех последующих изменений и в значительной степени актуализируют позицию преподавателя педколледжа как «учителя жизни»;

— «*связь*» как форма взаимодействия определяет характер изменений в сфере их реального существования («отношение» — изменение свойств каждого элемента, осуществляемое в сфере возможного). Вступив в связи, элементы образуют новое материальное «нечто», и их изменение происходит уже в составе этого новообразования. В зависимости от уровня сложности вступивших в связь элементов они обнаруживают различную степень активности по отношению друг к другу. Поэтому изменения, происходящие внутри каждого из них, могут иметь различные следствия: или разрушать, или поддерживать и укреплять друг друга. В данном подходе актуальной является позиция преподавателя как «наставника» для учащихся педколледжа (педучилища);

— «*снятие*» является специфической формой взаимодействия на уровне целостной системы. Оно характеризует изменения во внутренней структуре нового *целого*, определяет характер сохранения и преобразования положительного каждой из сторон этого целого. «Снятие» своим содержанием определяет преобразование, аккумуляцию, организацию и управление проявлением свойств элементов для устойчивого развития и функционирования целого как **системы**.

Рассматривая педагогический аспект феномена «взаимодействие», следует акцентировать внимание на том, что этот феномен может рассматриваться как развивающаяся «во времени» и «в пространстве» система, которая при определенных условиях становится фактором развития не только личности студента, но и преподавателя. Показателями развивающего взаимодействия студента и преподавателя являются: обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста, способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее целостности. Взаимодействие становится развивающим, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов, т. е. ориентируется не только на общественные, но и личностные потребности субъектов воспитательного процесса, поддерживая и развивая условия выбора студентом индивидуальной образовательной траектории. С этой позиции актуальной является выделение «духопроводной» функции преподавателя педколледжа (педучилища).

Исследуя особенности позиционной характеристики преподавателя педколледжа, следует акцентировать внимание на повышенных ожиданиях от результатов его деятельности, в условиях социального и нравственного кризиса *превращающих* позицию педагога в трагичную (И. Ф. Исаев). Трагичность заключается в том, что преподаватель педколледжа призван формировать личность будущего специалиста-профессионала, развивать основы его общей и профессиональной культуры, защищать и сохранять личность от нравственного беспредела и деградации. Эти дополнительные функции в деятельности преподавателя в системе многоуровнево-

го образования, с одной стороны, являются основанием для определения его как субъекта процесса сохранения традиции педагогического образования, а с другой — актуализируют его позицию посредника между студентом и ценностями профессиональной культуры. Исходя из того, что традиция и культура наделяют человека регулятивами поведения, ценностями, идеями, благодаря которым он способен интерпретировать свое существование, являются **ся** одной из четырех очерченных природой экзистенциальных возможностей. В этом смысле позиция преподавателя как «посредника» близка к позиции «духопроводника».

Если образовательную систему рассматривать как совокупность знаний, описывающих конкретный **педагогический** объект, явление, процесс, а деятельность преподавателя определять в зависимости от способа трактовки этой деятельности, выявляющего ее качественное своеобразие, то реализация проективных способностей преподавателя на плоскости закономерностей **становления** специалиста в педагогическом процессе позволяет оказывать поддержку студенту в выборе индивидуальной образовательной траектории. В этом контексте уместно рассматривать еще одну ипостась преподавателя педвуза — *наставничество*. При этом позиция наставника — это позиция человека, которого беспокоит забота, проявляемая субъектом по отношению к самому себе. В русском языке «наставник» означает «руководитель», и это значение наиболее близко понятию «выбор индивидуальной образовательной траектории». Наставник-преподаватель в этом **случае** на основе проективного подхода помогает студенту спроектировать траектории, простроить каж-

дую из них и выбрать оптимально соответствующую внутренним смыслам, потребностям, интересам и возможностям личности.

Технологические аспекты взаимодействия
преподавателя и студента **педколледжа**
(**педучилища**)

В арсенале педагогической науки существуют термины «педагогическое воздействие» и «педагогическое взаимодействие», за каждым из которых стоит свой теоретический и практический смысл. Так, педагогическое воздействие предполагает активные действия педагога, готовность принять их у студента (учащегося). Это порождает субъект-объектные отношения, которые **ставят** учащегося в пассивную позицию, поскольку предполагается, что он лишь исполнитель того, что задается преподавателем. Педагогическое воздействие в образовательном процессе позволяет традиционно эффективно достигать поставленных целей. При этом педагог демонстрирует необходимые образцы, алгоритмы, которым необходимо следовать. Студент (учащийся) должен их запомнить и повторить.

Вместе с тем, развитие личности специалиста предполагает и его собственную активность в достижении целей, самостоятельность ее выбора. Гуманистическая педагогика подчеркивает необходимость признать субъектную роль студента. И именно педагогическое взаимодействие является главной единицей образовательного процесса, поскольку предполагает взаимное и плодотворное развитие качеств личности педагога и студентов на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности.

Взаимодействие — это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или **задачи**¹. Поскольку взаимодействие преподавателя и студента в образовательном процессе является традиционным, «стержневым», а его целью является освоение («осмысление») будущим специалистом основ профессии и реализация индивидуальной образовательной траектории, то для определения места (миссии) преподавателя в этом процессе необходимо, с одной стороны, рассмотреть организационные условия обеспечения взаимодействия преподавателя со студентом в системе профессиональной подготовки в педколледже (педучилище), а с другой — технологические аспекты реализации взаимодействия.

I Организационными условиями обеспечения взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе педколледжа (педучилища) являются следующие:

а) оценка преподавателем общего состояния системы: ее прошлого (традиции), настоящего и будущего;

б) оценка опыта взаимодействующих сторон, их личностных отношений, формирование целей, сообразных логике развития системы, жизнедеятельности субъектов взаимодействия;

в) отбор содержания, жизненно важного для каждого из субъектов;

г) отбор и «выстраивание» наиболее актуальных вариантов взаимодействия из «пространства альтернатив», задаваемых общей моделью;

¹ Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н. Б. Крыловой. М., 1995. С.17.

Основы педагогического мастерства

- д) реализация этих вариантов;
- е) оценка их эффективности.

Такой подход к рассмотрению развивающего взаимодействия достаточно четко определяет значимость стиля взаимодействия педагога со студентом в образовательном пространстве педвуза (педколледжа). Стиль взаимодействия преподавателя и студента с точки зрения позиционности в системе профессиональной подготовки является традиционным. Но востребованным в системе непрерывного профессионального образования является *гуманистический* стиль развивающего взаимодействия.

Моментом целенаправленного возрождения гуманистической традиции взаимодействия преподавателя и воспитанника принято считать «педагогику сотрудничества», зародившуюся как движение педагогов-новаторов и получившую теоретическое обоснование в работах Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, С. В. Наумова, Ю. М. Орлова, А. В. Мудрика, С. Д. Полякова, Е. Ю. Сазонова, С. Соловейчика, А. Н. Тубельского, Л. М. Фридмана и др. Активно пропагандируя идеи гуманизации и демократизации отношений между участниками педагогического процесса, технологические находки педагогов-новаторов, «педагогика сотрудничества» оказалось в более благоприятных социокультурных условиях, получив мощную поддержку педагогической общественности. В учебниках по педагогике для педвузов изучалась научно-теоретическая основа этого направления. По сути дела, педагогика сотрудничества, сформировавшаяся в научную школу в конце 80-х годов XX века, явилась основанием для осознания необходимости реформирования системы педагогического образования в направлении ее ин-

дивидуализации и личностной направленности. Естественно, что в процессе реформирования системы педагогической подготовки с целью усиления ее гуманистической направленности и определения статуса преподавателя как архитектора пространства свободного выбора студентом индивидуальной образовательной траектории следует рассматривать зависимость этого стиля от возрастных и социальных особенностей студенчества, которые определяют значимость «духопроводной» функции преподавателя педколледжа. Рассмотрим некоторые из характеристик современного учащегося педколледжа (педучилища).

В социологических исследованиях, посвященных этой проблеме, отмечается, что данному возрасту соответствует особая социальная ситуация развития. Основным противоречием этого возрастного периода является несоответствие между формальным началом социальной зрелости и ее фактическим «не началом» — в глазах общества учащийся колледжа остается «учеником». Поэтому сложность ученического (студенческого) возраста состоит в преодолении этого социально-ролевого противоречия, связанного с освоением и реализацией учащимся социальных функций полноценного члена общества. В процессе обучения в педучилище разрешение данного противоречия связано и с формальными моментами — речь идет о том, что учащиеся на 1 курсе продолжают осваивать программу полного среднего образования, формально оставаясь учениками средней школы.

В ряде исследований акцентируется внимание на том, что начиная с 90-х годов в социально-педагогической ситуации возникли негативные тенденции,

оказывающие определенное влияние на самоопределение учащихся в профессии и жизни: инфантилизм (А. Г. Асмолов, Г. С. Игитян, Л. С. Ципко), падение культуры труда и нравственности (Б. М. Неменский), «опасный симбиоз» профессиональной компетентности и нравственной ненадежности личности (Л. П. Буева), технократичность мышления (М. Ф. Антонов, В. П. Зинченко), дефицит культуры, духовности, интеллигентности (М. А. Розов, Ю. А. Шрейдер), коммерциализация отношений, обусловленная растущей безработицей (М. Рогов), недостаточная престижность педагогической профессии в обществе и т. д. Указанные проявления приводят к изменениям в социальных и ценностных ориентациях учащихся, побуждая к занятию коммерцией как средству достижения и реализации современного образа жизни. В результате этого коммерческая деятельность заполняет свободное время учащихся, снижая активное включение в научную и общественную жизнь колледжа.

* В качестве проблем студенческого возраста можно выделить: формирование личностной самостоятельности (зрелости), формирование профессионального самосознания, усвоение основ будущей профессии, жизненное самоопределение и т. д. Решение выделенных проблем предполагает активизацию научно-исследовательской и общественной жизни студентов, что, в свою очередь, требует обращения дополнительного внимания преподавателей педколледжей на организацию этих видов деятельности учащихся.

Необходимость учета данных проблем обусловлена следующим:

— во-первых, если выпускник педколледжа (училища) призван транслировать в своей деятельности

инновационный опыт индивидуально-личностных отношений с воспитанниками, приобретенный в процессе взаимодействия с преподавателями, то логично предположить, что так же, как и образ студенчества, претерпевает изменения и образ преподавателя педколледжа (поскольку социокультурная ситуация предъявляет дополнительные требования к специалисту образования);

— во-вторых, если в сложившейся культурно-образовательной ситуации актуализируется феномен «двойного отставания» системы профессионального образования от развития средней школы и от развития собственной системы профессионального образования, то перед преподавателем педколледжа (педучилища) стоят дополнительные требования к уровню профессиональной культуры и, как ее составляющей, технологической культуры;

— в третьих, деятельность преподавателя педколледжа призвана восполнить отсутствующий у студентов (учащихся) опыт гуманных отношений, а в некоторых случаях — скорректировать сложившийся негативный опыт. Таким образом, актуализируется проблема моделирования ситуаций педагогического взаимодействия преподавателя со студентами;

— в четвертых, реализуемая система непрерывной профессиональной подготовки актуализирует еще одну проблему: в системе среднего и высшего профессионального образования готовится специалист на одно и то же рабочее место. Только в одном случае это практикоориентированный специалист, а в другом — фундаментально подготовленный. Коль скоро оба специалиста работают на одном и том же образовательном пространстве, логично предполо-

Основы педагогического мастерства

жить, что показателем качества профессиональной деятельности и одного и другого специалиста является становление и развитие личности ученика. При этом родители, общество не делают различий между теми, кто осуществляет образование подрастающего поколения. В этом случае еще больше требований предъявляется к преподавателю педколледжа, который призван фундаментализировать подготовку специалиста образования, сохраняя практикоориентированность системы среднего профессионального образования.

К числу причин отставания уровня профессиональной подготовленности выпускника педколледжа от требований, предъявляемых к нему современной школой и обществом, относятся:

а) несоответствие уровня современной подготовки преподавателя среднего профессионального образования социально-экономическим и нравственно-этическим запросам общества;

б) слабое внедрение инновационных педагогических технологий в систему подготовки педагогических кадров;

в) недостаточный учет потребностей региона в существующих программах подготовки учителей и слабое их отражение в содержании обучения и др.;

г) подмена цели профессионального воспитания студентов частными образовательными целями, в результате чего задача формирования профессиональных знаний и умений не всегда сочетается с задачей воспитания личности будущего педагога;

д) формализация отношений и унификация организационных форм процесса профессиональной подготовки, направленных на формирование профессиональных знаний и умений, определенных

нормативными квалификационными характеристиками;

е) недостаточное представление преподавателей педколледжей относительно сущности непрерывности педагогического образования и др.

Выделенные аспекты деятельности преподавателя и проблемы их реализации требуют преобразования содержания деятельности преподавателя педколледжа по следующим направлениям:

- реализация учебной деятельности (чтение лекций, проведение уроков, лабораторно-практических, семинарских занятий и т. д.), требующей знаний современных образовательных технологий и умений использования их в образовательном процессе педколледжа и педучилища;

- учебно-методическая деятельность, требующая знаний не только методики профессиональной деятельности учителя (воспитателя), но и содержания и технологий совершенствования научно-теоретической и методической подготовки специалиста, включая технологии овладения профессиональным мастерством;

- организационно-методическая деятельность преподавателя, в рамках учебно-методического объединения (методологического семинара на кафедре, деятельности методической комиссии по специальности, лаборатории и пр.), требующая знаний технологии координации и интеграции интеллектуальных сил для реализации учебно-методической, научно-методической и других видов профессиональной деятельности преподавателя педколледжа (педучилища),

- научно-исследовательская деятельность, требующая знаний специфики и технологии научного

экспериментирования и исследовательского поиска, методологии и технологии организации педагогического эксперимента, а также технологий педагогического измерения и оценки результативности научно-педагогических исследований;

- воспитательная деятельность, требующая знаний современных парадигм образования и адекватных им инновационных воспитательных технологий, обеспечивающих социальную защиту и поддержку учащихся, их духовное развитие и самоактуализацию в жизни и будущей профессии.

С целью оперативного определения степени реализации в деятельности преподавателя педколледжа образа «человека университета» в ходе экспериментальной работы были разработаны развернутые характеристики деятельности преподавателя педколледжа в экспериментальном региональном пространстве УНПК «педколледж-педвуз» (см. таблицу 2).

Рассматривая технологические аспекты взаимодействия преподавателя и студента педколледжа, следует, прежде всего, обратиться к тому, что в педагогической психологии накоплен достаточно обширный опыт в области разработки теоретических положений об особенностях реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности и психологической практике [А. Г. Асмолов, А. В. Петровский, В. Я. Ляудис, Л. М. Митина и др.]. В обобщенном виде основными из них являются следующие:

1. Задача педагогического воздействия заключается не в формировании личности и не в «преподавании». Необходимо отказаться от директивного отношения к студенту.

Основные аспекты деятельности преподавателя педколледжа (педучилища)

Направление деятельности	Содержательные характеристики деятельности
Научно-исследовательская работа	Выполнение бюджетных научно-исследовательских работ, коллективных договоров (руководство исследовательской темой в рамках лаборатории, непосредственное выполнение научно-исследовательских работ по теме, по внедрению результатов, по грандам научных фондов и т. п.). Написание и подготовка научных статей, докладов на методических и методологических семинарах, конференциях. Участие в работе педсоветов колледжа, вуза, предметно-цикловых комиссиях. Руководство научно-исследовательской работой студентов. Руководство проблемной научно-исследовательской лабораторией (или участие в ее работе). Консультации учителей школ. Обучение в аспирантуре, магистратуре, соискательство. Работа в аспирантских семинарах вузов.
Организационно-методическая работа	Профориентационная работа с абитуриентами и в базовой школе. Работа в приемной комиссии. Подготовка материалов и участие в заседаниях кафедры, научно-методических семинарах Организационно-методическая работа по заданиям органов федерального и регионального управления профессионального образования, работа в системе повышения квалификации. Участие в подготовке и проведении научно-практических конференций преподавателей колледжа и учителей школ города (района). Организация и проведение педагогической практики учащихся.
Воспитательная работа со студентами	Организация и контроль за самостоятельной работой учащихся. Работа в качестве куратора (классного руководителя) студенческой группы. Подготовка и проведение научно-практических конференций учащихся. Подготовка и проведение адаптационной недели учащихся в педколледже. Организация и проведение студенческих вечеров, посвящения в учащиеся колледжа, выпускных вечеров и пр. Организация досуговой деятельности учащихся. Работа с родителями учащихся. Участие в семинаре кураторов (классных руководителей).
Учебно-методическая работа	Подготовка к урокам, лекционным, практическим семинарским, лабораторным занятиям, педагогической практике. Разработка, написание, переработка в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта конспектов занятий, упражнений и задач, учебно-методических материалов, включая методические рекомендации учащимся по выполнению заданий, курсовых и выпускных квалификационных работ, заданий для творческого саморазвития, программ педагогической практики. Повышение педагогической квалификации. Рецензирование конспектов уроков, текстов лекций, сборников упражнений, задач и т. д. Составление экзаменационных билетов. Подготовка и проведение предметных олимпиад с учащимися колледжа и образовательных школ. Разработка учебно-методических материалов по проведению деловых игр, решению педагогических ситуаций и т. д. Посещение занятий коллег. Участие в работе предметно-цикловой комиссии. Разработка курса по выбору, спецкурса.

2. Человек есть особая самоорганизующаяся система, которую не надо формировать, «организовывать». Она нуждается в помощи и поддержке, когда механизмы самоорганизации дают «сбой», когда разрушается сложная субъект-объектная действительность («мир человека»), когда необходимо создать условия для развития человека, т. е. способности к самоорганизации, самореализации.

3. Не надо подходить к человеку как к страдательному существу, непрерывно озабоченному удовлетворением своих потребностей. Собственно человеческое в человеке представляют его возможности (задатки, способности, склонности, интересы). Человек — существо сверхадаптивной природы, способное отражать себя (свои возможности) в предметном мире, ставя себе новые цели и образуя собственные нормы, преобразуя мир, выступающий для него как предметная, реально существующая действительность, как поле реализации возможностей.

4. Воздействовать надо не на психику, не на сознание (мышление), не на бессознательное (подсознательное, сверхсознательное). Развивается, преобразуется целостная система, потенциально способная к самоорганизации. Человек не формируется «по частям».

5. Всякое воздействие надо понимать как взаимодействие. Взаимодействуют только тождественные (в чем-то одинаковые) противоположности. Преподавателю необходимо стать тождественным студенту, принять его таким, каков он есть. Не оценивать, не осуждать, а войти в его действительность и переживать ее как он.

Благодаря технологически грамотно построенному взаимодействию преподавателя и студентов

в образовательном процессе педколледжа развиваются:

- инициативность, способность получать необходимую информацию на основе диалога;
- готовность предложить партнеру план общих совместных действий;
- способность строить свои действия с учетом действий партнера;
- адекватная самооценка, самокритичность, дружелюбие и т. д.

Решая проблему совершенствования среднего профессионального педагогического образования в направлении его гуманизации и смыслотворчества, рассмотрим более подробно методы педагогического взаимодействия, которые могут быть использованы преподавателем педагогического колледжа (педучилища).

В педагогической теории существуют различные классификационные схемы методов педагогического взаимодействия. Остановимся на классификации Н. Е. Шурковой, анализ которой позволяет в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента педколледжа выделить следующие группы методов:

- методы, с помощью которых оказывается влияние на сознание студентов, формируются их взгляды (представления, понятия), в педагогической системе между ее членами осуществляется оперативный обмен информацией;
- методы, с помощью которых оказывается влияние на поведение студентов, организуется их деятельность, стимулируются ее позитивные мотивы;
- методы, с помощью которых оказывается поддержка студентов в самоанализе и самооценке.

Рассмотрим более подробно приведенные методы педагогического взаимодействия.

<p>Формирование взглядов и обмена информацией</p> <ul style="list-style-type: none"> — внушение — повествование — диалог — доказательство — инструктаж — лекция — обращение 	<p>Организация деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> — поручение — требование — состязание — показ образцов и примеров — создание ситуации успеха — перспектива 	<p>Стимулирование оценки и самооценки</p> <ul style="list-style-type: none"> — замечание — ситуация контроля — поощрение и наказание — ситуации критики и самокритики — доверие — коллективное мнение
<p>убеждение</p>	<p>упражнение</p>	<p>самооценка</p>

Рис. 1. Методы педагогического взаимодействия «г»

Метод убеждения

В основе выделения данного метода лежит психологическая аксиома: сознание человека развивается только в совместной деятельности с другими людьми, то есть через сознание. Организация работы с информацией подразумевает ее восприятие, анализ, моделирование возможных последствий и проверку полученных результатов в практической деятельности. Таким образом, метод убеждения — это путь воздействия на сознание. Он может быть осуществлен в различных формах: повествование, лекция, внушение, диалог и т. д. Реализация данного метода, с одной стороны, основывается на традиционной системе профессионального обучения: классно-урочной и лекционно-

семинарской. Но в условиях гуманизации системы образования актуализируются формы диалога, дискуссии, рефлексии. Важным в использовании данного метода является привитие положительного отношения к самостоятельной образовательной деятельности, к самостоятельному поиску решений проблем.

Методы упражнения

Эта группа методов способствует формированию единства профессионального мышления и профессионального поведения будущих специалистов. В их основе — метод управления деятельностью при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенное задание.

Педагогическое требование предполагает постановку студента в ситуацию выполнения определенных действий. Оно обеспечивает стимулирование или торможение определенных профессиональных действий студента, его поступков путем проявления личного отношения преподавателя к студенту. Использование данного метода предполагает продуманность, обоснованность и доступность для студентов предъявляемых преподавателем требований и/или представления развернутой программы деятельности.

В практике профессиональной подготовки сложились два основных вида педагогических требований, которые могут быть предъявлены в прямой и косвенной форме:

- *непосредственные* — когда они обращены к студентам, от которых преподаватель стремится получить определенные результаты и/или действия;

- *опосредованные* — когда преподаватель, предъявляя свои требования, добивается того, что эти требования студенты предъявляют друг к другу.

Прямые требования содержат четкое, конкретное указание («Для лабораторных работ заведите отдельные тетради», «Выйдите к доске» и т. п.). Прямое требование необходимо в тех случаях, когда преподаватель организует новую для студентов деятельность, одновременно формируя у них отношение к предстоящей деятельности, тем самым подготавливая условия для широкого применения косвенных требований*.

В косвенных требованиях в качестве стимулов используется не столько содержание самих требований, сколько принимаются во внимание те чувства и переживания студентов, которые вызывает данная форма обращения к ним. В зависимости от техники преподавателя, использующего косвенные требования, их можно разделить на три группы (таблица 3).

- Существуют следующие педагогические закономерности предъявления требования:

1. Требование должно быть доведено до логического конца.

2. Требование должно быть инструктивным, то есть однозначным, четким, ясным и конкретным.

3. Требование должно быть позитивным, то есть вызывать совершенно определенные действия, не запрещать, не тормозить, а нести позитивную программу деятельности.

4. Требование должно быть доступным в данный момент времени для каждого студента.

Классификация косвенных требований в педагогическом взаимодействии

Тип косвенного требования	Приемы реализации
Положительное	<ul style="list-style-type: none"> > просьба > одобрение • доверие
Нейтральное	<ul style="list-style-type: none"> > совет > намек > условное требование требование в игровой форме
Отрицательное	<ul style="list-style-type: none"> > осуждение выражение недоверия предостережение

- **Перспектива.** Назначение метода перспективы заключается в том, чтобы превратить цель и задачи деятельности из внешнего стимула во внутренние побуждения студента. Метод перспективы позволяет преподавателю, органам студенческого самоуправления последовательно направлять развитие студенческого коллектива, обогащать его содержание. Достигается это выстраиванием перспектив различного масштаба в определенную систему.

ПЕРСПЕКТИВЫ		
БЛИЗКИЕ	СРЕДНИЕ	ДАЛЬНИЕ
Интересное событие, которое ожидает студентов в ближайшее время (через несколько часов, завтра, через неделю)	Ожидаемое событие несколько отодвинуто во времени (подготовка к олимпиаде, неделе науки, практике, к празднику)	Жизненные и профессиональные планы студентов, связанные, как правило, с реализацией индивидуальной образовательной траектории

Рис. 2. Методы перспективы

Методы самооценки

- **Поощрение и наказание** — это метод педагогического стимулирования, который, побуждая сту-

дентов к **определенной** деятельности, вместе с тем тормозит их нежелательные действия и поступки. Содержание поощрения и наказания заключается во внесении корректив в отдельные права и обязанности студентов как членов коллектива, как будущих специалистов образования, а также в моральной оценке их деятельности.

Поощрение и наказание могут быть связаны с изменением обязанностей студентов, а также с изменением в правах и академических свободах студентов. Расширение прав и академических свобод студентов выступает как мера поощрения, а их ограничение — как наказание. В практике используются средства поощрения и наказания, показанные на рисунке 3.

СРЕДСТВА

ПООЩРЕНИЯ

- объявление благодарности
- вручение подарка, премии
- награждение грамотой за успеха в учебе

НАКАЗАНИЯ

- замечание
- выговор
- исключение

Рис. 3. Средства поощрения и наказания

* Общественное мнение — метод педагогического взаимодействия, который как бы вбирает в себя все остальные, так как привлекает студентов к разработке и предъявлению друг другу социально и нравственно ценных требований, постановке и реализации общественно и лично значимых перспектив, оказывает решающее влияние на действенность поощрения и наказания.

* Профессиональное владение преподавателя методикой педагогического взаимодействия складывается из следующих основных элементов:

- умение вдумчиво проводить анализ жизнедеятельности и образовательной деятельности студентов, их результатов;
- умение вдумчиво проводить анализ педагогических ситуаций;
- знание основных методов педагогического взаимодействия, их видов и форм, а также условий их эффективного применения;
- владение набором специальных знаний и навыков практического использования приемов взаимодействия, то есть педагогической техникой;
- для успешного применения методов и приемов педагогического взаимодействия особенно важно уметь предвидеть тот педагогический эффект, который может быть достигнут в той или иной ситуации.

Именно от особенностей конкретной педагогической ситуации зависит эффективность использования выбранного преподавателем метода, его вида и формы. Всякое формальное копирование методов и приемов педагогического взаимодействия обречено на провал. Преподавателю-мастеру, кроме владения методами педагогического воздействия, необходим навык быстрого ориентирования в сложившейся ситуации для того, чтобы найти оптимальный и единственный по своей эффективности для данных условий метод или прием.

Приведем алгоритм анализа педагогической ситуации:

Характеристика педагогической системы

- 1) Назовите условия и обстоятельства, при которых происходит действие.
- 2) Дайте оценку уровня развития педагогической системы.
- 3) Каковы особенности учебно-воспитательного процесса в этой системе?

Выявление объектов и субъектов образовательного процесса

- 1) Определите, какую позицию по отношению друг к другу занимают участники ситуации (объектную или субъектную).
- 2) Дайте их характеристику: индивидуальные и личностные особенности, цели, мотивы поведения в данной ситуации.

Характеристика взаимоотношений субъектов

- 1) Определите стили отношений, руководства, общения преподавателя.
- 2) Дайте характеристику особенностей межличностных отношений в студенческой группе.
- 3) Оцените особенности взаимодействия преподавателя со студенческой группой.

Формулирование педагогических проблем и педагогических задач

- 1) Сформулируйте цели профессиональной подготовки и воспитания в данной системе.
- 2) Определите проблему, возникшую в этой педагогической ситуации.
- 3) Конкретизируйте задачу, которую следует решить.

Алгоритм решения педагогической задачи

Выдвижение гипотезы

- 1) Выбор направления действий преподавателя, видов деятельности, общих методов воспитания.
- 2) Прогнозирование их результативности.
- 3) Рассмотрение различных вариантов действий преподавателя.

Выбор оптимального варианта действий преподавателя

- 1) Выбор методов педагогического воздействия.
- 2) Определение соответствующих методических приемов.
- 3) Выбор организационных форм.
- 4) Подбор приемов, способствующих решению задачи.

Детализация: продумывание оперативной структуры, действий преподавателя

Анализ предполагаемых результатов: характеристика изменений, которые должны произойти в педагогической системе благодаря решению задачи.

Дополнительный материал

для обсуждения и профессиональной рефлексии

А. Маслоу

Дальние пределы человеческой психики¹

Традиционное обучение зачастую обманывает ребенка, внушает ему, что его основная задача — заслужить похвалу учителя, делать что-то, что будет приятно его наставнику. Дети в обычной школе очень быстро усваивают, что креативность наказывается, а поощряется, напротив, дословное повторение заученного урока; они концентрируются скорее на том, какого ответа ждет от них учитель, чем на познании существа изучаемого предмета. Тради-

¹ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. М., 1997.

ционное обучение больше внимания уделяет поведению учащегося, чем его мышлению, и потому ребенок познает не столько предмет, сколько то, как ему следует вести себя, привыкает держать свои мысли при себе. [...]

В том идеале колледжа, который видится мне, не будет зачетов, ученых степеней и обязательных к изучению дисциплин. Человек будет познавать то, к чему он склонен. [...]

Внутреннее, сущностное образование в идеальном колледже будет доступно каждому, было бы только у него желание, потому что к росту и развитию способен любой человек. Студентами такого колледжа смогут стать как творческие, одаренные дети, как гении, так и умственно отсталые люди (потому что даже слабоумные в состоянии постигать эмоционально и расти духовно). Этот колледж не будет ограничен стенами конкретного здания или конкретными сроками обучения, как не может быть ограничен какими-то пространственными и временными рамками сам процесс познания, и преподавать в нем сможет каждый, кому есть чем поделиться с другими. Курс обучения в этом колледже будет продолжаться всю жизнь человека, ибо человек познает всю жизнь. Возможно; даже смерть стоит за честь как отдельный курс, как философское прозрение, как высокообучающий жизненный опыт.

Идеальный колледж станет своего рода тихой гаванью образования, в которой каждый сможет попытаться найти себя, выяснить, кто он такой и к чему он стремится, чем он хорош и чем плох. Здесь люди смогут изучать самые разные дисциплины, посещать самые разнообразные семинары, и даже если они не будут знать, насколько им нужен тот

или иной предмет, они будут неуклонно приближаться к познанию своего предназначения и, открыв его для себя, но только после этого, они извлекут пользу и из конкретного специального образования. Иначе говоря, основной целью идеального колледжа будет познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения.

Что я имею в виду, когда говорю о познании собственной идентичности? Я имею в виду познание человеком своих истинных желаний и своих истинных свойств, разрешение, выданное самому себе, жить именно так, чтобы полностью воплощать и выражать себя. [...]

Есть еще одна цель, которую следовало бы поставить перед собой нашей школе и нашим учителям. Это поиск призвания юного человека, его человеческого дарования, его предназначения, его судьбы. Когда мы говорим о познании самого себя, о слухе к своему внутреннему голосу, мы подразумеваем, что разумный и имеющий уши человек сможет понять, для чего ему дана его жизнь, что он должен сделать с нею. Поиск идентичности обозначает почти то же, что и поиск предназначения, в любом случае поиск того алтаря, перед которым человек положит свою жизнь (...)

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается современный подход к рассмотрению сущности профессиональной подготовки учителя?

2. В чем заключается особенность профессиональной позиции преподавателя педколледжа в современной социокультурной ситуации?

3. Каковы основные аспекты деятельности преподавателя педколледжа?

Раздел 2. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности преподавателя педколледжа

В современной педагогической теории образование рассматривается как процесс культурной идентификации. Методологическим основанием такого подхода являются теория становления личностного образа человека (А. Ф. Лосев), гуманистические традиции русской естественнонаучной и философско-педагогической мысли начала XX в.: идея метафизики всеединства (В. Соловьев), «лучистое человечество» (Э. Циолковский), «солнечный смысл» истории (А. Чижевский), учение о ноосфере (В. Вернадский), «сфера духа» (П. Флоренский), «роза мира» (Д. Андреев) и др. Общим для данных подходов и актуальным для современного образования является то, что их авторы рассматривают человеческое «Я» как множество расширяющихся, вза-

имно переплетенных духовных сфер (культурно-историческая, социальная, эмоционально-образная, интеллектуальная и др.). Воплощение данных подходов отражается в цели реформирования российского образования — возрождение общечеловеческих нравственных ценностей: совесть, добро, справедливость, милосердие, духовность и др. Иными словами, в сложившихся в России социокультурных условиях актуализируют необходимость в процессе реформирования возвращения образования в контекст культуры.

Поэтому в педагогической теории и в теории профессионального образования актуальным становится рассмотрение феномена «педагогическая культура». Именно педагогическая культура выполняет функции сохранения, передачи, стимулирования развития человеческой культуры и является универсальным феноменом, присущим всем общественным субъектам на разных уровнях их деятельности и отношений. Педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности.

Аксиологический подход к рассмотрению педагогической культуры позволяет опередить ценности, на которые ориентируется образование и которые определяют направление его реформирования. Главной ценностью педагогической культуры является ребенок — его развитие, воспитание, социальная защита и поддержка его прав и достоинства

человека (Е. В. Бондаревская). Деятельностный подход позволяет исследовать сущность, средства и способы педагогической деятельности, обеспечивающей реализацию этих ценностей и способствующих тем самым реформированию образования. Личностный подход в педагогической культуре позволяет выявить актуальные свойства личности педагога-профессионала как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений и педагогической деятельности, чье творчество и является условием развития и реформирования образования.

Сложность позиции преподавателя педколледжа заключается в том, что целостная система профессиональной подготовки педколледжа до сих пор остается в рамках школьной парадигмы — преподаватель является «учителем знания». Поэтому особенно актуальными становятся задачи развития профессионального, интеллектуального, духовно-нравственного потенциала личности преподавателя, его способности не только решать педагогические задачи, но и осуществлять инновационные методы организации обучения, стремиться к созданию условий когнитивно-творческого развития своей личности и личности студента, владения психолого-педагогическими технологиями межличностного общения, коммуникации.

Структура педагогической культуры преподавателя включает гуманистическую педагогическую позицию и личностные качества педагога, теоретические знания и творческое мышление, культуру профессионального поведения и опыт творческой деятельности. В раскрытии каждого из компонентов педагогической культуры преподавателя важным аспектом является диагностика уровня его сформир-

рованности. Так, уровень сформированности гуманной педагогической позиции преподавателя определяется в соответствии со следующей системой критериев¹:

— критерий сформированности творческо-рефлексивного компонента — проявление творческой инициативы в деятельности, самообразование и самовоспитание, позитивная профессиональная «Я»-концепция, сформированность профессиональной саморегуляции;

— критерий сформированности морально-мировоззренческого компонента педагогической позиции — системность культурно-исторических знаний, гуманистическая направленность мышления, поведения и деятельности, социальная активность, выраженность исследовательских интересов;

— критерий сформированности изначально-личностного компонента — степень выраженности профессиональных интересов и профессиональных способностей, профессиональная направленность, ценностные ориентации личности.

Следует особо подчеркнуть, что реформирование, модернизация образования осуществляется конкретными «проводниками». При отсутствии мировоззренческого единomyслия среди «проводников» и разработчиков последовательной образовательной политики существенной проблемой является сложность осуществления этой политики. Для решения этой проблемы нужен общий язык. При многообразии мировоззрений в современной культурно-образовательной ситуации нет лучшего языка, чем язык

¹Занина Л. В. Становление гуманной педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. Ростов н/Д, 1994.

ценностей (традиционных гуманистических ценностей), являющийся средством достижения согласия в процессе реализации этих ценностей образования для личностного развития учащихся и преподавателей и являющийся условием реализации образовательной политики.

Таким образом, образовательная политика основывается на рассмотрении образования как специальной сферы социальной жизни, создающей внешние и внутренние условия для развития индивида (взрослого и ребенка в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры.

Однако, следует отметить, что начиная с 90-х годов XX столетия и до настоящего времени изменения в социально-экономической и социально-культурной ситуации в России накладывают отпечаток на реализацию «духопроводной» функции преподавателя педколледжа. Прежде всего, это изменение социального статуса преподавателя, что не позволяет ему в полной мере реализовать себя в качестве транслятора духовных ценностей. В этом контексте в качестве особенностей характеристики деятельности современного преподавателя педколледжа можно выделить следующие:

— ломка стереотипов, связанная с изменениями в содержании преподаваемых дисциплин (ценностные установки гуманитарных дисциплин изменились на диаметрально противоположные) и переходом к реализации уровневой профессионально-педагогической подготовки;

— необходимость в совмещении основной деятельности с преподаванием в других образовательных учреждениях;

— включение собственной научно-исследовательской и студенческой исследовательской деятельности как обязательных в образовательной системе педколледжа и т. п.

Эти изменения являются дополнительным факторами, ведущими к нарушению внутреннего равновесия преподавателя, и обращают нас к проблеме совершенствования позиции преподавателя педколледжа и повышения уровня его профессиональной культуры.

Анализ ряда исследований педагогов в мире объединяет стремление преодолеть рамки педагогической традиции и обратиться к образовательным инновациям как средству осмысления и освоения новых подходов в своей профессиональной деятельности. В этом случае необходимо обратиться к основной характеристике профессиональной культуры преподавателя педколлежа — педагогическому творчеству.

Педагогический словарь определяет творчество как деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной или (и) субъективной значимостью¹. Иными словами, педагогическое творчество понимается как выработка и воплощение учителем в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с детьми оптимальных и нестандартных педагогических решений. Педагогическое творчество является показателем глубоких и всесторонних знаний педагога и их осмысления; умения перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; способности к

¹ Современный словарь по педагогике/Сост. Рапацевич Е. С. Мн.: «Современное слово», 2001.

самосовершенствованию и самообразованию к разработке новых методик, форм, приемов и средств и их оригинальные сочетания; диалектичности, вариативности, изменчивости деятельности педагога; эффективности применения имеющегося опыта в новых условиях; способности к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов, к формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности педагога; способности к импровизации, основанной на знаниях и интуиции; умение видеть «веер вариантов»¹.

Анализируя многообразные определения понятия «творчество», можно отметить, что его отличительными чертами являются новизна продукта (материального или духовного), значимость этого продукта для общества и субъекта творчества, неповторимость в своем пути движения к результату творчества. Процесс и результат творчества осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта. Как отмечает В. А. Сластенин, понятие «творчество» раскрывается исследователями:

— как создание новых оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С. Л. Рубинштейн);

— как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л. С. Выготский);

— как источник и механизм движения, атрибута материи (Я. А. Пономарев) и т. д.

¹Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000.

До настоящего времени в теории не выработано единого понимания сущности *педагогического творчества*. Актуальным для рассматриваемого в пособии феномена творчества преподавателя педагогического колледжа (училища) с позиции принципа непрерывности образования является обращение к определению «педагогическое творчество» как диалога между участниками педагогического процесса, что определяет его специфику как процесса, с одной стороны, константного, определенного, в какой-то степени завершенного, так как он обязательно должен привести к определенным результатам, а с другой стороны — многозначного, поскольку творчество есть «бесконечное задание всей жизни человека», а творческая работа не знает пределов достижения, и «всякое достижение в творчестве есть только этап для новых достижений»¹. Эта бесконечность в достижении и выдвигании новых целей является основой для саморазвития, самопознания, самосовершенствования, «самотворения» участников диалога.

Одним из необходимых условий профессионального творчества будет являться неудовлетворенность, некоторое рассогласование между самооценкой и идеальным представлением об учителе, готовность учителя к совершенствованию деятельности, стремлению что-то в ней изменить, добиться положительных результатов в работе. По мнению Л. С. Выготского, творчеству нельзя научить, но можно создать условия для развития творческих способностей человека. Для осуществления творческой деятельности «нельзя указать систему

¹ Гессен С. И. Основы педагогики, М., 1995.

действий. Эти системы создаются самой личностью»¹.

Следует остановиться на сущности понятия «инновация», при определении сущности которого чаще приводится следующая логическая цепочка: *новое — прогрессивное новое — новшество — инновация*. Новшество есть идея, являющаяся для конкретного лица новой, при этом не имеет значения, является ли идея объективно новой или нет². Анализ ряда исследований позволяет выделить следующие типы новшеств в образовании: •

а) образовательные идеи и действия, полностью новые и ранее неизвестные (этих идей очень мало);

б) адаптированные, расширенные или переоформленные идеи и действия, которые приобретают особую актуальность в определенной среде и в определенный период (наиболее распространенный вид новшеств);

в) педагогические новшества, возникающие в ситуации, в которой в связи с повторной постановкой целей в измененных условиях оживают некоторые ранее существовавшие действия, поскольку условия гарантируют их успех и успех определенных положительных идей.

Следует подчеркнуть существенную отличительную особенность инновации в современной социокультурной ситуации России, обусловленную тем, что современное общество предстает как осуществляющее принципиально иной тип взаимоотношений «отцов и детей», «учителей и учеников», классической и молодежной культуры, «традиций и ин-

¹Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении.

²Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000.

новаций» по сравнению с предшествующими поколениями — в рамках общецивилизационного процесса (Г. С. Сухобская). Современная ситуация в культуре и обществе как бы переставляет акценты: она не ждет, когда пройдет время для признания инноваций, но сама вырабатывает критерии оценки нового (не отдавая все «на откуп» старшим поколениям — носителям традиций, имеющим «устоявшиеся», проверенные временем критерии). Следовательно, и инновационная деятельность преподавателя нуждается в более тщательной отработке и диагностике.

В современной зарубежной дидактике инновационность рассматривается как характеристика обучения и относится не **только** к его дидактической структуре, но и к его социально значимым результатам, **главный** из которых — выход за рамки педагогических реалий, т. е. использование инноваций в обучении влечет за собой изменение в культуре общества. В этом случае в характеристике деятельности преподавателя педколледжа как организатора условий альтернативного выбора студентом образовательной траектории следует особо выделить *проектирование*, которое может быть рассмотрено как деятельность по определению условий реализации конкретной педагогической системы. Актуальность такого подхода для определения значимости преподавателя педвуза в реализации реформ высшей школы заключается в следующем.

Учитывая то, что черты творческой личности следуют из природы творчества, особенностей творческой деятельности педагога, его социальной позиции, необходимо рассмотреть показатели готовности пе-

дагога к творческой деятельности, выделив уровни готовности¹:

1. Базовый уровень. Педагог обладает такими качествами, как наблюдательность, восприимчивость, организованность, самокритичность, самоуправляемость, требовательность и находчивость, ответственность за свое дело. Если эти качества сформированы, то это позволяет свободно владеть педагогическими технологиями такого типа, как диагностика, целеполагание, прогнозирование, сочетание методов и средств педагогического воздействия, организация различных видов деятельности учащихся (студентов), умение связывать личностный, дифференцированный и индивидуальный подходы в профессиональном обучении и т. д. Если педагог достиг базового уровня профессиональной компетентности, он в состоянии заниматься репродуктивным педагогическим творчеством, т. е. рационально и эффективно использовать передовой педагогический опыт и рекомендации ученых.

2. Оптимальный уровень преподавателя характеризуют такие черты личности, как профессиональная направленность, пытливость, психологическая зоркость, нестандартность мышления, объективность самооценки, эмоционально-волевая устойчивость, принципиальность, справедливость, чувство нового. Педагогические технологии, которыми необходимо владеть педагогу, достигшему оптимального уровня готовности к педагогическому творчеству, — диагностическая культура, культура педагогического анализа собственной деятельности, культура самосовершенствования, организация са-

¹ Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. Минск, 1996.

мовоспитания учащихся (студентов), формирование студенческого коллектива и проведение всех видов учебных занятий на высоком научном и технологическом уровне.

3. **Творческий уровень.** Для преподавателя характерны такие качества личности, как осознание себя как творческого работника, креативность мышления, нетерпимость к консерватизму, вера в свои силы, оптимистичность, рациональность мышления, высокая культура общения. Для творческого педагога характерны свободное владение многими педагогическими технологиями, способность сочетать научный поиск и практику, исследовательский подход к процессу профессиональной подготовки. На творческом уровне преподаватель в состоянии разработать авторскую методику обучения (или воспитания), иметь свою педагогическую мастерскую, вести авторские курсы.

4. **Исследовательский уровень.** Преподаватель владеет основами научно-исследовательской деятельности, в состоянии самостоятельно вести научное исследование и руководить творческим поиском своих коллег. На этом уровне творчества преподаватель имеет возможность открыть новые закономерности, сформулировать новые научные идеи, создать научную концепцию.

Таким образом, уровень педагогического мастерства преподавателя определяет характер педагогического творчества. Следовательно, диагностика готовности преподавателя к творческой деятельности основывается на диагностике и самодиагностике его педагогического мастерства.

Переход в процессе модернизации профессионального образования к идее его непрерывности актуа-

лизирует рассмотрение позиции преподавателя педколледжа как «человека университета», создающего и развивающего педагогическую культуру будущего специалиста. Педагогическая культура самого преподавателя педколледжа как субъекта реформирования и развития традиции гуманистического педагогического образования, таким образом, есть мера и способ его творческой самореализации в разнообразных видах, стилях и позициях в процессе профессионально-педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей, технологий и условий альтернативного выбора учащимися индивидуальной образовательной и жизненной траекторий.

Для того чтобы профессия стала культурой, профессионал должен «взламывать собственную скорлупу». Следовательно, преподаватель педколледжа должен уметь расставаться с (казалось бы) достигнутым профессиональным совершенством, впуская в смысловое поле своей деятельности цели, ценности, нормы и образцы других профессий, других сфер человеческой деятельности (в частности, философии, искусства, науки, религии и др.), являющиеся ценностными аспектами общей и профессиональной культуры.

Для того, чтобы преподаватель как «человек университета» мог реализовать все приведенные позиции, следует выделить основные его профессиональные и личностные характеристики:

— *«интергуманизм»*, определяющий характер взаимодействия научными знаниями и человеческим опытом преподавателя с коллегами, преподавателя со студентами, студентов с однокурсниками и т. д. Эту характеристику можно рассмотреть как показатель развития коммуникативной культуры;

— *парезия* (др. греч. «сказать все») как свободу говорящего, умение говорить искренне, основывающееся на том, что «правда того, что говорит человек, должна обнаруживаться в его поведении и образе жизни» (М. Фуко). Этот показатель можно соотнести с характеристиками профессиональной позиции преподавателя;

— *духовность* как практическую деятельность, опыт, посредством которого субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины. Этот показатель можно соотнести с характеристиками рефлексивно-творческой позиции и самодетерминации преподавателя;

— *готовность к образованию* «в течение всей жизни» как аксиологический компонент, являющийся источником личностно-смысловой активности преподавателя по реформированию системы педагогического образования.

Исходя из того, что интересы есть область настоящего, а идеалы — будущего, совокупность интересов является основанием для идеала, воплощающего в себе личную систему профессиональных ценностей, следует выделить диагностируемые потребности, характеризующие ценностные ориентации преподавателя, связанные с его профессиональными интересами:

- в непрерывном профессиональном совершенствовании;
- в приобщении к ценностям мировой и национальной культуры и участию в процессе их создания;
- в оказании помощи студентам в их профессионально-личностном развитии (потребность изменять других), в приобщении их к ценностям миро-

вой и национальной культуры и участию в процессе их создания.

Реализация этих потребностей преподавателя в системе непрерывной педагогической подготовки способствует, во-первых, проявлению студентом потребностей в приобщении к общечеловеческим и профессиональным ценностям, во-вторых, освоению студентом механизма выбора индивидуальной образовательной траектории на основании обращения в прошлое и настоящее человечества, страны, профессии, осознанию себя как профессионала — и актуализирует значение методологической культуры преподавателя педколледжа.

Методологическая культура преподавателя — это диалектически связанная совокупность методологических знаний, переходящих при определенных условиях в убеждения, а благодаря им — в специфическую деятельность. Большую роль в этом имеют установки и убеждения, которые способствуют формированию методологических знаний и позволяют личности специалиста, благодаря своему самоотрицанию, подняться на более высокий уровень обобщения в познании окружающей действительности. Результатом и критерием методологической культуры преподавателя выступает деятельность, осуществляемая на основе логически непротиворечивого, целостного и творческого процесса мышления.

Уровни структуры методологической культуры специалиста:

- 1) начальный этап — методологическая грамотность;
- 2) методологическая культура специалиста (личность использует методологические знания в какой-либо одной области деятельности);

3) методологическая культура профессионала-методолога, где методологические знания профессионала используются преподавателем в педагогической деятельности¹.

Поскольку становление профессиональной культуры педагога — это непрерывный процесс саморазвития личности, включающий самоопределение, самовыражение, самореализацию и пр., закономерно в структуре профессиональной культуры преподавателя педколледжа выделить творческую самореализацию личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения. Проявление этого компонента педагогической культуры преподавателя предполагает разрешение личностно-творческого противоречия между общественной формой существующей профессионально-педагогической культуры и индивидуально-творческой формой ее присвоения.

В противовес традиционным формам трансляции педагогической культуры в системе среднего профессионального образования, направленным на освоение учащимися репродуктивных способов познания и воспроизведения педагогических ценностей, в современной теории и практике профессионального образования речь идет о процессе творческого освоения профессии будущими специалистами, что, в свою очередь, требует включения в образовательный процесс педколледжа рефлексивных индивидуально-творческих технологий. Этот подход предполагает ориентированность преподавателя педколледжа:

- на познание и переосмысление собственного профессионально-педагогического опыта;

¹Лукашов В. С. Методологическая культура преподавателя. СПб, 1993.

- на развитие собственной (авторской) педагогической системы, профессионального «Я»;
- на рефлексию и переосмысление ценностных ориентаций профессионального образования;
- на коррекцию различных видов педагогической деятельности в соответствии с полученной обратной связью, через преодоление собственной «педагогичности», стереотипности в оценках действий и собственного поведения и поведения студентов и т. п.

Непрерывное личностное и профессиональное саморазвитие является наиболее эффективным механизмом овладения преподавателем педколледжа профессионально-педагогической деятельностью, построенной на основе гуманистической концепции образования. В отличие от других дидактических идей, педагог *не может принять идею гуманизации как обычную методическую инструкцию — он должен «прийти к ней сам»*.

В теории и практике профессионального педагогического образования описаны и реализуются разнообразные модели организации процесса подготовки специалиста образования, направленные на обеспечение условий индивидуально-личностного становления специалиста в образовательном пространстве педагогической подготовки:

— модель «рефлексивно-инновационной педагогической среды познания» (Т. Ю. Колошина, О. П. Околелов, Г. Ф. Похмелкина, С. Ю. Степанова и др.);

— «рефлексивно-гуманистическая сотворческая модель» (С. Н. Болотов, Л. В. Занина и др.);

— «знаково-контекстная модель обучения» (Г. П. Щедровицкий, А. А. Вербицкий и др.);

— «лично-ориентированное взаимодействие» (И. Б. Котова, В. А. Петровский, Е. Н. Шиянов и др.);

— модель подготовки студентов к реализации лично-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина и т. д.).

В этих организационных моделях достаточно подробно описаны технологические системы организации лично-ориентированного педагогического процесса, отдельные приемы деятельности преподавателя педколледжа, представлены сущностные характеристики овладения лично-ориентированными ситуациями в педагогическом процессе — иными словами, даны характеристики и показатели технологического аспекта педагогической культуры преподавателя. Однако в этих моделях недостаточно внимания уделено рассмотрению оценочной культуры преподавателя, входящей, по нашему мнению, в технологический компонент педагогической культуры.

Оценочная культура преподавателя педколледжа

Одной из особенностей студенческого контингента педагогических колледжей является то, что подавляющее большинство будущих учителей начальной школы — девушки. Известно, что среди них значительно выше процент т. н. «неадекватно тревожных» (40%). Высокотревожные студенты в четыре раза чаще, чем остальные, отчисляются из колледжей. Таким образом, возможно утверждать, что проблема успеваемости — это проблема психологическая¹. Вместе с тем, в исследовании И. А. Бе-

¹ Бережная И. А. Особенности оценивания знаний в педагогическом колледже. Краснодар, 1998.

режной отмечается, что более половины преподавателей педагогических колледжей не склонны осуществлять индивидуальный подход в своей оценочной деятельности.

Определяя траекторию реализации преподавателем своей педагогической системы (в том числе в ее оценочном аспекте), ее можно выстроить в следующей восходящей линии:

а) преподаватель научает студента структурировать получаемую информацию вокруг основного (фундаментального) категориального аппарата, развивает в нем педагогическое мышление, способность оперировать педагогическими понятиями, из носителя информации преподаватель превращается в педагогического технолога, в организатора инновационной деятельности;

б) преподаватель становится консультантом (указывает направления профессионального обучения, стимулирует творческий подход, развивает самостоятельное мышление студента). Иными словами, преподаватель переходит от информационно-репродуктивного изложения готовых знаний к поисково-исследовательскому, методологическому уровню преподавания, к диалоговому общению, стимулирует интерес к самооценке, самообразованию и саморазвитию.

Не нова мысль о том, что буквально с каждым днем нарастает поток нового знания в любой области и, следовательно, становится невозможным освоить его полностью. Поэтому максимально важно принятие студентом, будущим специалистом, определенных методологических подходов, помогающих, как моряку лотция, проложить свой курс в море профессионального знания. Поэтому особен-

но значимым является вопрос о включении в процесс педагогической подготовки учителя механизма его саморазвития, т. е. сознательной деятельности, направленной на преобразование себя, выбор себе лучшего, формирование позитивной Я-концепции.

Эта проблема имеет достаточно глубокие теоретические корни. В XVIII веке в российских учебных заведениях формы оценивания заимствовались из европейской образовательной традиции, но начиная с XIX века была начата разработка собственных способов контроля за обучением. Следует подчеркнуть, что до настоящего времени в мире не разработана оптимальная система оценки качества образования. В то же время значимость оценочной культуры преподавателя в системе педагогической подготовки заключается в том, что в педагогическом процессе оценивание выступает посредствующим звеном в системе субъект-объектных отношений. Диалектика взаимоотношений студента и преподавателя заключается в том, что они меняются местами: субъект оценивания превращается в объект, а объект оценивания — в субъект. Достаточно подчеркнуть, что педагог находится в ситуации, когда он сам устанавливает оценочные барьеры контроля, и он же своим преподаванием и участием помогает студентам преодолевать их. Таким образом, успех студентов есть в известной мере и его успех, так же как и неудачи студентов отчасти оборачиваются неудачами самого преподавателя. Соединение субъекта и объекта оценивания в одном лице приводит к тому, что как у студента, так и у преподавателя неизбежно возникает потребность в самооценке. То есть оценочная культура

педагога в системе профессиональной педагогической подготовки является одним из условий выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, поскольку актуальность оценочной культуры преподавателя задается противоречивой сущностью самого процесса оценивания, пронизывающего все элементы педагогического взаимодействия.

Вместе с тем педагогическая оценка выполняет свою стимулирующую, мотивирующую, воспитывающую роль только в том случае, когда в ней находят единство объективность и справедливость. Но при возникновении противоречия между этими составляющими приоритет отдается справедливости. В проведенном нами опросе около трети преподавателей педколледжей признались, что не используют в своей экзаменационной практике оценочные суждения. При этом было выяснено, что преподаватели не дифференцируют структуру оценки: около 40% преподавателей не различают понятие «объективность» и «справедливость» оценки. Что касается выпускных квалификационных работ студентов, то здесь критерии оценки еще больше «размыты».

Проведенный анализ исследования позиции преподавателей педколледжей позволяет сделать следующие выводы: затруднения в оценочной деятельности преподавателей препятствуют реализации мотивирующей функции оценки, лишают педагогический процесс лично ориентированной направленности, поэтому необходима коррекция оценочной культуры преподавателя, в направлении углубления ее гуманизации и направленности на индивидуальность студента.

• Реализация индивидуально-личностной основы оценочной деятельности преподавателя предполагает сформированность следующих умений:

- находить правильный путь к духовному контакту со студентом, учитывающий своеобразие психологической структуры студента, его стиль мышления, уровень развития, мотивы обучения, возрастные особенности и т. д.;
- использовать в общении оптимальные педагогические средства;
- строить педагогический процесс не от себя, а от личности студента.

Характеристика профессиональной культуры преподавателя педколледжа представлена на схеме 1.

Анализ позиции преподавателя педколледжа как «человека университета» позволил выделить многообразие его профессиональных позиций, внутренние и внешние условия, способствующие и препятствующие успешной реализации функций посредника, «духопроводника», наставника в деятельности преподавателя в системе педагогического образования.

Результатом проведенного анализа является определение противоречий функционирования и формирования профессиональной культуры преподавателя как субъекта реформирования системы педагогической подготовки:

— противоречия социокультурного характера, заключающиеся в отставании педагогической системы от развития общества; и как следствие — недооценка социокультурной роли педагогического образования, отсутствие единого банка педагогической информации;

Профессиональная культура преподавателя педколледжа

Аксиологический компонент

педагогические ценности, своеобразно включенные в целостный педагогический процесс, научно-исследовательская и методическая культура

Технологический компонент

Оценочная культура, способы и приемы педагогической деятельности

Личностно-творческий компонент

Раскрывает механизм овладения педагогическими ценностями и технологиями, их воплощение как творческий акт

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ

КРЕАТИВНЫЙ	Высокая степень аналитического мышления, творческого познания и освоения культурных ценностей, четкая, устойчивая ориентация на духовно-нравственные цели, реализация которых стала жизненной позицией, моральным кредо преподавателя
РЕПРОДУКТИВНЫЙ	Матричное мышление, при котором восприятие, формирование и воспроизведение профессиональных знаний укладываются в заранее заданный стандарт, трафарет, педагогическое творчество носит фрагментарный характер, доминирует механическое повторение инноваций, внутри чуждой, неприемлемой для преподавателя выработанной другими "модной" модели
АДАПТИВНЫЙ	Начальный уровень, когда осуществляется приспособление к ценностям профессионально-педагогической культуры

— между условиями социальной реальности и развитием профессионально-педагогической культуры преподавателей педколледжей; и как следствие — между признанием необходимости развивать научно-педагогический потенциал педколледжа и отсутствием достаточных условий для его оптимального использования;

— между функционированием педагогической культуры общества, отражающей традиции, опыт межличностного, межнационального, семейного общения и недостаточным учетом указанных элементов общей культуры в профессиональной деятельности преподавателей средней профессиональной педагогической школы. Это противоречие приводит к тому, что уровень профессионально-педагогической культуры преподавателей педколледжа не обеспечивает трансляции элементов общей культуры в сферу их деятельности и общения. И как следствие — подтверждается общепедагогическое противоречие между многообразием ценностей педагогической культуры и степенью их освоенности, включенности в деятельность преподавателя педколледжа;

— между стремительно накапливающейся социокультурной профессионально-ориентированной информацией и временной и физической ограниченностью преподавателя в ее усвоении, переработке и использовании в профессиональной деятельности. Как следствие — противоречие между педагогической информированностью («наслышанностью»), некоторой осведомленностью и отсутствием глубоких и прочных научно-педагогических знаний. Основой этому К. Д. Ушинский определил дихотомию педагогики как науки и искусства при приоритете пер-

вого создающую представление о легкости решения педагогических задач;

— между традиционным (эмпирическим) представлением педагогической культуры как показателя интеллекта и пониманием профессионально-педагогической культуры как многоаспектного и функционального компонентов; как следствие — противоречие между потребностью преподавателя реализовать себя в научной и педагогической деятельности, воплощенное в проблеме взаимодействия научного и педагогического творчества как формы существования педагогической культуры преподавателя педколледжа;

— между уникальным педагогическим опытом, традициями отдельных колледжей, конкретными преподавателями, их личностной педагогической системой и неизученностью, необобщенностью, изолированностью такого опыта.

На основании анализа результатов теоретических исследований В. А. Дмитриенко, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, В. В. Краевского, А. П. Крючатова, Ю. Н. Кулюткина и др., собственных исследований автора возможно выделение профессиональных стереотипов, препятствующих успешности деятельности преподавателя в системе многоуровневого педагогического образования и тормозящих возрождение гуманистической традиции профессиональной подготовки будущего учителя:

1) повторяемость и авторитарный тип деятельности, которые приводят большинство преподавателей к высокой ригидности;

2) несформированность рефлексивных способностей, поскольку для большинства преподавателей собственно педагогическая деятельность не является

объектом анализа. В результате отсутствия поиска образца совершенствования собственной педагогической деятельности все затруднения в преподавательской деятельности остаются неосознанными. В образовательной традиции многоуровневого образования этот недостаток можно преодолеть, изначально направив содержание деятельности научно-исследовательских лабораторий методических комиссий по специальности на решение этой проблемы;

3) отсутствие объективных критериев оценки педагогической деятельности преподавателей и использование в качестве таковых балльной оценки абсолютной и качественной успеваемости студентов не стимулирует совершенствование педагогического труда и т. д.

И. А. Колесникова, рассуждая о максимальном приближении системы профессиональной подготовки учителя к потребностям школы, определяет следующие принципы подготовки будущего учителя:

- профессионально-личностное авансирование;
- креативность профессионального поведения;
- существование в условиях парадигмы, опережающей педагогическую реальность;
- субъективация, индивидуализация содержания подготовки;
- движение от целостных интегративных характеристик личности учителя к конкретным умениям и навыкам.

Обобщая вышеизложенное и учитывая особенности деятельности преподавателя педколледжа (педучилища), возможно определить условия становления профессиональной культуры преподавателя (схема 2).

Условия развития профессиональной культуры преподавателя педколледжа

Тенденции развития профессиональной культуры преподавателя		Принципы развития профессиональной культуры преподавателя
зависимость успешности от степени развития профессиональной свободы и творческого саморазвития личности в педагогической деятельности, в выборе ее стратегии и тактики, от уровня профессионального мастерства		<ul style="list-style-type: none"> — единства и дифференциации формирования профессиональной культуры, — профессиональной направленности целостного педагогического процесса в педколледже, — противоречивого единства научной и педагогической деятельности
активная обращенность к отечественному и зарубежному научно-педагогическому наследию как условие глобализации системы педагогической подготовки, активная профессиональная позиция, наличие собственной научно-исследовательской проблемы		<ul style="list-style-type: none"> — социокультурной детерминации профессионально-педагогической деятельности, — непрерывности и преемственности этапов и ступеней педагогического образования, — целеполагающей включенности преподавателей в экспериментальную деятельность педколледжа
культурно-гуманистическая направленность профессионально-педагогической деятельности преподавателя		<ul style="list-style-type: none"> — единства фундаментализации, системного и личностно-деятельностного подходов в формировании личности преподавателя, — импликации общей и профессиональной культуры, — профессионально-педагогического совершенствования

Исследовательская культура преподавателя педколледжа

Анализ структуры и условий становления профессиональной культуры преподавателя педколледжа (педучилища) позволяет выделить в качестве компонента самостоятельную подструктуру — *исследовательская культура*. Проанализируем предпосылки для такого выделения.

Научно-исследовательская деятельность относится к числу самых престижных, социально-значимых, экономически целесообразных сторон деятельности человека. Она обеспечивает перспективное развитие экономики, существенно обогащает культуру, привносит запас прочности в интеллектуальный потенциал общества, определяющий социальный прогресс. В современном мире наука выполняет следующие функции:

— аналитическая (осмысление реальной действительности, ее анализ, оценка);

— моделирующая (создание идеальных схем, моделей происходящих процессов и явлений прошлого, настоящего и будущего);

— системообразующая (образование из разрозненных сведений, фактов системы знаний, представлений в виде концепций и теорий, определяющих сознание и самосознание человека и человечества);

— оптимизирующая (обеспечение оптимального решения проблем, возникающих перед человеком и обществом);

— ориентационная (осведомленность в условиях реальной жизни, практике, в человеческих отношениях, политике и религии, выбор оптимальных из них);

- прогностическая (определение изменений в природе и обществе, в человеке и познании),
- информационная (обеспечение связи и взаимопонимания между странами, общественными системами, отраслями производства, наукой, культурой и др.);
- инновационная (проникновение открытий в науку, общественную практику, культуру, здравоохранение и образование).

Реализация системы непрерывного уровневого педагогического образования предполагает рассмотрение позиции преподавателя вуза в аспекте соответствия его международным подходам и требованиям. В этом плане необходимо рассмотреть резолюцию XXVI сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, согласно которой разводятся понятия «исследовательская деятельность» и «научная работа» преподавателя вуза, которые в отечественном науковедении не разделяются. Под исследовательской деятельностью понимаются оригинальные разработки в области естественных или социальных наук, культуры или образования, предполагающие тщательные, упорядоченные изыскания, зависящие от характера и условий поставленной проблемы. Научная работа трактуется как процесс, посредством которого вузовские работники готовят научные публикации по своему предмету, публикуют свои труды, совершенствуют свою деятельность в качестве преподавателей. В документе международной организации преподавание в профессиональной школе объявляется профессией и рассматривается в качестве формы общественной службы, которая требует от преподавательских кадров экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и

поддерживаемых благодаря упорной учебе и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни.

В 80-90-е годы в теории и практике профессионального образования был разработан ряд моделей преподавателя. На IX Международном педагогическом конгрессе (1988 г.) была одобрена модель, разработанная учеными Бельгии (схема 3).

Схема 3

**Модель преподавателя
профессионального образования**

Требования к преподавателю как к личности			Требования к преподавателю как к специалисту	Требования к преподавателю как к профессионалу
<ul style="list-style-type: none"> • широта взглядов, • адаптивность, • интерес к нововведениям, • готовность взять на себя ответственность, • контактность, • эмоциональная устойчивость 			<ul style="list-style-type: none"> • солидное академическое образование, • глубокие знания в области обучения и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • владение методами и средствами обучения, • владение методами научно-педагогического исследования

• В английской модели преподавателя выделены следующие области деятельности:

- а) знание потребностей студентов;
- б) умение оценивать эффективность своей деятельности;
- в) умение разрабатывать учебные программы и материалы;
- г) владение профессиональным мастерством;
- д) умение быть консультантом и умение консультироваться с другими;
- е) коммуникабельность;
- ж) ведение научно-исследовательской работы;

з) совершенствование своего профессионального мастерства.

В отечественной теории существует несколько подходов к моделированию профессиональной деятельности преподавателя и выделяются следующие модели деятельности преподавателя:

— педагог выполняет классическую функцию обучения — передает знания, развивает умения и навыки будущего специалиста;

— педагог стимулирует творческую активность обучающегося, направляет его поиск и познавательную деятельность на самостоятельное приобретение знаний (обучающийся субъект в педагогическом процессе);

— преподаватель жестко управляет процессом становления специалиста, применяя технологии обучения, гарантирующие высокий уровень обученности специалиста;

— педагог создает совокупность условий (педагогическое поле), которые развивают личность будущего специалиста;

— преподаватель стимулирует мыслительную активность и творческий поиск обучаемого и др.

Практически в каждой из представленных моделей деятельности преподавателя присутствует в качестве составляющей научно-исследовательская деятельность, поскольку социальная значимость и потребность в науке непреходяща, она вечна. Таким образом, следует рассматривать научно-исследовательскую деятельность как составляющую и как условие становления профессионального мастерства преподавателя педколледжа, тем более, что в соответствии с современными государственными образовательными стандартами среднего профессиональ-

ного образования научно-исследовательская деятельность является компонентом профессиональной подготовки современного специалиста.

Исследователь, организуя и проводя свои изыскания, выполняет две основные функции: во-первых, систематизирует, аккумулирует знания, накопленные человечеством, во-вторых, познает новое неизведанное, что пополняет, обогащает науку. Эти функции остаются актуальными во все времена, изменяется лишь их содержание по мере изменений, происходящих в общественной жизни, изучаемых научных проблемах, методах работы. Для реализации названных функций исследователю необходимо обладать рядом качеств, создающих прочный фундамент его личностного и профессионального роста.

Научно-исследовательская деятельность — исключительно напряженный, творческий труд, который требует полной самоотдачи, упорства, терпения, самоотверженности, творческого мышления, основанного на чувстве нового, стремлении познать неведомое.

В истории педагогической науки было немало попыток перечислить наиболее важные качества ученого-исследователя. Так, К. Э. Циолковский считал, что основными чертами личности ученого-исследователя должны быть: хорошая память, умение сосредоточиться, уйти в себя, научная фантазия, интеллектуальная независимость, то есть самостоятельность мышления, увлеченность, страстность, одержимость в науке, настойчивость.

» В. А. Обручев выделяет три основных принципа плодотворной научной деятельности: планомерность, аккуратность и любовь к творчеству.

И. П. Павлов к ведущим качествам личности ученого-исследователя относил: научную последовательность, прочность познания азов науки и стремление идти от них к вершинам человеческих знаний, сдержанность, терпение, готовность и умение делать черновую работу, терпеливо накапливать факты, научную скромность, готовность отдать науке **всю жизнь**.

К. И. Скрябин отмечал особую значимость в научном творчестве любви к науке, избранной специальности.

Как видим, к личности исследователя предъявлялись и предъявляются исключительно высокие требования, требующие от него полной самоотдачи.

Конечно, в рамках данных требований формируется индивидуальный стиль научной деятельности. Сочетание значимых качеств личности, обеспечивающих успех исследования, у каждого преподавателя индивидуально. Вместе с тем общепризнанно, что прежде всего речь должна идти о его гражданской ответственности, психолого-педагогической направленности, проявляющейся в постоянном стремлении к достижению главной цели — формированию и развитию личности учащегося, повышению качества его профессиональной подготовки.

Исходя из сказанного, к важным профессионально-личностным характеристикам преподавателя-исследователя следует отнести:

— оптимизм — веру в возможность улучшить положение дел, определить оптимальные варианты творческого развития обучающихся;

— гуманизм, предполагающий доброту, отзывчивость, сердечность к людям, исключаящий злую иронию, оскорбления и унижение человека;

— справедливость, уравновешенность, терпимость, сдержанность, самообладание;

— умение вести исследовательскую работу честно, соглашаясь со своей совестью;

— требовательность к себе и к людям, то есть следование нормам морали, добросовестное исполнение своего профессионального долга;

— общительность и коммуникабельность, поскольку проведение педагогического эксперимента требует организации педагогического взаимодействия с учащимися и т. д.

Все названные профессионально значимые личностные качества определяют авторитет исследователя, слагаемыми которого являются: глубокие разносторонние специальные знания; владение профессиональными и исследовательскими навыками; наличие психолого-педагогических способностей; общая педагогическая культура; умение общаться с людьми; поведение в соответствии с нормами профессиональной **этики**.

Обобщая основные профессиональнозначимые качества личности, представим профессионально-значимые личностные качества педагога-исследователя с позиции профессиографического подхода, определив **характеристики** профессионального мастерства преподавателя-исследователя (таблица 4).

Как видно из таблицы, педагогическое мастерство исследователя проявляется при наличии следующих профессиональных способностей:

а) интеллектуальные (развитость научного психолого-педагогического мышления), определяющие умение анализировать и объяснять изучаемое, отделять существенное от несущественного; проводить психологический и педагогический эксперименты;

Профессиограмма преподавателя-исследователя

Творчество, новаторство исследователя

Профессиональное мастерство исследователя

Изучение и творческое внедрение прогрессивного, новаторского опыта решения проблем образования

Общая культура, эрудиция, активная гражданская преобразующая этика исследователя

Глубокие знания преподаваемых и смежных с ними наук

Самосовершенствование в общественной и научной деятельности, самоанализ результатов педагогической и исследовательской деятельности

Профессиональные знания

Фундаментальные методологические знания

Глубокие знания педагогики, психологии, умение использовать их в практической работе, исследовании

Совершенное владение методикой психолого-педагогического исследования

Исследовательские способности и умения

Развитые профессиональные способности:

интеллектуально-аналитические;
коммуникативные;
перцептивные;
суггестивные;
эмоционально-волевые;
проективные;
познавательные;
дидактические;
организаторские;
творческие

Развитая исследовательская и психолого-педагогическая техника:

- общения;
- речи;
- отношений;
- саморегуляции;
- диагностики;
- интуиция;
- творческое самочувствие

Профессиональные и социально значимые качества личности

Опыт творческой деятельности и отношений

Исследовательская направленность

Интерес к работе с людьми

Интерес к исследовательской деятельности

осуществлять научный поиск в гностическом цикле: факты — модель — гипотеза — следствия — проверка; строить на основе опытных данных теоретическую (идеализированную) модель, находить связи между количественными и качественными сторонами исследуемого явления, формулировать правомерные выводы, устанавливать границы их применимости; рассматривать процессы и явления во взаимосвязи, вскрывать их сущность и противоречия; абстрагироваться, анализировать и обобщать исследовательский материал; необходима интуиция, дар предвидения, обширность знаний;

б) перцептивные, лежащие в основе умения проникать во внутренний мир человека; требуется необыкновенная напряженность внимания, впечатлительность, восприимчивость и т. п.;

в) коммуникативные, позволяющие устанавливать правильные взаимоотношения с участниками процесса исследования;

г) конструктивные, дающие возможность предвидеть ход, развитие и результаты образовательного процесса;

д) суггестивные, нацеленные на получение нужного результата путем эмоционально-волевого влияния, внушения силой слова, авторитета, идущего от участников исследовательского или педагогического процесса;

е) эмоционально-волевые, позволяющие управлять своим внутренним состоянием, чувствами, поведением;

ж) дидактические, проявляющиеся в умении излагать материал, толковать исследовательские задачи доступно, интересно, четко, ясно, аргументированно;

з) организаторские, позволяющие организовать познавательную деятельность обучающихся, а также свою собственную работу педагога-исследователя; необходима высокая самоорганизация, большая работоспособность;

и) научно-познавательные, дающие возможность оперативно овладевать новой информацией;

к) творческие (креативные), позволяющие творчески решать психолого-педагогические и исследовательские задачи; требуется уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, удовлетворение не столько в достижении цели исследования, сколько в самом его процессе, непреодолимое стремление к творческой деятельности.

Таковы основные профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя, определяющие его лицо как подлинного ученого, новатора.

Научная добросовестность и этика исследователя. Признавая безусловность значения для успешной исследовательской деятельности преподавателя ~~педколледжа~~ интеллекта, специальных знаний, следует подчеркнуть исключительную значимость уровня развития нравственных качеств исследователя: уважения результатов исследований, полученных по проблеме другими авторами, скромности, объективности в оценке личного вклада в коллективную работу и др.

Исключительной добросовестности требует экспериментальная часть исследования. Речь идет о том, что исследователю доверяют в том, какой объем выборки им был использован, насколько оптимальными были условия исследования и т. д. Однако еще нередки случаи, когда некоторые исследователи завышают объем проделанной работы, стремят-

ся выдать случайное явление за устойчивый факт. Все это искажает объективную реальность, порождает у заинтересованных лиц критическое отношение к рекомендациям и практическим выводам исследователя, вызывает незаслуженно скептическое отношение к педагогической науке, наносит большой вред теории и практике работы с людьми.

• Принципиальность исследователя проявляется многообразно: отстаивание своей концепции, методики исследования, стремление к объективности результатов, аргументация выводов и т. п. В конечном счете, принципиальность проявляется в высокой результативности научного труда, в практической действенности выводов и рекомендаций. Нравственные качества исследователя как бы вплетаются в ткань его научных изысканий, в истину.

В процессе научного поиска педагог-исследователь вступает в непростые отношения с испытуемыми, коллегами по работе, с учеными, работающими в одной с ними предметной области. И общий итог, эффективность, плодотворность научного исследования в значительной степени зависят от его умения этически правильно построить взаимоотношения с окружающими. Как показывает практика, проблем здесь возникает немало. Так, современные психолого-педагогические исследования все в большей степени требуют коллективных усилий. Это обусловливается чрезвычайно сложным объектом исследования, необходимостью накопления большого объема экспериментального, эмпирического, а нередко и теоретического материала. Все это ставит отдельного исследователя при решении конкретных прикладных научных задач перед множеством аргументов, фактов, данных, осмыслить

которые всесторонне и глубоко в относительно короткий промежуток времени предпочтительнее, используя коллективный разум, интеллект научного коллектива. Не случайно наиболее фундаментальные открытия, постоянные научные успехи сопутствуют не отдельным авторам, а педагогическим коллективам, сумевшим сформироваться в творческий монолит, в котором царит дух доброжелательности, товарищеской взаимопомощи, подлинной научности. Психологическая атмосфера внутри авторского коллектива, несомненно, оказывает огромное влияние на результаты исследований, и труд каждого члена коллектива несет на себе ее отпечаток. В то же время престиж ученого связан с его личным вкладом в науку. Возникает вопрос о том, где же грань, отделяющая личные достижения от достижений научного коллектива. Она в известной мере условна.

Психолого-педагогическое исследование — это всегда взаимодействие с людьми, поэтому исследователь должен быть в высшей степени этичен и корректен. Доброжелательность, стремление помочь проникнуть в психологическое состояние респондентов, терпение, выдержка и другие качества — необходимые компоненты этики педагога-исследователя, его психолого-педагогической культуры.

Внедрение результатов исследований в педагогическую практику этично по своей сути. Так, применение в исследовании сомнительных методик, тестов без предварительного определения их валидности¹ и надежности недопустимо.

¹Валидность (от англ. *valid* — пригодный) — критерий качества теста, отражающий соответствие между степенью выраженности интересующего свойства личности и методом его измерения. Чем валиднее тест, тем лучше отображается в нем то качество (свойство), ради измерения которого он создавался.

Искусство общения и культура поведения исследователя. Успех исследовательской деятельности во многом зависит от стиля профессионального общения педагога, определяется коммуникативными возможностями, его творческой индивидуальностью, уровнем развития качеств личности, обеспечивающим контакт с респондентами, позволяющий получить объективные данные при исследовании субъективных явлений.

В ряду этих качеств особое место занимает общительность исследователя. Для получения объективных научных данных в психолого-педагогическом исследовании сам педагог-исследователь должен владеть общением как искусством. Причем это искусство самого высокого уровня — понимать людей, чувствовать их при ограниченном вербальном контакте, уметь раскрывать души и сердца участников исследования в кратчайшие сроки. При этом цель общения не должна ограничиваться только получением информации, она должна быть более фундаментальной, позволяющей оказать собеседнику необходимую нравственную, психологическую и педагогическую помощь. Это нередко требует изменения методики исследования в сторону воспитательных воздействий с целью устранения выявленных негативных явлений. В одних случаях перед началом исследования требуется установить непринужденный контакт с респондентами в форме шутки, в другом — просто промолчать, в третьем — выручит понимающая улыбка, в четвертом — наибольший эффект даст общение в рамках взаимоотношений «руководитель — подчиненный» и т. д. Насколько разнообразны личности людей, настолько различно должно быть и общение с ними.

Итак, психолого-педагогическое исследование нуждается не просто в обоснованном, но и реализованном на уровне искусства общении с людьми, обеспечивающим его продуктивность. Способствует этому педагогический такт исследователя, то есть его способность разумно и умело использовать арсенал средств воздействия на личность и взаимодействовать с ней. У опытного экспериментатора эта способность проявляется в выборе таких средств, которые помогают регулировать взаимоотношения с людьми, не нарушают разумной меры в употреблении средств и способов влияния на них.

Реализация указанных условий предполагает разработку модели повышения профессиональной компетентности преподавателя педколледжа, в основе которой следующие *принципы*:

а) взаимосвязи смыслового, содержательного, процессуального и операционного процессов в реализации повышения профессиональной компетентности;

б) рефлексивной направленности, поскольку в процессе повышения квалификации происходит становление профессиональной рефлексии преподавателя как важнейшего качества регуляции, выбора и оценки педагогических действий по созданию для студента условий выбора и реализации индивидуальной образовательной траектории;

в) актуализации: в процесс переподготовки предметом осмысления и анализа являются реальные педагогические проблемы, взятые в их неоднозначности и противоречивости, что способствует осознанному выбору личностно ориентированных критериев, в соответствии с которыми педагог дает оценку актуальных проблем профессиональной педагогической подготовки;

г) **проблематизации**, предполагающей снятие преподавателем педколледжа преднамеренно создаваемых в системе переподготовки проблемных ситуаций посредством ценностного осмысления результата, достигнутого в процессе решения педагогических задач;

д) андрагогический подход, предполагающий андрагогическую компетентность преподавательского состава преподавателей, осуществляющих повышение профессиональной компетентности преподавателей педколледжа в форме целенаправленных семинаров (практикумов, лекционных занятий и т. п.)¹.

€ *Творческая самореализация преподавателя-исследователя*. Процесс становления профессионализма и педагогического мастерства — это процесс, в основе которого, как было сказано выше, лежит непрерывность образования. Вместе с тем, процесс педагогической деятельности — есть процесс творческий, следовательно, педагогическая деятельность может быть рассмотрена как процесс непрерывного педагогического поиска и реализации педагогических инноваций, педагогических замыслов.

Процесс осуществления творческих замыслов педагога для достижения намеченных целей в решении личноcтно-значимых педагогических проблем, позволяющих педагогу максимально полно реализовать свой творческий потенциал, называется в педагогической науке *творческой самореализацией*. Многомерный подход к рассмотрению сущности и природы творческой самореализации личности преподавателя приводит исследователя к выделению в этом

¹ Более подробно данный принцип раскрыт в статье Заниной Л. В. «Андрогагический аспект повышения профессиональной компетентности преподавателей педколледжа в системе "Педколледж — педвуз"».

феномене двух составляющих: инвариантной и вариативной. Под инвариантной моделью творческой самореализации подразумевается научно-обобщенная, нормативная характеристика данного процесса. В условиях современной системы среднего профессионального образования преподаватель может творчески реализовать себя как педагог-исследователь, как воспитатель-исследователь, как методист-исследователь и как ученый-исследователь. Эти направления творческой самореализации преподавателя являются вариативной частью, а сам процесс осуществления творческого замысла — инвариантной. Таким образом, инвариантная модель творческой самореализации преподавателя представляет собой необходимый «комплект» потребностей, установок, ценностных ориентаций, творческих способностей, свойств характера, обеспечивающих личности педагога высокую результативность творческой самореализации во всех основных видах деятельности.

Способности педагога к творческой самореализации базируются на его профессиональной и методологической культуре. И поскольку формирование личности преподавателя — и как процесс, и как результат ее развития — происходит под влиянием среды, наследственности и образования, следует рассматривать зависимость профессиональной и методологической культуры педагога от среды, наследственности и образования. Следует подчеркнуть, что способности к творческой самореализации — один из главных компонентов инвариантной модели творческой самореализации педагога.

Сравнительный анализ факторов и барьеров творческого саморазвития преподавателей позволяет сделать следующие выводы:

Основы педагогического мастерства

¶ 1. Наиболее значимыми позитивными факторами творческого саморазвития преподавателя являются:

— психологические:

- стремление к профессиональному росту;
- творческая инициатива;
- профессиональная компетентность;
- способность к самоанализу, осознанию своих достоинств и недостатков;
- интерес к педагогическим инновациям;
- высокие творческие потенциал;
- способность к видению психологических проблем;
- уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению;
- интеллигентность, уровень общей культуры;

— профессионально-педагогические: *

- стремление к высоким результатам своего труда;
- творческий потенциал;
- интерес к новым идеям в области педагогики и психологии;
- способность к сотворчеству, сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами;
- интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям профессионального обучения, воспитания;
- умение творчески перенимать опыт других;
- педагогическое мастерство;
- склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой;
- профессионализм;

— организационно-педагогические: возможность обучаться на курсах повышения квалификации;

— в группе социальных факторов наиболее значимые позитивные факторы творческого саморазвития учителя не выделяются.

‡ 2. Наиболее значимыми барьерами творческого саморазвития преподавателя являются социальные — низкий уровень заработной платы, а также низкий уровень и качество медицинского обслуживания.

‡ 3. Наиболее значимыми организационно-педагогическими барьерами, препятствующими творческому саморазвитию преподавателя, являются:

- отсутствие должных связей с учеными и недостаточность их участия в организации экспериментально-исследовательской работы;
- отсутствие хорошо спланированной экспериментально-исследовательской работы в педколледже.

4. Социальные факторы могут как способствовать, так и препятствовать творческому саморазвитию преподавателя. Значимость их зависит от конкретных социально-бытовых условий каждого отдельного преподавателя. Ряд социальных факторов творческого саморазвития педагога имеет позитивное значение в его творческом саморазвитии, но при отсутствии условий для позитивного проявления они становятся барьерами творческого саморазвития:

- условия для самообразования;
- условия для продолжения образования, повышения квалификации;
- нравственно-психологический климат в коллективе.

#' 6. Организационно-педагогические факторы творческого саморазвития преподавателя включают:

- хорошо спланированную экспериментально-исследовательскую работу;

- связь с учеными, их участие в организации экспериментально-исследовательской работы;
- наличие научной концепции и хорошо разработанных основных направлений развития колледжа и т. д.

Как любой процесс, творческая самореализация нуждается в сравнительной оценке и изучении ее эффективности. С этой целью необходимо определить показатели и критерии эффективности творческой самореализации преподавателя педколледжа (табл. 5).

Опираясь на инвариантную модель, показатели и критерии творческой самореализации, мы выходим на необходимость обучения будущих учителей методологии творческой самореализации, целью которой является повышение эффективности образовательного процесса, в котором самореализация выступает внутренней потребностью и критерием развития личности. Обучение учащихся педколледжа методологии творческой самореализации предполагает:

1. Диагностический блок. Определение типологии личности будущего учителя. Изучение способностей к творческой самореализации. Оценка уровня творческого потенциала учителя.

2. Аналитический блок. Аналитическое выделение приоритетного направления в деятельности будущего учителя, главных задач и целей.

3. Организационно-деятельностный блок. Подбор педагогического комплекса (совокупности связанных между собой способов, приемов, средств, форм и видов деятельности, алгоритмов действий) в соответствии с диагностическими данными.

Критерии и показатели эффективности творческой самореализации преподавателя-исследователя

Направления творческой самореализации	Показатели эффективности	Критерии оценки
1. Преподаватель-исследователь	Наличие личной творческой концепции преподавания; степень оригинальности и новизны методики (технологии) занятий	Научность, обоснованность и учет типологии личности учителя, оригинальность, новизна, эффективность
2. Воспитатель-исследователь	Создание личной творческой концепции воспитания; степень оригинальности и новизны методики (технологии) воспитания	Актуальность, практичность, учет типологии личности воспитателя, эффективность, обоснованность, системность
3. Методист-исследователь	Построение методической работы с использованием средств педагогической диагностики; степень методологической культуры	Диагностичность, эффективность, прогностичность, концептуальность, научность, обоснованность
4. Ученый-исследователь	Осуществление целостного научного исследования по актуальным проблемам образования	Теоретическая и практическая значимость, новизна исследования, апробация результатов
Ключевые способности к творческой самореализации	Способность к творческому саморазвитию, к творческой деятельности, видению проблемы, к прогнозированию, к внедрению инноваций, к исследовательской работе, к программированию своей деятельности, к творческой рефлексии, к генерированию идей, к воплощению творческого замысла	

! 4. Оценочный блок. Творческая рефлексия, самооценка.

5. Прогностический блок. Прогнозирование результатов творческой самореализации учителя.

В заключении данного раздела, рассматривая исследовательскую культуру преподавателя педколледжа, особо подчеркнем, что научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов или явлений. По своему характеру и содержанию исследования в области педагогики разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования призваны решать задачи стратегического характера. Их основными отличительными признаками являются: теоретическая актуальность, выражающаяся в выявлении закономерностей, принципов или фактов, имеющих принципиально важное значение, — концептуальность, историзм, критический анализ научно несостоятельных положений, использование методик, адекватных природе познаваемых объектов действительности, новизна и научная достоверность полученных результатов. Однако главным критерием фундаментального исследования в области педагогики является решение перспективной задачи подготовки развития науки в течение ближайших 10—15 и более лет, а также те теоретиче-

ские выводы, которые вносят серьезные изменения в логику развития самой науки.

» Основными признаками прикладных исследований являются: приближенность их к актуальным запросам практики, сравнительная ограниченность выборки исследования, оперативность в проведении и внедрении результатов и др. Решая оперативные задачи педагогики, прикладные исследования опираются на исследования фундаментальные, которые вооружают их общей ориентацией в частных проблемах, теоретическими и логическими знаниями, помогают определить наиболее рациональную методику исследования. В свою очередь, прикладные исследования дают ценный материал для фундаментальных исследований.

К разработкам в педагогике относятся, как правило, методические рекомендации по тем или иным вопросам обучения и воспитания, инструкции, методические средства и пособия. Они опираются на прикладные исследования и передовой педагогический опыт. Отличительными чертами разработок являются: целеустремленность, конкретность, определенность и сравнительно небольшой объем. Делая деятельность преподавателей и обучающихся, рекомендации в то же время представляют им возможности для творчества.

Специфическим видом научно-педагогического исследования является изучение, обобщение и внедрение в практику передового опыта обучения и воспитания. Особенность исследований подобного рода состоит в том, что они, как правило, вплетены в конкретную педагогическую практику и доступны каждому преподавателю.

Вопросы для самопроверки

1. Какие структурные составляющие включает исследовательская культура преподавателя педколледжа (педучилища)?

2. Каков алгоритм деятельности преподавателя педколледжа для обеспечения становления способности к самореализации будущего специалиста образования?

3. Какова схема изучения опыта творческой деятельности преподавателя?

Раздел 3. Профессионализм, мастерство и компетентность преподавателя **педколледжа**

Педагогическое мастерство как характеристика профессионализма

В современной научной и методической литературе по проблемам теории и методики профессионального образования и в практике профессиональной подготовки используется множество терминов, описывающих сущность профессионализма: профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, квалификация, профессионализация, профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональная готовность, профессиональная направленность, профессиональная подготовка, профессиональное самосовершенствование, профессиональная адаптация, профессиональная пригодность, профессиональная идентификация и т. д.

Традиционно педагогическое мастерство рассматривается как совокупность психолого-педагогической эрудиции, профессиональных способностей и педагогической техники. Педагогическая техника при этом понимается как разнообразные приемы личного воздействия учителя на школьников.

В качестве основного подхода, определяя сущность деятельности профессионала-мастера, следует рассматривать ее как профессионально целесообразную, индивидуально-творческую и оптимальную. В этом случае профессиональное мастерство есть качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированной на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения. Профессионализм педагогической деятельности заключается в том, что педагог владеет искусством средствами своего предмета формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе.

Педагогическое мастерство должно рассматриваться не только как высокая степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и как соответствие определенной совокупности требований, выдвигаемых перед учителем конкретной системой образования. Условием совершенствования профессионального мастерства педагога является повышение его квалификации — получение дополнительных знаний и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний (Бенедиктова Т. А.).

В педагогике профессиональное мастерство учителя понимается как «высший уровень педагоги-

ческой деятельности... проявляющийся в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов», или же как «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения», или как «синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств учителя». Б. Т. Лихачев определяет педагогическое мастерство как часть педагогического искусства, «совершенное владение педагогом всей совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенное с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией, нравственно-эстетическим отношением к жизни, глубокой убежденностью и твердой волей». Главными составляющими педагогического мастерства, по мнению ряда исследователей, являются четыре основных компонента: профессиональная направленность, профессиональное знание предмета, методики его преподавания, педагогические способности и педагогическая техника.

• В *профессиональной направленности* личности выражается положительное отношение к профессии, желание совершенствования. Будучи сформированной, ставшая свойством личности, профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов, повышает эффективность деятельности. Выделяют четыре стадии развития профессиональной направленности: выявление интереса к профессии как отражение потребности ее приобретения; формирование устойчивого интереса к профессиональной деятельности; формирование целеустремленности в овладении основами педагогического мастерства; становление комплекса качеств, профессионально значимых для учительского труда.

- Основу педагогического мастерства составляет *профессиональное знание*: знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики, психологии, а также умение синтезировать изучаемые науки и решать педагогические задачи, анализировать педагогические ситуации.

• *Педагогические способности* — это ансамбль свойств личности, отвечающий требованиям педагогической деятельности и обеспечивающий легкое овладение этой деятельностью и достижение в ней высоких результатов. Много лет занимающаяся исследованием педагогических способностей, Н. В. Кузьмина определяет их как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам и условиям деятельности и нахождению наиболее продуктивных способов получения искомых результатов. Существуют различные подходы к выделению основных видов педагогических способностей (Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, Н. В. Кухарев, С. Б. Елканов, А. Е. Кондратенков и др.).

• Приведем обобщенные, или базовые, педагогические способности:

- гностические — способности к изучению, исследованию (диагностированию) педагогических объектов, явлений, процессов;
- проектировочные — способности определять, формировать цели и задачи педагогической деятельности;
- конструктивные — способности в планировании педагогической деятельности в соответствии с целями и задачами;
- организаторские — способности организовать свою собственную деятельность и деятельность уча-

щихся, создавать коллектив как инструмент формирования личности;

- перцептивные — способности, позволяющие понимать субъекта или объекта педагогического воздействия без вербальной (словесной) информации на основе чувственного восприятия другого;
- суггестивные — способности эмоционально-волевого влияния на личность преимущественно приемами внушения;
- коммуникативные — способности к эффективному общению с разными возрастными группами детей, молодежью и взрослыми;
- речевые — способности выражать мысли и чувства адекватно своим желаниям;
- креативные — способности к творчеству;
- академические — способности к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию;
- дидактические — способности адаптировать учебный материал с целью успешного его понимания учащимися.

Особое внимание многие авторы уделяют значению перцептивно-рефлексивных способностей педагога. По мнению Н. В. Кузьминой, рефлексивный уровень педагогических способностей включает 3 вида чувствительности: чувство объекта; чувство меры и *такта*; чувство причастности.

Педагогическая техника — четвертый элемент педагогического мастерства, представляющий особую форму организации поведения учителя, включающую две группы умений: умение управлять собой и умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач. Первая группа умений — владение телом, эмоциональным состоянием, техникой речи. Вторая — дидактические, организатор-

ские, владение техникой контактного взаимодействия и др.

В социологии педагогического труда (относительно новом научном направлении) на основе системно-структурного метода выделяются три блока независимых переменных, влияющих на деятельность учителя и имеющих социальный характер: объективно-личностные характеристики; социально-организационные факторы школы; субъективно-психологические черты личности. В данном теоретическом подходе именно блок объективно-личностных факторов, воздействующих на труд учителя и во многом определяющих его качество и эффективность, включает *профессиональное мастерство*, способности учителя, педагогический опыт, уровень образования, квалификацию, общекультурный уровень, эрудицию, профессиональную устойчивость, включенность в работу, ценностные ориентации, качество жизни, социальное происхождение, пол, национальность. Каждый из названных факторов является структурным элементом относительно самостоятельной системы, формирующей свои устойчивые внутренние взаимосвязи и взаимодействия, выдвигая на передние рубежи то один, то другой или группу составляющих элементов.

Профессиональное мастерство вырастает из профессионального опыта, хотя сам по себе многолетний педагогический труд еще не есть мастерство. Профессиональный опыт вырабатывается и у педагога, не удовлетворенного своей профессией, но честно выполняющего свои служебные обязанности¹.

¹ По данным *Зиятдиновой Ф. Г.*, не менее 90% учителей не удовлетворены своей работой в той или иной степени; 20% — не удовлетворены своей работой полностью [7].

У такого преподавателя, даже обладающего значительным опытом работы, практически отсутствует один из существенных элементов мастерства — «творческое самочувствие» как особое психическое и физическое состояние учителя. В американской социологии подобное состояние педагога назвали «ощущение потока», т. е. полное погружение в свою деятельность и получение удовольствия от самого процесса деятельности, что, в свою очередь, свидетельствует о высокой внутренней мотивации учителя. Профессиональный опыт без творчества и удовлетворения часто развивает инертность, усталость, раздражение. Иными словами, профессиональное творчество является и показателем, и характеристикой, и условием становления профессионального мастерства педагога.

Профессиональное образование и квалификация — принципиальные элементы в системе объективно-личностных факторов, не только влияющих на трудовую деятельность, но и ее определяющих. В связке «образование — квалификация» образование выступает постоянной величиной, организующей и содержательной ее составляющей, а квалификация — переменной, более подвижной величиной. Подчеркнем, что в педагогической практике установилось достаточно устойчивое представление о взаимообусловленности этих элементов: чем выше образование — тем выше квалификация, и наоборот. Однако в социологических исследованиях выделены более сложные зависимости. Например, ряд социологов обращают внимание на наличие у педагогов в большей степени устойчивого интереса к методикам и технологиям образования, нежели к научно-теоретическим проблемам образования и

конкретной отрасли науки. По мере увеличения продолжительности преподавательской деятельности у определенного процента педагогов формируется прочное убеждение в достаточности их уровня теоретических и практических знаний. Причина данного феномена, по мнению социологов, заключается в том, что менее четверти опрошенных преподавателей рассматривают образование как **жизненную ценность**, и лишь 10% связывают качество профессиональной подготовки с повышением престижа педагогического труда.

Возраст и стаж работы — объективно-личностные факторы, которые отражают различные этапы процесса самореализации личности учителя: от становления до зрелости и угасания творческой энергии. Социологи обращают внимание на необходимость рассмотрения этих факторов в связи с особенностями педагогического труда, который не терпит старения, утраты энтузиазма, оптимизма. Возрастной показатель учителя — это «нестарение», выражающееся в состоянии души, сохраняющей черты молодости, умении понимать каждое новое поколение, помноженное на мудрость жизненного опыта. Не случайно исследователи обнаружили у молодых учителей устойчивую тенденцию в качестве идеалов для подражания, авторитетов выбирать учителей старше 50 лет. Проблема возраста в педагогической деятельности довольно широко представлена в исследовательской **литературе**, она отражает сложный и напряженный процесс «проживания» в учительской профессии сотен молодых специалистов, переживающих свои «пики» профессионального взлета, педагогические кризисы, разочарования, периоды «успокоения». И дело не в стаже

работы, не в ученическом или преподавательском коллективах, а в возрастных особенностях, которые объективно влияют на различные стороны жизнедеятельности личности, меняя ее ощущения жизни, профессии, себя и своих духовных ценностей и идеалов. Этот аспект проблемы еще ждет своего дальнейшего изучения.

В группе объективно-личностных факторов, влияющих на педагогическую деятельность, важное место занимает профессиональная устойчивость, которая трактуется как продолжительное самоосуществление личности в выбранной профессии при наличии чувства уверенности в правильности и обоснованности своего выбора. При исследовании конкретного индивида определяют: наличие и степень выраженности желания сменить работу или профессию, условия, при которых человек сменил бы работу, мотивы и стимулы выбора профессии; мотивы и стимулы продолжительной работы на одном месте; мотивы и стимулы выбора новой профессии.

Кроме социологического аспекта, определяющего условия формирования и места профессионального мастерства в системе объективно-личностных качеств специалиста образования, в педагогической теории выделяется понятие «профессионализм», сущность которого тесно связана с категорией профессионального мастерства. Насколько эта связь прослеживается в различных теоретических подходах, позволит определить приведенная ниже сравнительная таблица 6.

В результате приведенных сравнительных подходов выделены следующие общие теоретические основания в рассмотрении характеристик профессионализма как интегративного свойства личности:

Анализ взаимодействия теоретических категорий «мастерство» и «профессионализм»

	Характеристики профессионализма и его компонентов	Связь с характеристиками профмастерства
Профессионализм (Кузьмина Н. В.)	Наличие знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Деятельность есть решение бесчисленных задач, а профессионализм в ней проявляется в умении видеть и формулировать задачи, применять методологию и методы специальных наук для диагноза и прогноза при решении задач: Показателем качества подготовки специалиста является профессионализм в решении специальных задач (в области интеллектуальной деятельности и творчества)	Мастерство есть владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию, формулировать профессиональные задачи исходя из ситуации и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством. Критериями мастерства являются алгоритмы продуктивного решения профессиональных задач, найденные в процессе предварительных исследований
Профессионализм (Буткевич В. П.)	Отражение требований профессии к личности и деятельности специалиста, проявляется в способах формулирования и решения профессиональных задач, анализе результатов решения, диагностике причин полученных результатов, в способности саморазвития, самокоррекции	В отличие от мастерства, которое может быть накоплено в опыте и подражании, профессионализм, как устойчивое свойство личности и деятельности, закладывается в процессе общего и профессионального образования

Продолжение таблицы 6

	Характеристики профессионализма и его компонентов	Связь с характеристиками профмастерства
Профессионализм (Бакланова Н. В.)	Интегративное свойство личности педагога, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов - профессиональной компетентности, нравственности, инициативы и мастерства	Мастерство невозможно без профессионализма, без овладения суммой необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, но оно никогда не сводится к профессионализму
Профессиональная пригодность (Воробьева Т. А.)	Профпригодность включает личностные характеристики, общую культуру, общее развитие, систему жизненных ценностей, морально-психологическую готовность к труду. Профпригодность есть составляющая профессионализма, но шире суммы знаний, навыков и умений, приобретенных в ходе профессионального обучения	Становление профпригодности осуществляется в ходе приобретения профессионального мастерства (3-5 лет), когда закрепляются полученные умения и навыки, способность самостоятельно и оперативно решать профзадачи и специалист привыкает к требованиям профессии

а) в определении *профессионализма* подчеркивается профессиональная компетентность, нравственность, инициатива и мастерство как устойчивое свойство личности и деятельности и как способность к саморазвитию и самокоррекции;

б) в определении *профессиональной готовности* выделяется профессиональная направленность, знания и умения и выделяются мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты (Соглаев В. В.);

в) в структуре *профессиональной направленности* выделяется практический (поведенческий) и эмоционально-когнитивный компоненты (Платонов Ю. П.);

Анализ различных определений профессионализма позволяет сделать вывод о том, что практически в каждом из них присутствуют выраженные характеристики мастерства и/или компетентности, характеристики широко используемой для определения профессионализма специалиста. При этом понятие «мастерство» относится не к отдельному (пусть и совершенному) умению, а к некоторой совокупности умений, может быть, сформированных на разных уровнях и делающих сам процесс деятельности качественно своеобразным, индивидуализируя его. Высшим проявлением мастерства является искусство, творчество (Деркач А. А., Ситников А. П.).

Общим для приведенных подходов является рассмотрение профессионализма как интегрированного определения уровня профессиональной деятельности специалиста, включающего профессиональное мастерство как условие формирования профессионализма выпускника педколледжа.

В зависимости от определения сущности профессионализма, его структуры, главных составляющих выделяются следующие направления его формирования (Водолазская Т. П., Кузьмина Н. В., Марков А.С.) (таблица 7).

Таблица 7

Структура и направления формирования профессионализма специалиста

Структурные компоненты профессионализма	Направления формирования профессионализма
Профессиональное мышление	Обучение приемам анализа
Профессиональная направленность	Формирование профспособностей
Профессиональная подготовка	Через технологии профподготовки
Профессиональное мастерство	Обучающие игры, профтренинг
Профессиональную деятельность	Обучение технологиям исследования, конструирования и взаимодействия
Профессионализация	Профобучение и воспитание

Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа

В переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом, следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, умения, психологическую готовность.

Отличают синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность»:

• *компетенция* — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним;

• *компетентность* — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В современной психологической и психолингвистической литературе чаще употребляется понятия «компетентности» (в психологии) или «компетенции» (в лингвистике), являющиеся характеристиками поведения, доминирующей формой активности личности, актуальным уровнем владения (например, языком и речью). В данном контексте компетентность можно понимать как обученность, а способности — как обучаемость, но при этом компетентность может быть результатом научения или перекрывать понятие способности (если учитывать «цену» достижения) (Арцишевская Е. В., Кабардов М. Е.). Иными словами, не всякая компетентность есть способность, так же как и не всякое достижение — свидетельство проявлений способностей.

В научно-методической литературе выделены традиционные характеристики компетенций:

— политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;

— компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствовать пониманию различий и готовности жить с людьми других культур, языков и религий;

— компетенции, определяющие владение письменным и устным общением, важным в профессиональной деятельности и общественной жизни (владение несколькими языками);

— компетенции, связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, со способностью критически относиться к распространяемым по каналам СМИ и Интернет информации и рекламе;

— компетенции, реализующие способность учиться в течение всей жизни не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни.

Иными словами, компетенция предполагает некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке обучаемого, а компетентность есть уже состоявшееся личностное качество (характеристика). Следовательно, формирование компетенций происходит средствами содержания образования. Образовательная компетенция предполагает не усвоение обучаемым отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностный характер.

• *Профессиональная компетентность* — совокупность индивидуальных свойств личности, состо-

ящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося.

Формирование профессиональной компетентности осуществляется в трех направлениях:

а) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения (выработка соответствующих навыков, развитие специфических способов выполнения деятельности);

б) изменение личности субъекта (моторика, речь, формы общения, эмоциональность, внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера);

в) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (интерес к объекту, осознание его значимости, познание своих реальных возможностей влияния на объект) (Карпетова Н. М.).

Обращение к понятию «профессиональная компетенция» в теории и практике профессионального образования вызвано рядом объективных и субъективных предпосылок. В этом случае актуализируется проблема профессиональной подготовки, которая рассматривается как многоаспектная проблема, включающая проблему обеспечения уровня общеобразовательной подготовленности и, особенно, профессионально-педагогическую подготовленность учителя школы, преподавателя колледжа, техника, вуза, от уровня которой фактически и зависит успешное развитие отечественной системы образования (как общего, так и профессионального). **Конкретными** направлениями реформирования образования Российской Федерации до 2010 года являются:

— облегчение социализации в рыночной среде через формирование ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение молодыми поколениями основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений;

— противодействие негативным социальным процессам (распространение наркомании, рост криминогенности в молодежной среде и т. д.);

— обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей, независимо от их социального происхождения, через освоение молодым поколением возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей;

— поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество.

Для этого в содержании образования должны занять должное место коммуникативность, информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание и т. д.

Современная система российского профессионального педагогического образования отражает общие тенденции развития образовательной практики в мире (М. С. Бургин, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, В. В. Краевский, В. Ю. Кричевский, Ю. С. Кулик, О. Е. Лебедев, А. П. Лиферов, А. П. Тряпицына, Н. Р. Юсуфбекова и др.). Проблема профессиональных компетенций исследуется в российской профессионально-педагогической науке в контексте личностно-деятельностного подхода к образованию, ориентируясь исключительно на личность обучаемого, на проявляемость и прове-

ряемость образовательных компетенций только в процессе выполнения определенным образом составленного комплекса действий. Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда учащиеся, хорошо владея набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности при необходимости использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Наиболее четко и полно его значение сформулировано, на наш взгляд, А. А. Вербицким: «Образование — создание, созидание человеком образа мира в себе посредством полагания себя в мир культуры, формирование систем отношений к природе, другим людям, обществу и самому себе. Человек как бы пропускает культурные ценности через свое сознание, волю, чувства, познавательные возможности и посредством этого формируется как творческая индивидуальность. Уже сам факт появления такой индивидуальности означает не только наследование культуры, ее потребление, но и развитие». В данном понимании ведущим становится принцип **культуросообразности**, отражающий появление в обществе новых ценностей — саморазвития, самообразования и самопроектирования личности, ставших основой новой парадигмы в педагогике — личностно ориентированного образования. Соответственно меняется и представление о целях образования, когда усвоение определенного запаса знаний, умений и навыков не является самоцелью, а лишь средством развития личности ребенка, где развитие понимается как «расшире-

ние смыслового поля» (А. Н. Леонтьев). В современных условиях учителю мало быть только «транслятором» социокультурного опыта, ему необходимо подняться до уровня «фасилитатора»¹, облегчающего ребенку «создание и созидание образа мира в себе» как той действительности, в которой он сможет полностью реализовать свои внутренние возможности. Иными словами, педагогическая компетентность педагога не исчерпывается узкопрофессиональными рамками. На первое место выступают такие содержательные компоненты компетентности педагога, как критичность мышления, способность к анализу, потребность в самосовершенствовании и т. п. Профессиональная компетентность представляет собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для педагога личностных качеств.

Профессиональная компетентность есть интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками и следующими компонентами профессионального мастерства: система профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности (Кривцов Л. Ю.). В структуре профессиональной компетентности можно выделить личностные смыслы, поскольку процесс решения профессиональных задач предполагает смыслообразования, которые, в свою очередь, оказывают значительное влияние на ход мыследеятельности и продуктивность принятого решения, на персонифицирование профессиональ-

¹Фасилитация — повышение продуктивности и скорости деятельности индивида под влиянием окружающих людей или представляемого образа другого человека // Енжеев М. И. Энциклопедия общей и социальной психологии. М., 2002.

ных ценностей (что позволяет педагогу подняться на новый качественный уровень профессионального мышления). Персонифицированные новые ценности выступают мотивообразующим фактором сверхадаптивной, сверхнормативной деятельности учителя; изменяют отношение к собственному развитию, определяя новые перспективы личностного преобразования. **Результатом** присвоения педагогом новых профессиональных ценностей является личностная вариативность, гибкость, **флексibilität**¹. Сформированная готовность к флексибельному профессиональному поведению предполагает реализацию способности выбора стратегии и тактики собственной диагностической деятельности — т. е. в структуре профессиональной компетентности возможно выделить диагностическую компетентность педагога.

Резюмируем вышеизложенное. Профессиональная компетентность педагога может быть определена как способность приводить свой образ жизни, сердцевину которого составляет профессиональный труд, в соответствие с образом мира как целостной и системно-смысловой действительностью, представляющей собой мир, в котором он живет и действует.

С точки зрения требований к уровню подготовки специалистов образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в

¹ Флексibilität — готовность к саморазвитию и самоизменению,

[В. А. Петровский, Г. В. Залевский], которая противостоит «регрессу компетентности» [А. К. Маркова] как негативному результату педагогического опыта.

отношении определенного междисциплинарного круга вопросов. Учитель призван управлять обучением, развитием и воспитанием формирующейся личности школьника. А чтобы управлять, «нужно быть компетентным, нужно полностью и до точности знать все условия производства, нужно знать технику этого производства на ее современной высоте, нужно иметь известное научное образование. Знания, *компетентность*, образованность нельзя заменить никакими другими, даже лучшими человеческими качествами»¹.

Профессиональная компетентность учителя определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки. Методология при этом не является сводом готовых ответов, это тончайший инструмент диалектического познания и преобразования действительности, законов научного, социального и профессионального мышления. Знание фундаментальных наук — непреложное требование к современному учителю. При этом решающее значение имеет не только объем знаний, но и их точность, систематичность, подвижность. Не максимум знаний, а их мобильность и управляемость, гибкое приспособление к школьным условиям делают специалиста пригодным к педагогической деятельности.

На основании того, что профессиональное образование дает возможность управлять (в самом широком смысле слова) образованием будущего, развивает способности быстро и четко реагировать на потребности постоянно меняющегося рынка, в мировой системе профессиональной подготовки реа-

¹ *Сластенин* В. А. Избранное. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.

лизуется тезис о том, что современный специалист обязательно должен обладать рядом профессионально-личностных качеств, объединенных понятием «формулы качества». Японские исследователи в «формулу качеств» включают нравственность, интеллект, *мастерство*, физическое совершенство и т. д. Французские исследователи — профессионализм, инициативу, созидание, адаптацию, динамизм и т. д.

В основе определения «формулы качества» специалиста определение образования не только как «движения человека от незнания к общественной культуре» (Г. Гегель), но и как обогащение общественной культуры личностным, вновь созданным знанием. Иными словами, образование может трактоваться как социальное партнерство между личностью и образовательными учреждениями.

В то же время проблема профессионализма, профессиональной компетентности связана и с еще одним социально-психологическим феноменом — конкурентоспособностью специалиста. По мнению Лестера Туроу (одного из ведущих экономистов мира) знание сегодня становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции; но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов. Современные и будущие работодатели заинтересованы в специалисте, который:

- умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (то есть применять знания, полученные в процессе образования);
- обладает критическим и творческим мышлением (сформированном в процессе образования);

— владеет богатым словарным запасом, основанным на глубоком знании;

— умеет добывать новые знания (то есть способен к самообучению, самообразованию).

Таким образом, образование, как социальное партнерство, становится «ключом» к конкурентоспособности специалиста, к возможности успешного «вписывания» в структуру нынешнего общества, к активной социализации личности. Образование предоставляет человеку следующие «социальные роли» (Гершунский Б. С):

1. «Реализующаяся личность». Человек, хорошо знающий свои способности, возможности, ясно представляющий цель своей деятельности и последовательно ее достигающий, выбирая для этого наиболее оптимальные способы.

2. «Деятельный участник культурного развития». В этой роли человек бережно относится к любым проявлениям культуры отечественной и зарубежной; участвует в процессе культурного обогащения собственной личности и общества.

3. «Высококвалифицированный работник».

4. «Информированный гражданин». Это личность, хорошо осведомленная в вопросах экономики, политики, истории, искусства и прочее; чутко реагирующая на международные и национальные проблемы.

5. «Человек, видящий жизнь как постоянное учение». Это роль человека, умеющего гибко реагировать на общественные изменения и стремящегося постоянно получать новое знание, необходимое в изменившихся условиях социума.

Актуальной для современного профессионального образования является социальная роль — «чело-

век, видящий жизнь как постоянное учение», которая актуализирует рассмотрение «непрерывного (пожизненного) образования», с одной стороны, и, с другой стороны, андрагогический¹ подход к системе непрерывного профессионального образования, который основывается на том, что специалист, получивший среднее специальное образование, затем высшее, позднее — постоянно занимающийся на курсах повышения квалификации, постепенно осознает ведущие функции образования; ↗

— *адаптационная*. Образование, как уже говорилось выше, способствует более активной социализации личности, более адекватному пониманию законов развития общества, более глубокому проникновению в сущность своей роли в социуме;

• — *саморазвития личности* в процессе образования, предполагающая развитие интеллектуальной, эмоциональной сфер, личностных качеств и умений. Функция саморазвития тесно связана с самопознанием (которое возможно в процессе образования);

— *самопознания*, выражающаяся в построении «Я-концепции» на основе выявления собственных достоинств, выработки приоритетных целей и ценностей будущей профессиональной и жизнедеятельности, осознания собственных проблем и трудностей, а также способов их преодоления, в понимании своего жизненного предназначения. Самораз-

¹ Андрагогика (от греч. *an:er*, родительный падеж *andros* - взрослый человек и *ag:og:e* - руководство, воспитание), одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и **воспитания** взрослых. Термин впервые применён немецким историком просвещения

К. Каппом (1833). Наряду с термином «А.» в специальной литературе используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др./Педагогический энциклопедический словарь.

витие и самопознание определяют личностную самореализацию (как значимую функцию самообразования);

— *взаимодействия* личности и социума, реализация которого основывается на том, что образование расширяет границы общения, наполняет его новым содержанием, позволяя овладеть коммуникативными умениями и т. д.

На основании обобщения данных подходов и функциональных характеристик профессиональной компетентности специалиста, а также с учетом андрагогического принципа профессиональной подготовки, нами составлена обобщенная характеристика «формулы качества» специалиста (см. таблицу 8).

Анализ «формулы качества» специалиста, характеристик профессионализма и мастерства учителя, квалификационных характеристик специалиста среднего профессионального образования позволяет определить содержание профессиональной компетентности выпускника педколледжа (педучилища) как показателя уровня профессиональной компетентности преподавателя.

• Профессиональная компетентность педагога — это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности (см. таблицу 9). При этом педагогический профессионализм связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей, с индивидуальным почерком, индивидуальным стилем деятельности. Следовательно,

Обобщенная «формула качества» специалиста в мировой теории и практике профессионального образования

Составляющие	Характеристики качества профессионализма специалиста	Условия, обеспечивающие становление данного качества
Профессионал	Умение анализировать с точки зрения фундаментальных наук; активно использовать полученные знания в практической профессиональной деятельности; делать выводы на основе анализа собственных успехов и неудач	Участие в подготовке преподавателей высокого класса и партнеров из других университетов страны и мира. На этапах специализации - персональное опекуновство и наставничество каждого студента, осуществление строго индивидуального подхода к обучению, особенно при прохождении практик и в научно-исследовательской работе
Инициатива	Самостоятельный выбор профиля подготовки, включая практику индивидуальной траектории	Создание условий для определения и подбора объекта прохождения практики, разработки плана практики, исследовательской области и т. п.
Созидание	Качество, в котором преломляются профессионализм, инициатива и проявляются творческие способности студента	Использование различных средств, форм и методов реализации учебного прогнозирования возможных профессиональных действий в зависимости от поставленных целей и задач, взаимооценка и взаимоанализ действий студентами-сокурсниками, выполнение самостоятельных (микроколлективных) работ и заданий, нетрадиционные формы контроля и др.
Адаптация	Оперативная смена направленности и мотивации профессиональной деятельности на основе получения студентами знаний об изменениях окружающей среды	Смена акцентов на занятиях в сторону инноваций в производстве, развитие учебной практики «по спирали» (от ознакомительной к специализированно профессиональной), дедуктивное освоение содержания учебных дисциплин на отдельных этапах подготовки, использование адаптационных задач, связанных с необходимостью оперативного изменения содержания занятия с возникающими проблемами
Динамизм	Тесно связан с адаптацией, развивается на основе знания об эволюции различного рода теорий и концепций, владения информацией об изменениях общего и отраслевого законодательства, понимания необходимости и конкретного содержания изменений в поведении студента в зависимости от перемены ситуации и т. д.	Ситуационная педагогика, вариативность образовательного процесса, использование активных методов обучения (деловых игр, дискуссий)

Таблица 9

Характеристики профессиональной компетентности выпускника педколледжа

Компоненты	Показатели уровня квалификации выпускника
Профессионализм	Умение анализировать с точки зрения фундаментальных наук; активно использовать полученные знания в практической профессиональной деятельности; делать выводы на основе анализа собственных успехов и неудач, готовность использовать разнообразные приемы, методы и средства организации профессиональной деятельности
Инициативность	Самостоятельный выбор профиля подготовки, включая производственную практику, ориентированность на овладение ценностями непрерывного образования
Созидательность	Стремление к профессиональному творчеству, самоотдача, способность адекватно выбирать и использовать методы, формы и средства для осуществления целей и задач непрерывного образования и профессиональной деятельности, ориентированность на преобразовательную деятельность и рефлексию, на самоконтроль (сравнение , анализ и коррекция отношений между целями, средствами и результатами собственных действий)
Адаптированность	Готовность к оперативной смене направленности и мотивации профессиональной деятельности в зависимости от изменений социальной ситуации
Динамизм	Знание об эволюции теорий и концепций, владение информацией об изменениях общего и отраслевого законодательства, понимания необходимости и конкретного содержания изменений в зависимости от перемены ситуации и т. д.
Исследовательская компетентность	Владение методами научно-исследовательской деятельности, содержание которой определяется развитием научных школ
Позиционная определенность	Проявление личностных функций в учебной и реальной профессиональной деятельности, навыки общения на ценностно-смысловом, эмпатийном уровне, конгруэнтное самовыражение, адекватная самооценка и др.
Мобильность	Широта познавательных интересов, способность отказаться от принятого ошибочного решения, способность видения альтернатив решения проблемы и осуществления оптимального выбора

если речь идет о становлении профессиональной компетентности педагога, необходимо рассматривать индивидуальный стиль его деятельности, который представляет собой систему индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешность деятельности (Костылева Н. Е.).

Профессиографический подход

в подготовке специалистов образования

Поскольку в данном пособии рассматриваются вопросы профессионального мастерства педагога, то следует подчеркнуть, что в теории профессионального образования основными критериями эффективности профессионального обучения являются показатели профессионального мастерства:

- самостоятельность в профессиональной деятельности, предполагающая безошибочность выбора оптимальной технологии, обеспечивающей высокое качество и производительность труда; способность диагностировать производственную ситуацию, принять целесообразное решение, умение осуществлять регулярный самоконтроль;
- выполнение технических требований, соблюдение безопасности труда, получение устойчивых положительных результатов;
- производительность труда — выполнение устойчивых норм времени и выработки; умение рационально использовать рабочее время, стремление к освоению высокопроизводительных методов работы, наиболее экономных способов организации труда;
- профессионально-ориентированное мышление, проявляющееся в способности активного наблюдения, анализа, выработки тактики и стратегии дей-

ствий; способность критического самоанализа и самоконтроля;

- культура труда — способность рационального планирования трудового процесса, выбора оптимальных приемов и способов работы, соблюдение технологической дисциплины;
- творческое отношение к труду — способность внедрять в трудовой процесс инновационную технологию; проявлять инициативу в рационализации и изобретательстве;
- ответственность за выполнение профессиональных заданий и др.

Эти показатели и являются характеристикой профессиональной готовности специалиста.

В начале профессиональной деятельности вчерашний выпускник не имеет целостного представления о многообразии профессиональной педагогической деятельности. Отсутствие образа профессиональной деятельности у начинающего педагога приводит к утрате ориентира в целенаправленном профессиональном образовании. Следовательно, возникает вопрос о том, что является воплощением идеального образа педагогической деятельности, профессиональным образцом в деятельности педагога.

- Моделью профессиональной деятельности специалиста является *профессиограмма* — документ, регламентирующий технологию построения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физическим возможностям человека. Этот документ призван обеспечить оптимизацию и повышение эффективности профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля.

☛ Структура профессиограммы включает в себя следующие компоненты.

Наименование уровня и специальности

1. Профессиональное образование: форма обучения, условия поступления, продолжительность обучения, уровень получаемой квалификации, перспективы профессионального роста.

2. Характеристики профессиональной деятельности функции (роли), преобладающие виды деятельности, квалификационные требования, ключевые квалификации.

3. Психограмма (профессионально-ориентированные потребности, социокультурные качества, профессионально важные качества: направленность, компетентность, профессиональные способности.

4. Санитарно-гигиенические условия труда: режим труда, нервно-психическая напряженность, сенсомоторная и перцептивная сферы, медицинские противопоказания.

Являясь первичной качественно-описательной моделью специалиста, профессиограмма является гипотетической, вероятностной и вариативной, но при этом профессиограмма замещает для студента и для преподавателя такой объект, как их представления о выпускнике, что возможно лишь потому, что она соответствует какими-то своими параметрами свойствам этого представления. Иными словами, профессиограмма моделирует превосходящийся результат, который существует идеально, но должен быть получен по прошествии определенного срока обучения и воспитания студента в педколледже. Как система требований к специалисту она дает возможность предвидеть конкретные пути, средства, критерии профессиональной подготовки студентов, а

также совершенствовать программу формирования личности будущего специалиста образования¹. Профессиограмма позволяет конкретизировать задачи педагогических учебных заведений, организовать на научной основе мониторинг качества подготовки специалистов, более точно определить перечень дисциплин, подлежащих изучению, обеспечить рациональное построение учебных планов и программ, создание соответствующих им полноценных учебников и учебных пособий.

Таким образом, для преподавателя педколледжа профессиограмма специалиста может служить образцом, на который ориентируются в процессе моделирования собственной деятельности, и, одновременно, профессиограмма отражает требования к преподавателю средней ступени профессиональной подготовки: профессионально-педагогические задачи, стоящие перед ним, его основные функции, круг теоретических знаний, перечень профессионально-педагогических умений, интегративные профессионально-личностные качества.

Рассматривая профессиограмму преподавателя, следует обратиться к его квалификационной характеристике, которая (в единстве с профессиограммой) определяет квалификацию специалиста. Квалификационная характеристика служит эталоном квалификации специалиста данного профиля, в ней указываются не только требования к личностным характеристикам будущего специалиста и к компонентам его трудовой деятельности, но и уровни выполнения им соответствующих трудовых процессов. Квалификационные характеристики создаются для

¹ *Сластенин В.А.* Избранное. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.

описания целей подготовки квалифицированных кадров и служат для оценки степени мастерства специалистов и для назначения им заработной платы. Имеются специальные тарифно-квалификационные справочники, изданные в разное время, в которых содержатся квалификационные характеристики по многим сотням профессий, используемых в народном хозяйстве.

• Типовая структура квалификационной характеристики выглядит так:

- квалификация;
- специализация;
- форма обучения;
- срок обучения.

Назначение квалификационной характеристики заключается в определении профессионального назначения специалиста, в конкретизации квалификационных требований к выпускнику (общая подготовленность выпускника, подготовленность выпускника к работе на конкретных участках деятельности), в приведении перечня решаемых специалистами задач и диагностических процедур (оценка качества обучения).

Профессиональная квалификация специалиста определяется как интегративная способность, обеспечивающая возможность выполнять профессиональные функции и включающая профессиональную компетентность, профессиональную нравственность, инициативность и мастерство (Котлярова И. О.).

В психологии профессионального развития существует мнение, что профессионализм человека — это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность тру-

да, но непременно и наличие психологических компонентов — внутреннего отношения человека к труду, его психические качества. При рассмотрении и оценке профессионализма человека имеет значение, что именно движет человеком в профессии, из каких ценностных **ориентаций** он исходит, ради чего занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. На основе данного подхода составляется психограмма специалиста — описание человека труда в профессии. Психограмма характеризует мотивационную, волевую, эмоциональную и операциональную сферы специалиста.

Составляя психограмму учителя, А. К. Маркова выделяет следующие психологические качества, желательные для эффективного выполнения педагогом профессиональной деятельности, общения, для профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде.

§ К характеристикам операциональной сферы относятся:

- профессиональные способности, профессиональная обучаемость, открытость профессиональному росту;
- профессиональное мышление, в том числе творчество как возможность обогатить опыт профессии;
- профессиональное саморазвитие, умение проектировать и реализовывать планы своего профессионального роста;
- психологические противопоказания (т. е. психологические качества, абсолютно или относительно несовместимые с профессией), а также качества, отсутствие которых может быть компенсировано;

- линии профессионального роста и линии спада профессиональной деятельности специалиста, пути их реабилитации;

* В структуре мотивационной сферы профессионализма выделяются:

- профессиональные ценности, идеалы, менталитеты;

- профессиональные притязания;

- профессиональные мотивы (не только внешние — интерес к заработку, но и внутренние — стремление к самореализации);

- наличие реально действующих мотивов;

- профессиональные цели;

- профессиональная интернальность как поиск в себе самом причин успеха и неуспеха;

- профессиональные смыслы, смыслотворчество в профессии, определяющее профессиональную устойчивость;

- позиция профессионала — признание себя как профессионала;

- стремление к профессиональному росту, мотивация к разным способам повышения квалификации;

- профессиональные ожидания;

- удовлетворенность трудом как осознание соответствия своего уровня притязаний, достигаемых результатов требованиям профессии.

Мотивация является одним из важнейших компонентов педагогической деятельности. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной.

Подготовка студентов к профессии через ознакомление с профессиограммой, квалификационной характеристикой, детальное исследование профессии, моделирование занятий, решение ситуативных пе-

дагогических (методических) задач определяется как профессиографическое, а профессиональное обучение — продуктивное обучение, поскольку студенту предоставляется возможность начального приобретения профессиональных умений, создание конкретного профессионального образа.

Профессиографический подход позволяет избежать существенных недостатков и изъянов традиционной профессиональной подготовки. Прежде всего следует вести речь о том, что при изучении своих эмоциональных и социальных потребностей студенты особое внимание уделяют собственным запросам, их оптимальной реализации (или подавлению). Благодаря этому студенты приобретают активную направленность, что определяет уровень освоения соответствующего профессионального поведения.

В студенческие годы у преподавателя педколледжа были сформированы некоторые профессиональные умения, в результате целенаправленного изучения фундаментальных наук — приобретены профессиональные знания, осуществлялось становление профессиональных и личностных качеств. Для успешного осуществления самостоятельной преподавательской деятельности в стенах педколледжа он должен иметь возможность получить максимальные условия для проявления и реализации своих возможностей и способностей.

Профессиональное умение предполагает сознательное владение деятельностью, применение теоретических знаний на практике. Показателем высокого профессионализма (педагогического мастерства) преподавателя педколледжа является сформированность рефлексивных умений — исследование

своего «Я», самооценка **действию**, моделирование и прогнозирование своего дальнейшего профессионального развития. Поэтому важно развитие рефлексивных умений со студенческих лет, что предполагает организацию самоанализа, коррекцию собственных профессиональных действий и составление на ее основе программы саморазвития. В результате возможно углубление рефлексивных процессов, когда субъект «конструирует» себя, переосмысливает свои оценки, отношения, позиции и «осознает действие», может оценивать намеченную цель с точки зрения перспективы успеха, корректировать ее с учетом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и для других.

Кроме того, исходным положением в традиционной системе профессиональной подготовки является отношение к учащимся (особенно на 1 курсе) как к не имеющим представления о педагогической деятельности. Профессиографический подход в обучении предоставляет студентам возможность развития собственного понятия о профессиональной деятельности, что достигается посредством рассмотренной рефлексивной технологии обучения, позволяющей вычленять, актуализировать и моделировать решение проблем, типичных для учительской профессии. В этом случае студенты оказываются в позиции, побуждающей их к активному действию и созданию с помощью педагогов собственной программы (траектории) профессионального образования, перерабатывая и обобщая личный опыт.

Например, в курсе «Основы педагогического мастерства» может быть реализована следующая техно-

логическая схема профессионального продвижения студента при освоении профессиональных умений:

1) Мотивация > 2) Теория > 3) Моделирование > 4) Рефлексия > 5) Тренинг > 6) Рефлексия > 7) Коррекция > 8) Деятельность > 9) Рефлексия > 10) Теория > 11) «Образ Я».

Данная технологическая схема позволяет студенту осуществлять исследование своих профессиональных действий и конструировать будущую профессиональную деятельность (проект), разрабатывая собственную программу развития профессиональных знаний, умений и личностных качеств. Рассмотрим более подробно отдельные этапы данной технологической схемы.

1) «Мотивация». На первом семинарском занятии студенты получают задание спроектировать урок (в течение определенного времени, рекомендуются программы, учебники). Проводится разбор проектов уроков и дается оценка и самооценка. Таким образом, создается представление о том, что проектирование урока — очень сложный процесс, требующий специальной теоретической подготовки.

2) «Теория» предполагает проведение ряда лекций.

3) «Моделирование». По разработанному коллективному проекту преподаватель проводит реальный урок, который студенты посещают как авторы проекта, наблюдая за его ходом и сопереживая преподавателю.

4) «Рефлексия» решает двоякую задачу: оценивая уровень проекта урока, студенты одновременно знакомятся с классным коллективом.

5) «Тренинг». После проведения нескольких лекционных занятий студентам предлагается спроекти-

ровать урок, работая в микрогруппах, и реализовать проекты на занятии.

6) «Рефлексия». На этом этапе студенты проводят фрагменты заранее подготовленных уроков и осуществляют их рефлексию, корректируя собственные планы. Это очень важный этап в приобретении профессиональных умений, так как студенты не просто подчеркивают профессиональные успехи и неудачи, но учатся находить собственные промахи и исправить их.

7) Этому способствует работа в группах, направленная на разработку коррекционного сценария этого же урока, так как студенты уже имеют небольшой социальный опыт («Коррекция»).

8) «Деятельность». Каждый из студентов приступает к проектированию и реализации самостоятельного урока.

9) Организовывается рефлексия с целью дальнейшего развития рефлексивных умений («рефлексия»).

10) «Теория». Студентов знакомят с профессиональной программой и квалификационной характеристикой учителя.

11) Студент приступает к разработке проекта собственного профессионального становления («Я-образ»).

Дополнительный материал для обсуждения и профессиональной рефлексии

И. В. И. Андреев¹ приводит проект образовательного стандарта — нормативной описательной модели требований к системе знания и умений, которые отражают профессионально-педагогическую компетентность студента — будущего педагога.

Образовательный стандарт педагогической компетентности студентов по курсу

• Педагогика творческого саморазвития»

Студент должен овладеть системой знаний:

1. Знанием базовых педагогических понятий: образование, цели образования, содержание образования, обучение (преподавание и учение), принципы обучения, методы обучения и их классификация, методика обучения, технология обучения, средства обучения, общеучебные умения, воспитание, цели воспитания, методы воспитания (и их классификация), содержание воспитания, форма воспитания, средства воспитания, умственное воспитание, трудовое воспитание, экономическое воспитание, экологическое воспитание, эстетическое воспитание, правовое воспитание, семейное воспитание, дидактика, дидактическая задача, педагогическая ситуация, уроки и их типы, структура, оценка знаний (критерии, процедуры), оценка умений (критерии, процедуры), педагогическая диагностика, методы педагогической диагностики, педагогическое иссле-

¹ Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. Изд-во Казанского ун-та, 1998.

дование, методы педагогических исследований, педагогические инновации, образовательный стандарт.

2. Знанием закономерностей и принципов: системности, наглядности, преемственности, научности, доступности, связи теории с практикой, оптимизации, сочетания управления и самоуправления.

3. Знанием современных теорий и технологий обучения, развивающего обучения, проблемного обучения, эвристического обучения, личностно-ориентированного обучения, дифференцированного обучения, модульного обучения, компьютерного обучения.

4. Знанием требований к подготовке и эффективному проведению разнообразных форм организации обучения: урок, лекция, игра, семинар, лабораторно-практическое занятие, самостоятельная работа учащихся, домашняя работа учащихся.

5. Знанием основных образовательных воспитательных систем и теорий: системы Я. А. Коменского, Царскосельского лицея, педагогических систем С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Вальдорфской школы, педагогика М. Монтессори, инновационных школ 90-х годов (В. А. Караковского, А. А. Тубельского, В. С. Библера и др.).

6. Знанием методологии и методологических принципов: системного, деятельностного, личностного, гуманистического, аксиологического, культурологического, антропологического, синергетического, герменевтического.

7. Знанием методов педагогического исследования: анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента.

8. Студент — будущий педагог — должен овладеть следующими базовыми педагогическими умениями:

Проектировочными:

- а) умение разработать тематический план;
- б) план урока;
- в) план внеклассного предприятия;
- г) план воспитательной работы с классом.

Организационными:

— умение организовать индивидуальную дифференцированную и коллективную деятельность учащихся;

— деятельность учащихся при проведении и подготовке внеклассного мероприятия.

Коммуникативными:

- умение осуществлять педагогическое общение;
- объяснять, доказывать, убеждать;
- разрешать конфликты.

Диагностическими:

а) умение изучать личность ученика, классный коллектив;

б) давать самооценку эффективности урока, внеклассного мероприятия;

в) оценивать знания и умения учащихся.

Исследовательскими:

— умение видеть и формулировать педагогические проблемы;

— отбирать и применять методы педагогического исследования;

— изучать и обобщать передовой педагогический опыт либо по источникам, либо непосредственно.

И. В.А.Сластенин¹ в результате эмпирической проверки «рабочей» модели характеристик профессионального мастерства учителя, после заполнения и математической обработки карт-схем и подсчета арифметической обработки оценок, полученных за

¹Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976.

определенную совокупность свойств и характеристик, приводит достаточно объективную характеристику наиболее существенных и устойчивых требований к личности и профессиональной подготовке будущего учителя. В окончательном варианте эта часть профессиограммы приняла следующий вид.

* **1. Свойства и характеристики личности учителя**

Общественная направленность:

- научно-гуманистическое мировоззрение;
- социальные потребности;
- моральные и ценностные ориентации;
- сознание общественного долга и гражданской ответственности;
- социальная активность.

Профессионально-педагогическая направленность:

- интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой;
- психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность;
- педагогический такт;
- педагогическое воображение;
- организаторские способности;
- справедливость;
- общительность;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность;
- уравновешенность, выдержка, самооценка;
- профессиональная работоспособность.

Познавательная направленность:

- научная эрудиция;
- духовные, прежде всего познавательные, потребности и интересы;

А

- интеллектуальная активность;
 - чувство нового;
- « готовность к педагогическому самообразованию.

2. Требования к психолого-педагогической подготовке учителя

Знания: знание методологических основ и категорий педагогики, закономерностей развития и социального формирования личности;

- понимание сущности, целей, задач, форм и методов воспитания;
- знание основных закономерностей возрастного анатомо-физиологического развития детей, подростков и юношей;
- знание теоретических и естественнонаучных основ и средств гигиенического воспитания учащихся;
- знание закономерностей психического развития ребенка, индивидуально-психологических особенностей личности на различных возрастных этапах.

Умения:

- анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий: умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития;
- умение выявлять уровень обученности и воспитанности учащихся;
- умение проектировать развитие личности и коллектива;
- умение прогнозировать результаты обучения и воспитания, возможные трудности и ошибки учащихся;

- умение выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия ее решения;
- умение планировать свою работу по руководству учебной и внеклассной деятельностью учащихся;
- умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные формы учебно-воспитательной работы;
- умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических воздействий.

Конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса:

- умение отбирать (селекционировать), анализировать, синтезировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями обучения и воспитания, с учетом уровня обучаемости и воспитанности учащихся;
- умение осуществлять дидактическую переработку научного материала в материал для преподавания;
- умение преобразовывать учебный материал и неадаптированные тексты с учетом опыта школьников и в соответствии с конкретными дидактическими задачами;
- умение целесообразно расчленить педагогическую деятельность на операции, правильно расставить людей и обеспечить их эффективное взаимодействие;
- умение творчески и обоснованно строить организационно-педагогическую и логико-психологическую структуру урока;

- умение выявлять и приводить в движение потенциальные педагогические возможности — различных видов деятельности учащихся;
- умение педагогически целесообразно определять задания для отдельных учащихся и коллектива, менять их логику в соответствии с выдвигаемой целью;
- умение планировать структуру действий учащихся и педагогическое руководство их деятельностью;
- умение педагогически целесообразно применять методы обучения и воспитания; умение управлять поведением и активностью учащихся;
- умение определять по внешним проявлениям и поступкам изменение психического состояния детей, понимать и объяснять особенности их поведения в конкретных жизненных ситуациях;
- умение мысленно ставить себя на место воспитанника;
- умение увлекать учащихся, заинтересовывать их новыми общественно ценными перспективами;
- умение учитывать взаимоотношения, личные симпатии и антипатии учащихся при их группировке для выполнения общей задачи;
- умение быстро принимать решения и находить наиболее сильные средства педагогического воздействия;
- умение находить наилучшую форму требований и варьировать их в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся и педагогической обстановки;
- умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с отдельными учащимися, малыми группами и ученическими коллективами, а также с родителями и учителями;

- умение находить контакт, общий язык и правильный тон с разными людьми в различных обстоятельствах;
- умение располагать к себе воспитанников, при необходимости перестраивать отношения с коллективом и отдельными учащимися, находить индивидуальный подход к ним;
- умение видеть проявление психических процессов, психических свойств и психических состояний, социально-психологических установок и мотивов поведения;
- умение вскрывать положительные и отрицательные социально-психологические явления в классе (школе), характер внутриколлективных, межколлективных и межличностных взаимоотношений.

Регулирование и корригирование педагогического процесса:

- умение обоснованно осуществлять корректировку поставленных педагогических задач;
- умение обеспечивать адаптацию внешних влияний или их нейтрализацию;
- способность к ориентировке и перестройке способов деятельности в изменяющихся условиях;
- умение регулировать, направлять и развивать внутриколлективные и межличностные отношения школьников, ликвидировать возникающие локальные конфликты, утверждать в среде учащихся отношения дружбы и товарищества;
- умение осуществлять текущее инструктирование, а также оперативный контроль за работой учащихся, менять направление и характер деятельности;
- умение усложнять требования и стимулировать ход работы с учетом тенденций ее развития.

Вопросы для самопроверки

1. Насколько становление профессионального мастера обусловлено чертами характера педагога?

2. В какой связи находятся собственная профессиональная деятельность педагога и его опыт взаимодействия со своими учителями, наставниками в роли ученика, студента, стажера и т. п.?

3. Может ли состояться педагогом-мастером выпускник школы, **имеющий** преимущественно негативные воспоминания о взаимодействии с учителями школы?

4. Можно ли утратить педагогическое мастерство? В каком случае?

5. Может ли педагогическое мастерство быть представлено дискретно?

Раздел 4. Этические аспекты профессиональной деятельности преподавателя педколледжа (педучилища)

Философские основы педагогической этики

• Этика (греч. *ethos* — привычка, обычай) — одна из древнейших теоретических дисциплин, объектом изучения которой является мораль¹. Мораль является одной из форм общественного сознания, социальным институтом, выполняющим функцию регулирования поведения людей во всех без исключения областях общественной жизни. Поскольку профессиональная деятельность является социальной и предъявляет к личности определенные требования, то в этом случае следует обратиться к понятию «профессиональная этика». Профессиональная этика есть совокупность моральных норм, которые определяют отношение человека к своему профес-

¹ От лат. *Mores* — нравы.

сиональному долгу, тем самым регулируя нравственные отношения людей в трудовой сфере. Особенностью профессиональной этики является ее тесная связь с деятельностью членов конкретной группы и неразрывное единство с общей теорией морали.

Появление профессиональной этики по времени предшествовало созданию научных этических учений. Повседневный опыт, необходимость в регулировании взаимоотношений людей той или иной профессии приводили к осознанию и стихийному оформлению определенных требований профессиональной этики. Ситуации, в которых оказываются люди в процессе выполнения своих профессиональных задач, оказывают влияние на формирование профессиональной этики. В процессе труда между людьми складываются определенные моральные отношения. Возникнув как проявление повседневного морального сознания, профессиональная этика развивалась на основе обобщенной практики поведения представителей каждой профессиональной группы. Эти обобщения оформлялись в писаных и неписаных кодексах поведения, а позже — в форме теоретических обобщений, что свидетельствует о переходе в сфере профессиональной морали от обыденного сознания к теоретическому осмыслению этических основ профессии.

Значительную роль в становлении и усвоении норм профессиональной этики играет общественное мнение. Нормы профессиональной морали не сразу становятся общепризнанными, это бывает связано с борьбой мнений. Взаимосвязь профессиональной этики и общественного сознания существует и в форме традиции. Различные виды профессиональной этики имеют свои традиции, что позволяет го-

ворить о наличии преемственности основных этических норм, выработанных представителями той или иной профессии на протяжении столетий.

• Предметом изучения профессиональной этики являются:

— отношения внутри трудовых коллективов и каждого специалиста в отдельности;

— нравственные качества личности специалиста, которые обеспечивают наилучшее выполнение профессионального долга;

— взаимоотношения внутри профессиональных коллективов, специфические нравственные нормы, свойственные данной профессии;

— особенности профессионального воспитания.

Профессионализм и отношение к труду являются важными характеристиками уровня морали специалиста, имеют первостепенное значение в личностной характеристике индивида, но на различных этапах исторического развития их содержание и оценка существенно различались. Вместе с тем, независимо от исторического времени и специфики профессиональной деятельности, существует ряд общих профессионально-этических оснований, характеризующих :

• отношение к общественному труду, к участникам трудового процесса;

• отношения, возникающие в области непосредственного соприкосновения интересов профессиональных групп друг с другом и обществом.

• Общество рассматривает нравственные качества работника как один из ведущих элементов его профессиональной пригодности. Общеморальные нормы конкретизируются в трудовой деятельности специалиста с учетом специфики профессии. Таким

образом, профессиональная мораль должна рассматриваться в единстве с общепринятой системой морали. Нарушение трудовой этики сопровождается разрушением общих моральных установок личности, и наоборот. Безответственное отношение специалиста к профессиональным обязанностям представляет опасность для окружающих, наносит вред обществу, может привести в конечном счете и к деградации самой личности.

Следует подчеркнуть, что в профессиональной этике не может быть речи о неравенстве или различиях в уровне морали различных профессиональных групп. Вместе с тем, к некоторым видам профессиональной деятельности общество проявляет повышенные моральные требования. В основном это такие профессиональные сферы, в которых сам процесс труда требует согласованности действий всех его участников, профессиональные сферы, связанные с правом влиять на жизнь людей (в этом случае речь идет не только об уровне моральности, но и, в первую очередь, о должном исполнении своих профессиональных обязанностей): это профессии сферы услуг, транспорта, управления, здравоохранения, образования. Эти сферы профессиональной деятельности объединяет то, что деятельность людей этих профессий, более чем каких-либо других, не поддается предварительной регламентации и не уместается в рамках служебных инструкций. Она по своему существу является творческой. Особенности трудовой деятельности этих профессиональных групп усложняют нравственные отношения, складывающиеся между специалистами. Речь идет о главном, определяющем профессиональном взаимодействии с людьми, в процессе которого решаю-

щее значение приобретает нравственная ответственность.

Основными видами профессиональной этики являются: врачебная этика, педагогическая этика, этика ученого, актера, художника, предпринимателя, инженера и т. д. Каждый вид профессиональной этики определяется своеобразием профессиональной деятельности, имеет свои специфические требования в области морали.

Педагогическая этика является самостоятельным разделом этической науки и изучает особенности педагогической морали, выясняет специфику реализации общих принципов нравственности в сфере педагогического труда, раскрывает ее функции, специфику содержания принципов и этических категорий. Целями педагогической этики являются:

- изучение характера нравственной деятельности педагога и нравственных отношений в профессиональной образовательной среде;

- обоснование основ педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в учительской среде специфических правил общения, манер поведения и т. п. людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием.

- Задачи педагогической этики могут быть разделены на теоретические и прикладные, в частности:

- а) исследование проблем методологического характера педагогической этики;

- б) выяснение структуры и изучение процесса формирования нравственных потребностей учителя;

- в) определение специфики нравственных аспектов педагогического труда;

- г) выявление предъявляемых в обществе требований к нравственному облику педагога и т. д.

Педагогическая этика рассматривает сущность основных категорий педагогической морали и моральных ценностей. Моральными ценностями можно назвать систему представлений о добре и зле, справедливости и чести, которые выступают своеобразной оценкой характера жизненных явлений, нравственных достоинств и поступков людей и т. п. К педагогической деятельности применимы все основные моральные понятия, однако отдельные из понятий отражают такие аспекты педагогических воззрений, деятельности и отношений, которые позволяют выделить педагогическую этику в относительно самостоятельный раздел этики. Среди этих категорий — профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь и педагогический авторитет.

Справедливость вообще характеризует соответствие между достоинствами людей и их общественным признанием, правами и обязанностями; педагогическая справедливость имеет специфические черты, представляя собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности), проявляющейся в его оценках поступков учащихся, их отношения к учебе, общественно полезной деятельности и т. д. Справедливость — это нравственное качество педагога и оценка меры его воздействия на учащихся, соответствующая их реальным заслугам перед коллективом. Специфика педагогической справедливости заключается в том, что оценка действия и ответная реакция на нее находятся у педагога и учащихся на разных уровнях нравственной зрелости; в том, что определение меры

объективности зависит от педагога в большей степени; в том, что общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной самозащитой; наконец, в том, что педагогически необходимое, запрограммированное педагогом, может не осознаваться учениками.

• Профессиональный педагогический долг — одна из важнейших категорий педагогической этики. В этом понятии концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлять определенные трудовые функции, преимущественно интеллектуальные, правильно строить взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами по работе, глубоко осознавать свое отношение к выбранной профессии, учебному и педагогическому коллективу и обществу в целом. Основой профессионального педагогического долга являются объективные и актуальные потребности общества в обучении и воспитании подрастающих поколений. В профессиональном долге педагога запрограммирована необходимость творческого отношения к своему труду, особая требовательность к себе, стремление к пополнению профессиональных знаний и повышению педагогического мастерства, необходимость уважительного и требовательного отношения к учащимся и их родителям, умение разрешать сложные коллизии и конфликты школьной жизни.

• Профессиональная честь в педагогике — это понятие, выражающее не только осознание учителем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и ка-

честв. Высоко развитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога выделяется отчетливо. Если учителем в своем поведении и межличностных отношениях нарушаются требования, предъявляемые обществом к идеалу педагога, то соответственно им демонстрируется пренебрежение к профессиональной чести и достоинству. Честь учителя — общественная оценка его реальных профессиональных достоинств, проявляющихся в процессе выполнения им профессионального долга.

Наконец, педагогический авторитет учителя — это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый учитель регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения. Педагогический авторитет зависит от предшествующей морально-этической и психолого-педагогической подготовки учителя. Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и т. д.

Резюмируем вышеизложенное. Педагогическая мораль представляет собой систему нравственных требований, предъявляемых к педагогу в его отношении к самому себе, к своей профессии, к обществу, к учащимся и остальным участникам учебно-воспитательного процесса. Она выступает одним из регуляторов поведения преподавателя в процессе его профессиональной деятельности. Система требований педагогической морали является выражением профессионального долга учителя, его нравственных обязанностей перед обществом, педагогическим коллективом и перед самим собой.

Деонтологические

основы деятельности преподавателя педколледжа

В психологии поведение определяется как присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью. Своеобразие поведения индивида зависит от характера его взаимоотношений с группами, членом которых он является, от групповых норм, ценностных ориентаций, ролевых предписаний¹.

* Наука о профессиональном поведении человека называется *деонтология* (термин «деонтология» был введен в научный оборот в начале XIX века английским философом И. Бентамом). Понятие «деонтология» в равной мере применимо к любой сфере профессиональной деятельности: педагогической, медицинской, юридической, инженерной, библиотековедению, журналистике, менеджменту, страхованию и т. д. Деонтология (*деон* — необходимость, долг; *логос* — наука) — наука о долге, о моральной обязанности.

Поскольку этика — это наука, объектом изучения которой является мораль, нравственность как форма общественного сознания, как одна из важнейших сторон жизнедеятельности, определяющая любое поведение человека, следует подчеркнуть, что в этике различают *моральную аксиологию* и *деонтологию*. Предметом аксиологии является природа ценностей, ценностное отношение человека к миру, а предметом деонтологии является проблема долга, моральных требований и нормативов, долженство-

¹ Психология. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

вания как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости, иными словами, профессиональная этика.

Педагогическая деонтология разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Отображение нормативных требований, профессиональных норм в сознании позволяет педагогу полнее и адекватнее воспринимать педагогическую действительность, ориентироваться в ней, вырабатывать стратегию и тактику, планы и цели профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение. Эти правила и нормы являются и условием, и продуктом, и средством познания педагогической действительности. С их помощью педагог вырабатывает отношение к себе как к профессионалу, к другим участникам педагогического процесса, через их призму оценивает все факты педагогической реальности.

Педагог в своем профессиональном поведении и деятельности руководствуется формализованными нормами, закрепленными в частности в уставах конкретных образовательных учреждений, в Законе Российской Федерации «Об образовании». Приведем некоторые выдержки из Закона Российской Федерации «Об образовании» как пример формализованных норм.

Статья 55

1. Работники образовательных учреждений имеют право на участие в управлении образовательным учреждением, на защиту своей профессиональной чести и достоинства.

2. Дисциплинарное расследование нарушений педагогическим работником норм профессионального

поведения и (или) устава образовательного учреждения может быть проведено только по поступившей на него жалобе, поданной в письменном виде. Копия жалобы должна быть вручена педагогическому работнику.

4. При исполнении профессиональных обязанностей преподаватели имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, методов оценки знаний обучающихся.

Статья 56. 3

с Помимо предусмотренных трудовым законодательством РФ основаниями для увольнения педагогического работника по инициативе администрации до истечения срока действия контракта являются:

а) повторное в течение года грубое нарушение устава образовательного учреждения;

б) применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника;

в) появление на работе в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения.

Внутренняя структура педагогического процесса включает три базовых компонента: содержательный, методический и социально-психологический. В этой структуре наименее изученным является социально-психологический компонент, а точнее *общенческая структура*, которая должна соответствовать содержательному и методическому уровням обучения и воспитания и обеспечивать их реализацию¹. Следовательно, преподавателю недостаточно знать

¹Канн-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М., 1981.

основы науки и методики учебно-воспитательной работы — знание может быть передано только через систему живого и непосредственного общения с учащимися.

Общение присутствует во всех видах человеческой деятельности, но есть такие ее виды, где общение из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию кардинальную, профессионально значимую. Иначе говоря, общение является уже не просто формой обычного человеческого взаимодействия, но выступает как категория функциональная. Именно функциональным и профессионально значимым является общение в процессе педагогической деятельности. Оно выступает как инструмент воздействия и обычные условия и функции общения здесь получают дополнительную нагрузку. Иными словами, процесс общения педагога и учащегося выступает как важная профессиональная категория педагогической деятельности¹.

Педагогическое общение есть ключевой компонент педагогического процесса, в структуре которого выделяются содержательный, методический и социально-психологический компоненты, которые образуют внутреннюю структуру обучения и воспитания. Можно с уверенностью утверждать, что через общение в педагогическом процессе складываются неуловимая, но чрезвычайно важная система воспитательных взаимоотношений, которая способствует эффективности воспитания и обучения. Для многих преподавателей очевидна истина: отношение к педагогу студенты (и ученики) часто переносят на учебный предмет, который он преподает. В пе-

¹ Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

дагогическом процессе взаимоотношения первичны, как первична материя, на них строится многосложная пирамида профессиональной подготовки.

В. А. Канн-Калик приводит результаты исследований среди мастеров производственного обучения системы профтехобразования, имеющих за плечами значительный производственный и незначительный преподавательский опыт. В результате исследования были выделены специфические характеристики педагогической деятельности:

- меняющиеся обстоятельства деятельности, ее творческий характер, необходимость постоянно решать новые задачи;
- коммуникативная деятельность как непреходящий компонент педагогического труда;
- развитость голосового аппарата, речи, мимических возможностей и т. п.;
- необходимость управления своим психическим состоянием в общении с учащимися как профессиональное требование.

Учитывая сложность общения, необходимо рассмотреть возможную его структуру. Существуют разные подходы в определении структуры общения. В отечественной социальной психологии наибольшее распространение получила структура, включающая три компонента:

- коммуникативный (организация взаимодействия между общающимися индивидами);
- перцептивный (восприятие и познания партнерами друг друга по общению и установление на этой основе их взаимопонимания);
- интерактивный (организация взаимодействия между общающимися индивидами, на основе обмена знаниями, идеями и действиями).

* *Коммуникативная сторона общения.* Когда идет речь об эффективности общения, то, по сути, имеется в виду степень достижения цели общения. Коммуникация в общении — это прежде всего влияние, воздействие друг на друга. Целью воздействия может быть изменение поведения его субъектов, что, в свою очередь, возможно при изменении внутреннего содержания личности. Таким образом, коммуникативная сторона общения заключается в построении (или перестроении) системы взглядов и убеждений, отвечающих интересам и взглядам воздействующего субъекта.

Влияние представляет собой не что иное, как передачу информации, чаще всего эта информация передается с помощью речи, и тогда мы говорим о вербальном влиянии. Но слова не всегда выступают в качестве единственных источников информации, она может передаваться и с помощью мимики, жестов, интонации, взгляда, что относится к невербальному влиянию.

Перцептивная сторона общения. В построении общения основой и своеобразным регулятором служит первое впечатление. Первое впечатление о новом человеке, которое складывается у педагога, отражает его жизненный опыт. Естественно, что педагогу следует так строить свои ожидания от встречи с ребенком, чтобы созданный образ менее всего отклонялся от реальной действительности.

В разных ситуациях педагогу необходимо иметь такое представление о человеке, которое помогало бы правильно предвидеть его поведение, прогнозировать его возможные действия в той или иной ситуации, в конкретных условиях, при данных обстоятельствах. Иными словами, общение должно

строиться не вообще, а «здесь и сейчас» и отражать эту реальность общения. В построении ожиданий учителя во взаимоотношениях с учениками очевиден фактор его доминирования, которое ученик не оспаривать не станет. Роли как бы распределены изначально.

Менее определен фактор привлекательности. В процессе общения, как известно, человек выражает большую симпатию тому, чье мнение в большей мере соответствует его собственному. Однако есть и еще одна взаимосвязь: чем выше мы оцениваем другого человека, тем большее сходство взглядов мы обнаруживаем. Можно утверждать, что одно из условий успешности деятельности учителя, сформулированное А. С. Макаренко как «оптимистическое прогнозирование» учителя при установлении взаимодействия с учеником, является проявлением именно указанной взаимосвязи общения. В этом случае необходимо, чтобы косвенные проявления оптимистической направленности на учащегося проявлялись в улыбке, взгляде, позе, манере держаться.

Интерактивная сторона общения. Процесс общения очень часто предполагает не только обмен информацией, но и планирование, организацию совместной деятельности, когда вырабатываются формы и нормы двусторонних действий. Каждая ситуация диктует свой стиль поведения и действий. Стиль должен быть адекватным психологическим позициям обеих сторон общения и соответствующим ситуациям. Если учащийся стремиться общаться «на равных», а педагог ему навязывает «менторский» тон, то взаимодействие затруднено.

Различают три основных стиля действий в ситуации:

1. Ритуальный, в основе выделения которого — рассмотрение общения как отражения требований традиций, культуры данного социума, сообщества, группы. Ритуальное общение направлено на поддержание социальных связей. При ритуальном стиле общения задача изменения точки зрения собеседника почти никогда не ставится. Можно вместо приветствия спросить, как дела, в действительности совершенно не интересуясь реальным их состоянием у собеседника, можно даже не остановится во время этого приветствия. Важно не столько содержание общения, сколько его форма. Ритуальное общение осуществляется, с одной стороны, как знак внимания, с другой — как заявление: я здесь, я с вами. Значительное влияние на успешность профессиональной подготовки специалиста оказывают социальные стереотипы в общении. В психологии стереотип (от греч. *Stereos* — твердый и *typos* — отпечаток) — относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, события, явления и т. п.), складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщенного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе¹. Имеющиеся у человека стереотипы позволяют быстро сориентироваться в процессе общения, обеспечивая первое впечатление. Жизненный опыт и стереотипы взаимосвязаны и, естественно, в процессе педагогического общения у педагога имеется большее, нежели у ученика, число стереотипов.

2. Манипулятивный стиль, предполагающий такое взаимодействие, при котором к партнеру отно-

¹ Психология. Словарь /Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

сятся как к средству достижения какой-либо цели. Иными словами, один собеседник используется для того, чтобы решить проблемы другого.

3. Гуманистический стиль общения — это в наибольшей степени личностное общение, направленное на удовлетворение потребности в понимании, сочувствии, сопереживании. Наиболее существенной чертой гуманистического общения является особое соотношение, соответствие, совладение переживания, осознания и коммуникации партнеров общения. Этот стиль может быть достигнут при более или менее длительном общении и предполагает доверительное общение, которое стимулирует раскрытие внутреннего состояния собеседников и позволяет выговориться другому.

4. Полноценная и эффективная педагогическая деятельность, а следовательно, педагогическое мастерство невозможны без взаимопонимания с детьми. Фундаментом взаимопонимания являются расположенность, своеобразная «**повернутость**» к людям. Искренность и доброжелательность — залог успешного общения, а техника и приемы взаимодействия позволяют быть лучше понятыми. Основными в этих случаях являются педагогический такт, **эмпатия**, толерантность.

Педагогический такт в деятельности преподавателя педколледжа

Педагогический такт — это соблюдение учителем чувства меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся в системе воспитательных отношений с ними. Педагогический такт учителя основан на общечеловеческих принципах

морали. Профессиональный смысл такта заключается в специфической деятельности педагога, обязанного влиять на внутренний мир ребенка, уметь общаться с ним, предъявлять, когда это необходимо, педагогические требования, способствовать формированию нравственных отношений и осуждать те, которые идут вразрез с воспитательными целями.

. Специфика педагогического такта заключается в том, что:

— такт есть мера профессионального поведения педагога, мера его действий, поступков;

— такт есть важное условие построения рационального общения педагог — воспитанник, педагог — коллектив, педагог — родитель и т. д.;

— такт есть мера в выборе и использовании педагогом тех или иных методов, форм, средств воздействия и взаимодействия.

Педагогический такт проявляется в отношениях и формах обращения преподавателя, в умении разговаривать, не задевая самолюбия учащихся, в умении организовать их деятельность и проконтролировать ее исполнение, в умении педагога «держать себя», в оценочных суждениях, интонации, в умении поощрять и наказывать учащихся. Педагогический такт подсказывает педагогу выбор места для общения со студентом: в присутствии учащихся или один на один, в школе или по пути домой; позволяет определить время общения: отреагировать немедленно или повременить, дать воспитаннику возможность обдумать свой поступок; определить нужный тон разговора; педагогический такт помогает преподавателю управлять своим состоянием, сдержанностью, быть внимательным, терпеливым и т. д.

С психологической точки зрения, для более осмысленного понимания сущности такта, педагогической целесообразности его применения в практической деятельности следует обращаться к рассмотрению эмпатии и толерантности.

* *Эмпатия* — это достижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека. Эмпатическая способность возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Следовательно, можно предположить, что эмпатическая способность должна все ярче проявляться по мере становления профессионального мастерства педагога. Эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов. Различают следующие ее виды: *

1) *эмоциональную эмпатию*, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека,

2) *когнитивную эмпатию*, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого человека в конкретных ситуациях.

В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание, переживание субъектом эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие, переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого. Иными словами, эмпатия — это видение мира с позиции воспитанника (учащегося, студента).

‡ Назовем структуру эмпатической составляющей педагогического такта:

1. Положительное отношение — использование навыков воздействия с навыками присоединения, стремление поделиться собственным опытом с уче-

ником, но всегда — передача того, что учащийся может воспринять.

2. Уважение — положительные отзывы об учащемся, поддержка его достижений и поощрение его движения вперед.

3. Теплота — предполагает активное использование в основном невербальных средств тон, поза, выражение лица, показывающих заботу педагога об учащемся. Улыбка особенно важна для создания теплой атмосферы.

4. Искренность, стремление быть самим собой в общении с учащимися, чуткость к их нуждам и т. д.

5. Культурная эмпатия, состоящая в понимании различий культурных стилей преподавателя и ученика и т. д.

В педагогической деятельности такт определяется не только способностью воспитателя избежать конфликта с ребенком, но и умением, если нужно, пойти на этот конфликт, правильно разрешить любое возникшее противоречие.

Педагогическое мастерство преподавателя в реализации формального и неформального общения со студентами

В понятие «профессиональное мастерство» преподавателя входит не только знание конкретного предмета, но и умение превратить студента из объекта в субъект учения. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитующая сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы... не могут заменить личности в деле воспитания. Только характером можно образовать характер» (К. Д. Ушинский).

Если рассматривать классификацию общения по основанию «**формальное—неформальное**» общение¹, следует подчеркнуть, что *формальное общение обусловлено* социальными функциями; вместо знания личности здесь оперируют знанием ее социальной роли (преподаватель — студент). Профессиональной деятельности преподавателя обычно присуще сочетание формального и неформального общения. Уровень **формальности—неформальности** ярко проявляется при контроле знаний студента. Так, использование письменных и машинных форм контроля означает усиление формальных аспектов; устный контроль, то есть «глаза в глаза», в беседе, приближает **общение** к неформальному. Оно дается преподавателю труднее — не только по затратам времени, но и по психологическому напряжению; но зато, как правило, действеннее. Оценка письменного текста (при текущем, рубежном, итоговом контроле) без выявления его смысла в **разговоре** со студентом опять-таки **усиливает** формальные моменты; беседа (в том числе — по написанному) с выявлением понимания, движения мысли студента усиливает неформальные аспекты общения и, разумеется, приносит больше пользы.

На переход от общения формального к неформальному (и наоборот) оказывает влияние даже взаимное местоположение общающихся. Психологи указывают:

- размещение за столом рядом способствует (и отвечает) сотрудничеству, совместной работе;
- размещение по диагонали через угол стола располагает к достаточно непринужденной беседе;

¹В. Айнттейн. Преподаватель и студент (практика общения) // Высшее образование в России. 1998. №2.

- размещение лицом к лицу, через стол усиливает напряженность и взаимоконтроль.

Известно, что при организации диспута — а в такой форме целесообразно проводить многие семинарские занятия по гуманитарным дисциплинам — предпочтительнее круглый (буквально!) стол (побуждает студентов к высказыванию мнений), нежели преподаватель за отдельным столом лицом к студентам (противопоставляет преподавателя студентам и гасит дискуссию).

Важна и психологическая дистанция. Если она чрезмерна, возникает барьер между преподавателем и студентом, мешающий реализации целей обучения-учения. Ее отсутствие ведет к панибратским отношениям, резко снижающим эффективность воздействия (влияния) преподавателя на студента. Преподаватель должен постоянно искать (и находить) оптимум психологической дистанции.

На степень формальности—неформальности общения оказывает влияние форма обращения преподавателя к студенту. Обращение к студенту по имени обычно сдвигает общение к неформальному, хотя при искренней заинтересованности преподавателя в делах студента обращение к нему по фамилии также не препятствует установлению доверительных отношений. Обращение к студенту на «ты» допустимо только при доверительных отношениях; к этому прибегают, без ущерба для контактов, пожилые преподаватели; необходимым условием в таком случае является гарантия, что у студента даже мысли не появится, что преподаватель стремится таким обращением подчеркнуть разницу в служебном положении. Представляется, что в системе профессионального образования правильнее к студенту обращаться на «Вы».

Укрепление неформальных элементов общения во многом зависит от естественности и непринужденности отношений преподавателя со студентами; в свою очередь, эти качества в значительной мере определяются характером преподавателя, его психологическими особенностями (экстраверту, например, легче добиться непринужденности, чем интроверту) и, разумеется, особенностями студентов в группе и сложившимся в ней настроением. Важной предпосылкой естественности является внутренняя целевая установка преподавателя, опирающаяся на заинтересованность в успехах студентов, стремление помочь им. Многие моменты, мешающие непринужденному общению, воспринимаются преподавателем (студентами — тоже) как мелочи, пустяки, не стоящие внимания в сравнении с главным — движением к общей цели. Бывает и так, что преподаватель (по тем же причинам) постоянно ищет и легче находит, как обойти рифы, нарушающие органичность общения.

Естественность общения невозможна без искренности. Она необходима и при столкновении мнений преподавателя и студентов, при необходимости (к сожалению, без этого не обходится) со стороны преподавателя демарша, ведущего к санкциям по отношению к студенту. Можно говорить об условиях, способствующих (или препятствующих) установлению естественности. Здесь и общий климат в колледже, и традиции, и влияние личности директора. Здесь и социально-психологические особенности, те или иные настроения в группе студентов. При этом настрой в студенческом коллективе очень часто зависит от образа действий преподавателя. Надо постараться показать студентам

(не назиданиями, конечно, а самим характером, нюансами контактов в ходе учебы), что естественными и приемлемыми считаете только вполне определенные формы и рамки взаимоотношений. В нравственных коллизиях преподаватель и студент должны быть «на равных». Если преподаватель ошибся в высказывании по отношению к студенту (скажем, предъявил к нему необоснованную претензию за поступок, который тот не совершал), то единственно правильным и естественным выходом будет извинение, а если претензия была высказана публично, то публичное извинение.

* Важную роль в процессе общения играет, как уже отмечалось выше, установка — программа поведения личности, готовность действовать определенным образом в ответ на ситуацию. Преподаватель по отношению студентов к учебе, по определенным чертам их характера, по внешним признакам вырабатывает такого рода установки и потом нередко «позволяет себе действовать» в соответствии с ними (иногда — стереотипно, упорно не считая нужным корректировать их при изменении поведения и действий студента и даже при выявлении ошибочности мнения о нем).

Установка преподавателя по отношению к студенту может быть негативной и позитивной. В случае негативной установки (по отношению к слабоуспевающему студенту) ему дается меньше времени на ответ («все равно не ответит»); при неверной направленности ответа вопрос не повторяется и не уточняется («все равно не поймет»); не дается и какой-нибудь ориентировки. Преподаватель чаще ругает студента за неправильный ответ, чем хвалит за правильный; слабому студенту уделяется

меньше внимания на занятиях. В случае позитивной установки (по отношению к «сильному» студенту) возможна положительная оценка не совсем верного его ответа; на занятиях в группе сильным студентам уделяется непропорционально много внимания. В обоих случаях отношение преподавателя к студенту — избирательно, значит, не вполне объективно. По этой (и не только) причине слабоуспевающие студенты реже (по исследованиям — примерно вчетверо) обращаются к преподавателю, чем сильные. Избирательное поведение, особенно если преподаватель не маскирует его (и/или не считает нужным маскировать), расслаивает коллектив студентов и нередко воспринимается ими как несправедливое отношение преподавателя. Это существенный недостаток в профессиональной деятельности педагога.

Разумеется, у преподавателя (как у всякого человека) могут возникнуть симпатии и антипатии к студентам (осознанные — как результат учебы и поведения студента, или неосознанные). И если эти пристрастия имеют четкие обоснования в деятельности студента, то они воспринимаются в группе как должное — у студентов не возникает сомнений в объективности преподавателя. Например: привлечение наиболее способных и активных студентов к научной работе, замена им типовых заданий на более сложные, нетривиальные. Или обратный пример: отказ продолжать беседу на стадии контроля знаний со студентом, воспользовавшимся шпаргалкой.

При достаточно длительном контакте со студентом у преподавателя возникают и действуют стереотипы. Они помогают (есть навыки!) быстрее ин-

терпретировать учебную ситуацию (иначе в ходе каждой возникшей ситуации пришлось бы проводить обстоятельный анализ — где преподавателю взять на это время и эмоции?!). Но именно из-за стереотипов преподаватель нередко выделяет в студенте какую-либо несущественную сторону; в результате сложившаяся в его представлении модель личности оказывается неадекватной реальности, а студент воспринимается искаженно. Это опасно, так как преподаватель не только создает для себя определенное мнение о студенте, но невольно действует так, что оно подтверждается. Например: студенты с невысокой успеваемостью нередко скрепляют первые страницы зачетной книжки: пусть экзаменатор не видит экзаменационные оценки, полученные на младших курсах, а то поставит очередную «тройку». А отличники, наоборот, никогда этого не делают: пусть экзаменатор видит сплошной строй «пятерок».

В ходе установления и поддержания контакта со студентом необходима способность по некоторым внешним проявлениям (мимика, речь и др.) правильно судить о студентах, их отношениях между собой, об их готовности к ответу. Здесь преподавателю необходимо «читать» по лицу, глазам, позе, тем более — по характеру речи, переходя таким способом от внешних проявлений к моделированию внутреннего состояния студента, его характера. Очень важно при этом не заикливаться на этих внешних проявлениях: ошибочны, например, стереотипы: «Умные те, кто все делают аккуратно» (совсем не обязательно!) или «Если студент хорошо подготовлен, то ему незачем волноваться на экзамене» (еще как волнуется!).

Установлению доброжелательных отношений содействует эмпатия (сопереживание). Речь идет о человеческом участии, взаимопонимании, способности не только понимать и учитывать действующие на студента обстоятельства, но и сочувствовать ему, разделять его радости и огорчения, интересоваться его проблемами. О значении эмпатии: по нашим наблюдениям, студенты больше всего ценят в преподавателе: •

- заинтересованность в успехах студентов;
- педагогическое мастерство;
- эрудицию, знание предмета.

Педагогический такт и толерантность преподавателя

В современной социокультурной ситуации в России и мире на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этику и стратегию ненасилия, идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т. п.), Речь идет о формировании толерантно ориентированного образования. От уровня культуры толерантности и профессиональной подготовки, широты интересов и гражданской позиции специалистов, выпускников педколледжа, зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества. Современный молодой человек воспитывается в открытом, быстро изменяющемся мире, в котором различные культуры вступают в плодотворное взаимодействие, при котором происходит взаимопроникновение достижений из одних в другие. Поэтому проблема толерант-

ности и способов ее воспитания в настоящее время является актуальной (Л. А. Ибрагимова, О. А. Иванова, Н. Г. Флорова и др).

Толерантность является сравнительно поздним порождением культуры, а также достаточно поздним порождением психики человека, поскольку условия социальной действительности в гораздо большей степени способствуют воспитанию *интолерантности* — явлению, противоположному толерантности по своему содержанию. Осознанию актуальности толерантности отдельным индивидом предшествует его длительная духовная работа над собой, что порождает педагогическую проблему толерантности. В связи с этим в современной отечественной педагогической науке возникла необходимость создания нового направления — «педагогике толерантности», связанной с потребностью в формировании толерантности у субъектов учебно-воспитательного процесса — как у учителя, преподавателя, так и у учащихся и студентов. Одним из возможных путей удовлетворения данной потребности может быть выполнение задачи повышения уровня толерантности в ходе профессиональной подготовки педагогических кадров.

Толерантное сознание можно развивать на основе философии толерантности. Как философская категория толерантность была определена в связи с проявлениями нетерпимости, агрессивности во всех сферах жизни человека. «Толерантность — это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», — так говорится в Декларации принципов толерантности, принятой генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году. Толерантность — это человеческая доб-

родетель: терпимость к различиям среди людей, искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом не нарушая прав и свобод других людей. В то же время толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного..

В целом толерантность есть личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание личностью того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не должны сводиться к единообразию (В. Тишков). Толерантность предполагает готовность и способность специалиста понять и принять иную точку зрения и в сложных этно- и социокультурных условиях в современной России, становится одним из критериев личности, обеспечивающих устойчивость социальных и нравственных убеждений.

Будущий учитель школы — выпускник колледжа — должен быть подготовлен к ориентированию в сложных политических и этносоциальных процессах, происходящих в обществе. Это значимо для его продуктивного взаимодействия с учащимися, их родителями, общественностью. Данным проблемам отводится определенное место в образовательных программах по истории Отечества, обществознанию, основам философии, основам социологии и политологии, педагогике, литературе, мировой художественной культуре, истории региона.

☞ Помощь преподавателю педколледжа в процессе воспитания культуры толерантности учащихся оказывает *педагогическая герменевтика* — наука, изучающая проблему понимания, истолкования и выяв-

ления глубинных смыслов в образовательной деятельности в целом и в воспитательной практике в частности. Роль герменевтики состоит в том, чтобы придать образовательной деятельности педколлекта профессионально-воспитательную направленность, имея в виду прежде всего такой важный момент, как целеполагание. Ключевые вопросы: С какой целью? Ради чего? — в постоянном внимании герменевтики. Не обозначив цели профессионального воспитания, невозможно искать средства достижения этих целей. В широком смысле герменевтику сегодня понимают как искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека, что является одним из важнейших моментов в воспитании толерантного человека.

Герменевтические подходы к воспитательной деятельности педагога представляют собой концептуально новый этап в развитии образования в целом (и профессионального образования в частности). Данные подходы означают способность педагога постичь внутреннюю интегрированность рассматриваемых явлений, составить ясное представление о причинно-следственных связях. Ориентация педагога на постижение смыслов поведения и поступков учащихся означает, что в воспитательной деятельности на первый план выходят задачи понимания студента.

Метод педагогической герменевтики помогает будущему специалисту образования принять и понять каждого ребенка, развивает педагогическую интуицию, толерантность в преодолении ситуации «непонимания», приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей. Понимание всегда начинается с выявления непонимания,

затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, культурному и педагогическому опыту, а затем следует рефлексия как движение в смыслах. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания — весьма сложная педагогическая задача. Применение герменевтического подхода — это, прежде всего, культура толерантности как норма жизни, т. е. эмпатия, «вчувствование», «вслушивание», «вглядывание» в студентов, главным результатом усилий которых должно стать создание нового образа учащегося педколледжа как своеобразного «текста». Целостное видение приближает преподавателя к пониманию уникальности студента, при том, что информация о нем рассматривается как не законченная, а как постоянно развивающаяся, каждый раз создаваемая, а не воспроизводимая по раз и навсегда заданному образцу.

Овладение герменевтическим методом означает для педагога повышение культуры профессионального мышления, развитие собственной культуры толерантности. Путь к толерантности — это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе самоизменения, своих стереотипов, своего сознания. В этой связи герменевтическое образование совершенствует контекст восприятия мира и тем самым подготавливает новое, более глубокое понимание. Если педагог толерантен, он уверен, открыт, недирективен, доброжелателен. Он выступает по отношению к учащемуся в роли наставника.

Иными словами, толерантность (от лат. «терпение») рассматривается не столько в значении «тер-

пимость, переносимость, снисходительность к чужим мнениям, верованиям, поведению», сколько в значении устойчивости личности. Такое определение сущности данного понятия возможно, поскольку уровень сформированности толерантности напрямую связан с самооценкой личности, с ее психологической устойчивостью, способностью конструктивно разрешать конфликты, с эмоциональной зрелостью. Поэтому отличительной особенностью новой парадигмы профессиональной подготовки специалистов, на наш взгляд, должна быть ориентированность не на передачу выпускнику некоторой суммы профессиональных знаний, а формирование потребности учиться всю жизнь (непрерывно), уважая опыт и мастерство предшествующих поколений людей различных взглядов, интересов, культурных традиций.

Воспитание толерантности — процесс сложный и длительный, поскольку приходится работать с уже сложившимся мнением у студентов относительно той или иной проблемы.

- В качестве основных условий воспитания толерантности выступают следующие:

- повышение уровня информированности студентов о сущностных и содержательных характеристиках толерантности, особенностях изучения данного явления в рамках различных областей знания, развитии и становлении проблемы толерантности в педагогике;

- формирование толерантности в личной системе ценностей студентов и превращение толерантности в регулятивный принцип их профессиональной и непрофессиональной деятельности;

- формирование умений и навыков толерантного межличностного взаимодействия;

- формирование установки на толерантность, состоящей в способности и эмоционально-волевой готовности индивида к равноправному диалогу с другими, доброжелательному пониманию партнеров в общении;

- использование лекционных, дискуссионных, игровых форм, тренингов в учебно-воспитательной работе для формирования толерантности.

В настоящее время появился ряд зарубежных и отечественных учебно-воспитательных программ, так или иначе затрагивающих вопрос о формировании толерантности либо в аспекте воспитания личности и духе уважения к правам человека, либо воспитания правовой культуры личности. Быть толерантным — значит видеть в другом полноценную, равнодостоящую личность, воспринимать другого с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости, быть готовым к диалогу, к компромиссу, отказаться от претензий на собственную непогрешимость и исключительность, уважительно относиться к существованию другой точки зрения на предметы и явления действительности. А это приведет к предупреждению различного рода конфликтов.

Толерантность педагога есть условие формирования толерантности студентов. Одной из форм становления толерантности студентов и, одновременно, показателем толерантности как характеристики педагогического мастерства преподавателя является моделирование условно называемых эпизодов-ситуаций толерантности на классных часах, в процессе общения со студентами. Этому будет соответствовать интересная информация о культуре, быте, известных людях — представителях той или

иной национальности; включение коротких поэтических декламаций (восточной, русской, кавказкой поэзии). Такие эпизоды-ситуации способствуют созданию атмосферы эмоциональной отзывчивости и открытости в восприятии ценностей иной культурной традиции.

Поскольку становление толерантности предполагает становление личностных смыслов будущего учителя, в педагогической деятельности преподавателя педколледжа необходимо учитывать следующие принципы, основанные на педагогической этике и педагогическом такте:

- принимать студента таким, каков он есть. Каждый студент самобытен;
- верить в способности студента, стимулировать его творческую активность;
- уважать личность студента, создавать ситуацию успеха для каждого студента;
- не унижать достоинства студента;
- не сравнивать никого ни с кем, сравнивать только результаты действий;
- каждый имеет право на ошибку;
- каждый имеет право на свое мнение, никто не имеет права смеяться над суждениями окружающих.

☛ Чтобы успешно реализовывать приведенные принципы, следует знать элементарные приемы толерантности «на каждый день»:

- Не обобщать.
- Не делать скоропалительных выводов.
- Не отрицать без причины.
- Думать самостоятельно.
- Не отождествлять форму и содержание.
- Быть чуть более открытым.

- Проявить хоть небольшой интерес к тому, что вокруг.
- Прививать студентам знания об их общих правах и свободах.
- Формировать навыки независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.
- Поощрять систематические и рациональные методы обучения, раскрывающие различные источники нетерпимости в процессе педагогической практики.
- Использовать разнообразные подходы к формированию толерантного поведения будущего учителя в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Педагогический такт преподавателя и культура разрешения конфликтов

Поскольку педагогическая деятельность преподавателя — деятельность ситуативная, следует напомнить, что **ситуация** лежит и в основе любого конфликта, а конфликт (от лат. *Confliktus* — столкновение) — это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия¹. Поскольку конфликт предполагает либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов, конфликтная ситуация содержит объект возможного конфликта и его субъектов. В качестве субъекта в конфликте может выступать как отдельное лицо

¹ Психология. Словарь /Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1990.

(внутриличностный конфликт), так и два и более лиц (межличностный конфликт). Чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны — это конфликт *потенциальный*. Если на действия одной стороны другая сторона начинает ответные действия, ущемляя интересы первой — речь идет об *актуальном* конфликте, который может развиваться как прямой или опосредованный, конструктивный стабилизирующий или неконструктивный.

- В конфликтологии выделяются следующие этапы развития конфликта:

а) постепенное увеличение числа участников за счет введения все более активных сил, а также в результате накопления опыта противоборства;

б) увеличение числа проблемных ситуаций и углубление первичной проблемной ситуации;

в) повышение конфликтной активности участников, изменение характера конфликта (его ужесточение, вовлечение новых лиц);

г) нарастание эмоциональной напряженности, сопровождающей конфликтные взаимодействия, которая может оказать как мобилизирующее, так и дезорганизирующее влияние на поведение участников конфликта;

д) изменение отношения к проблемной ситуации и к конфликту в целом.

Рассмотрим некоторые причины возникновения конфликтов.

— Конфликты из-за относительной психологической несовместимости людей, вынужденных в силу обстоятельств ежедневно контактировать друг с другом. Прежде чем раскрыть суть подобных кон-

фликтов, необходимо вторгнуться в сферу межличностного общения, и в частности кратко описать черты характера человека, достаточно ярко проявляющиеся в контактах. Их можно сгруппировать следующим образом: «доминантность — недоминантность», «мобильность — ригидность», «экстраверсия — интроверсия». Рассмотрим типичные особенности общения в каждой из групп.

Доминантного человека сразу видно по тому, как он идет, сидит, говорит. Во всем видны его решительность и уверенность в себе. Он настроен на обязательное влияние (на основе физического либо интеллектуального превосходства). Осанка, мимика, взгляд — все подчеркивает его уверенность. Это проявляется непроизвольно. Таким людям очень нелегко принимать свою неправоту, даже если она очевидна. И не ждите от него скорого признания.

Полную противоположность представляет собой недоминантный человек. Он очень нерешителен, церемониален, уступчив. Если вы сами недоминантный человек, вам импонирует такая церемонная доминантность, предупредительность. Но если вы доминантны, вам это покажется скорее угодливостью и может спровоцировать раздражение. Раздражение может вызывать и другой такой же доминантный человек в решении вопроса приоритетности позиций. Раздражение у доминантного может возникнуть и в результате его «превосходства» недоминантным человеком.

Своеобразие в манере общения проявляется при мобильном или ригидном характере. Речь мобильного человека — быстра и тороплива, мимика богата. Он непроизвольно торопит с ответом, стиль высказываний неряшлив. Совсем иные проявления ри-

гидного характера. Он основателен, говорит неспешно, не любит, чтобы его перебивали. Мобильный субъект может вызвать у ригидного раздражение, потому что расценивается им как «балаболка» и несерьезный человек.

Оппозиционная пара экстраверсия — интроверсия. Экстраверт весьма расположен к общению как таковому, как к форме деятельности. Отсутствие людей его тяготит, жажда общения — несущая потребность. У интроверта — все наоборот. Ведущая особенность — несклонность к внешней коммуникации. Чувства переживаются «внутри себя». Он молчун, высокочувствителен к ироничному тону, поскольку боится выглядеть смешным. Ярко выраженный экстраверт может воспринимать интроверта как хитрого, зазнающегося, а иногда и злого.

Вмешательства в вышеуказанные конфликтные ситуации чрезвычайно важны, поскольку при снятии конфликта необходимо понимание и принятие индивидуальных характерологических различий участников.

- 1. Конфликт, вызванный *пересмотром сложившихся отношений* (вынужденно ломается сложившийся стереотип межличностных взаимоотношений). Подобный конфликт возникает при смене руководства, формального лидера, смене классного руководителя. Вынужденный слом динамического стереотипа может сопровождаться огромным напряжением, отрицательными эмоциями, нервными срывами. Всегда при смене руководства так или иначе надо перестраиваться в своем поведении, манере общения, обработанных связях взаимоотношений. Чем менее пластичен характер, тем более обостренно, напряженно, тревожно воспринимается новая ситуация.

Выделим причины, обостряющие выраженность подобных конфликтов:

- предъявление новым руководителем коллективу трудновыполнимых, а порой нереальных требований, постановка неопределенных задач;
- принуждение коллектива с помощью серии официальных санкций, данными руководителю властными полномочиями, работать в строго регламентированном, жестком режиме;
- отсутствие четкой организации совместной деятельности группы, класса при решении коллективных задач;
- резкая смена стиля управления коллективом на противоположный.

Не вызывает сомнения, что резкий переход от демократического стиля к авторитарному, командно-административному вызывает острую конфликтную ситуацию, поскольку отбирается познанная свобода и самостоятельность. Данный тип конфликта возможен в ситуации, когда в студенческой группе преподают несколько преподавателей, или когда на смену преподавателю, окончившему чтение одного учебного курса, приходит другой преподаватель.

т 2. Конфликт ценностей. Конфликт, в основе которого расхождение в отношении к ценностям, важнейшим жизненным установкам, относится к числу наиболее сложно разрешаемых. Отступая от принципов, от определенных традиций, конфликтующая сторона «теряет свое лицо», свой престиж, свой собственный образ, сложившийся в самосознании. Спор по поводу степени отступления от принципа всегда влечет за собой раскол группы, вызывает смену неформальных лидеров. Заметим, что

конфликты по поводу общего объекта притязаний поддаются более эффективному регулированию, потому что возможны переговоры, договоренности и взаимные уступки. Наиболее часто конфликты ценностей происходят в юношеском возрасте. Вполне реальна ситуация перехода конфликта ценностей из состояния внешнего, межличностного, в состояние внутреннего, внутриличностного конфликта.

◀ 3. *Конфликт внутриличностный* (или внутренний) — это противоборство разных тенденций в самой личности. Это конфликт («хочу») или («надо») и «не могу» — классический вариант внутриличностного конфликта. Подобные конфликтные ситуации свойственны очень добросовестным и обстоятельным людям. Глубокое переживание внутреннего дискомфорта может привести к снижению работоспособности, активности внимания, нарушению сна. Тяжело внутриличностные конфликты переживают подростки. Это всегда можно заметить по изменению в их поведении. Слишком навязчивое внимание, даже с искренним желанием помочь, эффекта не дает. Бесполезно, и даже считается вредным, требовать от подростка объяснений, что с ним происходит, императивность тона тормозит работу мышления, затрудняет самопонимание.

При разрешении конфликта данного типа совсем необязательно домогаться доверия, навязывать заботу и участие. Достаточно, чтобы подросток видел, что ему готовы помочь, что при общении со старшими его самооценке ничего не угрожает. Внутренние конфликты могут возникнуть при общении «ординарной исключительности». Например, когда привычная тенденция быть непременно лучше других выступает в конфликтах с осознанием не-

возможности сохранить прежнее положение. Неизбежное при этом снижение самооценки порождает неуверенность в себе, растерянность, невозможность сосредоточиться, растет напряженность, переходящая в раздражительность.

Встречаются конфликты «несостоявшейся красавицы» (в связи с утратой детской миловидности к юношескому возрасту), конфликты сомнения «правильно сделанного выбора». Впрочем, подобные конфликты свойственны не только подростковому возрасту, но именно в этом возрасте они могут переживаться очень глубоко. Внутренний конфликт возникает и при существенном отклонении от принятых в подростковой среде норм внешности (слишком маленький или слишком большой). Если с подросткового возраста не приобретается опыт благоприятного разрешения внутренних конфликтов, то переживать их в дальнейшем человеку будет тяжело. Благоприятно разрешить конфликт — это значит сохранить положительную самооценку, но ценой преодоления детских незрелых способов защиты. При благоприятном разрешении внутриличностных конфликтов они становятся вехами формирования личности, стимулируют ее психическое развитие, духовное обогащение. Очень важно в этот период оказывать подростку дружеское участие. Любое подавление, принуждение, силовые санкции властных полномочий взрослого самым негативным образом воздействует на формирующуюся личность.

Существует прямая зависимость между успешностью разрешения конфликта в коллективе учащихся и той позицией, которую занимает педагог по отношению к данному явлению. Рассмотрим некоторые встречающиеся в практике варианты воз-

можных позиций педагога в решении конфликтной ситуации в ученическом коллективе.

1. Позиция силового (авторитарного) вмешательства в конфликт. Педагог признает наличие конфликта, пытается формировать участвующие стороны и расстановку сил. Но педагог не столько стремится разрешить конфликтную ситуацию, сколько с ней борется, считая, что всякий конфликт в детском коллективе — это зло. Как правило, единолично определяет правого и виновного и, применяя соответствующие санкции, педагог подавляет конфликт, но в действительности разрешения конфликта не происходит: он может принять другие формы, или конфликтующие перенесут его выяснение за пределы образовательного учреждения.

2. Позиция невмешательства чаще свойственна педагогу-либералу. Он старается не замечать конфликтных ситуаций, столкновений, которые возникают в коллективе учащихся. Невмешательство педагога в конфликт может продолжаться до тех пор, пока на него не укажут или конфликт не коснется педагога лично. Его реакцию на создавшуюся ситуацию могут вызвать замечания, критика со стороны администрации или коллег. Разрешение конфликта педагог возлагает на актив коллектива.

3. Позиция замалчивания конфликта. У некоторых педагогов сложилось мнение, что возникновение конфликтов в руководимом ими коллективе свидетельствует об их профессиональной слабости, педагогической неудаче. Конфликт, по убеждению таких педагогов, высвечивает их воспитательное бессилие. Наличие конфликтной ситуации просто не признается, отвергается. Педагог, таким образом, пытается уйти от проблемы простым ее непризна-

нием. Чаще всего эта позиция возникает вследствие незнания путей компетентного выхода из конфликтной ситуации. Ситуация может перейти в хроническую форму, что крайне негативно сказывается на развитии коллектива.

4. Поиск путей целесообразного вмешательства в конфликт. Решая этот вопрос, педагог опирается на знания коллектива, его воспитательных возможностей, анализирует ситуацию и прогнозирует варианты развития конфликтных отношений, возможные их последствия. Может быть принято решение о временном невмешательстве, о предании гласности причин конфликта, о необходимости срочного воздействия на конфликтующие стороны с применением прямых или косвенных методов разрешения конфликта. Можно расширить или сузить сферу влияния конфликтующих сторон, что позволит ослабить или усилить напряженность и ускорить процесс выяснения взаимных претензий. Можно переключить внимание конфликтующих сторон на другой объект, что дает возможность принять нестереотипное решение по выходу из ситуации, принесет элементы нового, необычного. Переключать внимание можно и за счет смены вида деятельности, которая стимулировала бы новые доминирующие интересы.

Роль «судьи» может взять на себя сам педагог, но при условии, что его авторитет основан не столько на ролевой позиции, сколько на принятии конфликтующими сторонами его личностных качеств. Важно оказываемое доверие как гарант справедливого разрешения конфликта, когда недопустимо ущемление чувства собственного достоинства ни одной из сторон. Существенное значение для успешного разрешения конфликта имеет владение педа-

гогом методами убеждения, аргументации и т. д. Аргументация может строиться на основе аналогии, сравнения, экстраполяции, доведения до абсурда, признания позитивного в негативном или негативного в позитивном, исключения отрицательного допущения несуразного.

К разрешению конфликтной ситуации может быть привлечен и коллектив. Основная сложность — уметь понять необходимость коллективного вмешательства. Иногда оно может усугубить, ужесточить конфликт, особенно в детском коллективе. «Существует такая область отношений в детской среде, — писал В. А. Сухомлинский, — куда не всегда можно и нужно допускать посторонних».

Практика вмешательства в конфликт не лишена и характерных ошибок, которые допускаются педагогами. К наиболее типичным ошибкам педагогов можно отнести следующие:

- а) недооценка или переоценка значимости общественного мнения группы или коллектива;
- б) преувеличение роли возможного собственного влияния;
- в) недооценка или переоценка предшествующего собственного опыта регулирования отношений в коллективе;
- г) решаясь на вмешательство в конфликт, педагог склонен занимать позицию над конфликтующими, позицию «поверхностного судьи». Но нужно помнить, что быть объективным крайне сложно.

В процессе формирования профессионального мастерства в разрешении конфликтных ситуаций педагог должен не столько стремиться отказаться от своей индивидуальности, сколько четко сформулировать ориентиры справедливости для конфликтую-

щих сторон и использовать методы, позволяющие им услышать друг друга, понять и принять. Стремления педагога должны быть направлены на создание ситуации, в которой обе стороны сохраняют чувство собственного достоинства. Вмешательство педагога в конфликтную ситуацию всегда должно нести урок нравственности, помогая учащимся понять суть социальных ценностей, обогатить их жизненный опыт.

Стремясь разрешить конфликт, педагог должен **предпринять следующие шаги:**

- установить действительных участников конфликтной ситуации;
- определить в пределах возможного причины, цель, мотивы, особенности характера конфликтующих сторон;
- изучить намерения о способах разрешения конфликта;
- определить в пределах возможного причины, цели, мотивы, особенности характера конфликтующих сторон;
- изучить ранее существовавшие межличностные отношения участников конфликта;
- изучить намерения конфликтующих сторон и представления о способах разрешения конфликта;
- определить отношение к конфликту невовлеченных в него членов группы, коллектива;
- принять решение о наиболее приемлемых способах разрешения конфликта.

В разрешении конфликтных ситуаций используются как прямые, так и косвенные методы гашения конфликтов¹. *Прямые методы гашения конфликтов* включают индивидуальную беседу, групповое и коллективное обсуждение. При организации **индивиду-**

¹Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.

альной беседы педагог поочередно приглашает к себе конфликтующих и просит каждого изложить суть и причины столкновения. При этом необходимо пресекать любую попытку оценочных суждений и требовать привести только факты, избегая эмоций.

Определив способ разрешения конфликта, педагог может пригласить обе стороны (или их представителей) и просит их в присутствии друг друга высказать претензии, при этом прерывает любые проявления негативных эмоций и объявляет им свое решение. При объявлении своего решения педагог делает это деловым тоном и опирается на свой авторитет, этические традиции, существующие в обществе. Это решение служит сигналом тому, что инцидент исчерпан, и возвращаться к нему — отнимать время у занятых людей.

Педагог может принять решение прибегнуть к групповому или коллективному обсуждению. В этом случае педагог предлагает конфликтующим высказать свои предложения друг другу в присутствии всей группы на собрании. Последующее решение он принимает на основе выступлений участников обсуждения, и решение объявляется от лица группы. Если конфликт, несмотря на указанные меры, не утихает, педагог прибегает к санкциям в отношении конфликтующих (одного из них либо обоих): от пространных критических замечаний (с глаз на глаз, при группе) до административных воздействий. Если и это не поможет, педагогу необходимо изыскать способы развести конфликтующие стороны (по разным классам, группам) так, чтобы они реже встречались.

Бывает, однако, и так, что прямое воздействие оказывается малоэффективным и не столько разре-

шает конфликт, сколько «загоняет его вглубь». В таких случаях конфликт переходит в хроническую форму. Более эффективными часто становятся *косвенные методы угашения конфликта*: «

1. *«Выход чувств»*. Реализация данного приема требует профессионального терпения и способности эмоционально поддерживать собеседника. Вполне допустимо в процессе слушания демонстрировать собеседнику собственное понимание, которое, однако, еще не гарантирует вашего с ним согласия.

2. *«Эмоциональное возмещение»*. Человек, обращающийся к вам со своими проблемами, должен рассматриваться как страдающее лицо. Страдания не следует игнорировать, будь они даже несправедливыми. Продемонстрировав учащемуся то, что считается с его переживаниями, педагог уже эмоционально возмещает имеющийся у собеседника эмоциональный дискомфорт. Уместно высказанное в разговоре одобрение действительно имеющимся у собеседника качествам является своеобразным ключом к пониманию педагогом и самим учащимся ситуации. Лыстить конфликтующему нельзя, лезть легко распознается и вызывает впоследствии открытое или тайное презрение к неискреннему взрослому. Просто надо говорить о том хорошем, что действительно в человеке есть.

3. *«Обнажение агрессии»*. Прямая форма реализуется таким способом: педагог побуждает конфликтующие стороны ссориться в его присутствии и достаточно длительное время не пресекает ссоры. Как правило, при третьем лице она не достигает таких крайностей, когда приходится в буквальном смысле слова разнимать враждующих. Давим высказать «наболевшее», необходимо продол-

жить работу, основываясь на одном из нижеуказанных приемов.

4. *«Принудительное слушание оппонента»*. Останавливая ссору, необходимо поставить условие: «Каждый из вас, прежде чем ответить обидчику, должен с предельной точностью повторить его последнюю реплику». Обычно обнаруживается, что конфликтующие не слышат друг друга, а обидчику приписываются тон и слова, которых в действительности не было. (Иногда можно прибегнуть к магнитофонной записи.) Непривычность такой ситуации снижает накал взаимного ожесточения и способствует росту самокритичности конфликтующих.

5. *«Обмен позициями»*. Педагог останавливает развернувшуюся на его глазах ссору, просит конфликтующих поменяться местами, на которых они до сих пор сидели, а затем дается следующая инструкция: «Поменявшись ролями, выскажите все обвинения, которые приходят в голову». Взгляд со стороны другого — азбучная истина общения. Однако людям, охваченным гневом и обидой, этот шаг дается с большим трудом и преимущественно в ситуации профессионального вмешательства в их конфликт извне. Этот прием психологи рассматривают как универсальный при разрешении конфликтов любого типа.

6. *«Расширение духовного горизонта конфликтующих»*. Высказывания спорящих сторон протоколируются или, что лучше, записываются на магнитофон или видеоманитофон. Остановив ссору, педагог воспроизводит сделанную запись. В результате, как правило, конфликтующие испытывают подавленность от того, что услышали, поскольку начинают понимать, что вели себя недостойно либо,

по крайней мере, некрасиво. На этом фоне целесообразно приступить к профессиональному разбору ссоры, показывая эгоизм и недоброжелательность аргументации каждого из конфликтующих. Далее разоблачается все мелкое, непринципиальное, что сопровождало конфликт. В беседе с конфликтующими важно раскрыть им смысл жизненных ценностей более высокого порядка, определять духовные цели, в стремлении к которым они, по существу, едины, а не взаимно враждебны.

Уменьшение количества конфликтных ситуаций — серьезная практическая проблема, стоящая перед руководителями как детских, так и взрослых коллективов. Следует признать, что в процессе профессиональной деятельности педагога происходит взаимное влияние субъектов взаимоотношений, непрерывное их воздействие и преобразование. Исследования доказали, что воспитанники конфликтных педагогов характеризуются большей тревожностью, враждебностью, агрессивностью, а степень конфликтности педагога влияет на структуру личностных свойств учащихся¹. Следовательно, для педагога, стремящегося уменьшить количество конфликтов в руководимом им коллективе, весьма актуальна работа по самосовершенствованию. Педагог должен иметь возможность обращаться за советом, рекомендациями к психологу и, главное, не бояться этой возможностью воспользоваться.

Педагогическое мастерство — достаточно подвижная система, поскольку в нем отражаются и объективные условия существования личности в обществе, осуществление ею в этом обществе профессио-

¹Марголина Т. И. Проблемы объективной детерминированности конфликтности младших школьников. Пермь, 1994.

иальной деятельности, и субъективные особенности этой личности. В некоторых исследованиях педагогическое мастерство связывается с категорией педагогический талант. Понятие «педагогический талант» включает в себя такие профессиональные качества, как чувство меры в проявлении требовательности и поощрений, интуиция и чуткость в сложной системе взаимосвязи с учениками, педагогическая наблюдательность (способность педагога по отдельным фактам и всему поведению ученика в целом прогнозировать его развитие), требовательность, высокое педагогическое мастерство, т. е. совершенное владение своим предметом, способом передачи знаний о предмете учащимся.

Педагогическое мастерство и авторитет преподавателя

Рассмотрение данной проблемы следует начать с того, что профессиональная подготовка является сферой образования, основой которой является социально-личностная направленность, поскольку результатом процесса является подготовка специалиста. Следовательно, содержание профессиональной деятельности является основой подготовки специалиста, и отношения преподавателя педколледжа и учащегося довольно жестко задаются именно необходимостью подготовки конкретного специалиста.

Авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства моделей педагогического процесса. В «Российской педагогической энциклопедии» авторитет определяется как «влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в спо-

способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в признании последними за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам»¹. Однако такое определение сущности авторитета в педагогике сложилось не сразу.

Традиционно сущность авторитета определяется следующим образом: от питомцев, воспитанников, учеников требуется безусловное принятие ведущей роли педагога как человека, управляющего, руководящего их развитием, добросовестное выполнение его требований, добровольное следование его предписаниям и указаниям.

Важным моментом при рассмотрении становления традиционного взгляда на сущность авторитета педагога является акцент на том, что установки, требующие повиновения наставникам, пронизывают человеческую культуру: заповеди народной педагогики, древнейшие религиозные, философские и литературные тексты, политико-правовые трактаты, различные памятники педагогической мысли. В повседневной семейной жизни, в различных формах ученичества, в образовательных учреждениях те, кого обучали и воспитывали, как бы по определению должны были слушаться тех, кто обучал и воспитывал. Наставник традиционно считался носителем истины, хранителем векового опыта и заветов предков, а иногда и источником священного знания.

Ф. М. Достоевский относил авторитет (наряду с чудом и тайной) к тем удивительным силам, кото-

¹Кондратьев М. Ю., Левшин Л. А. Авторитет // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993.

рые могут обуздать бунтовщиков, «пленив совесть людей для их счастья»¹. Педагогика издавна пыталась использовать «удивительную силу» этого феномена- Блаженный Августин, утверждая, что «к изучению наук ведет нас двойкий путь — авторитет и разум»², подчеркивал: «Для всех желающих учиться великому и сокровенному дверью к этому служит лишь авторитет». Различая высший божественный авторитет и авторитет человеческий, Августин обращал внимание на то обстоятельство, что авторитет человеческий по большей части обманчив, впрочем, он, по-видимому, по праву принадлежат тем, которые, насколько может воспринять чувство людей невежественных, представляют много опытов своего удачного преподавания и сами живут **так**, как предписывают жить другим.

Как показывает историко-педагогический анализ, требование слепого повиновения Учителю часто приходило в противоречие с педагогической реальностью: сопротивление учеников воспитательным усилиям наставников, слишком часто мешавшее реализации их замыслов, не могло остаться незамеченным и нуждалось в серьезном осмыслении. Попытки понять указанную проблему предпринимались в двух направлениях. Во-первых, по линии проникновения в сущность феномена авторитета в образовании, раскрытия его конструктивного педагогического потенциала, роли и места авторитета наставника в учебно-воспитательном процессе. И, во-вторых, по линии поиска таких моделей образования, в которых авторитет педагога не играл

¹Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. Париж, 1995. С. 238.

²Августин. О порядке // *Антропология педагогической мысли христианского Средневековья*: В 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 129.

системообразующей роли. Поскольку речь в данном разделе ведется о значении авторитета в становлении педагогического мастерства, обратимся к рассмотрению первого направления изучения сущности авторитета педагога.

На то, что рождение авторитета, опирающегося не на силу и устрашение, не на слепое подчинение, а на уважение и доверие, является великим таинством и становится возможным лишь тогда, когда воспитатель «дорастет» до такого уважения и доверия ребенка, обратил внимание Януш Корчак. Он считал, что ребенок подавлен нашим авторитетом, обязанностью быть нам благодарным, уважать нас. Ребенок **все** это чувствует, но по-другому, по-своему. «Ребята уважают тебя за то, что ты получил письмо с иностранной маркой, что имеешь право носить при себе спички, поздно ложиться спать, подписываешься красными чернилами, что ящик у тебя запирается на ключ, за то, что ты обладаешь всеми привилегиями взрослых... Чем больше ты заботишься о поддержании авторитета, тем больше его роняешь; чем ты осторожнее, тем скорее его потеряешь. Если ты только не смешон до последней степени, не абсолютно туп и не стараешься по-дурацки вкрасаться в доверие у ребят, заигрывая и делая поблажки, они станут тебя на свой лад уважать. На свой лад — это как? Я не знаю»¹.

§ В. В. Зеньковский выделил три психологические теории, объясняющие феномен авторитета.

1. *Волюнтаристская теория авторитета* (Ф. Паулсен) суть школьного взаимодействия объясняет влиянием крепкой воли старшего на не-

¹ Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / Пер. с польского. М., 1991.

окрепшую волю младших. Кое-что в этом верно практически, но объяснить этим происхождение и существование авторитета трудно: если авторитет основан только на проявлении сильной воли, то здесь совершенно устраняется свобода ребенка, так как в детях все время действует чужая воля.

2. *Интеллектуальная теория авторитета* (Г. Мюнстерберг) определяет авторитет силой внушения, исходящего от учителя. Ученик как бы заражается мыслями от учителя, усваивает его навыки и тенденции — и этим развивается. Действительно, подражание, иногда невольное, бессознательное, играет большую роль в отношениях учеников к учителю, но если бы эта теория объясняла всю полноту авторитета, то это также означало бы отстранение и даже подавление личности ученика (что и характерно для внушения), а не его развитие и самостоятельность.

3. *Эмоционалистическая теория авторитета* (сторонником которой является сам В. В. Зеньковский) покоится на признании, что главное — это вера в авторитет, которая далека от интеллектуального рабства, так как является фактически доверием, покоящемся на свободном отношении и даже поклонении учителю. Кроме веры в отношениях учителя и ученика — здесь имеет место и плененность учителем, поклонение ему, сознание, что учитель есть руководитель, на которого действительно можно положиться. Признание авторитета вытекает из свободы ученика и ее предполагает, поэтому признание авторитета не только не ослабляет самостоятельности ученика, а, наоборот, ее стимулирует. Фактически учитель признается источником света, а это чувство, по мнению В. В. Зеньковского,

основано на свободе и на вере не столько в человека, сколько в носимую им правду. Такое чувство является источником творчества: авторитет сообщает силы, на которые без него человек не способен.

М. Ю. Кондратьев подчеркивает, что ролевая позиция педагога предполагает принятие им решений, определяющих поведение и действия воспитанников, и связывает феномен авторитета учителя и воспитателя с внутренним признанием окружающими права любого человека взять на себя ответственность в условиях совместной деятельности. С точки зрения М. Ю. Кондратьева, можно говорить об «авторитете власти» педагога, изначально обусловленной его ролью ведущего в образовательном процессе. Однако даже послушное выполнение учащимися педагогических требований не является достаточным свидетельством личностного принятия ими учителя как авторитетного для них человека: причинами этого могут быть не доверие к воспитателю, не убежденность в его правоте, не внутренняя готовность разделить с наставником ответственность за принимаемые им решения, а, например, страх или отсутствие инициативы. Более того, по мнению автора, авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности педагога, несомненно, оказывает на детей деморализующее влияние, закономерно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений.

Слагаемыми подлинного авторитета наставника являются:

- во-первых, авторитет его роли, ибо без опоры на него крайне затруднительно строить здание личностного авторитета;

- во-вторых, информированность педагога, его *компетентность*, ощущаемые воспитанниками, которые воспринимают наставника как более зрелого, опытного, знающего человека, способного реально оказать помощь при решении различных проблем;
- в-третьих, референтность педагога, т. е. восприятие его как человека, мнение которого по поводу самых разных обстоятельств, ситуаций, событий и людей значимо для них;
 - в-четвертых, «взаимность авторитета», т. е. доверие педагога к своим воспитанникам и теплое, уважительное к ним отношение.

Стиль профессиональной деятельности преподавателя педучилища (**педколледжа**)

Основное содержание деятельности преподавателя в системе профессионального образования включает выполнение нескольких функций — обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, при том, что у многих преподавателей одна из них является доминирующей. Наиболее специфично для преподавателя педколледжа сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий. В то же время профессионально-педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже порождению новых гипотез. Такой подход ставит теоретическую задачу рассмотрения понятий «про-

фессиональное развитие» и «профессиональный стиль» преподавателя педколледжа, поскольку конечным результатом его деятельности является подготовка учителя.

Согласно данным исследований, которые приводит Л. М. Митина, в современной образовательной ситуации наблюдается смещение требований к учителю в сторону его результативности, что делает приоритетной на данный момент модель педагогического стиля учителя, ориентированного прежде всего на содержание учебного предмета, на соответствие принятым стандартам подготовленности школьников к поступлению в определенный вуз или к получению престижной работы, обеспечивающей желаемый образ жизни. Но общеобразовательная школа не должна выполнять социальный заказ общества: готовить специалистов, необходимых только в данный момент. Образование призвано опережать другие сферы общественной жизни человека и быть фактором развития общества. Именно сейчас, в кризисный период, необходимо целенаправленно внедрять развивающие технологии, и тогда общество быстрее выйдет из кризиса, а человек будет готов к разного рода самоизменениям.

Таким образом, одна из главных целей современного образования состоит в развитии у учащихся заинтересованности и потребности в самоизменении. Превращение ученика в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию. В полной мере эту цель можно определить в качестве ведущей и в системе подготовки учителя, поскольку профессиональное развитие неотделимо

от личностного — в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации.

Для западных теорий профессионального развития характерно обращение к понятию Я-концепции, в структуре которой выделяется такая характеристика, как ощущение человеком компетентности, собственной эффективности и личной влиятельности, т. е. ощущение власти над окружающей действительностью, обеспечивающее психологическую стабильность человека. В данном случае обнаруживается упор на сильное ощущение «Я», на свои возможности, позволяющие осуществлять контроль над ситуациями и отношениями. Для отечественной психологии более характерно обсуждение профессионального развития в координатах ответственности за развитие профессиональных ситуаций и отношений, за свои профессиональные действия. М. Мамардашвили относит это вообще к работе: «А что такое работа, любая действительная работа? Это самостоятельность, ответственность, риск и готовность за все платить. Работа вообще — взрослое дело». Возможно предположить, что использование терминов «контроля» или «ответственности» не противоречит друг другу, т. к. они используются для решения одной проблемы — определения меры личностной включенности человека в профессиональную деятельность. При этом контроль акцентирует внимание на внешней стороне активности в ситуации, а ответственностью подчеркивается степень внутренней включенности лично-

сти в профессиональную деятельность. Иными словами, использование термина «контроль» связано с обсуждением профессионального развития как построения карьеры, а использование термина «ответственность» (а также «профидентичность») более логично при обсуждении профессионального развития человека как субъекта труда.

* Оптимальный индивидуальный стиль (от греч. *stylos* — букв. «палочка, стерженек») — это такой тип профессионального поведения, который позволяет максимально полно использовать сильные личностные и профессиональные стороны преподавателя, по возможности компенсируя слабые стороны его темперамента, характера, способностей и личности в целом.

Профессионализм преподавателя педколледжа в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности характера. Обобщая приведенные выше подходы к рассмотрению типов общения и личностно-профессиональных типов педа-

гогов, возможно вывести общие типы стилей педагогической деятельности.

• Традиционно выделяются три основных стиля педагогической деятельности:

1. Для авторитарного стиля деятельности педагога характерен функционально-деловой подход к студенту, когда преподаватель исходит из усредненного представления о студенте и абстрактных требований к нему. В своих оценках он стереотипен и субъективен. Часто недооценивает положительное значение таких качеств, как самостоятельность, инициативность, предпочитает характеризовать своих студентов как недисциплинированных, ленивых, безответственных. Хотя в целом такой стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, некоторые задачи (особенно на начальных этапах формирования студенческой группы) могут быть решены с помощью авторитарного стиля.

2. **Свободно-либеральный** стиль профессиональной деятельности педагога характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией. Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее «вредный» для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу. Нередко ставят в пример преподавателя, которому удается в процессе работы со студентами избегать конфликтов. Это правильно, когда речь идет о конфликте чисто личного характера; но применительно к учебно-производственным конфликтам (и не только преподавателя со студентом, но и между студентами) — неверно. Бесконфликтность в этом плане — часто признак безразличия, отсутствия требователь-

ности к студентам и к своей работе; если хотите, это «конфликт наоборот», чаще всего присущий преподавателям либерального стиля.

* 3. Наиболее эффективен демократический стиль профессиональной деятельности, позволяющий преподавателю решать педагогические задачи, ориентируясь на индивидуальные особенности студентов, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Преподаватель, владеющий таким стилем общения, осознанно ставит задачи перед студентами, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах. По сути, этот стиль общения можно охарактеризовать как личностный. Выработать его может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самосознания, способный к постоянному анализу своего поведения и адекватной самооценке.

Авторитарный стиль характеризуется жесткостью, в нем доминирует требовательность к студенту (его реальные возможности на заднем плане). Демократический стиль: предполагает участие студента в обсуждении задач, стоящих перед группой: требовательность сочетается с убеждением. При либеральном стиле преподаватель ограничивается убеждением (должной требовательности нет), это стиль «невмешательства». Видимо, более всего близок к оптимальному демократический стиль: здесь больше удовлетворенности процессом и результатами труда, сильнее творческое начало, выше результативность. В коллективах с таким стилем управления теснее взаимные контакты студентов, ярче радость за успехи товарищей, выше ответственность за общее дело, взаимный самоконтроль. В коллективах, управляемых авторитарно, чаще складыва-

ются враждебные отношения, соревновательность порой переходит в конкуренцию, отмечается нежелание работать при ослаблении контроля. При либеральном стиле руководства позволяют безразличие к делам других, а подчас — безответственное отношение к делу: в определенном плане — это самый плохой стиль.

Авторитарный преподаватель работает в расчете на «усредненного» студента, не считая нужным учитывать его индивидуальные особенности. Дисциплинарное воздействие на студентов здесь доминирует. Отклонение от «среднего» поведения воспринимается жестко: активный студент — «бунтарь», неактивный — «лентяй». У такого преподавателя — априори негативные установки. Его оценки студентов крайне субъективны и полярны. Общение со студентами — сугубо формальное; беспристрастность переходит в бесстрастность. Преподаватель легко идет на характеристику студенческой группы в целом.

Преподаватель демократического стиля стремится учесть индивидуальные особенности студентов. Организующее воздействие на студентов преобладает над дисциплинарным. В оценках студентов здесь больше разнообразия (потому и объективности), в контактах — инициативы, стремления уйти от чисто формального общения к личностному. Характеризовать студенческую группу в целом такой преподаватель, как правило, отказывается, поскольку видит в каждом студенте индивидуальность. Установлению демократического стиля способствует инициирование вопросов студентов, а также внеучебное общение.

В случае либерального стиля характер общения преподавателя в основном зависит от студентов (по-

ложительное здесь — в учете поведения студентов, отрицательное — в отказе от воздействия на это поведение). Цели тут расплывчаты, преподаватель подстраивается под студентов (так «легче жить»): «Они же не маленькие!» Либеральный преподаватель дает студентам краткие (как правило, формальные) характеристики. Он мало вмешивается во внутреннюю жизнь студенческой группы, это «не его дело»: фактически мы имеем дело с попытками полностью снять с себя ответственность за успехи или провалы студентов.

В целом можно сказать, что для преподавателя авторитарного стиля его реноме, авторитет — выше дела (имеется в виду раскрытие личности и подготовка специалиста), у демократического доминирует дело, преподаватель либерального стиля не озабочен ни своим реноме, ни делом (часто у него есть другое дело, важное для него самого).

Разумеется, рассматриваемые стили общения крайне редко встречаются в чистом виде. Бывает, что уровень развития коллектива (группы) достаточно высок, каждый его член способен к самоуправлению. Тогда наиболее эффективен демократический стиль с элементами либерального. Но если студенческий коллектив развит слабо, то ближе к оптимуму будет демократический стиль с элементами авторитарного — по крайней мере, пока не произойдет становления и стабилизации коллектива. Конечно, стиль общения должен изменяться в зависимости от конкретной ситуации.

Задача выработки индивидуального стиля является одной из важнейших для любого профессионального педагога и касается не только педагогического общения, но и всех остальных видов педа-

гогической деятельности. Успешность выработки индивидуального стиля в значительной степени определяет успешность профессионального становления преподавателя, его удовлетворенность трудом, рост его мастерства, объективную результативность его деятельности.

Кроме того, возникает вопрос: может ли меняться индивидуальный стиль преподавателя? Ответ может быть положительным. Если учесть, что в основе профессионального развития лежит самоизменение и что эти самоизменения зависят не только от личностных качеств и психотипа преподавателя, не только от сиюминутной ситуации, но и определяются профессиональным жизненным планом (Е. А. Климов) — сложным образом, «конструкция» которого должна состоять из более или менее ясных знаний о следующих обстоятельствах главной цели, ближайших и более отдаленных конкретных целях, путях и средствах достижения- ближайших жизненных целей, внешних и внутренних условиях достижения целей, запасных вариантах целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов. Ибо то, что человек в состоянии выполнить данные планы, должно являться частью образа о самом себе.

Дополнительный материал

для обсуждения и профессиональной рефлексии

*С. И. Гессен. Основы педагогики. Введение в прикладную философию*¹.

...Ребенок первоначально признает лишь одну власть и дисциплину — именно дисциплину силы. Объективность должного ему непонятна, он пони-

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

мает лишь объективность природы. Отношение его к старшим есть, прежде всего, отношение слабого к сильному, беспомощного к могучему, бедного к богатому. Ребенок не только бессознательно подчиняется силе (наиболее сильному впечатлению, наиболее могущественному влечению), но уважает и чтит также прежде всего силу. Тот, кто все умеет и все может, вызывает в нем чувство преданности и восхищения...

Что же это такое, что превышает силу и что способно придать ей некоторое высшее достоинство? Это высшее, чем сила, мы называем авторитетом. Авторитет есть власть, которой мы подчиняемся через некоторое добровольное признание. В подчинении авторитету есть уже момент положительной оценки, чего нет в подчинении простой силе. Силе я подчиняюсь потому, что не могу ей не подчиниться. Против авторитета я могу восстать, и если я все-таки подчиняюсь ему, то потому, что считаю должным ему подчиниться. [...] Поэтому в авторитете есть уже момент добровольности, или свободы. Но, с другой стороны, подлинной свободы здесь еще нет: я все-таки подчиняюсь здесь чужому взгляду и чужому слову, принимая его на веру как некий извне данный мне закон. [...]

Нельзя не подчиниться силе. Достойнее уже подчиниться какому-нибудь слову потому, что оно высказано лицом, пользующимся моим признанием. Но еще достойнее подчиниться этому же слову потому, что я сам, подвергнув его собственному рассмотрению, признал его правильным. Подчинение собственному разуму и последовательности своего собственного действия есть высшая степень подчинения. [...]

Сила— авторитет— разум [...] вот ступени властвования и подчинения, осуществляющие в себе все большую и большую степень свободы и личности. Только личность, т. е. существо, относящееся критически к себе самому и к окружающим, может достичь высшей ступени подчинения — подчинения разуму как сверхличному началу, гнушающемуся всякой тени внешнего принуждения. Подчинение разуму, будучи высшей формой подчинения, не умаляет, однако, значения авторитета. Существование, совершенно отвергающее авторитет, было бы поистине невозможным. [...] Подчинение авторитету вредно, когда авторитет является высшей инстанцией властвования. Но поскольку вообще механизм полезен, будучи на службе у свободы, постольку и подчинение авторитету полезно, если только оно состоит на службе у разума, которому личность в последнем счете подчиняется. [...]

...Сила старших может совершенно оторваться от авторитета, — тогда она вырождается в произвол, беспорядочное насилие и вместо того, чтобы развивать личность ребенка, культивирует каприз и своеволие. Или она преждевременно переходит в авторитет: должное является тогда ребенку в виде словесного увещевания, приказа или запрещения или в виде механического наказания и награды. Тогда в результате получается чисто механическое подчинение, без сознания его необходимости, подчинение, вымогаемое неустанным надзором и ждущее малейшего ослабления этого надзора для того, чтобы вылиться в поступках, протестующих против непонятной и назойливой власти старших, ничего, кроме голой силы, за собой не имеющей. [...]

Если подчинение авторитету внешнего закона вырастает из следования фактически выполняемому обычаю, то цель авторитета и его внутреннее оправдание коренятся в разуме... [...]

Значение авторитета в том именно и состоит, что он есть необходимая посредствующая ступень между внешней силой, которой естественно подчиняется ребенок, и свободным подчинением внутреннему закону долга. Этим определяется основное правило организации авторитета: школьная власть как носительница внешнего закона должна быть организована так, чтобы воспитывать к свободе. В ней так же должно просвечивать автономное подчинение разуму, как в уроке должно предчувствоваться будущее творчество человека. Как же пронизать авторитет свободой? Как сделать, чтобы, подчиняясь школьной дисциплине, дети тем самым учились не просто послушанию власти, а следованию велениям долга? И здесь опять-таки указание точных рецептов невозможно. Педагогика может установить лишь общий принцип, применение которого в отдельных случаях должно видоизменяться в зависимости от особенностей окружающей обстановки, что предполагает неустанное творчество воспитателя. Этот принцип в данном случае может быть формулирован нами следующим образом: хотя правила поведения и предписываются ученику извне (школьной властью), они должны быть таковы, как будто ученик сам их себе поставил. [...]

Выше авторитета стоит разум человека, и самое подчинение авторитету должно быть оправдано разумом, свободно принимающим предписание авторитета. Способность послушания не есть поэтому последняя цель воспитания; послушание есть толь-

ко средство, имеющее целью воспитание в человеке чувства долга, удовлетворяемого его свободным действием. А это значит, что авторитет школьной власти должен быть пронизан свободой, и, следовательно, веления авторитета должны быть в состоянии выдержать критику разума.

Авторитет и авторитарность — однокоренные слова, то есть восходящие к некоему изначально общему смыслу и в то же время взаимоисключающие друг друга, поскольку и без того пользующемуся уважением окружающих человеку вовсе нет нужды быть жестоким с ними, подавлять их своим Я, а людям, склонным подавлять других, трудно рассчитывать на авторитет. Согласны ли вы с таким утверждением?

Когда, в какой ситуации вы ощутили себя авторитетным? Приходилось ли вам проявлять авторитарность? К чему это привело? Что характерно для вашего отношения с родителями, однокурсниками? Оно удовлетворяет вас? А окружающих, близких?

Педагог и учащийся Сложный клубок связей и отношений, бесконечная череда ситуаций. Прежде всего преподаватели, которые учат основам профессии, и учащиеся, которых учат и к которым предъявляют профессиональные требования. А так ли односторонне? Как вы полагаете, разве нет обратного влияния — учащихся (студентов) на преподавателя? Разве внимание (невнимание) студентов не помогает преподавателю, не поднимает (снижает) его настроение со всеми вытекающими (и д-

ля него и для студентов) последствиями? Разве адекватная реакция на «сигналы» из аудитории не объективный признак человечности педагога? И потом, педагог и учащиеся только в колледже (вузе, школе) А в семье? А на работе? Разве там вы не оказываетесь то в одной, то в другой ситуации? Вы уверены, что вам неизменно удаются обе роли? Помните, когда ошиблись? Помните, почему? Кого вы сегодня видите своими педагогами? А учениками?

Говорят, что один дурак может задать столько вопросов, что на них и сотня ученых не ответят? А если человек вообще не задает вопросов — он умный? Как и тот, кто готов отвечать на все вопросы? Что важнее: сформулировать вопрос, вызванный незнанием и побуждающий к поиску, или дать ответ, полученный в результате поиска? Кому труднее ставить вопросы: себе или другим? Кому сложнее отвечать: себе или другим? Кто задает больше вопросов, тот, кто много знает, или тот, кто знает мало? Как вы думаете, бывает ли конечное знание, не рождающее новых вопросов? Что вы предпочитаете: спрашивать или отвечать? Если не можете ответить, вините в этом себя или других? Жесткая категоричность ответа — признак эрудиции или ограниченности отвечающего?

Вопросы для самопроверки

1. В чем состоит «миссия» преподавателя педколледжа (педучилища)?
2. В чем заключается особенность такта как характеристики профессионального мастерства преподавателя?
3. В какой связи находятся следующие характеристики педагогического мастерства преподавателя педколледжа: такт, толерантность, эмпатия?
4. Существует ли связь между стилем разрешения конфликтов и стилем профессиональной деятельности преподавателя?
5. Где проходит «водораздел» между авторитетом и авторитарностью преподавателя?
6. Антуан де Сент-Экзюпери говорил о «роскоши человеческого общения». Оно всегда благо? А если общение принудительно, вынужденно, навязчиво? Вы никогда не испытывали нужды в уединении, желания побыть одному?

Раздел 5. Педагогическое мастерство и профессиональная идентификация преподавателя **педколледжа**

Поскольку речь идет о профессиональном мастерстве педагога педколледжа, сущностью деятельности которого является подготовка специалиста образования, следует более подробно рассмотреть характеристики профессиональной готовности педагога. Готовность означает *согласие, желание* сделать что-то. Профессиональная готовность предполагает готовность теоретическую и практическую в области гуманитарно-экономических, общеобразовательных, естественных наук и предметной подготовки.

В основе содержательного наполнения данных структурных компонентов заложен образ профессии (представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней), содержание которого составляют следующие признаки профессии:

а) социально-экономические (общественная значимость профессии, перспективы профессионального и социального роста, специальности, заработная плата);

б) производственно-техническая (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе);

в) производственно-педагогическая (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности);

г) социально-психологическая (система требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам).

* Представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней есть *образ профессии*. Содержание образа составляют такие признаки профессии, как совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих:

- социально-экономическую (общественную) значимость профессии, перспективы профессионального и социального роста, специальности, заработной платы;

- производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе);

- производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности);

- социально-психологическую (система требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам) стороны профессии (В. Д. Брагина).

Образ профессии играет в профессиональном самоопределении важную роль; можно утверждать, что человек «нашел свое место», когда он представляет, где и кем он будет работать, что от него требуется. Исходя из положения о регулирующей функции образа, можно создавать дополнительные пси-

психологические условия для успешного овладения профессиональным мастерством, внося уточнения в содержание образа профессии.

Образ профессии выполняет регулирующую функцию, создавая возможность для реализации дополнительных дидактических и психологических условий, способствующих успешному овладению профессиональным мастерством, внося уточнения в содержание образа профессии. В то же время определение профессиональных жизненных планов будущего специалиста включает образ профессии, поскольку степень их реализации зависит от образа Я-личности — иными словами, образ профессии является частью образа Я и составляющей жизненного плана специалиста.

Составляющими жизненного плана являются: более или менее ясные знания об обстоятельствах главной цели, ближайших и более отдаленных конкретных целях, путях и средствах, внешних и внутренних условиях их достижения, запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов и т. д.

Готовность к профессиональной деятельности в педагогической теории рассматривается в нескольких аспектах:

а) как показатель ориентированности на поиск смысла профессиональных ценностей, представляемый в виде диад: понимание-воспроизведение, понимание-интерпретация, понимание-преобразование. Показатели готовности: умение профессионального **целеполагания**; выявление противоречий между директивно-ориентирующими установками, позициями ученых с разными подходами к процессу

профессиональной подготовки и собственными взглядами; дифференцирование критичности и критиканства в своем отношении и в отношении сокурсников к предлагаемым в содержании учебных дисциплин ценностям; умение создавать свою систему ценностей и смыслов с учетом ценностных координат различных уровней;

б) как степень сформированности оценочно-рефлексивной позиции, позволяющей специалисту самостоятельно разрабатывать конкретно-методические схемы действия. В основе оценочно-рефлексивной позиции — рефлексивное знание, позволяющее выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта педагогического процесса вуза. Результатом такого процесса является **смыслотворчество;**

в) как показатель сформированности способности к реализации непрерывного образования как «образования в течение всей жизни».

Реализация принципа непрерывности профессионального образования как «образования в течение всей жизни» определяет следующие дополнительные характеристики профессиональной готовности специалиста:

- направленность личности на овладение ценностями непрерывного профессионального образования, на самоопределение и саморазвитие;
- активность и способность личности адекватно (с учетом индивидуальных качеств и свойств) выбирать и использовать методы, формы и средства для осуществления целей и задач непрерывного образования;

- самооценка, отражающая отношение к себе, своим действиям и поведению, влияющим на ход процесса непрерывного образования;
- ориентированность на преобразовательную деятельность и рефлекссию, на самоконтроль, заключающийся в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и результатами собственных действий;

— научно-теоретическая компетентность, поскольку в системе непрерывного уровневого образования на высших его уровнях основной является научно-исследовательская деятельность, содержание которой в педвузе определяется развитием научных школ (являясь формой организации исследовательской работы нескольких поколений преподавателей, студентов, аспирантов, магистрантов, научная школа создает определенную научную традицию в вузе, одновременно являясь ступенью исторического развития научных традиций).

Реализация принципа глобализации профессионального образования актуализирует еще один показатель профессиональной готовности — *профессиональная идентификация*.

• В социально-психологическом плане идентичность рассматривается:

а) в контексте проблемы отношений со значимыми другими, персонализации, менее изученным в этом контексте остается влияние профессионального сообщества на становление профессиональной идентичности специалиста;

б) как исследование самоопределения и социализации личности, изучение профессиональной идентичности с этих позиций перемещается в плоскость профессионального развития.

Идентичность можно определить как сложный феномен, «многослойную» психическую реальность, включающую различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания, как проявление уникальной природы, самобытности человека, продуцированное ментальной рефлексией по поводу истории человека, становления личности (М. Бахтин, М. Мид, М. Фуко, и др.). Иными словами, профессиональная идентичность личности может быть рассмотрена в нескольких аспектах:

- становления социально-психологической профессиональной реальности личности;
- субъективно-психологической реальности;
- в прикладном плане: структура идентичности имеет уровневую организацию, соответствующую генетически различным формам памяти и структуре аккультурации специалиста. Рассматривая профессиональную идентификацию в аспекте непрерывности образования, возможно выделить следующие ее уровни (см. табл. 10).

Если осуществить сопоставление профессии, профидентичности, профпригодности и профессиональной готовности на основе характеристик человеческой активности, то окажется, что:

- профессия соответствует уровню внешней активности и представляет профессиональную (обычную) занятость чем-либо;
- профидентичность соответствует уровню внутренней активности, проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека, т. е. является содержанием;
- профпригодность и профессиональная готовность соответствуют формам проявления активно-

сти, при этом профпригодность является низшей формой активности, т. к. для ее определения требуется выявление ситуативно-обусловленных профессионально-дифференцирующих признаков;

- профготовность является высшей формой активности, т. к. для ее определения требуется выявление сознательно-обеспеченных профессионально-дифференцирующих признаков.

Таблица 10

Уровни профессиональной идентификации специалиста

Уровень	Характеристики памяти	Тип профидентичности
Общеобразовательный	Непроизвольная, досознательная	Невыраженная форма
Допрофессиональный	Внешне- опосредованная переходная форма памяти	Выраженная пассивная закрытая форма
Вузовского образования	Произвольная	Выраженная открытая форма
Постдипломный	Метапамять	Выраженная открытая устойчивая форма

Профессия представляет собой социально-объективную часть профессионального континуума человеческой активности, профпригодность и профготовность — формальные реальности, а профидентичность — неформальную, субъективную реальность. В этом смысле профессия и профидентичность взаимосвязаны как причина и следствие.

Профпригодность и профготовность объединены с профидентичностью как производные части профессиональной реальности:

а) если речь идет о результативности специальной подготовки, профпригодность проверяется в начале подготовки, профготовность — в конце;

б) если речь идет об оплате за выполняемую работу, профнепригодные и профнеготовные специалисты либо устраниются из деятельности, либо принадлежат к низкооплачиваемым профессиональным группам;

в) если речь идет о притязаниях на определенный социальный, общественный статус, профпригодные и профессионально готовые специалисты претендуют на более высокое статусное положение.

Однако следует подчеркнуть, что профидентичность связана с этими параметрами профессии косвенным образом. Обнаруживается наибольшая связь профидентичности с нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в ощущении ответственности и в переживании собственной профессиональной самоэффективности (А. Бандура), убежденности людей в возможности реализовать свой потенциал и интеллектуальные ресурсы в профессиональной деятельности (Шнейдер).

Идентичность в общем виде рассматривается нами как самореферентность — (лат. *referre* — сообщать) сообщение самому себе о том, кто Я есть и что является Моим, при наличии своей принадлежности социальной реальности в форме конкретных жизненных ситуаций. Тогда профессиональная идентичность есть результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления-дифференциации себя с Делом и Другими, про-

являющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я.

Профессиональная идентичность имеет разные источники формирования. Одним из источников является профессиональное образование, содержание которого определяют нормативные государственные документы об образовании. Так, обучавшийся на определенном отделении колледжа (факультете вуза) и получивший диплом специалист воспринимается как профессионально идентичный своей профессии. В этих случаях основными условиями становления профессиональной идентичности выступают образовательно-профессиональная общность судьбы и профессиональная осведомленность. Существование профессиограммы личных качеств профессионала подчеркивает тот момент, что в становлении профидентичности определенную роль играет выраженный личностный радикал. Свою роль в становлении профессиональной идентичности играют субъективные ожидания и возможности социальных перспектив, а также признание окружающими в качестве профессионала, что способствует утверждению профессиональной идентичности, кроме того, существенное значение имеет профессиональная самопрезентация.

Профессиональное самоопределение, понимаемое как *«нахождение смыслов выполняемой работы»* (Пряжников Н. С), предшествует профессиональной идентичности. В этой терминологии профидентичность — это самостоятельное и осознанное *владение* смыслами выполняемой работы. Если профессиональное самоопределение — это проектирование и строительство трудового и, в целом, жизненного пути, то профидентичность — это освоение **завершенного** строительства.

В качестве обобщенной детерминанты становления профессиональной идентичности можно назвать информационно насыщенную окружающую среду, из которой вычерпываются представления об объекте и субъекте труда, его целях и задачах, способах получения образования или приобретения необходимых навыков, требованиях профессии к человеку и пр. Следует выделить следующие профессионально дифференцирующие признаки: владение определенной терминологией, использование определенного профессионального лексикона, ценности и нормы, профессиональные мифы, представления об альма-матер, о своих учителях и профессиональных предшественниках, профессионально важные качества специалиста, профессиональные навыки и умения, профессиональные приметы, профессиональный инструментарий.

В процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка и исторического развития профидентичности в социогенезе: доверие, автономия, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграция (Э. Эриксон). Для становления профессиональной идентичности важное значение имеет ритуализация в профессиональном поведении (например, защита дипломов, диссертаций, выступления на конференциях), имеющая важное значение для становления «Я» всех участников. В окончательном устойчивом варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и личностной зрелости, выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионализации. В

этом плане следует рассматривать профессиональную идентификацию как показатель и/или результат профессионального мастерства специалиста.

Полное изменение профессиональной идентичности возможно и даже достижимо для взрослого человека за относительно короткие интервалы времени при смене: дела, профессионального сообщества и Образа Я. Примерами таких радикальных изменений служит переход человека со светской службы на религиозное поприще, эмиграция в другую страну, ситуации с человеком, о котором говорят «сам себя сделал», «выбился в люди». Если изменяется одна из составляющих, то возможно лишь частичное изменение профидентичности.

Если рассматривать динамику профидентичности в зависимости от создаваемых условий выбора личностью индивидуальной образовательной траектории (маршрута), то такой эпигенетический подход (Э. Эриксон) позволят выделить значимость *выбора* во всех сферах жизненного пространства как условия самовыражения, обретения «сущностного Я», определения путей выбора и оценивания «растопыренных, которые мы способны пройти». Подчеркнем, что выбор предполагает определенные условия, создаваемые в непрерывном педагогическом процессе педколледжа. Кроме того, выбор и реализация студентом индивидуальной образовательной траектории близок по сущностным характеристикам категории «профессиональный жизненный план» (Е. А. Климов), который рассматривается как сложный образ, «конструкция» которого должна состоять из более или менее ясных знаний о последующих обстоятельствах главной цели, ближайших и более отдаленных конкретных целях, путях

и средствах достижения ближайших жизненных целей, внешних и внутренних условиях достижения целей, запасных вариантах целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов.

В данном контексте собственно феномен идентичности может быть рассмотрен как характеристика внутренней *непрерывности* самопереживания индивида, как длящегося внутреннего равенства с собой, как интеграцию переживаний человеком своей тождественности с определенными социальными группами.

Поскольку профессиональная идентичность предполагает рассмотрение отношений со значимыми другими, характеристиками ее являются самоопределение и социализация личности (К. А. Альбуханова-Славская, Б. С. Братусь, А. А. Вербицкий, В. А. Сластенин и др.), что предполагает выделение социально-психологического компонента профессиональной идентификации личности, включающего переоценку субъекта трудовой деятельности, уяснение первостепенности личного, частного в характере труда, роли взаимоотношений в развитии сюжетов профессиональной жизни и др. Такой подход позволяет расширить определение *профессиональной идентичности*, дополнив его рассмотрением как многомерный и интегративный феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе освоения профессиональной культуры в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии.

Обобщая приведенные научно-теоретические подходы к сущности профессиональной идентифика-

ции, выделим условия становления профессиональной идентификации:

а) *глубинный* план: юстициальное, прецедентное и индирективное условия, способствующие формированию профессионально дифференцирующих признаков непосредственно в процессе профессиональной подготовки;

б) *узко-специальный* план: влияние на развитие профессионально-дифференцирующих признаков других людей, решающих вопросы профпригодности, и внутренняя работа самого индивида, формирующая позицию профготовности;

в) *социально-психологический* план: роль значимых других, гомогенность и стабильность социальной среды, роль социальных взаимодействий и определение их границ, внутригрупповые эгоцентрические предпочтения и их противоречия, теоретическая и технологическая подготовка по конструированию профессионально-психологических ситуаций (Я и Дело), отношений (Я и Другие), развитию саморефлексии (образ Я);

г) *план профессиогенеза*: профессиональная осведомленность, образ профессии и себя в ней, самоорганизация путем усвоения и переработки профессиональных ритуалов, моделирования образов будущей профессиональной деятельности и себя в ней, становление второй языковой личности и т. д.;

д) *культурноинтеграционный* план: творческая познавательная активность, направленность на реализацию индивидуальной жизненной и образовательной траектории, высокая готовность смысловых и регуляторных основ поведения, толерантность и т. д.

Рассматривая проблему профессионального мастерства специалиста в единстве компетентности,

профессиональной идентичности и в соотношении с профессиональным ростом, необходимо обратиться к понятию «карьеря специалиста». Современное понимание карьеры — это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни. Основой и построения карьеры и достижения профидентичности является «Я-концепция» личности как относительно целостное образование, постепенно изменяющееся по мере взросления человека. В рамках Я-концепции формируется представление о профессиональном будущем в виде образа профессии или в виде конкретной профессиональной цели. Образ профессии реализуется:

- через процессуальную активность человека, базирующуюся на чувстве ответственности (основа становления профидентичности);
- через целевую активность, базирующуюся на контроле за ситуациями и отношениями (основа построения карьеры).

Сила карьеры в ее мобильности, связанной с занятостью, сила профидентичности — в самовыражении. Карьера имеет четко обозначенные временные границы, т. е. доподлинно известны ее начало и конец — карьера неминуемо заканчивается. Что же касается профидентичности, то она, наоборот, обеспечивает профессиональное долголетие человека. В карьере велико влияние внешнего воздействия Значимого Другого, рассчитывающего на эффективную отдачу. Влияние Значимого Другого в профидентичности оказывает глубинное, психотерапевтическое воздействие, способствуя возникновению веры в себя и свои силы, что свидетельствует о признании профессионального мастерства специалиста. Таким образом, карьера — это совокупность всех

ситуаций реализованного выбора траектории дальнейшего профессионального и должностного продвижения. Профессиональная идентичность есть совокупность всех ситуаций свободного (куда душа позовала) самовыражения и ответственного выбора по овладению смыслами профессионального мастерства.

Вопросы для самопроверки

1. Каково влияние образа профессии на выбор учащимся педколледжа (педучилища) индивидуальной образовательной траектории?
2. Как влияет успешность профессиональной идентификации на жизнедеятельность преподавателя?
3. Можно ли повлиять на условия профессиональной идентификации учащихся педколледжа? Преподавателей педколледжа?

ГЛОССАРИЙ

• **Адаптация** (социальная) — процесс, обеспечивающий безболезненное вхождение личности в социум, приспособление к нему на основе добровольного принятия общественных норм и требований, овладения практико-ориентированными знаниями и коммуникативными умениями, необходимыми для гармонизации межличностных отношений в социокультурной среде.

Активность личности (от лат. *activus* — деятельный) — деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. Формируется под воздействием среды и воспитания.

Аксиологический (ценностный) подход в культуре рассматривает культуру как совокупность всех богатств и ценностей общества, накопленных в процессе его развития. Эти ценности существуют в материальной и духовной формах.

• **Андрогогика** — раздел дидактики, раскрывающий к развивающий принципы обучения взрослых.

• **Анкета** — опросный лист для получения ответов на заранее составленную систему вопросов. Используется для получения каких-либо сведений о том, кто ее заполняет, а также при изучении мнений

больших социальных групп. Анкеты бывают открытые (свободные ответы отвечающего), закрытые (выбор ответа из предлагаемых) и смешанные. Широко используется в педагогических исследованиях.

Антропология педагогическая — философская база воспитания, которая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» (К.Д.Ушинский); воспитание в Антропологии понимается как атрибут человеческого бытия.

Апробация (лат. *approbatio* — проверка) — одобрение, утверждение на базе исследования, опытной проверки.

Беседа — 1) вопросно-ответный метод привлечения учащихся к обсуждению, анализу поступков и выработке нравственных оценок; 2) метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации; 3) метод обучения. Виды: катехизическая, или репродуктивная, — направлена на закрепление, проверку изученного материала путем его повторения; эвристическая, поисковая, — опираясь на имеющиеся знание учащихся, учитель подводит их к усвоению новых понятий; сократическая — поиск истины через сомнение, которому подвергается каждый получаемый вывод.

Внеклассная воспитательная работа — организация педагогом разных видов деятельности воспитанников во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка.

Воздействие педагогическое — влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на орга-

низацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Возрастной подход в воспитании — учет и использование закономерностей развития личности (физических, психических, социальных), а также социально-психологических особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом.

Воспитание — социально, педагогически и личностно обусловленный процесс овладения личностью жизненным опытом, ценностями, смыслами и нравственными способами поведения, осуществляемый на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и самоопределения в культуре и социуме.

Воспитание (как общественное явление) — сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации и культуры, церковью, семьей, образовательными учреждениями разного уровня и направленности. Воспитание обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

Воспитание (как педагогическое явление) — 1) целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей; 2) целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-воспитательных учреждениях специально подготовленными специали-

стами; 3) целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в которой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (систему) изменения, способствующие оптимальному развитию детей (в этом определении ребенок является и объектом, и субъектом); 4) предоставление воспитаннику альтернативных способов поведения в различных ситуациях, оставляя за ним право выбора и поиска своего пути; 5) процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (в этой позиции ребенок — объект педагогического воздействия); 6) целенаправленное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов, социальной и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности; 7) (в самом узком, конкретном значении) составные части целостного воспитательного процесса: умственное, направленное и т. д. воспитание.

, Воспитание духовное — формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека. Это воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и др. качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека.

Воспитание нравственное — формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом обществен-

ных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения.

Воспитание политическое — формирование у учащихся политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, и умений разбираться в них с духовно-нравственных и этических позиций. Осуществляется на принципах объективности, вариативности, свободы выбора позиции и оценок в границах общечеловеческих ценностей.

Воспитание половое — систематическое, сознательно планируемое и осуществляемое воздействие на формирование полового сознания и поведения детей, подготовка их к семейной жизни.

Воспитание правовое — процесс формирования правовой культуры и правового поведения, заключающийся в осуществлении правового всеобуча, преодолении правового нигилизма, формировании законопослушного поведения.

Воспитание свободное — не стесняемое никакими ограничениями развитие сил и способностей каждого ребенка, полное раскрытие его индивидуальности. Для него характерны категорическое отрицание системы воспитания и обучения, основанной на подавлении личности ребенка, регламентации всех сторон его жизни и поведения. Сторонники этой модели придавали и придают исключительное значение созданию условий для самовыражения и свободного развития детской индивидуальности, сводя к возможному минимуму пед. вмешательство и тем более исключая какое-либо насилие и принуждение. Они считают, что ребенок может себе представить только то, что пережил внутренне, поэтому ведущую роль в его воспитании и обучении долж-

ны играть детские переживания и накопление детьми личного опыта. Это направление непосредственно связано с концепцией свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Однако широкого распространения на Западе эти школы не получили. В России наиболее ярким опытом создания школ свободного воспитания был «Дом свободного ребенка», созданный К. Н. Вентцелем в 1906 г. Поддерживал идеи свободного воспитания Л. Н. Толстой, организуя жизнь и обучение крестьянских детей в Яснополянской школе. Были и другие попытки: «Школа шалунов» А. Радченко в Баку, московская семейная школа О. Кайдановской-Берви, близкие к этому направлению учебно-воспитательные комплексы «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», возглавляемые сначала А. У. Зеленко, затем С. Т. Шацким. В настоящее время вновь возродился интерес к идеям свободного воспитания. В Москве и ряде других городов открыты вальдорфские школы, центры М. Монтессори, разрабатываются отечественные модели свободного, ненасильственного воспитания.

Воспитание социальное — процесс и результат стихийного взаимодействия человека с ближайшей жизненной средой и условиями целенаправленного воспитания (семейного, духовно-нравственного, гражданского, правового, религиозного и др.); процесс активного приспособления человека к определенным ролям, нормативным установкам и образцам социального проявления; планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе его социализации.

Воспитание трудовое — совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способ-

ностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, на сознательный выбор профессии. Путь трудового воспитания — включение школьника в полную структуру труда: его планирование, организацию, осуществление, контроль, оценку.

Воспитание умственное — формирование интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, умственных сил, мышления, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности.

Воспитание физическое — система сс вершенствования человека, направленная на физическое развитие, укрепление здоровья, обеспечение высокой работоспособности и выработку потребности в постоянном физическом самосовершенствовании.

Воспитание эстетическое — целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующее выработке и совершенствованию в подрастающем человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты.

Воспитание этическое — целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющее своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений.

Воспитанность — уровень развития личности, проявляющийся в согласованности между знаниями, убеждениями, поведением и характеризующийся степенью оформленности общественно значимых качеств. Разлад, конфликт между тем, что человек знает, как он думает и как реально поступает, может приводить к кризису личности. Воспитан-

ность — сегодняшний уровень развития личности, в отличие от **воспитуемости** — потенциального уровня личности, зоны ее ближайшего развития.

Воспитательная работа — целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности. Через Воспитательную работу реализуется воспитательный процесс.

Воспитательная система **педколледжа** — совокупность взаимосвязанных компонентов (воспитательные цели, люди, их реализующие, их деятельность и общение, отношения, жизненное пространство), составляющая целостную социально-педагогическую структуру колледжа и выступающая мощным и постоянно действующим фактором личностного и профессионального воспитания. Признаки гуманистически ориентированной воспитательной системы педколледжа: наличие единой концепции развития школьной воспитательной системы, формирование здорового образа жизни, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм воздействия и взаимодействия, обеспечение защитных функций коллектива, разнообразная и многообразная совместная деятельность разновозрастных коллективов и объединений. Примерами гуманистически ориентированной воспитательной системы школы могут быть школы В. Караковского, А. Тубельского и др.

Воспитательные отношения — разновидность отношений между людьми, возникающая в воспитательном взаимодействии, направленная на духовное, нравственное и т. п. развитие и совершенствование.

Воспитуемость — подготовленность человека к сравнительно быстрому формированию новых для него познавательных, эмоциональных или поведенческих умений и навыков.

Государственный образовательный стандарт — 1) основной документ, определяющий образовательный уровень, который должен быть достигнут выпускниками независимо от форм получения образования. Включает в себя федеральный и национально-региональный компоненты; 2) основной документ, в котором определены конечные результаты образования по учебному предмету. Составляется для каждого этапа образования. Стандартом определяются цели и задачи предметного образования, представления, умения и навыки, которыми предстоит овладеть учащимся, технология проверки результатов образования; 3) федеральные компоненты Государственного образовательного стандарта определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Готовность профессиональная — готовность школьников к выбору своего трудового, профессионального пути, осознанию собственных интересов, индивидуальных психологических особенностей своей личности.

Гуманизация воспитания и обучения — реализация в процессе построения отношений между педагогом и воспитанником принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям, забота о них; постановка в центр педагогического внимания интересов и проблем ребенка; формирование у детей отношения к человеческой личности

как высшей ценности в мире. Играет роль социальной защиты ребенка и детства.

-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.

Гуманизм — принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений. В настоящее время становится одним из основных принципов педагогики.

Гуманистическая педагогическая культура — часть общечеловеческой культуры, интегрирующая историко-культурный педагогический опыт и регулирующая сферу педагогического взаимодействия.

Гуманитаризация образования — установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

Гуманитарное образование — приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучаемых.

Гуманная педагогическая позиция — ценностно-смысловое отношение педагога к детям, которое проявляется в любви, защите их прав и интересов, заботе об их здоровье и самочувствии, диалогичном общении, теплом принятии каждого ребенка таким,

какой он есть, поддержке каждой детской индивидуальности.

« Гуманность — человечность, свойство личности, проявляющееся в добром, сострадательном, сопереживательном отношении к другим людям и всему живому на Земле.

Духовные ценности культуры — это человеческие силы, способности, запечатленные в произведениях искусства, литературе. Духовные педагогические ценности — это совокупность педагогических знаний, чувств, настроения, педагогического мышления педагога.

Движущие силы процесса воспитания — объективные противоречия между обновляющимися потребностями воспитанника и возможностями их удовлетворения, регулируемые педагогом. Разрешение этих противоречий через активность самого школьника способствует его развитию.

Деонтология педагогическая — 1) наука о профессиональном поведении педагога; 2) профессиональная этика, гарантирующая отношения доверия между участниками деятельности и общения. Означает педагогическую компетенцию, терпимость по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые в учебной и воспитательной деятельности решения.

Деятельностный подход — принцип, предписывающий развитие личности в разносторонней предметной, преобразовательной деятельности.

Деятельность — форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность состоит из более мелких единиц — действий, каждому из которых соответствует своя частная цель или зада-

ча. Деятельность **включает** в себя цель, мотив, способности, условия, результат.

Деятельность педагогическая — профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения. Основная проблема педагогической деятельности — совмещение требований и целей учителя с возможностями, желаниями и целями учеников; успешное осуществление педагогической деятельности обусловливается уровнем профессионального сознания учителя, овладения им педагогической технологией, педагогической техникой. Три модели педагогической деятельности: педагогика принуждения (авторитарная педагогика), педагогика полной свободы, педагогика сотрудничества.

Долг профессиональный педагогический — система нравственных требований, обуславливающих эффективное осуществление педагогом профессиональной деятельности.

Духовность — 1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения — сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом.

Единица педагогического творчества — это момент (акт) взаимодействия педагога и ученика, в процессе которого решается определенная педагогическая задача. При этом важен характер взаимодействия, позиция педагога.

Жизнетворчество — процесс вариативного, оригинального конструирования и реализации собственной, глубоко индивидуальной (самобытной) жизнедеятельности. Воспитанник, владеющий технологией житнетворчества, творит свою собственную жизнь по законам общечеловеческих ценностей, осуществляя вариативный подход к постановке цели, прогнозу, моделированию, самореализации, самооценке, коррекции и др.; при этом важным является то, что исходной предпосылкой житнетворчества является вхождение человека в пространство культуры, овладение культуросообразными формами жизнедеятельности; выступает как способ существования человека в культуре.

Задача педагогическая — осмысление сложившейся педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий.

Затруднения — перерыв в деятельности, наступающий в связи с какой-либо психологической преградой или помехой. Могут возникать как по объективным причинам (например, педагог в силу недостаточной профессиональной компетентности не знает, как работать с неуспевающими, как найти подход к трудному ученику), так и по субъективным (из-за стресса, усталости учитель может оказаться не способным учесть состояние учеников, хотя в принципе это делать умеет).

Индивидуальность — неповторимое своеобразие личности каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития и онтогенеза. Индивидуальность — обобщенная характеристика психологических особенностей человека, обеспечивающих выполнение деятельности. Устойчивое проявление этих особенностей, их эф-

фактивная реализация в деятельности (игре, труде, спорте, общении) определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование. Индивидуальность человека формируется на основе наследственных задатков в процессе воспитания и, одновременно, — и это главное для человека — в процессе саморазвития, самореализации и сознательного самовоспитания.

Исследовательская деятельность — совокупность оригинальных разработок в области естественных или социальных наук, культуры или образования, предполагающие тщательные, упорядоченные изыскания, зависящие от характера и условий поставленной проблемы (материалы Генеральной конференции ЮНЕСКО).

Квалификационные категории работников образования — соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности педагогического и (или) управленческого труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи.

Квалификация профессиональная — ступени профессиональной подготовленности работника, позволяющие ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности. Показателем профессиональной квалификации являются квалификационные категории, которые присваиваются работнику в соответствии с нормативными характеристиками данной профессии.

Классификация методов воспитания — система методов воспитания, упорядоченная по единому основанию. Существуют различные классификации, по в силу сложности жесткого разграничения мето-

дов воспитания по определенному основанию большинство существующих классификаций не отличаются четкостью. В данном словаре представлена классификация методов воспитания на основе **лично-деятельностного** подхода.

Классный воспитатель — педагогический работник, в чьи должностные обязанности входит: содействие созданию благоприятных условий для индивидуального развития и формирования личности ребенка; внесение необходимых коррективов в систему его воспитания; помощь в решении проблем, возникающих у детей при общении между собой, с учителями, родителями; организация и воспитание классного коллектива.

Климат коллектива **социально-психологический** — эмоциональная атмосфера, складывающаяся в коллективе и отражающая систему межличностных отношений в нем. Климат зависит от степени сплоченности коллектива, удовлетворенности людей пребыванием в нем, процессом и результатом своей деятельности и выполняет консолидирующую, стимулирующую, стабилизирующую и регулирующие функции.

Колледж — высшее или среднее учебное заведение. В России к колледжам относят вновь образуемые и реорганизуемые учебные заведения, дающие, как правило, среднее специальное профессиональное образование или, если колледж является структурным подразделением вуза, общегуманитарное образование как неполное высшее.

Коллектив (от лат. *collectivus* — собирательный) — группа людей, взаимно влияющих друг на друга и связанных между собой общностью соц. обусловленных целей, интересов, потребностей,

норм и правил поведения, совместно выполняемой деятельностью, общностью средств деятельности, единством воли, выражаемой руководством коллектива, в силу этого достигающий более высокого уровня развития, чем простая группа. К числу признаков коллектива относятся также сознательный характер объединения людей, относительная его устойчивость, четкая организационная структура, наличие органов координации деятельности. Коллективы бывают первичные и вторичные. К первичным принято относить коллективы, в которых наблюдается непосредственный межличностный контакт между его членами. Вторичный коллектив — более сложный по своему уставу, он состоит из ряда первичных коллективов.

Компаративистика — сравнительный анализ деятельности социальных институтов, службы помощи, педагогических систем поддержки и защиты личности учащихся, моделей поликультурного образования разных стран.

Компетентность общекультурная — уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем *та.* определения своей позиции.

Контроль (фр. *controle*) — 1) наблюдение в целях надзора, проверки и выявления отклонений от заданной цели; 2) функция управления, устанавливающая степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел.

Концепции образования (от лат. *conceptio* — понимание, восприятие, система) — система взглядов на содержание и продолжительность изучения базовых учебных дисциплин в различных типах учебных

заведений, определенный способ понимания целей, задач, организации образовательных программ.

Критерий (от греч. *Kriterion*—мерило для оценки чего-либо) — средство проверки того или иного утверждения, гипотезы, теоретического построения и т. д. Выделяют критерии оценки деятельности современного образовательного учреждения, критерии оценки деятельности преподавателя, критерии оценки деятельности студента, критерии оценки опыта творческой деятельности педагога и т. д.

Культура (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, развитие, почитание) — исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и т. д.

Культура школы — система отношений, используемая для регулирования поведения педагогического коллектива и отдельных его членов в разных условиях и обстоятельствах; коллективное умонастроение, ментальность, общие для педагогического коллектива данной школы. Культура школы определяет стандартные пути решения проблем, способствует снижению количества трудностей в новых ситуациях, может быть ориентирована на роли, задачи, на человека, на власть (силу).

Культурологический подход — общий метод познания и проектирования личностно-ориентирован-

ного образования, предписывающий поворот всех его компонентов к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

Личностное развитие — развитие ценностно-смысловой сферы сознания личности, обеспечивающее становление ее субъективности.

Личностный подход — принцип, предписывающий в качестве главной цели становление и развитие личности как субъекта собственной жизни, культуры и истории.

Личностно-педагогическая саморегуляция — это способность специалиста образования к постоянному самоконтролю, самооценке, самодисциплине с целью приведения их в соответствие с требованиями педагогической этики и морали.

Материальные ценности культуры — предметы, готовые результаты человеческой деятельности, запечатленные в средствах существования человека.

Материальные педагогические ценности — разнообразные предметы, средства обучения и воспитания, все, что повышает их эффективность.

Межкультурное взаимодействие — это процесс, обусловленный одновременно природными, этноландшафтными и социальными, стереотипными поведенческими условиями взаимодействующих культур.

Методология (от греч. *Methodos* — путь, способ; *logos* — понятие) — научный способ установления основы, расстановки акцентов смысла понятий. Методология — это наука, определяющая общее направление развития исследований, его цели, границы, принципы; учение о научном методе познания.

Методы изучения педагогической культуры — 1) методы изучения личности и деятельности учителя в естественных условиях учебно-воспитательного процесса (педагогическое наблюдение, изучение планов, документации учителя, метод независимых характеристик, беседа и т. д.), 2) методы специальной диагностики педагогической культуры: диагностические ситуации, анкетирование, рейтинг, тестовая карта и др.

Мультикультурализм — процесс воспитания, поддержки детей-мигрантов в поликультурном пространстве, оказание им помощи в культурной идентификации в иноязычной среде, в их адаптации к поликультурному образованию и социуму.

Наука — сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе, мышлении.

Научная работа — процесс, посредством которого сотрудники образовательного учреждения готовят научные публикации по своему предмету, публикуют свои труды, совершенствуют свою деятельность в качестве преподавателей¹.

Образование (от русск. — создание образа) — это духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей. Образование — это специальная сфера социальной жизни. В ней создаются внешние и внутренние условия для развития ребенка и взрослого и их взаимодействия, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры.

¹Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы// Высшее образование в России, 1998.

Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели.

Педагогика — наука, занимающаяся изучением вопросов обучения, воспитания, развития человека и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности в обществе.

Педагогическая культура — это часть общечеловеческой культуры, рассматриваемая в трех научных аспектах: аксиологическом, деятельностном и личностном. С точки зрения аксиологического подхода педагогическая культура — это совокупность педагогических ценностей, на которые опирается воспитание и педагогика как наука о воспитании. Эти ценности существуют в материальной и духовной формах. С точки зрения личностного подхода педагогическая культура — это актуальные свойства личности педагога-профессионала как самореализующегося субъекта воспитательных отношений в педагогической деятельности. С точки зрения деятельностного подхода педагогическая культура — это совокупность специфических способов профессиональной деятельности преподавателя, обеспечивающих реализацию педагогических ценностей.

Педагогическое мастерство — комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности педагога. Основой саморазвития педагогического мастерства является сплав знаний и профессиональной направленности, условием успешности — педагогические способности, средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности профессиональной деятельности педагога — умения в области педагогической техники.

Педагогическое мышление — это мышление педагога с позиции учащегося, проявляющееся в том, что преподаватель понимает мотивы поведения, стержневые интересы, потребности учащегося, его внутренний мир. С этих позиций педагог принимает решения, которые всегда должны быть в пользу учащегося, устанавливает с ним педагогическое сотрудничество. Педагогическое мышление — это мышление диалектическое, когда педагог видит в учащемся ростки нового, направляет свою деятельность на выяснение противоречий развития личности учащегося, на их разрешение.

Педагогическая позиция — интегративный компонент педагогической культуры, определяющий процессы самодетерминации и самоактуализации личности в культуре и являющийся условием успешности профессиональной самореализации личности педагога в общении с учащимися в педагогической деятельности. Структура педагогической позиции включает: изначальную индивидуальную позицию, мировоззренческий компонент, творчески-рефлексивный компонент.

Педагогические способности — индивидуально-психологические особенности преподавателя, являющиеся условием успешности выполнения профессионально-педагогической деятельности.

Педагогическое творчество — активный процесс, направленный на поиск более совершенных форм учебно-воспитательной работы, успешное решение педагогических проблем, улучшение качества обучения и воспитания учащихся. Это такая педагогическая деятельность, когда преподаватель ничего не принимает слепо, на веру, а все проверяет, исследует и на основе уже достигнутого проектирует

и создает собственный опыт, совершенствует свое педагогическое мастерство, когда у педагога появляется потребность работать нестандартно, на основе последних достижений педагогической науки и практики, современных требований общества, планомерно совершенствовать учебно-воспитательный процесс, повышая его эффективность и качество.

Педагогический такт — мера педагогически целесообразного воздействия педагога на учащихся, умение педагога устанавливать продуктивный стиль общения с учащимися. Педагогический такт — профессиональное качество преподавателя, часть его мастерства. Педагогический такт отличается от общего такта тем, что обозначает не только свойства личности педагога (уважение и любовь к учащимся), но и умение выбрать правильный индивидуальный подход к учащемуся, т. е. является воспитывающим, действенным средством влияния на учащихся.

Педагогическая этика — своеобразный кодекс поведения и мироощущения преподавателя, совокупность этических требований и предписаний, основывающихся на общечеловеческих нравственных ценностях и ценностях педагогической деятельности и позволяющих педагогу ориентироваться в поведении и деятельности в выборе между добром и злом. Сущность педагогической этики может быть определена словами Е. Н. Ильина: «Деятельность учителя — это человековедение, человековидение и человековедение».

Профессионально значимые качества педагога — включают: направленность личности педагога, отношение к педагогическому труду, профессионально-нравственные качества, интересы и ду-

ховные потребности, саморегуляцию личности педагога.

Профессионально-педагогические знания педагога — это знания, вычлененные на основе следующего концептуального подхода: педагог должен обладать системой профессиональных знаний основ развития и саморазвития учащегося. На основе этого подхода профессиональные знания делятся на методологические, теоретические, методически и технологические.

Поликультурное образование — процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной, полиэтнической среде, представленной системой культурных ценностей, отличных от их собственных.

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения, обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний

Профессиональная компетентность учителя — владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.

Развитие — качественное изменение субъектов и объектов, появление новых форм бытия, инноваций и нововведений, преобразование их внешних и внутренних связей.

Самовоспитание — один из видов человеческой деятельности, ведущей функцией которой являет-

ся самоопределение личности в игровой, учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности и общения с целью развития у себя социально и личностно значимых качеств.

Самоопределение — процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосоуществования в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек должен принимать экзистенциальные или прагматические решения.

Самореализация — процесс осуществления творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении личностно значимых проблем (творческих задач), позволяющих личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал. Способность личности к творческой самореализации — это синтез способностей к целенаправленной, личностно значимой творческой деятельности, в процессе которой личностью проявляются ее творческие возможности.

- **Социализация** — процесс и результат вхождения личности в общество на основе принятия его ценностей, адаптации и достижения необходимого уровня социальной, гражданской и личностной зрелости.

Социально-педагогическая ситуация — это ситуация, в которой обостряются противоречия между требованиями общества к образованию и возможностями образования эти требования удовлетворить. Компонентами социально-педагогической ситуации являются требования и ожидания обще-

ства от образования и условия для реализации этих требований.

* **Творчество** — это деятельность, порождающая качественно новое и отличающееся неповторимостью и общественно-исторической уникальностью.

Творческое саморазвитие личности — особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности. Саморазвитие — процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности.

Творческое сотрудничество — принцип личностно-ориентированной педагогики, процесс взаимодействия учащихся между собой и с педагогами в достижении общей цели. В такой деятельности творческие способности и возможности участников (партнеров) реализуются наиболее полно. Добавляя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития.

• **Толерантность** — это отрицание нетерпимости, сдерживание неприязни, способность к признанию или практическое признание и уважение культуры, убеждений и действий других людей.

Уровень сформированности педагогической культуры — это степень овладения и реализации педагогом личностных качеств, опыта творческой деятельности и реализация их в своей профессиональной деятельности на основе профессионального самосовершенствования. Один уровень сформиро-

рованности педагогической культуры отличается от другого степенью сформированности выделенных компонентов, их осознанностью педагогом, устойчивой потребностью в их самосовершенствовании. Выделяются следующие уровни педагогической культуры:

1) **высокий** — уровень, на котором все компоненты педагогической культуры сформированы в единстве, проявляются осознанно и постоянно. Для педагога типична устойчивая потребность в повышении собственной педагогической культуры, постоянное стремление к активной профессиональной деятельности и самосовершенствованию;

2) **средний** — уровень, на котором компоненты педагогической культуры сформированы не полностью, они недостаточно осознаны, наблюдается недостаточный опыт педагогической деятельности, ситуативность, потребность в целенаправленном профессиональном самовоспитании еще не сформировалась;

3) **низкий** — уровень, на котором компоненты педагогической культуры недостаточно сформированы или отсутствуют вообще, не сформированы общественно значимые мотивы избранной профессии, отсутствует потребность в повышении собственного профессионального мастерства.

Учение — процесс, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Философия воспитания — трактовка сущности воспитания, его принципов и ценностей как взаимодействие общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры в

процессе становления личности и передачи ей культурных ценностей.

Философия образования — общая теория, рассматривающая образование с позиций аксиологии, онтологии, гносеологии, антропологии как особую область социокультурной гуманитарной практики, функционирующую на принципах сочетания индивидуального и социального в образовании, целостности, универсальности и фундаментальности, профессионализма и нравственности, гуманизации и гуманитаризации, единства национально-государственных и общемировых начал в образовании (подход, разрабатываемый Н. П. Пищулиным и Ю. А. Огородниковым).

Фоновые знания — общепринятые ценности, установки массовой национальной культуры, отражающие национально-этническую ментальность народа и хорошо известные всем членам национальной общности.

« **Формирование личности** — процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социального среды; целенаправленное развитие личности или какой-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений.

Формы организации воспитательного процесса — формы, в рамках которых осуществляется воспитательный процесс; система целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности воспитанников. Формы организации воспитательного процесса складываются в зависимости от направления воспитательной работы (формы эстетического воспитания, физического и т. д.); коли-

чества участников (групповые, массовые, индивидуальные).

Ценности — порождаемые культурой явления (предметы) материальной и духовной жизни, имеющие универсальное значение для критериальной оценки действительности и ориентации человека в мире.

Человек культуры — свободная, духовная, гуманная личность, способная к творческой самореализации, культурной идентификации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющихся условиях.

Литература ко всему курсу

Основная

1. *Андреев В. И.* Деловая риторика. — Казань, 1992.
2. *Андреев В. И.* Эвристика для творческого саморазвития. — Казань, 1994.
3. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. — Казань, 2000.
4. *Байкова Л. А., Гребенкина Л. К.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — М., 2001.
5. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения. — М., 1990.
6. *Елканов С. Б.* Основы профессионального самовоспитания учителя. — М., 1989.
7. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии. М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995.
8. *Ильин Е. Н.* Искусство общения /Педагогический поиск. — М., 1987.
9. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении — М., 1987.
10. Конфликты: сущность и преодоление /Под ред. Потанина Г.М. — М., 1990.
11. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие /Под ред. И. А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989.
12. Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. — М., 1992.
13. *Станкин М. И.* Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
14. *Соломина Г. М.* Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя: Социально-психологический тренинг: Учебное пособие — Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 1996.
16. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя. — М.: Высшая школа, 1988.

Дополнительная

1. *Булатова О. С.* Педагогический артистизм: Учебное пособие — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

2. *Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М.* Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М.: — Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
3. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
4. *Занина Л. В.* Научно-методическое обеспечение формирования педагогического образования в 90-е гг.: Монография. — Ростов н/Д, 2001.
5. *Каллоны В., Новак Т.* Сам себе авторитет. — СПб, 1995.
6. *Неудахина Н.А.* Основы педагогического мастерства: Учебно-методическое пособие — Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2002.
7. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991.
8. *Скок Г. Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учебное пособие для преподавателей. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
9. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: Монография. — М., МОСУ, 2001.

Рекомендуемая

1. *Аминов Н. А.* Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. № 2.
2. *Гиппиус С. В.* Гимнастика чувств. — М., 1967.
3. *Ильин Г.* Педагогическая технология и педагогическое мастерство // Новые знания». 1999. № 4.
4. *Коломенский Я.* Алгоритмы общения // Популярная психология. — М., 1990.
5. *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. — М., 1980.
6. *Леви В.* Искусство быть собой. — М., 1979.
7. *Леви В.* Искусство быть другим. — М., 1980.
8. *Леви В.* Нестандартный ребенок. — М., 1991.
9. *Мудрик Л. В.* Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 1986.
10. Педагогика воспитания /Под ред. В. А. Петровского. — М., 1992.
11. *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. — М., 1991.
12. *Слуцкий В. И.* Элементарная педагогика, или Как управлять поведением человека. — М., 1992.

13. *Субетто А. И.* Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии). — М.: Изд-во фирма «Логос», 1992.

14. *Талызина Н. Ф. и др.* Пути разработки профиля специалиста. — Саратов: Изд. Саратовского университета. 1987.

15. *Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю.* Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1994.

Темы рефератов по курсу

«Основы педагогического мастерства»

1. Образ педагога.
2. Свобода в деятельности преподавателя педколледжа.
3. Условия овладения педагогическим тактом педагогом.
4. Единство коммуникативного и этических аспектов педагогического общения.
5. Профессиональное самоопределение преподавателя.
6. Педагогическое призвание и духовность преподавателя.
7. Профессиональная пригодность педагога.
8. Этические аспекты профессионального саморазвития преподавателя.
9. Предмет деятельности и общения преподавателя педколледжа.
10. Педагогическая деятельность и педагогической мастерство преподавателя.
11. Мотивация педагогической деятельности и общения учителя.
12. Позиция педагога (организатор, управленец и руководитель) и ее специфика в личностно ориентированном образовательном процессе.
13. Взаимодействие и общение как вид духовного производства.
14. Методы и критерии самодиагностики эффективности педагогической деятельности и общения.
15. Культура рефлексии деятельности и общения преподавателя педколледжа.
16. Приемы профессионального самосовершенствования и самовоспитания преподавателя педколледжа.

**Варианты примерного содержания
семинарских
и практических занятий по курсу
«Основы педагогического мастерства»**

Семинар № 1. Педагогическая деятельность и педагогическое общение

1. Предмет деятельности и общения преподавателя педколледжа.
2. Педагогическая деятельность и педагогическое мастерство.
3. Мотивация педагогической деятельности и общения учителя.

Основные научно-теоретические понятия: деятельность, общение, содержание, цель, ценность, предмет, метод, содержание, мастерство, творчество, профессионализм, техника.

Семинар № 2. Личностно ориентированная образовательная деятельность преподавателя

1. Сущность и назначение личностно ориентированного образования: ценностные отношения и цели.
2. Функции личностно ориентированного образования.
3. Позиция педагога (организатор, управленец и руководитель) и ее специфика в личностно ориентированном образовательном процессе.

Основные научно-теоретические понятия: личностная ориентированность, образование, функция, позиция, процесс, развивающее взаимодействие, культурная идентификация, культуросозидание, социализация, гуманизм, самореализация, жизнотворчество, индивидуализация, личностный смысл, транзакция.

Семинар № 3. Развивающее взаимодействие: совместная деятельность и деятельностное общение преподавателя и студента

1. Взаимодействие и общение как вид духовного производства.

2. Развивающее взаимодействие в диаде «педагог — ребенок», «педагог — группа детей».

3. Диалог культур в развивающем взаимодействии.

Основные научно-теоретические понятия: внутренний мир, субкультура детства, подростковая, юношеская, диалог культур, взаимодействие, взаимоотношение, смысл, контекст, духовность, образ человека культуры.

Семинар № 4. Культура профессионального общения преподавателя

1. Коммуникативная педагогическая задача: этапы решения.

2. Творчество преподавателя в процессе моделирования педагогического общения.

3. Коммуникативные способности и навыки профессионального общения как условия успешности профессиональной деятельности учителя.

Практическая часть занятия состоит в работе студентов с тестами и вопросниками, дающими возможность оценить организаторские способности, профессиональную направленность, мотивацию педагогической деятельности будущих учителей, их эмпатию, способы реагирования в конфликтной ситуации и т. д. См.: Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. — М., 1995.

Семинар № 5. Профессиональное совершенствование преподавателя педколледжа

1. Методы и критерии самодиагностики эффективности педагогической деятельности и общения.

2. Культура рефлексии деятельности и общения педагога.

3. Приемы профессионального самосовершенствования и самовоспитания педагога.

Практическая часть. Работая в микрогруппах, студенты разрабатывают рекомендации преподавателю по организации профессиональной деятельности и общения. В заключении занятия — блиц-презентация студенческих работ по критериям, которые вырабатываются самими студентами.

Семинар № 6. Педагогическая позиция преподавателя

1. В чем заключается индивидуальность личности преподавателя?

2. Гуманизм: характеристика или структурный компонент педагогической позиции преподавателя?

3. Пути и средства формирования гуманной педагогической позиции преподавателя.

Практическая часть: решение педагогических задач (Приложение).

Вопросы для размышления

1. Имеют ли различия педагогические позиции воспитателя дошкольного учреждения и учителя средней школы?

2. Педагогическая позиция — стабильная или изменяющаяся система?

Семинар № 7. Педагогическая деятельность: поиск, опыт, мастерство

1. Уровни развития педагогического творчества преподавателя.

2. Должен ли преподаватель заниматься исследовательской деятельностью (к проблеме «практиков» в образовании)?

3. Механизм изучения и техника внедрения передового педагогического опыта и результатов научно-педагогических исследований в деятельность преподавателя педколледжа.

Практическая часть. В микрогруппах разработка системы критериев, позволяющих говорить о педагогических инновациях и педагогическом творчестве.

Вопросы Оля размышления:

1) Возможны ли в современной социально-педагогической ситуации «практики» в системе профессионального образования?

2) Какой педагогический опыт следует считать «передовым» или новаторским?

Семинар № 8. Педагогический такт в деятельности преподавателя

1. Общественная функция педагогического такта (культурологический подход).

2. Нравственно-психологические качества личности преподавателя, являющиеся предпосылкой формирования тактичного поведения.

Практическая часть

I. Работа с тестами: оценка агрессивности педагога (А. Ассингер); шкала самооценки мотивации одобрения (Д. Маслоу, Д. Краун).

См.: (Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., Владос, 1993.

II. Анализ «Письма о педагогическом такте» В. А. Сухомлинского.

III. Анализ педагогических ситуаций (Упражнение 2, 3, 4, 6, 7 в кн. Основы педагогического мастерства/Под ред. И. А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. С. 155-157.

Семинар № 9. Основы техники речи преподавателя

Занятие проводится по схеме, предложенной в пособии «Основы педагогического мастерства» (под ред. И. А. Зязюна). С. 126-130.

Задания на дом: Подготовить рассказ (до 5 минут), построенный на основе свободной передачи текста одного из произведений В. Леви («Искусство быть собой», «Искусство быть другим», «Нестандартный ребенок»). Рассказ должен вестись от первого лица. Повествование должно быть занимательным, образным, излагаться простым и точным языком. При повествовании студентам следует включать описания, словесную и образную наглядность, используя все средства языка. Во время выступления движения и жесты использоваться не должны.

Семинар № 10. Выразительность речи преподавателя

Обсуждение проблемы на основе анализа выполненного задания — разработка образца педагогического рассказа.

Домашнее задание предполагало подготовку рассказа (до 5 минут), построенного на основе свободной передачи готового текста (произведений В. Леви «Умение быть собой», «Умение быть другим», «Нестандартный ребенок»). При этом рассказ должен вестись от первого лица. Повествование долж-

но быть занимательным, образным, излагаться простым и точным языком.

При повествовании студентам следует включать описания, словесную образную наглядность, изобразительные средства языка.

Задание 1

1. Обоснуйте педагогический замысел своего рассказа.
2. Определите, что способствовало в вашем выступлении реализации замысла?
3. Определите, насколько успешно был реализован вами педагогический замысел?

Задание 2

1. Представьте логическую структуру вашего рассказа.
2. Выделите ведущие понятия, определения Вашего выступления.
3. Какова сверхзадача вашего выступления?

Задание 3

Определите методику своей работы над ритмико-интонационной структурой рассказа (логическое членение текста на части; определение эмоционального содержания каждой части и соответствующей ей интонации).

Задание 4

1. Определите систему требований к педагогической речи, которыми вы руководствовались при подготовке к выступлению.
2. Какие из них актуальны лично для вас, а какие являются общими для всех студентов?

Практикум № 11. Педагогическое действие — театр одного актера

В ходе практического занятия студенты выполняют упражнения:

- 1) развитие репродуктивного и творческого воображения;
- 2) развитие мимической выразительности (имитация контакта, передача информации «без слов»);
- 3) анализ мастерства общения педагога в процессе ведения диалога;
- 4) краткий диалог и развитие жестикуляции;
- 5) развитие восприятия и наблюдательности.

В практикуме используются упражнения на переключение внимания, оправдание действия, поиск приспособления, определение «манка» (К. С. Станиславский) и т. д. Используются упражнения № 6, 7, 8 на стр. 75-78 в кн. «Основы педагогического мастерства» (под ред. И. А. Зязюна).

Практикум № 12. Конкурс педагогического мастерства

Данное занятие является итоговым — зачет по спецкурсу выставляется на последнем занятии. Конкурс проводится в несколько этапов. Перед началом конкурса студенты распределяются по группам в 7 человек. В центре аудитории ставятся полукругом 7 стульев. Содержание заданий студентам не известно. Занять места на стульях в центре аудитории приглашаются каждый раз новые студенты, по одному из каждой микрогруппы.

І этап

Задание 1

Каждый из участников получает по одному вопросу, через 1 минуту он должен дать обоснованный ответ:

1. В чем особенности педагогического такта как теоретического понятия.

2. Объясните смысл понятий *духовность* и *метадеятельность*.

3. Проведите сравнение понятий *метадеятельность* и *сотрудничество*.

4. Проведите сравнение понятий *этика* и *этикет*.

5. Каков механизм развития духовности личности?

6. В структуре педагогической культуры составляющей какого компонента является саморегуляция?

7. Допустимо ли в педагогической деятельности **актерствование**? Поясните свою позицию.

Задание 2

Каждый из студентов получает для решения этические задачи.

Задание 3

Упражнение на интонирование одного и того же текста.

Задание 4

Каждый из студентов получает набор различных картинок. За 3 минуты ему следует составить оригинальный рассказ с использованием всех картинок.

Задание 5

За 5 минут каждый студент готовит спич на заданную тему («Педагогический такт», «Педагогическая этика», «Педагог — это актер» и т. п.).

Задание 6

Упражнение «через стекло». Студенты получают листки с различными фразами, содержание которых они должны передать без слов.

Задание 7

В тетрадях студенты перечисляют как можно больше синонимов к понятиям: рефлексия, педагогический процесс, творчество, мораль, свобода, совесть, эмпатия, ценность.

II этап

Задания этого этапа студенты выполняют командой.

Задание 1

«Закончить афоризм»:

1. Наивысшее назначение человека — это...
2. Самое главное в жизни — ...
3. Человек обречен быть счастливым, если...
4. Человек достигает вершины творчества, если...
5. Быть свободным — это...
6. Красота спасет мир, если...
7. Человек только тогда может называться человеком, когда...

Задание 2

Каждая из групп получает задание — тему для психолого-педагогического микроисследования и последующих докладов: через 10 минут группа представляет доклад, выдерживая условия: научный доклад на конференции, защита «закрывающейся» темы и т. д.

Задание 3

«Оживление понятий». Каждая команда получает 2-3 педагогических понятия и представляет их «без слов». Две другие должны определить это понятие.

Задание 4

Тренинг воображения: «Поиск аналогий». Дается несколько понятий, и команды по кругу называют аналогии, кто больше.

Задание 5

Команды готовят мини-спектакли по заданному названию («Эвристика», «Красота спасет мир» и т. п.). Срок подготовки 10 минут. Условие: спектакль должен заканчиваться фразой — заданным названием.

Задание 6

Коллективная рефлексия. Студенты встают в круг и по аналогии с финалом пьесы «Ревизор» Н. В. Гоголя, после слов ведущего: «Даю ситуацию — мы закончили спецкурс «Педагогическая этика». Немая сцена. Замирают в позах, выражая свои чувства и переживания.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ
К СЕМИНАРСКИМ И ПРАКТИЧЕСКИМ
ЗАНЯТИЯМ

Приложение I

Образцы этических дилемм
(работы студентов педагогического факультета)

Дилемма №1. Коля стоит в кабинете завуча. Исподлобья, зло и недоверчиво смотрит он на классного руководителя, ждет наказания. Коля бросил кусок льда в первоклассника и попал ему в лицо, чудом не задев глаз. Классный руководитель заявляет, что родители малыша возмущены хулиганским поступком Коли и подают жалобу директору **школы.**

Дилемма №2. Завуч говорит: «Не могу поверить, чтобы ты так жестоко мог обидеть малыша. Здесь

какое-то недоразумение. Расскажи, Коля, как это случилось». Мальчик расплакался. Все недоумевающе смотрят на него. Они впервые увидели, что Коля, который всегда равнодушно относится к замечаниям учителей, горько плачет. Успокоившись, он рассказывает о том, как, выйдя во двор, увидел, что по крыше ветхого сарая бегают малыши. Опасаясь, как бы их игра не окончилась несчастьем, он начал кричать, чтобы дети слезли с крыши. Но первоклассники ничего не слышали. Чтобы привлечь их внимание, он бросил ком снега и нечаянно попал в лицо одному из них.

Что должен сказать завуч? Классный руководитель?

Дилемма №3. В семье двое детей, один из них серьезно болен. Чтобы спасти этого ребенка, нужно взять донорский костный мозг у другого ребенка. Но врачи не дают 100% гарантии благополучного исхода для обоих детей. Второй ребенок подвергается риску. Как поступить родителям?

Дилемма №4. Сотрудник зарекомендовал себя как хороший с точки зрения профессионализма, но очень часто опаздывал на работу, о чем его товарищ знал, а руководство догадывалось. При очередном распределении премии вопрос о дисциплине имел важное место. И только подтверждение товарища могло изменить ситуацию в положительную или отрицательную сторону. Как поступить товарищу, если он честный и справедливый человек?

Дилемма №5. Ситуация в школе: завуч объявляет ученикам, что урок отменяется, так как учи-

тель заболел. В ответ детское «Ура!» Но дети радуются не болезни учителя, а причине, **позволяющей раньше** уйти с уроков. Как должен поступить завуч?

Дилемма №6. Заведующая д/с хочет уволить воспитательницу за недобросовестную работу, но **не находит** для этого выгодного момента. Воспитательница внезапно попадает в больницу с сердечным приступом. Во время болезни заведующая назначает на ее место другую воспитательницу, а больную переводит в другую группу, заведомо зная, что она не сможет там долго проработать. Больной не сообщают о случившемся на работе, а при выходе на работу ставят перед фактом. Как следует ей себя вести?

Приложение II

Материалы для устных упражнений

...У каждого ребенка, возникшего из чрева женщины, бывает время, когда он как будто стремглав бежит по темному переулку, где не видно дверей, а сзади — охотник, и шаги его звонко раздаются по мостовой. У **каждого** ребенка, какой бы уютной и теплой ни была его спальня, бывает время, когда он словно в откликающейся гулким эхом пустоте и некому прийти на помощь или услышать его, и шелест **сухих** листьев, несущихся по улице, **кажется** шорохом подкрадывающегося Ужаса, а потрескивание старого дома — щелканьем взводимого охотником ружейного курка. И даже если взрослые любят маленьких, заботятся о них, они ничем не могут помочь, когда те смотрят в могилу и в широко открытые глаза — окна в наполненной страхами

детской — без всякой надежды на помощь и утешение... самое ужасное и волнующее из всего — трогательная покорность, с которой ребята принимают свою долю. Да хранит Бог малышей!

Дэвис Грабб. Охотник в ночи

... Не бойся врагов — в худшем случае они могут тебя убить.

Не бойся друзей — в худшем случае они могут тебя предать.

Бойся равнодушных — они не убивают и не предадут, но только с их молчаливого согласия существует на земле предательство и убийство.

А. Лиханов. Драматическая педагогика

... Кто из нас обращался к маме в горькую для нее минуту вот так, как Аня: «Милая, добрая, хорошая моя мама, моя прекрасная»? Кто благословлял свою маму, как Аня, стоя перед ней на коленях и в приливе нежнейших чувств ощущал в себе самом и поэта («радость, тихая, глубокая радость опустится на твою душу, как солнце в вечерний час»), и врача, исследующего скорбь проникновенной интонацией («не плачь, мама, у тебя осталась жизнь впереди, осталась твоя хорошая, чистая душа»), и просто человека, чье «сердце любит оттого, что не любить оно не может?» Кто, идя за непутевой мамой и видя ее крушение, позвал ее за собой, как Аня, не вставая с колен? Не милость, не одолжение с нотками досады — думать, заботиться о родителях — звучит в ее голосе. Это страстная мольба, просьба, призыв не разлучаться, всегда и повсюду быть вместе и отчаянная попытка вырвать свою хорошую, прекрасную маму «отсюда», где умирают от шампанского, проедают поместья на

леденцах, живут в долг, где с каждой вишни в саду смотрят лики замученных рабов. «Пойдем, милая! **Пойдем!**» В этот же момент опускается занавес. Чехов словно дает подумать — не о том, пойдет или не пойдет за духовно обновленной дочерью Раневская. Мы размышляем о чистоте и святости пути, если в сердце твоём — мама...

Е. Н. Ильин. Искусство общения

Приложение III

Как говорить, чтобы вас слушали¹

Еще античные ученые заметили, что эмоциональным, интеллектуальным состоянием слушателей можно управлять, опираясь на те или иные приемы ораторского искусства. Но это достигается только в том случае, если оратору доверяют, если его фанатично любят, если он способен зажечь и воодушевить слушателей, если он пробуждает к сопереживанию, негодованию, если он опирается на чаяния слушателей.

Если у вас намечается дискуссия-спор, если вы готовитесь к любому публичному выступлению, то у вас возникает ряд вопросов, которые вы должны задать самому себе и найти на них ответ:

1. О чем говорить?
2. Какова цель выступления?
3. Как говорить, чтобы достигнуть цели?
4. Как учитывать уровень подготовленности, профессиональной и научной компетентности аудитории?

¹Андреев В. И. Деловая риторика: Практический курс для творческого саморазвития делового общения полемического и ораторского мастерства. Казанский ун-т, 1993.

5. Каково ваше время и место выступления?
6. На кого ориентировать выступление?
7. Как эффективнее закончить выступление?

Опыт публичных выступлений, дискуссий и споров показывает, что если до выхода в аудиторию нет четких и ясных ответов на вышесформулированные вопросы, то будет большой самоуверенностью надеяться, что ваше выступление произведет должный эффект. Поэтому приведенные выше семь ключевых вопросов необходимо ставить самому себе и искать на них ответ всякий раз, когда перед вами возникает задача публичного выступления.

В процессе же публичного выступления, чтобы вас внимательно слушали, необходимо использовать соответствующие приемы ораторского искусства. И делать это следует с учетом этапов и содержания вашего публичного выступления. Далее хотелось бы познакомить читателя с некоторыми приемами ораторского искусства.

Приемы новизны. Наиболее сложные из приемов ораторского искусства — это приемы новизны предоставляемой информации. Считается, что оратору удастся удержать аудиторию в напряженном состоянии, если он знает, владеет информацией, которая в 3-4 раза превышает ту, которой располагают слушатели. Кроме учителя, все сводить лишь к тому, что это только сугубо психолого-педагогическая проблема. Ясно, что ее эффективное решение имеет более глубокие — социальные и экономические — корни.

От содружества к сотворчеству. Любая интересно поставленная проблема побуждает к размышлению, к коллективному поиску истины. И разные взгляды, точки зрения не только не помеха, а

чаще всего активизирующее, стимулирующее средство к поиску других, более продуктивных и эффективных методов, приемов коллективного решения проблемы. Особенно сближает участников дискуссии-спора применение метода мозгового штурма, при котором на первых этапах решения проблемы критика запрещена. Все участники, генерируя идеи решения проблемы, выступают на равных. Это, несомненно, сближает их. Лишь после того, как число идей решения проблемы оказывается достаточно большим, все на равных критикуют высказанные идеи, подходы к решению проблемы. Тем самым участники спора с неизбежностью от конфронтации переходят к сотрудничеству и сотворчеству.

Кроме того, существуют приемы, которые позволяют оратору создать эффект новизны:

- неожиданно новая информация общепринятых взглядов, ранее известных фактов;
- личная позиция оратора, не совпадающая с позицией отдельных авторитетов;
- оживление в памяти малоизвестных исторических фактов, их оригинальная интерпретация;
- контрастные сравнения, сопоставление известных данных, либо новых статистических данных;
- оригинальная оценка ранее известных концепций, смелые критические суждения в их адрес;
- сопоставление противоречивых фактов, суждений.

Цель применения приемов новизны — удивить, озадачить, если хотите, «ошарашить» слушателей, желающих услышать что-то новое, оригинальное, удовлетворить их как познавательный, так и профессиональный интересы.

Опора на интересы **и потребности** людей. В процесс дискуссии и спора очень важно **найти** внутренний отклик в мотивах, желаниях и интересах, потребностях если не всех, то большинства участников дискуссии, спора. **При** этом очень важно знать и последовательно опираться на нравственные чувства **людей**, такие как порядочность, честность, чувство **долга** и самоуважения, сострадания и совести.

В начале целесообразно высказывать аргумент **«за»** и только **после «против»**. Суть этого приема более чем очевидна. Каким бы негативным, **мало**-значимым, малопривлекательным ни было предложение оппонента, всегда следует его рассматривать с позиции его достоинств и недостатков. Поэтому **вначале** следует говорить о позитивном, значимом, о том, что вы одобряете, а в конце раскрыть негативные, отрицательные факты, суждения и т. д.

Сочетание теоретической аргументации с конкретными практическими примерами. Суть этого приема также очевидна. Иногда этот прием трансформируется в принцип, суть которого формулируется как единство слова и дела. Действительно, развертывая теоретическую аргументацию по любой проблеме **и** даже развивая теоретическую концепцию ее решения, не менее важно еще и раскрыть механизм ее практического воплощения в жизнь.

Для любого участника спора нет более убедительных доводов, теоретических рассуждений, чем те, **которые** проверены конкретными практическими делами. Еще убедительнее, если практически проверено лично вами.

Оценка фактов, их интерпретация. В процессе любого спора возникает необходимость не только, а часто не столько принять или отвергнуть **некто-**

рые факты, но и дать им взвешенную оценку и вашу личную интерпретацию. Бесплодные попытки переспорить друг друга **нередко** оканчиваются неудачей, т. е. превращаются в схоластический спор, если не иметь четких критериев для оценки конкретных фактов и их обоснованной интерпретации.

Уважать инакомыслие. В процессе ведения дискуссии и спора очень важно, какую позицию вы займете к инакомыслящим, к тем, кто занимает принципиально противоположную точку зрения.

Критика, что называется, «в лоб», наскоки противников, лобовые атаки, как правило, не только не помогают, но и усугубляют ситуацию. Что делать в таких случаях?

Прежде всего следует начать с того, что вы по стилю своего выступления показываете, как искренне и глубоко вы уважаете своего оппонента. Например, перед вами — религиозный деятель и вы не согласны с его доводами и аргументами. Ясно, что лобовая атака в опровержение его аргументации и тем более навязывании вашей, допустим, атеистической точки зрения, мало что даст, кроме конфронтации и неприязни друг к другу. Поэтому следует начать дискуссию с тех позиций, которые позволяют найти вам точки соприкосновения, или мотивы и цели, которые вас могут объединить. Такими могут быть, например, моральные, этические ценности, проблемы, которые вам близки и решение которых имеет общечеловеческую значимость.

Продвигаясь и углубляясь в обсуждение проблемы, вы постепенно должны всякий раз своим поведением, мимикой и тем более аргументацией показать ваше искреннее уважение и к самому собеседнику, и к его позиции, точке зрения.

Соизмерять аргументы и проблемы. Суть этого ораторского приема заключается в том, чтобы была мера, гармония между выдвигаемыми проблемами и аргументами, способами обоснования и решения.

Семь правил активного слушания

1. Стремитесь понять внутренний мир собеседника.
2. Уразумейте, в чем цель говорящего.
3. Не отгораживайтесь от собеседника фразой: «Я и так это знаю!»
4. Вникайте в разговор, сопереживайте, ищите в собеседнике хоть что-то для вас интересное и ценное.
5. Овладевая искусством спора, параллельно овладейте искусством жеста, мимики, интонации, темпа, настроения.
6. Колкости, реплики, резкости — это особо острое оружие. Используйте их только в исключительно случаях и строго по назначению.
7. Помните, бестактный человек является главным источником конфликта!

Приложение IV

АНКЕТА

Готовность к педагогическому творчеству¹

1. Вы уверены, что интерес к инновациям в педагогической деятельности для вас устойчиво привлекателен? (да, нет)
2. Сколько раз в прошедшем учебном году вы пробовали применить какие-либо новинки в своей работе?.....раз

¹ Кочетов А. И. Культура педагогического исследования.: Минск, 1996.

3. Подчеркните две главных причины, тормозящие внедрение в массовую практику новых педагогических идей, подходов, приемов работы:

- слабое финансирование инновационного движения, нет материальных средств;
- отсутствие информации о новых идеях и подходах в обучении и воспитании;
- слабая связь науки и практики;
- недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств;
- консервативная сила привычки: меньше времени и сил требуется для работы по-старому, известному;
- боязнь неудач при применении нового, неприятные последствия из-за коллег по работе (зависть, пересуды и пр.);
- отсутствие поддержки со стороны руководства;
- не вижу необходимости заниматься новым, поскольку традиционная методика дает достаточно эффективные результаты.

4. Чем для вас привлекательна инновационная деятельность:

- интересно создать что-то свое, необычное и лучше, чем было;
- возрастает авторитет среди коллег и учащихся;
- радует поддержка администрации, равноправные с ней отношения;
- приобретается новый статус среди коллег, уважение к новаторству;
- в новшествах полнее реализуешь свой опыт, силы и способности;
- возрастает самоуважение, формируется новый взгляд на себя и свою деятельность.

5. Подчеркните внутренние противоречия, которые возникают при создании или применении инновации:

- новые идеи трудно реализовать на практике;
- неизбежны **неудачи**, ошибки, а это неприятно;
- не хватает воли и терпения довести новое до **совершенства**, поэтому часто начинаешь и бросаешь;
- нет уверенности, **что** новое принесет практическую пользу;
- неизбежны потери времени для работы по-новому, а это никто не принимает в расчет, нет компенсации за новаторские усилия, часто владеет сомнение: а смогу ли я это новое применить?

6. Какие новые педагогические технологии вы могли бы применить при благоприятных условиях: КТД — коллективной творческой деятельности; КМД — коллективной **мыследеятельности**; УФК — ускоренного формирования коллектива; ТРИЗ — теория решения изобретательских задач; ТСС — технология самосозидания (самовоспитания).

Что еще?

7. Какими диагностическими методиками вы владеете свободно:

- применение самооценки по результатам деятельности;
- взаимооценка **и** экспертная оценка;
- тестовые методики различного типа;
- изучение личности в специально создаваемых ситуациях;
- использование критериев личностного роста для диагностики воспитанности учащихся.

8. Подчеркните признаки собственной готовности **к** инновационной деятельности:

- ориентируюсь в теоретических основах структуры личности и психологии личности;
- ориентируюсь в новых педагогических идеях;

- обладаю нестандартным мышлением;
- владею теорией и практикой использования психодиагностики;
- знаю технологию и обладаю культурой экспериментальной деятельности.

9. Подчеркните, какая сфера самореализации способностей вас устраивает в большей мере: наука, искусство, коммерция, медицина, сфера обслуживания, инженерия, транспорт, образование, административная, государственная деятельность, политическая жизнь, сфера социальных отношений (социология, **психология**).

10. Подчеркните, какие факторы реализации жизненных планов могут вам помочь:

- семейные традиции, поддержка родителей, их авторитет в обществе;
- достаточное финансирование со стороны родных, знакомых, спонсоров;
- надежда на собственные силы и способности;
- большая личная трудоспособность, умение самореализоваться в деле, полезные связи и знакомства.

11. Чему вы отдаете приоритет в достижении жизненных целей: общекультурному и общепрофессиональному развитию, качеству профессиональной подготовки в колледже (вузе), удачной семейной жизни, физическому и психическому здоровью, доброжелательным отношениям к людям, полезным знакомствам, профессиональному сотрудничеству, изобретательству и собственному творчеству.

12. Что вы считаете слагаемыми успеха в жизни и достижении цели:

- целеустремленность, т. е. умение сосредоточиться на главном, отсеять все мелочи;

— организованность: максимальное использование в интересах будущего рабочего и личного времени, бытовых условий и образа жизни;

— реалистичность и конкретность задач по достижению цели;

— полная самоотдача в любом деле;

— здоровый образ жизни и забота о здоровье;

— умение переделывать некачественную работу и исправлять ошибки;

— умение использовать опыт профессионалов в избранном деле;

— ориентировка в обстоятельствах и умение найти свое место в данной ситуации.

V 13. Умеете ли вы использовать обстоятельства для реализации планов:

- сочетаю расчетливость и риск;

- могу делегировать часть своих полномочий другим людям;

- в состоянии учиться у других делу и этикету в отношениях;

- использую знания психологии людей, их возможности и слабости;

- в нужный момент действую решительно и с полной самоотдачей;

- никогда не виню других в неудачах и просчетах;

- могу ограничить свои привычки, потребности и желания ради дела.

ТЕСТ

на оценку уровня конфликтности личности¹

При ответе выберете один из вариантов.

¹Андреев В. И. Деловая риторика: Практический курс для творческого саморазвития делового общения, полемического и ораторского мастерства. Казанский ун-т, 1993.

1. Характерно ли для вас стремление к доминированию, т. е. к тому, чтобы подчинить своей воле других:

- а) нет
- б) когда как
- в) да

2. Есть ли в вашем коллективе люди, которые вас побаиваются, а возможно, и ненавидят:

- а) да
- б) затрудняюсь ответить
- в) нет

3. Кто вы в большей степени:

- а) пацифист
- б) принципиальный
- в) предприимчивый

4. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями:

- а) часто
- б) периодически
- в) редко

5. Что для вас было бы наиболее характерно, если бы вы возглавили новый для вас коллектив:

- а) разработал бы программу работы коллектива на год вперед и убедил бы коллектив в ее целесообразности
- б) изучил бы, кто есть кто, и установил бы контакт с лидерами
- в) чаще бы советовался с людьми

6. В случае неудачи какое состояние для вас наиболее характерно?

- а) пессимизм
- б) плохое настроение
- в) обида на самого себя

7. Характерно ли для вас стремление отстаивать и соблюдать традиции коллектива:

- а) да
- б) скорее всего да
- в) нет

8. Относите ли вы себя к числу людей, которым легче в глаза сказать горькую правду, чем промолчать:

- а) да
- б) скорее всего да
- в) нет

9. Из трех личностных качеств, с которыми вы боретесь, чаще всего вы стараетесь изжить в себе:

- а) раздражительность
- б) обидчивость
- в) нетерпимость критики

10. Кто вы в большей степени:

- а) независимы
- б) лидер
- в) генератор идей

11. Каким человеком считают вас ваши друзья:

- а) экстравагантным
- б) оптимистом
- в) настойчивым

12. С чем вам чаще всего приходится бороться:

- а) с несправедливостью
- б) с бюрократизмом
- в) с эгоизмом

13. Что для вас наиболее характерно:

- а) недооцениваю свои способности
- б) оцениваю свои способности достаточно объективно
- в) переоцениваю свои способности

14. Что вас приводит к столкновению и конфликту с другими людьми:

- а) излишняя инициативность
- б) излишняя критичность
- в) излишняя прямолинейность

Баллы ответов:

Номер вопроса	Вариант «а»	Вариант «б»	Вариант «в»
№1	1	2	3
№2	3	2	1
№3	1	3	2
№4	3	2	1
№5	3	2	1
№6	2	3	1
№7	3	2	1
№8	3	2	1
№9	2	1	3
№10	3	1	2
№11	2	1	3
№12	3	2	1
№13	2	1	3
№14	1	2	3

Уровни развития конфликтности

- 14-17 баллов — очень низкий
- 18-20 баллов — низкий
- 21-23 баллов — ниже среднего
- 24-26 баллов — средний
- 27-29 баллов — средний
- 30-32 балла — средний
- 33-35 баллов — выше среднего
- 36-38 баллов — высокий
- 39-40 баллов -очень высокий

Самотест «Эмпатия»¹

Прочитайте каждое утверждение в задании, напишите только его номер на листке и оцените, на-

¹Юсулов И.М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991.

сколько это утверждение верно для вас. Оценку проводите по следующей шкале:

- 0 баллов — не знаю
- 1 балл — нет, никогда
- 2 балла — иногда
- 3 балла — часто
- 4 балла — почти всегда
- 5 баллов — да, всегда.

1) Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2) Взрослых детей раздражает забота родителей.

3) Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.

4) Среди музыкальных передач предпочитаю передачи о современной музыке.

5) Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6) Больному человеку можно помочь даже словом.

7) Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8) Старые люди, как правило, обидчивы не без причин.

9) Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами собой накатывались слезы.

10) Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11) Я равнодушен к критике в мой адрес.

12) Я всегда все родителям прощал, даже если они были не правы.

13) Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

- 14) Если лошадь плохо тянет, ее надо хлеетать.
- 15) Когда я считаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит **со мной**.
- 16) Родители относятся к своим детям справедливо.
- 17) Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
- 18) Я не обращаю внимание на плохое настроение своих родителей.
- 19) Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
- 20) Фильмы и книги вызывают слезы только у несерьезных людей.
- 21) Мне нравится наблюдать за выражением лица и поведением незнакомого человека.
- 22) В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
- 23) Все люди необоснованно озлоблены.
- 24) Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
- 25) В детстве младшие по возрасту ходили за мной **по** пятам.
- 26) При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
- 27) Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
- 28) Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать **в** число свидетелей.
- 29) Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело, развлечение.
- 30) Люди преувеличивают способность животных чувствовать **настроение** своего хозяина.

31) Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32) Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33) Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34) Мне хотелось разобраться, почему некоторые одноклассники иногда задумчивы.

35) Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36) Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов

Прежде чем подсчитывать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали. Не ответили ли вы «не знаю» на некоторые из утверждений под номерами: 3, **9, 11**, 13, 28, 36? Не ответили ли вы «всегда» на пункты: 11, 13, 15, 16, 27? Если это так, то вы не пожелали быть откровенными сами с собой. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям вы дали не более трех неискренних ответов.

Теперь сложите все баллы, записанные к утверждениям: **2**, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32. Сумма набранных баллов будет показателем вашего уровня эмпатийности.

Анализ результатов

82—90 баллов — очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении вы, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать



ни слова. Вам трудно оттого, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушив на вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты: не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время вы сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность не дает порой уснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны собеседника. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

63—81 — высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находите компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах

вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Вывести вас из равновесия не стоит особого труда.

37—62 балла — нормальный уровень эмпатийности. Присущ подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», но в то же время вы не относитесь к числу людей особо чувствительных. В межличностных отношениях судить о других более склонны по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь проанализировать развитие отношений между людьми, поэтому случается, их поступки оказываются для вас неожиданными, у вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

Самотест

«Профессиональное мастерство учителя»¹

Вам предстоит ответить на несколько блоков вопросов. Отвечая, не пропускайте ни одного вопроса. На тратьте времени, подсчитайте количество положительных ответов по первому блоку. В ответах избегайте **неопределенности**.

¹Байкоа Л.А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство. М., 2001.

Блок первый (проверяются сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов — природная предпосылка для становления вашего профессионального мастерства).

1.1. Обычно у вас высокая работоспособность?

1.2. Вам легко сконцентрировать внимание на заданном объекте?

1.3. Обычно при работе у вас хорошее настроение?

1.4. После напряженного труда вы быстро восстанавливаете силы?

1.5. Вам легко переключиться с одной деятельности на другую?

1.6. В ваших руках любая работа спорится?

1.7. Обычно вы действуете быстро и решительно?

1.8. Вам легко включиться в новую ситуацию?

1.9. Вас не утомляет долгое отсутствие других рядом с вами?

1.10. Ваша речь ритмична, эмоциональна?

Обработка результатов

Подсчитайте **по** блоку количество положительных ответов. Если у вас окажется 8-10, у вас высокий уровень психофизической готовности к деятельности учителя, 4-7 — средний, 1-3 — уровень критический. При среднем и критическом уровне: возвратитесь к вопросам с отрицательными ответами, выделите для себя смысл и значимость, подумайте над конкретными примерами индивидуальной тренировки.

Блок второй (определяются ведущие свойства **психики**, способности, склонности поведения — социально-психологическая основа совершенствования профессионального мастерства). Будьте внимательны: **вопросы** со сдвоенными ответами (++):

2.11. О вас говорят, что вы наблюдательны и эмоциональны?

2.12. Вам легко заметить или почувствовать состояние другого человека?

2.13. Вы любите фантазировать, придумывать?

2.14. Вы сами стремитесь к общению с другими людьми?

2.15. Вы терпеливы и выдержанны по отношению к другим?

2.16. Вас считают человеком сообразительным и энергичным?

2.17. Сталкиваясь с трудностью, ваша мысль работает интенсивнее?

2.18. Вам нравится работа, требующая заранее продуманного плана?

2.19. Вы полагаете, что у вас развито чувство ритма и красоты?

• 2.20. Вы дорожите своим и чужим временем?

Обработка результатов

Подсчитайте по блоку количество положительных ответов: **16–20** — достаточный уровень склонностей и способностей для профессионального совершенствования; до **9** — уровень критический. Наличие критического уровня требует сосредоточить Ваше внимание и действия на недостающих свойствах своей психики и поведения, ориентированного образования

Третий блок — проверка качеств личности высокопрофессионального педагога. Вопросы со двоянными ответами (++):

3.21. Вы человек эрудированный и с широким кругозором?

3.22. Вы всегда дисциплинированы и во всем ответственны?

3.23. У вас развито чувство собственного достоинства и уважения к другим?

3.24. Вас считают человеком порядочным и счастливым?

3.25. С вас говорят, что вы внимательны к другим и тактичны?

3.26. Вам легко представить и поставить себя на место другого?

3.27. Вы человек самокритичный и справедливый?

3.28. Вы оптимист и всегда верите в лучшее будущее?

3.29. Вы любите детей и вам интересно в их обществе?

3.30. Вы цените шутку и не обижаетесь, когда подшучивают над вами?

3.31. Вы можете увлечь делом и повести за собой?

3.32. Вы знаете свой предмет, читаете специальную литературу?

3.33. Вы умеете видеть любую сложившуюся ситуацию с позиции другого человека?

3.34. Вы любите передавать другим свои знания на понятном языке?

3.35. Ваша деятельность всегда обдуманна и целенаправленна?

3.36. Вопросы детей не вызывают у вас раздражения и беспокойства?

3.37. Вы постоянно учитываете интересы и стремления других?

3.38. Вы умеете выбрать точный план действий и точный тон в общении?

3.39. У вас хватает терпения убеждать других в том, что им не хочется, но надо делать?

3.50. Вы критичны к себе, считаетесь с чужим мнением?

Обработка результатов

Подсчитайте количество положительных ответов: 30-40 — свидетельство высокого профессионального уровня, 20-29 — уровень достаточный, до 19 — уровень критический. При критическом уровне: обратитесь к отрицательным ответам, проанализируйте, в каких сферах необходимо работать над собой. Выработайте конкретную программу своих действий по развитию профессионального мастерства.

**ВАРИАНТЫ ЗАДАНИЙ
ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПО КУРСУ**

№	Содержание задания	Форма отчетности
1.	Прочитать книгу Е.Н.Ильина «Искусство общения» Прочитать книгу В.А Канн-Калика «Учителю о педагогическом общении» Изучить в списке обязательной литературы №№1.2.15.16.17 Составить программу профессионального самовоспитания	Составить план-конспект «Заповеди учителя в общении» Составить таблицу «Структура педобщения» Составить план-конспект по проблеме личносно Представить программу

Содержание

Предисловие	3
Раздел 1. Основные характеристики профессиональной деятельности преподавателя педколледжа (педучилища)	5
Особенности деятельности преподавателя педагогического колледжа	5
Педагогическое взаимодействие — основа деятельности преподавателя педколледжа (педучилища)	10
Технологические аспекты взаимодействия преподавателя и студента педколледжа (педучилища)	15
<i>Методубеждения</i>	27
<i>Методы упражнения</i>	28
<i>Методысамооценки</i>	30
<i>Дополнительный материал для обсуждения и профессиональной рефлексии</i>	34
<i>Вопросы для самопроверки</i>	37
Раздел 2. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности преподавателя педколледжа	38
Оценочная культура преподавателя педколледжа	55
Исследовательская культура преподавателя педколледжа	65
<i>Вопросы для самопроверки</i>	87
Раздел 3. Профессионализм, мастерство и компетентность преподавателя педколледжа	88
Педагогическое мастерство как характеристика профессионализма	88
Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа	100
Профессиографический подход в подготовке специалистов образования	115

Основы педагогического мастерства	287
<i>Дополнительный материал для обсуждения и профессиональной рефлексии</i>	— 126
<i>Вопросы для самопроверки</i>	134
Раздел 4. Этические аспекты профессиональной деятельности преподавателя педколледжа (педучилища)	135
Философские основы педагогической этики.....	135
Деонтологические основы деятельности преподавателя педколледжа	143
Педагогический такт в деятельности преподавателя педколледжа.....	151
<i>Педагогическое мастерство преподавателя в реализации формального и неформального общения со студентами</i>	154
<i>Педагогический такт и толерантность преподавателя</i>	161
<i>Педагогический такт преподавателя и культура разрешения конфликтов</i>	169
Педагогическое мастерство и авторитет преподавателя.....	184
Стиль профессиональной деятельности преподавателя педучилища (педколледжа).....	190
<i>Дополнительный материал для обсуждения и профессиональной рефлексии</i>	198
<i>Вопросы для самопроверки</i>	204
Раздел 5. Педагогическое мастерство и профессиональная идентификация преподавателя педколледжа	205
<i>Вопросы для самопроверки</i>	219
Глоссарий	220
Литература ко всему курсу	248
Темы рефератов по курсу «Основы педагогического мастерства»	250
Варианты примерного содержания семинарских и практических занятий по курсу «Основы педагогического мастерства».....	251
<i>Дидактический материал к семинарским и практическим занятиям</i>	260
Приложение I.....	260
Приложение II.....	262
Приложение III.....	264
Приложение IV.....	269
<i>Варианты заданий для самостоятельной работы студентов по курсу</i>	285

Серия «Учебники, учебные пособия»

Занина Лариса Витольдовна,
Меньшикова Неонила Павловна

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Ответственные редакторы:	<i>Оксана Морозова</i> <i>Наталья Калининцева</i>
Технический редактор:	<i>Галина Логвинова</i>
Редактор:	<i>Николай Передистый</i>
Корректор:	<i>Диана Вальяно</i>
Верстка:	<i>Елена Калитина</i>

-
Сдано в набор 11.06.2003 г. Подписано в печать 24.08.2003 г.
Формат 84x108 $\frac{1}{32}$. Бумага типографская № 2.
Гарнитура Школьная.
Тираж 5 000.
Заказ № 479.

Издательство «Феникс»
344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга».
344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57.
Качество печати соответствует предоставленным диапозитивам.