

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ШАМШУРОВА МАРИНА ЮРЬЕВНА

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ
КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ
СТУДЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИЮ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Ворожцова Ирина Борисовна

Ижевск – 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ	
1.1. Выявление профессионально-значимых качеств учителя на различных этапах развития отечественной и зарубежной педагогики.....	10
1.2. Необходимость формирования профессионально-значимых качеств учителя у студентов в процессе обучения.....	28
Выводы по первой главе.....	63
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ ИХ В ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	
2.1. Описание подхода вовлечения студентов в организацию учебного процесса и создание технологии по формированию профессионально-значимых качеств учителя.....	64
2.2. Эксперимент-обучение.....	94
2.3. Результаты диагностики.....	133
Выводы по второй главе.....	145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	146
БИБЛИОГРАФИЯ.....	147
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	162

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Ключевой фигурой реформируемой образовательной системы является учитель как творец педагогического прогресса, как носитель и субъект общей и профессиональной культуры. С расширением функций педагогического процесса учитель все более выступает не столько как транслятор информации, сколько как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих установление субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие личности ученика. В связи с этим, меняются требования к современному учителю. Однако, диалектика общественного развития породила противоречивую ситуацию: не все педагоги стали соответствовать своему статусу, что усугубляется отчуждением учителя от культуры, общества, школы, ребенка. Педагог сегодня находится в духовной растерянности, идейной неопределенности, вызванных сменой общественных ценностей, социальных ориентаций. Так возникает проблема обновления требований к профессионально-значимым качествам учителя. Проблема профессионально- значимых качеств учителя рассматривается в научно-педагогической литературе как социально-значимая проблема. (Б.Г.Ананьев, А.А.Вербицкий, Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, В.П.Зинченко, Г.А.Китайгородская, А.А.Реан, Е.И.Рогов). В парадигме современного образования этот вопрос освещается в личностно - ориентированной модели обучения (Г.А.Китайгородская), в личностно - деятельностной модели обучения (И.А.Зимняя, И.Б.Ворожцова).

Таким образом, мы констатируем **противоречия**, определяющие актуальность исследования между:

- новой методологической основой образования и традиционными профессионально-значимыми качествами, которые приписывали учителю значимую роль в системе образования;

- традиционной подготовкой студентов и условиями подготовки специалистов -будущих учителей, обладающих теми профессионально-значимыми качествами, которые востребованы в современном образовании.

С учетом этого, была сформулирована **проблема** исследования: «Каковы пути формирования профессионально-значимых качеств у студентов – будущих учителей?»

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать эффективность технологии формирования профессионально – значимых качеств учителя у студентов педагогических вузов.

Объектом исследования является процесс формирования профессионально-значимых качеств учителя.

Предмет исследования – педагогические условия вовлечения студентов в организацию учебного процесса с целью формирование профессионально-значимых качеств учителя.

Гипотеза, выдвигаемая в исследовании, состоит в предположении о том, что формирование профессионально-значимых качеств у студентов - будущих учителей будет успешным, если:

- 1) основой формирования профессионально-значимых качеств будет вовлечение студентов в организацию учебного процесса;
- 2) дидактическим условием, обеспечивающим данный процесс, будет создание технологии вовлечения студентов в организацию учебного процесса;
- 3) использовать авторскую технологию по вовлечению студентов в организацию учебного процесса.

Для достижения цели исследования в подтверждение выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи**:

1) проанализировать профессионально-значимые качества учителя на различных этапах развития отечественной и зарубежной педагогики и выявить наиболее значимые на современном этапе;

2) обосновать необходимость формирования профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности у студентов в период обучения;

3) теоретически обосновать и практически проверить эффективность технологии формирования профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности через вовлечение студентов – будущих учителей в организацию учебного процесса.

Методологическую основу исследования составляют:

общефилософские положения об образовании; положение о теории и практике развития современного образования; концепция технологического образования; идеи развивающего, проблемного и личностно-ориентированного обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- идеи непрерывного образования – С.Я. Батышев, В.С. Безруков, Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, Ю.Н. Петров, В.Д. Шадриков и др.

- идеи целостности педагогического процесса – Ю.К. Бабанский, П.Ф. Каптерев, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский и др.

- дидактические основы педагогического процесса – С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Бесполько и др.

- концепция системного построения процесса воспитания – В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.

- технологии и условия осуществления инновационных процессов в образовании - В.И. Андреев, А.А. Климов, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый и др.

- коммуникативная методика обучения иностранному языку – Г.В. Рогова, И.Я. Лернер, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, В.Я. Скалкин и др.

- идеи реализации субъектности участников педагогического взаимодействия – К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Л.И. Божович, А.В.Брушлинский, И.А.Зимняя, П.Ф.Каптерев, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Петровский и др.

- методологические концепции личностно-деятельностного подхода – Б.Г.Ананьев,Л.С.Выготский, И.Б.Ворожцова,И.А.Зимняя,С.Л.Рубинштейн.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений гипотезы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов: теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования; системно-структурный анализ программ, подходов, учебников и учебных пособий; изучение педагогического опыта и учебно-методической документации; диагностические методы (письменное тестирование, групповые и индивидуальные беседы); экспериментальный метод, количественный и качественный анализ полученных результатов исследования с использованием статистических методов обработки экспериментальных данных; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности в качестве преподавателя вуза.

Опытно-экспериментальная база исследования: факультет информационных и социальных технологий с дополнительной специальностью «английский язык» ГОУ ВПО Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко.

Этапы исследования:

На первом этапе (2001 - 2002 г.г.) - анализ научно-педагогической и психологической литературы по проблеме профессионально-значимых качеств учителя, выявление наиболее значимых качеств, отвечающих требованиям современности; определение проблемы, гипотезы и логики исследования; выявления педагогических условий вовлечения студентов в организацию учебного процесса и проведение констатирующего эксперимента.

На втором этапе (2003 - 2005г.г.) - проведение педагогического эксперимента по проверке эффективности технологии по формированию профессионально-значимых качеств у студентов через их вовлечение в организацию учебного процесса.

На третьем этапе (2005 - 2006 г.г.) - количественная и качественная интерпретация данных экспериментального обучения, анализ, обобщение, интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования:

- выявлены профессионально-значимые качества современного учителя: творческое саморазвитие, самостоятельность и мотивированность;
- предложен авторский подход вовлечения студентов в организацию учебного процесса, в основе которого – активная, самостоятельная деятельность студентов;
- создана, теоретически обоснована, апробирована, верифицирована педагогическая технология формирования профессионально-значимых качеств учителя у студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- обоснован выбор профессионально-значимых качеств учителя в связи с расширением функций педагогического процесса;
- категориальный аппарат педагогики обогащен за счет введения термина «вовлечение студентов в организацию учебного процесса»;

- теоретически обоснована технология формирования профессионально-значимых качеств учителя у студентов – будущих учителей.

Практическая значимость исследования определяется реализацией технологии формирования профессионально-значимых качеств учителя у студентов – будущих учителей, ее внедрением в образовательный процесс в вузах Удмуртской Республики, возможностью ее использования для повышения квалификации специалистов в образовательном пространстве университетов и педвузов.

Достоверность результатов исследования обеспечена практической непротиворечивостью и обоснованностью исходных методологических позиций, применением комплекса взаимодополняющих методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, качественным и количественным анализом экспериментальных данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современная образовательная система требует развития у будущих учителей профессионально-значимых качеств: творческого саморазвития, самостоятельности, мотивированности, что отвечает социальному заказу.
2. Формирование профессионально-значимых качеств возможно осуществить при подготовке студентов - будущих учителей путем вовлечения их в организацию учебного процесса по английскому языку: составления тематических и поурочных планов; подбор учебного материала; самостоятельного проведения диагностики и занятий; оценивание, анализ проведенной работы; корректировки своей будущей деятельности.
3. Технология формирования профессионально-значимых качеств учителя через вовлечение студентов в организацию учебного процесса является оптимальной, если использовать продуктивные методы обучения: метод проблемного изложения; методы эвристического, исследовательского характера, позволяющие

решать задачи информационно - познавательного, информационно - поискового, творческого типа.

Апробация и внедрение результатов работы. Основные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедр педагогики, теории и методики обучения иностранному языку Глазовского государственного педагогического института им. В.Г.Короленко и были представлены на конференциях различного уровня: от межвузовских (г. Владимир, 2004 г.), городских (г. Глазов, 2005 г.), межрегиональных (г. Краснодар, 2006 г.) до Всероссийских (г. Нижний Тагил, 2006 г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 170 источников, приложения. Общий объем работы – 184 страницы.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ

Цель первой главы нашего исследования – обоснование теоретических основ формирования профессионально-значимых качеств учителя на современном этапе. Глава посвящена решению следующих задач:

- анализу трудов отечественных и зарубежных педагогов и психологов по проблеме профессионально-значимых качеств учителя;
- выявлению профессионально-значимых качеств учителя, отвечающих требованиям современности.

1.1. Выявление профессионально-значимых качеств учителя на различных этапах развития отечественной и зарубежной педагогики

Педагог выполняет определенную функцию в обществе. Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской. Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Но заранее описать все многообразие ситуаций быстро меняющейся жизни невозможно. На разных этапах развития общества востребованы разные профессиональные качества педагога. Предпринятый анализ трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме выявления профессионально-значимых качеств учителя показал, что условно весь период развития педагогики, начиная с 20-х годов XX века можно разделить на 5 этапов.

1 этап – 20-е - начало 30-х г.г.

В 20-е годы изучались проблемы профессиональной пригодности в педагогике.

Эти исследования включали:

- тестовые испытания интеллекта, памяти, воображения, наблюдательности, быстроты ориентации, логики, сообразительности, анатомо-физиологических характеристик (Е.Г.Кагоров, С.М.Фридман); глазомера, остроты слуха, цветоощущения, координации движений, рецепторов, моторики (Б.Скиннер, Д.Уотсон);

- исследования научной организации труда, подготовки и повышения квалификации (С.Л.Рубинштейн). В 20-е годы создается ряд научных центров по проблеме изучения педагогических кадров. При Институте повышения квалификации педагогов работают кабинеты по изучению труда учителя. При ЦК профсоюзов открыты лаборатории и студии по обучению педагогическому мастерству.

Начало исследованиям личности учителя положили К.Д.Ушинский и Н.К.Крупская. Говоря о личности воспитателя, К.Д. Ушинский (138) отмечал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности воспитателя в деле воспитания. Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.

Н. К. Крупской писала о том, что учитель должен быть носителем просвещения вообще, должен знать и любить свой предмет, уметь увлечь и заинтересовать своим предметом, нравственно отобрать главные факты для своего предмета, систематизировать их. П. П. Блонский (19) писал о

постоянном самосовершенствовании педагогов, отмечал, что самая важная идея, которая должна быть понята учителем - это эволюция педагогического дела, эволюция работы и искание формы, путей, методов, связей, причин и следствий педагогических явлений, тесно связанных друг с другом. Чрезвычайно важные наблюдения о профессиональных качествах личности учителя в 20-е годы были получены руководителем одной из студий педагогического мастерства (домашнего учителя) Т. К. Маркарьяном. Им выделены следующие качества: способность не только понимать, но и чувствовать, предчувствовать мысли и поступки детей. Тогда же были выдвинуты и обоснованные требования к идеальному типу учителя:

- определение предрасположенности к педагогической деятельности (задатки);
- умение понимать запросы детей и соотносить профессиональные силы педагога с их потребностями;
- известная мягкость в подходе к детям, ровное и спокойное обращение с ними;
- настойчивость и твердость в требованиях, уверенность в своих силах, бодрый и жизнерадостный тонус педагога;
- умение возбудить и удовлетворить интерес детей к работе, труду.

В глазах школьников:

- знание предмета, умение преподавать,
- умение устанавливать хорошие взаимоотношения, справедливость,
- умение создавать и поддерживать дисциплину, умение привлекать внешним видом.

В 20-е годы были совершены попытки разработать научно обоснованные программы: перечень тех качеств, которые необходимы учителю для нормальной педагогической работы в определенных, конкретных условиях. Согласно социальным и историческим условиям развития страны в 20-е годы

центральное место также занимает социальная пригодность: мировоззрение, ценности, идеалы, соц. и общественная активность (Ф.Ф.Королев, Л.С.Раскин). Однако, С.Л. Рубинштейн (114), высказываясь о фундаменте педагогического мастерства, отмечал, что даже самое совершенное педагогическое заведение не может выпускать вполне завершенных учителей. Учитель становится учителем только в процессе непрерывного самообразования. Кто утратит жажду познания, тот неизбежно идет назад. Следовательно, принцип "уча других, учи сам" распространяется на все учительское дело всех ступеней снизу доверху. Исследователи 20-х годов впервые отметили творческий подход к педагогической деятельности. Настоящий педагог - всегда исследователь. К творчеству его побуждает сама логика педагогической действительности, педагогического труда. С.Л.Рубинштейн (115) отмечал, что в работе учителя всегда должен оставаться аромат творческой работы, тем более что никакие программы не могут охватить все положения и условия, в которых придется работать учителю. Характерные качества личности педагога: жизнерадостность, бодрость, оптимизм, вера в будущее и в человека.

Анализ литературы позволил нам выделить следующие качества учителя данного этапа педагогики:

- любовь к предмету, умение увлечь, заинтересованность, аналитичность, требовательность, самосовершенствование, увлеченность, нравственность, образованность;
- жизнерадостность, мягкость, оптимизм, сочувствие, настойчивость, уверенность, воспитанность.

2 этап – середина 30-х – 40-е г.г.

Изучение личности педагога, его профессии и его главных качеств продолжалось. Большое значение в педагогике в те годы имели А.С.Макаренко (80), В.А. Сухомлинский (136). Были выделены типы педагогов, которые отражают различные типы характеров:

1) учителя-теоретисты (главное - теория, а не реальный мир вещей, манера смотреть на класс - на учеников не смотрит, угловат);

2) педагоги-реалисты (хорошо разбираются в мире вещей, людей, тонко чувствуют настроение, умеют сопереживать, дружелюбны, веселы, работают легко и свободно);

3) педагоги-утилитаристы (хорошо ориентируются в мире вещей и людях, главное - тренировка, в упражнениях);

4) педагоги-артисты (интуитивисты). Главное свойство - способность действовать по вдохновению, по наитию, глубоко понимают другого человека, эмпатийны, очень творческие.

В.А. Сухомлинский (136) писал, что ни один учитель не может быть универсальным воплощением всех достоинств, в каждом что-то преобладает, каждый способен ярче других раскрыть себя. Эта сфера и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на воспитанников.

На данном этапе выделяются такие новые профессиональные качества педагога, как: профессионализм, интуитивность, творческие качества.

В целом, этот период определяется как период затишья. Целостной системы требований к профессии и личности учителя не было.

3 этап – 50-е – 60-е г.г.

Психология труда и личности учителя изучались Н.В. Кузьминой (70), общие закономерности профессиональной подготовленности и формирования личности учителя – В.А.Сластениным (121, 122). Идет развитие зарубежной

школы. Особое внимание профессиональной подготовленности и формированию личности учителя уделяют американские ученые.

Томас Буккер выделяет качества, определяющие допуск к профессии педагога (личные качества): широта интересов, моральный облик, любовь к детям, желание быть учителем, контактность, умение ладить с людьми, любознательность, прилежание, устойчивый моральный облик, религиозность.

Ален Додж рейтингом установил качества личности успешных учителей: общительность, ответственность, эмоциональная устойчивость, чувствительность к мнению других, неторопливость в принятии решения.

Питер Витти три первых места среди выделенных учащимися черт педагогов отдал: моральным качествам, демократизму в образовании, (доброта, терпение), обширным интересам.

Эрист Гомм отмечает, что лучшие педагоги организуют условия ориентирования ученика в процессе обучения, стимулируют его активную самостоятельную работу.

Фред Стокинг, задавая вопрос: "Какой учитель лучше?", пишет, что хороший учитель должен уметь отвечать на множество вопросов, но лучший может немного "играть", чтобы учащиеся сами нашли ответ. Хороший учитель скромн, знание предмета важнее его самого, но лучший учитель еще более скромн: уважительное отношение к чувствам детей для него важнее, чем "старый глупый предмет". Хороший учитель знает, что его учащиеся должны быть ответственными, честными и с хорошими знаниями, но лучший понимает, что честности, ответственности и гражданственности нельзя обучить, т. к. они формируются в ежедневной работе над собой, но не посредством лекций. Хороший учитель стремится контролировать класс, лучший - контролирует самого себя в первую очередь.

В США очень популярна концепция самоактуализации личности А.Маслоу (84). Он говорит, что если выбор профессии педагога верен, то это обеспечивает большие возможности для самореализации.

Им предлагаются характеристики, определяющие умение работать:

- интеллект выше среднего,
- любить и стремиться понять людей,
- умение излагать свои мысли,
- обладать хорошим здоровьем (умственным и физическим),
- любить учащихся,
- быть любознательным, социально и эмоционально зрелым,
- верить в ценность и значимость обучения, воспитания и развития детей,
- любить общаться с людьми,
- обладать личностными свойствами, которые необходимы педагогу для работы с людьми.

Результат данного этапа: делаются попытки вывести общие закономерности профессиональной подготовленности. Профессиональные качества, востребованные на данном периоде: общительность, ответственность, самореализация, развивающие качества.

4 этап – 70 – 90-ые г.г.

Жельбер де Ландшир (Бельгия) пишет о необходимости учитывать, что учителя и ученики - это не пассивные существа, которые могут целиком подчиняться определенным теориям и установлениям. Каждый из них - это личность, в которой есть какие-то доминирующие качества, которые и определяют стиль преподавания в такой степени, что можно выделить определенные типы педагогов:

- 1) пытающиеся развивать личность ребенка;

2) заинтересованные в умелом развитии учащихся, строго придерживающиеся содержания учебных программ, предъявляющие высокие требования к учащимся;

3) творческие, изобретательные, увлекающиеся, менее озабоченные, развивающие только умения, способности; отношение к учащимся субъективно.

К.Роджерс (113) пишет, что учитель должен выступать в роли человека, облегчающего обучение и отношения с учащимися, контакт должен основываться на уважении друг к другу.

Качества педагога:

- искренность и неподдельность;
- оценивание, принятие личности, которое выражается в доверии;
- эмпатийное понимание. На нем развивается творчество, обучение. Это понимание основывается на правиле: "Понимаю, что вы чувствуете и думаете, но не анализирую и не осуждаю Вас". Эффективен тот педагог, который пользуется этим психотерапевтическим инструментарием, дает возможность сдерживать привнесенные культурой агрессивные черты и развивать гуманистические черты.

Н.В.Кузьмина (71) к профессионально- значимым качествам педагога относит:

1) конструктивные (отбор и композиция учебно-воспитательного и образовательного материала по возрастным и инд. особенностям учащихся, планирование и построение педагогического процесса, планирование структуры действий учащихся и своих, проектирование учебно-методической базы образовательного процесса);

2) организаторские (включение учащихся в различные виды деятельности в организацию ученического коллектива и превращения его в инструмент педагогических воздействия на личность);

3) коммуникативные (установление правильных взаимоотношений педагога с учащимися, коллегами, родителями, что позволяет учесть и удовлетворить запросы учащихся, правильно понять и оценить эффективность педагогических воздействий и перестроить их). Это наметило новый прогрессивный подход.

А. И. Щербаков добавил к этим трем качествам:

- информационные,
- развивающие,
- ориентационные,
- мобилизационные,
- исследовательские качества.

Главное место отводится информационному качеству. Воспитание, самовоспитание, обучение, взаимообучение и самообразование как процессы, обусловленные особенностями взаимодействия их учениками, учебной и внеучебной работой, как процессы, развертывающиеся в различных сферах жизнедеятельности: нравственной, трудовой, экологической - приобщают личность к различным компонентам культуры и общественных отношений. Педагог должен стать живым объединителем всех этих элементов единого педагогического процесса (80). Впервые было отмечено, что в связи с расширением функций педагогического процесса учитель все более будет выступать не просто как транслятор информации, а как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование ученика, субъект-субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие его личности. Это объективно требует не только синхронизации, но и слияния всех сфер целенаправленного педагогического процесса (воспитания и обучения).

Изучают педагогический процесс как целостность Ю.К. Бабанский (11;12;97;99), В.В.Краевский (66). Педагогический процесс - процесс решения

неисчислимого количества педагогических задач, и умение поставить перед собой цель – одно из важных профессионально-значимых качеств учителя. Педагогическая задача связана с прогрессивным изменением знаний, умений ученика, то есть всего того, что делает ученика активным субъектом труда, обучения, познания (В.В.Краевский, 67).

В это время у учителя возникает ощущение личностного смысла решения задачи. Важным признаком профессиональности учителя является усмотрение задачи, умение мысленно вычленить ее из сложных явлений социально-педагогической действительности, относительно четко сформулировать задачу.

Учитель становится субъектом, который реализует в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готов доопределять задачи, принимает ответственность за их свободное и самостоятельное решение.

Основные профессионально-значимые качества:

- 1) профессионализм;
- 2) умение самостоятельного поиска знаний и самостоятельного решения;
- 3) совокупность профессиональных действий на основе полученных знаний;
- 4) формирование его личности.

Технологический аспект деятельности должен занять в моделях подготовки педагога главенствующее место, но он должен сопрягаться с личностью педагога.

Цель профессиональной подготовки - должен быть преодолен разрыв между учителем-человеком, учителем-гражданином, учителем-профессионалом, что интегрирует личностную и профессиональную позицию учителя.

На одном из первых этапов из ряда профессиональных качеств, расположенных в случайном порядке, выбрали наиболее важные:

общая направленность личности - социальная зрелость, гражданская активность, принципиальность, любовь к детям, педагогический профессионализм;

организаторские качества - деловитость, ответственность, распорядительность, требовательность, инициативность, работоспособность, умение организовать себя, коллективизм;

коммуникативные качества — справедливость, внимательность, простота, приветливость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность;

перцептивно - гностические — наблюдательность, понимание других людей, умение проектировать развитие личности, коллектива, творческое отношение к делу;

экспрессивные - эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, энтузиазм, чувство юмора, выдержка, умение убеждать.

В оценке значимости этих качеств были выделены: общая направленность, организаторские, коммуникативные.

На втором этапе исследования выдвигаются существенные требования к личности учителя. Учитель выполняет социальную функцию. Базовые свойства и характеристики личности педагога:

- высокая гражданская активность и социальная ответственность;
- главный ориентир деятельности - высокий профессиональный долг;
- любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце, не искореняет недостатки, а определяет стратегию и тактику развития детей, опираясь на диагностику личности воспитуемого;
- подлинная интеллигентность, духовная культура, желание работать совместно;
- способность к созданию благоприятного морально-психологического климата в коллективе;
- инновационный стиль научно-педагогического мышления;

- готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;
- испытывание потребности в самообразовании;
- физическое и психическое здоровье;
- профессиональная работоспособность;
- самоотверженность и подвижность.

Результаты данного этапа. Появляются новые профессионально-значимые качества учителя: конструктивность, коммуникативность, организаторские качества (Н.В.Кузьмина,70;71); координационные, информаторские, мобилизационные (А.Н. Леонтьев, 76; 77); исследовательские, умение поставить цель, решение педагогических задач (В.С. Ильин, В.В. Краевский, 66).

5-й этап – с 90-х г.г. до настоящего времени характеризуется современной концепцией подхода в развитии профессиональных качеств учителя.

Известно, что школа оказывает на общество огромное воздействие, либо воспроизводя стереотипы, сложившиеся в обществе, либо работая на прогресс. Но школа такова, каков учитель, который выступает активным субъектом общественного прогресса, т. к. не существует чудодейственных систем, существует учитель, сформированный как творчески активная личность. Возникла необходимость создания учителя нового типа. Диалектика общественного развития породила противоречивую ситуацию: не все педагоги стали соответствовать своему статусу, что усугубляется отчуждением учителя от культуры, общества, школы, ребенка. Педагог сегодня находится в духовной растерянности, идейной неопределенности, вызванных стихийной сменой общественных ценностей, социальных ориентаций. Трудность заключена в динамике и противоречивости этих процессов, которые требуют быстрого духовного обновления. С этими проблемами быстро не справляется ни общество, ни система педагогического образования. Большинство педагогов были сформированы в период единомыслия, где творчество педагога

поощрялось только в пределах нормы и сейчас им сложно перестроиться (обрести творческую свободу).

Процесс подготовки высококвалифицированного педагога сегодня сдерживается рядом обстоятельств:

1) несоответствие современного образования и подготовки учительских кадров социально-экономическим и общественно-политическим преобразованиям в стране;

2) несбалансированность содержания форм и методов школьного образования;

3) неразработанность проблем педагогического образования в связи с его информатизацией и компьютеризацией, недостаточность новых информационных и образовательных технологий;

4) несовершенство систем педагогической профориентации и диагностической службы отбора абитуриентов в педагогических учебных заведениях;

5) отсутствие гибкой системы дифференцированной подготовки учителей для работы в новых типах школ;

6) отсутствие стройной системы повышения квалификации педагогических кадров;

7) слабость научной разработки проблем подготовки педагогических кадров;

8) слабость координации исследований, недостаточный учет мирового педагогического общества;

9) несовершенство и ограничение финансирования подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

10) недифференцированная оплата труда, слабая материальная база.

Достойный статус России в современном мире может обеспечить такая система педагогического образования, которая сохраняет и воспроизводит гуманистические традиции отечественной и мировой культуры. Эта система

должна быть гибкая, открытая, способная к саморазвитию, соотносимая с западными моделями, но учитывающая опыт русского просветительства, отвечающая потребностям современности. Ключевой фигурой реформируемой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического процесса, как носитель и субъект общей и профессиональной культуры.

Так возникает проблема обновления требований к профессионально-значимым качествам учителя, педагогического образования (идеология, содержание, технологии).

Развитие педагогического образования до настоящего времени не сопоставимо с функционированием и воспроизведением традиционной системы образования, что приходит в противоречие с кардинальными экономическими и социо-культурными изменениями в стране. Отчуждение учителя от культуры, школы и ребенка сопровождается тем, что государство все более уходит из образования, отдавая главную роль общественной и частной инициативе. Таким образом, должна измениться идеология педагогического образования. Идеология - исходная система ценностей, идеалов - определяет вектор развития человека, системы образования и т. п. Идеология современного педагогического образования идентифицирует образование как сферу духовного производства, продуктом которого является не просто присвоение новых знаний, ценностей, личностных смыслов, а раскрытие сущностных сил педагога, его способностей свободно ориентироваться в сложных социо-культурных обстоятельствах, обслуживать не только имеющиеся технологии, но и инновационные (6, 7, 13, 17, 18, 20, 72, 91, 117, 118, 132, 149).

Учитель становится активным субъектом, творцом, который реализует в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности (ставит задачи, раздвигает рамки деятельности, может поступать независимо от частных

ситуаций и обстоятельств, творить эти обстоятельства, вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления и деятельности).

Таким образом, необходимыми становятся следующие профессионально-значимые качества учителя: профессионально-личностное развитие, саморазвитие педагога на личностном уровне, самостоятельность, развитие субъектности. В наше время высшая педагогическая школа призвана образовывать личность гражданина, искренне озабоченного судьбой родины, образовывать человека гуманистически, духовно нравственной ориентации, во-вторых, педагога, владеющего современным знанием ребенка и умеющим с ним работать, в-третьих, специалиста в одной из областей науки, видящей ее в системе научного знания и практики.

Итогом педагогического образования является формирование профессионально-педагогической культуры. Профессиональная культура - система общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентации и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности. Наличие такой культуры позволяет учителю погрузиться во внутренний мир ученика, прогнозировать его развитие. Таким образом, профессиональное становление педагога есть самоопределение его личности в культуре, а сама культура - мера человеческого в человеке. Развитие педагога как личности, свободного и ответственного субъекта деятельности, способного взаимодействовать с другими людьми в межкультурном пространстве становится приоритетной ценностью современного образования.

В свете новой парадигмы образования учитель уходит с центра образовательного процесса, и, следовательно, меняется отношение к его профессионально-значимым качествам. Современный учитель – это творческая, самостоятельная личность. Говоря обо всем многообразии профессионально-

значимых качеств учителя на современном этапе развития педагогики, прежде всего необходимо выделить следующие: целеполагание, мотивированность, умение прогнозировать, педагогическое мышление, педагогический такт; творческое саморазвитие (В.И.Андреев,5), информационные, развивающие, мобилизационные, исследовательские (А.И.Щербаков); самостоятельность (П.И. Пидкасистый, 10; А.А. Реан, 108); субъектность (Н.А. Алексеев, 4; В.Г.Ананьев, 2; А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, 46; В.А. Петровский, 103; В.И. Слободчиков, 123).

Исследуя вопрос о профессионально-значимых качествах учителя, несколько слов необходимо сказать об уровне психолого-педагогической культуры "типичного" учителя, который сегодня уже не удовлетворяет запросам общества, не отвечает нуждам реальных людей. Приступая к рассмотрению психологических особенностей личности учителя, специфики педагогической деятельности и их учёта психологами образовательных учреждений, необходимо, прежде всего, рассмотреть вопрос, что представляет собой педагогическая профессия, какое значение вкладывается в понятие «профессионализм педагога» в настоящее время.

Это вызвано тем обстоятельством, что под понятием «педагог» нередко подразумевается и профессия, и социальная роль, и вид деятельности, и направленность личности, и т.д. Поэтому требуется определённая система координат, в которой бы была возможность разведения данных понятий и которая бы позволила выявить механизмы и закономерности развития личности профессионала-учителя. Сложность данной задачи состоит в том, что в психическом аспекте личность представляет собой достаточно динамичное и пластичное образование. Она находится в постоянном движении, сознательно и неосознанно маскирует, меняет, обогащает, компенсирует, перестраивает, дополняет свои качества, что делает проблему фиксации стабильных, устойчивых

социально-психологических проявлений личности эфемерной. В результате стабильность, устойчивость сочетаются в психологической организации личности с удивительной гибкостью, непрерывным обогащением сферы её потенций, с огромными компенсаторными резервами, с возможностями перестройки. В реальной жизни грань между профессиональной и непрофессиональной деятельностью провести сложно. Одни нередко называют профессией ту деятельность, которой человек занимается долгое время, другие – род занятий, который служит им основным источником дохода. Обладая сложным внутренним устройством, профессия включает в себя множество разнородных предметно-инструментальных и идеальных компонентов. Профессию не следует путать со специальностью, которая закрепляется в квалификационных документах и определяется через предмет деятельности. Последняя может быть сколь угодно узкой или широкой, но в любом случае она связана с ареалом знаний о некотором фрагменте объективной реальности. Профессия же – это объективно необходимый, определённый через интенцию, особый вид деятельности, связанный с этим фрагментом реальности. То есть профессия есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые, в конечном счёте, детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает. Таким образом, в рамках одной специальности могут реально существовать самостоятельные профессии. В научной литературе указывается четыре значения термина «профессия» (11,70, 119):

- 1) Область приложения сил человека или область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда.
- 2) Общность людей, занятых определённого рода трудовыми функциями.

3) Подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнить определённого рода трудовые функции.

4) Деятельность, работа профессионала, то есть сам процесс реализации трудовых и притом профессионально выполняемых функций.

Вопросы определения профессионализма в деятельности учителя, оценки его профессиональной деятельности уже давно стали объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д. Под профессионализмом следует понимать совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Если имеющиеся у человека качества и способности не задействованы в работе, возникает разрыв между знанием учителя основных педагогических принципов, идей и правил и их практическим применением. Именно это привело к дискредитации идею всестороннего и гармоничного развития личности, которая реализовалась в массовой практике школ как всесторонность развития и формулировалась в таких задачах, как передача знаний, осуществление воспитательных мероприятий, охват учащихся внеклассной работой и т.п. При такой постановке задач учитель вынужден быть «урокодателем», информатором, исполнителем. Главное – выполнять учебную программу (не отступая от неё ни на шаг), провести огромное количество спускаемых «сверху» мероприятий, выполнить все предписания и указания администрации. За идеал принимается исполнительный, аккуратный в бумагах, бессловесный, бестелесный субъект. «Я не пытаюсь думать, все силы уходят на то, чтобы соответствовать требованиям», - пишут учителя.

Профессионально-значимые качества учителя формируются в процессе профессиональной педагогической деятельности, студенческая же учеба таковой деятельностью не является, в результате чего выпускники педагогических вузов, в отличие от технических вузов (39, 73), хотя и получают определенные знания, умения и навыки, но все же недостаточно подготовлены к профессиональной деятельности, т.к. не обладают профессионально-значимыми качествами учителя. Вот почему необходимо уже в процессе учебы начинать формировать некоторые из профессионально-значимых качеств учителя.

1.2. Необходимость формирования профессионально-значимых качеств у студентов в процессе обучения

Как показал анализ литературы по проблеме профессионально-значимых качеств учителя, такие профессиональные качества как мотивированность, творческое саморазвитие и самостоятельность являются наиболее важными для современного учителя и их формирование необходимо начинать уже на этапе обучения студентов – будущих учителей.

Говоря о профессиональных качествах учителя, следует заметить, что основой большинства качеств является развитие субъектности личности, поэтому есть необходимость остановиться на значимости субъектности в развитии профессионально-значимых качеств учителя.

Субъектная педагогика, хотя и без соответствующего терминологического оформления, имеет длительную и обширную историографию. В рамках философского знания изучение субъектного бытия человека проводилось в двух направлениях: с одной стороны, в философских учениях прошлого человек рассматривался как деятельный и познающий субъект (Г. Гегель, И. Кант, Л. Фейербах); с другой стороны, философов интересовали вопросы онтологии

субъекта, (Ф. Брентано, Э. Гуссерль, А. Камю, М. Хайдеггер). Особое место в исследовании онтологических проблем субъекта занимают идеи русских философов Н.А.Бердяев (15), В. Зеньковский, Н. Лосский, К. Соловьев, П. Флоренский, А. Храповицкий), связывающих субъектную активность человека с любовью к жизни и Богу как первооснове всего сущего. Свою высшую представленность идея субъектности получила в отечественных и зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в XX столетии в рамках персонологического направления: индивидуальной психологии (А. Адлер), аналитической психологии (К. Юнг, 155), эго-психологии (Э. Фромм, К. Хорни, Э.Эриксон), гуманистической психологии (А. Маслоу, 84), феноменологии (К. Роджерс), общепсихологической теории личности (Д.Н. Узнадзе), концепции психической активности субъекта (В.Г. Ананьев, 3; М.Я. Басов, П.П. Блонский, 19; Л.С. Выготский, 35;36; С.Л. Рубинштейн, 114; 115), концепции отношений (В.Н. Мясищев).

Проблематика человека как субъекта, активно творящего, преобразующего собственную природу и окружающую действительность, оказывается в центре философских и педагогических учений Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, В.да-Фельтре), наполненных идеями развития активности и самодеятельности учащихся, их всестороннего совершенствования, близости школы к жизни и т. п.

Дальнейшее исследование феноменологии субъекта было связано с идеями позитивного самоизменения и самосовершенствования человеческой сущности (Ф. Бекон), активности личности в процессе жизнедеятельности (Я.А. Коменский, 63), развития человеческой индивидуальности, ценности человеческой личности и ее стремлениях саморазвитию, обеспечения субъектной позиции учащегося в процессе обучения (А. Дистервег).

Большинство представителей отечественной педагогической мысли XVIII-XIX столетий отстаивали идеи полисубъектной педагогики, обращая особое внимание на характер взаимоотношений педагогов и воспитанников, на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловые детерминанты педагогической деятельности. Центральное место в этих педагогических системах занимали личность ученика и учителя, процесс взаимодействия между которыми ученые пытались описать в терминах «активность», «самостоятельность», «творчество», «инициатива» и т. д., в чем, в частности, и состоит их теоретическая и практическая значимость для развития полисубъектной педагогики XX столетия. Важно и то, что педагоги двух прошедших веков обращали внимание на необходимость постоянного изучения учителем внутреннего мира учащихся, призывая строить реальные педагогические стратегии и тактики с учетом индивидуально-психологических, возрастных особенностей личности обучаемого, помогать развитию и совершенствованию его природных сил (Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, 59; Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, 138).

С начала XX века, на втором этапе развития педагогической психологии, начинает формироваться самостоятельная проблема свойств, качеств учителя, педагога, обеспечивающих эффективность его деятельности. П.Ф.Каптерев выделил объективные и субъективные свойства, факторы и наметил их иерархию.

В общем виде она может быть представлена следующим образом (Рис.1.)

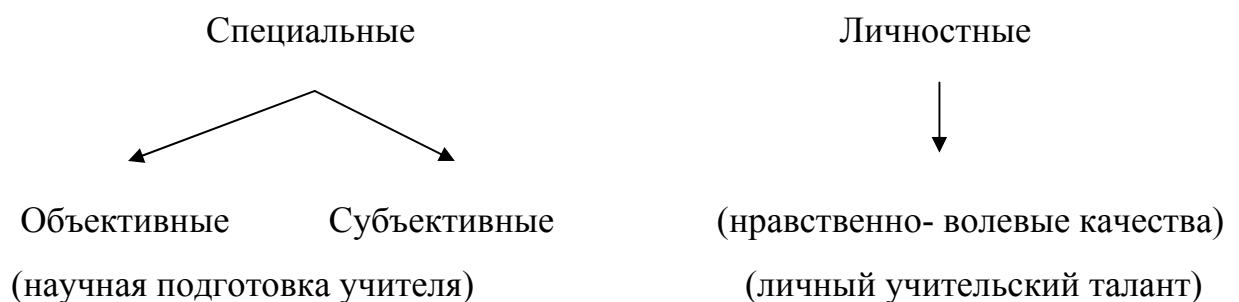


Рис.1. Свойства учителя

В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях В.А. Кан - Калика, Н.В. Кузьминой (70) и её школы, С.В.Кондратьевой, А.К. Марковой (82), С.В., Л.М. Митиной (86) проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. Это позволяет представить общую структуру субъектных свойств педагога.

По Н.В. Кузьминой (70), структура субъектных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический. Последний компонент структуры включает профессиональные знания и умения. Это профессиональная компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в её формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Существенны здесь предложенная автором дифференциация самого явления компетентности и выделение такого важного её уровня, как аутопсихологическая компетентность. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой (82, 83), структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик (Рис.2.)

<p>Объективные характеристики</p> <p>Профессиональные, психологические, педагогические знания</p>	<p>Субъективные характеристики</p> <p>Профессиональные, психологические позиции, установки</p>	<p>Личностные особенности</p>
---	--	-----------------------------------

Рис. 2. Структура субъектных свойств

Как видно из сопоставления этой структуры со структурой субъектных свойств педагога, представленной Н.В. Кузьминой, в ней специально не выделен блок способностей и несколько по-другому трактуется само понятие компетентности. Так, если в концепции Н.В. Кузьминой (70) компетентность есть фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической профессиональной деятельности, то в концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность есть родовое понятие. Она включает все субъектные свойства, проявляемые в деятельности и обеспечивающие её эффективность. Согласно А.К. Марковой (82), профессионально компетентен такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. Большим достоинством этого подхода является то, что все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией – собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя. Это позволяет А.К. Марковой достаточно наглядно представить, во-первых, самого субъекта педагогического труда – учителя (Рис. 3).





Рис. 3. Учитель как субъект педагогического труда

В разрабатываемой Л.М. Митиной (86) модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность-общение-личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (Рис. 4).

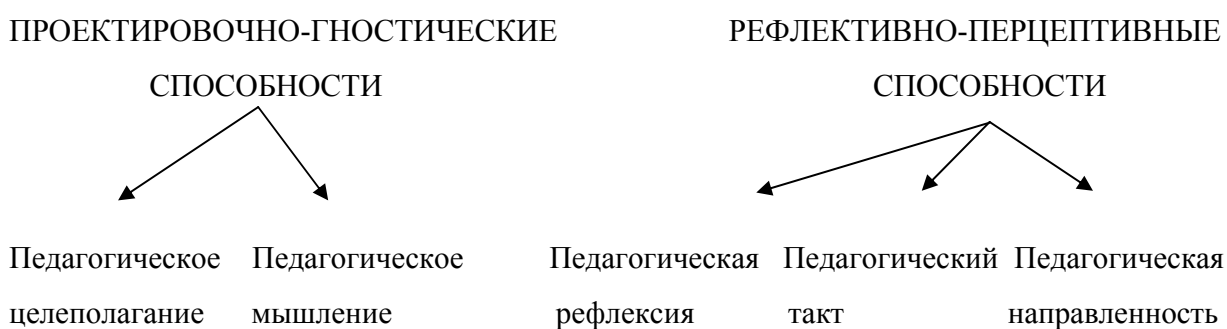


Рис. 4. Педагогические способности

Как было отмечено ранее, Российская педагогическая мысль вплотную подошла к идее развития субъектного потенциала личности с середины восьмидесятых годов XX столетия. Анализ современных концептуальных моделей подготовки специалистов в зарубежной педагогике позволяет сделать вывод о ее стойкой ориентации на полисубъектную парадигму, на становление и развитие субъектной позиции студентов. Уместно также заметить, что феномен субъектного становления личности специалиста в образовательной среде (особенно на практическом уровне) стал предметом изучения за рубежом на

несколько десятилетий раньше, чем у нас в России, главным образом, под влиянием идей гуманистической психологии А.Комбса, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Сарасона. Есть все основания утверждать, что субъектная проблематика занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития специалистов.

Обобщая сказанное, можно выделить субъектные функции образования: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, творческого саморазвития, индивидуальности человека, развития его духовных потенций,

В современной психологии и педагогике понятие «субъект» рассматривается, в основном, в двух значениях: как субъект деятельности (40, 44, 46, 49, 50, 57, 58), способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, внутреннего (душевного) мира, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности. Внутренняя организация субъекта включает в себя такие психологические структуры, которые обеспечивают возможность человеку реализовать себя как подлинного творца, организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирование, организацию и направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления. Проблема субъектности в последние десятилетия выступает в качестве объекта специального изучения в психологии личности (К.А. Абдульханова, В.А.Петровский). Идея субъектности человека, означающая

свойство самодетерминации его бытия в мире рассматривается в качестве опорной для данной области психологии. В.А. Петровский (103) отмечает, что быть личностью, значит быть субъектом деятельности, общения, самосознания. Он рассматривает внутреннюю связь между личностным и субъектным.

Во-первых, быть личностью — значит быть субъектом собственной жизни, строить свои (в широком смысле) контакты с миром. Это включает физический, психофизический, психологический, социальный и другие аспекты взаимоотношений человека с его природным и социальным окружением.

Во-вторых, быть личностью — значит быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает как деятель.

В-третьих, быть личностью — это быть субъектом общения, где формируется то общее, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон.

В-четвёртых, согласно В.А. Петровскому, быть личностью означает быть субъектом самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я».

Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, прежде всего, следует отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса.

Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои, но согласованные, объединённые цели. Они представлены в форме определённых результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс есть сложная полиморфная

деятельность. Общая цель образовательного процесса как деятельности - сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью. Она осуществляется двумя встречно направленными целями передачи и приёма, организации освоения этого опыта и его усвоения. В этом случае мы говорим о совокупном идеальном субъекте всего образовательного процесса, эффективность действия которого определяется осознанием обеими его сторонами общей значимой цели. Специфической особенностью субъектов образовательного процесса является также их мотивационная сфера, складывающаяся из двух сторон. Субъект педагогической деятельности в идеальной схеме работает ради достижения общей цели – для учеников и затем для себя. Субъект учебной деятельности действует как бы в обратном направлении этой схемы: для себя – ради достижения общей цели как отделённой и не всегда эксплицируемой перспективы. Общая для образовательного процесса точка для ученика со стороны педагога и для себя со стороны ученика определяет прагматический, реально действующий, в терминологии А.Н. Леонтьева (77), мотив. Именно он характеризует действия совокупного идеального субъекта, представленного педагогом и учеником. «Понимаемые» мотивы лежат как бы в основании образовательного процесса, не всегда даже в полной мере осознаваясь не только учеником, но и педагогом.

Профессиональное саморазвития - это процесс слияния внутреннего движения, личностного становления человека и его внешней профессиональной подготовки. Саморазвитие проходит несколько этапов. На 1 этапе запускаются само-процессы, на следующих этапах они поднимаются на более высокую ступень и становятся его механизмами. Для характеристики профессионального саморазвития важно определить критерии саморазвития и механизмы осуществления саморазвития. Критерии саморазвития:

- 1) самоорганизация качественных изменений в личности и деятельности;
- 2) доминирование в структуре педагогических действий педагога, направленных на профессиональное обновление, на изменение своих способов деятельности;
- 3) постановка и решение по отношению к самому себе педагогических, психологических, организационных, предметных задач;
- 4) способность педагога воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития.

Механизмы саморазвития:

- 1) самосознание, которое связано с пониманием, содержанием своего "Я";
- 2) самоопределение, которое связано с обозначением границ своего "Я";
- 3) самоактуализация, которая связана с проявлениями, высвобождением того, что заложено и сформировано в "Я" человека;
- 4) самореализация, которая связана с выражением потенциала "Я";
- 5) самодеятельность, которую осуществляет субъект;
- 6) саморегуляция, которая связана с управлением различными сторонами своей личности и их интеграция;
- 7) самостроительство, которое связано с целенаправленным культивированием и развитием определенных ценностнозначимых способностей, сторон, качеств личности;
- 8) самоидентификация связана с отождествлением и с разотождествлением себя с какой-либо ролью, образом;
- 9) самооценка связана с соотносением "себя актуального" и "себя потенциального" по различным основаниям.

В каждом механизме "само-", которое обозначает личность человека, выступает в трех качествах:

1. как субъект процесса (тот, кто его организует, управляет);

2. как объект процесса (материал, по отношению к которому этот процесс осуществляется);

3. как средство организации осуществления и обеспечения этого процесса профессионального саморазвития педагога.

Процесс становления и развития самости предполагает движение в направлениях:

- ко все более полному раскрытию природного потенциала;
- ко все более широкому освоению спектра средств видения, понимания, выражения, реализации внутреннего потенциала человека.

Еще в 70 годы прошлого века новая тенденция социализации личности строилась на философии «самости» (самопознания, самоопределения, самоактуализации, свободы творчества, самосовершенствования, самореализации). Она была раскрыта в работах Н.А.Бердяева (15), М.М.Бахтина, А.Маслоу (84), К.Роджерса (113). Я.А.Коменский (63) обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает самостоятельной и самодвижущей силой. Среди отечественных педагогов идеи педагогического стимулирования творческого саморазвития личности в обучении и воспитании высказывал В.А. Караковский (60). В работах автора концепция творческого саморазвития стала предметом специального исследования с 1979 г. Казанская школа дидактов, к которой автор относит и себя, при разработке проблем познавательной самостоятельности, эвристического программирования учебно-исследовательской деятельности учащихся создала необходимую базу для обучения творческому саморазвитию учащихся и студентов. Современная концепция обучения творческому саморазвитию прежде всего опирается на новую парадигму, суть которой заключается в следующем. Приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и

непрерывно должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие личности (5, 22, 31, 43, 64,95).

Эта новая педагогическая парадигма строится на следующих базовых постулатах:

- 1) осознании самооценности каждой личности, её уникальности;
- 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе её творческого саморазвития;
- 3) приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;
- 4) понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Современные дидактические теории, как, например, проблемное или эвристическое обучение (5, 78, 85, 90) ориентируют ученика на учебно-творческую деятельность, направленную как бы вовне. Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т.д., что, несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда затрагивает глубинные процессы «самости», т.е. не всегда задействуются внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности. В традиционной дидактике считается: чтобы изменить (обучить, развить) человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. И она, т.е. традиционная дидактика, опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых учителем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни

глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому КПД наших дидактических усилий часто оказывается очень низким.

Если же в стимулировании мотивационно-потребностной сферы отталкиваться от идей А.Маслоу (84), то потребности в самопознании, самоопределении, самоуправлении, самореализации являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности - это запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика. Нам только приходится удивляться, что идеи А.Маслоу многие годы были не востребованы в разработке дидактических систем.

Действительно, среди разнообразных типов личностей у многих процессы «самости» (самопознание, самосовершенствование, самоактуализация и т.д.) идут более интенсивно. На них и обратил внимание американский психолог А.Маслоу, назвав их самоактуализирующимися личностями. Поскольку тип самоактуализирующейся личности для нас представляет особый интерес, приведём перечень 15 основных качеств, которые А.Маслоу выделил у данного типа личности: большая ориентированность на настоящее, высокая степень самоорганизации, опора на собственное мнение, богатая эмоциональная жизнь, свободное поведение, тяга к новому, способность правильно предсказывать события, естественность, деловая направленность, демократичность в отношениях, устойчивые внутренние моральные нормы, «философское» чувство юмора, автономия и независимость от окружения, но дружба с другими самоактуализирующимися людьми, предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного Я.

Кроме того, А. Маслоу обратил внимание на то, что самоактуализирующаяся личность может выступать в качестве некоторого идеала для человека и

человечества. Разные авторы называют её по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, что всё это синонимы реализации потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова, становления тем, кем он может стать. Творчески саморазвивающаяся личность может и должна стать моделью и идеалом человека XXI века.

В разработке теории обучения творческому саморазвитию автор опирался на установленный им теоретически и эмпирически (изучение биографий творческих, конкурентоспособных личностей) фундаментальный закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности.

Суть этого закона заключается в следующем. Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определённой стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности.

Педагогическим условием активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование {обучение и воспитание), которое способствует тому, чтобы личность учащегося (студента) сама всё более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самосовершенствования и творческой самореализации. Другими словами, творческое саморазвитие, будучи сложным многомерным явлением, имеет следующие базовые системообразующие компоненты (самопознание, творческая самореализация, самоуправление, самосовершенствование и творческое

саморазвитие), выступающие как специфические виды человеческой деятельности, которым можно и необходимо целенаправленно обучать. Более того, в процессе воспитания подрастающего поколения необходимо так строить процесс воспитания, чтобы он всякий раз активизировал и интенсифицировал в личности все эти процессы «самости». В результате у личности в процессе интенсификации её «самости» формируется концепция творческого саморазвития.

С учётом этого и как следствие вытекающего из закона фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности можно сформулировать следующее положение или принцип гарантированного качества образования. Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание - в самовоспитание, а личность из состояния развития - в фазу творческого саморазвития.

Творческое саморазвитие личности имеет множество приёмов, факторов и условий, но механизм саморазвития срабатывает тогда, когда мы ведём внутренний диалог с самим собой, анализируя свои достоинства и недостатки, открываем в себе возможности для самосовершенствования, выходим на новый, более высокий уровень творческой самореализации, сознательно мобилизуя себя, испытываем определённое напряжение своих творческих сил и способностей. Для творческого саморазвития как процесса, характеризующего скорость его протекания, необходимо ввести ещё одно понятие - «устойчивость позитивных изменений». Суть устойчивых позитивных изменений - в компонентном составе (самопознании, творческом самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании и творческой самореализации) - заключается в том, что процесс мотивационных изменений в одном из названных компонентов с неизбежностью требует позитивного изменения в других. В связи с этим с

педагогической точки зрения важно стимулировать позитивные изменения хотя бы в одном из компонентов. Это приведет, как к цепной реакции, к позитивным изменениям во всех компонентах «самости». Естественно, что для педагогического стимулирования творческого саморазвития, и тем более для обучения творческому саморазвитию, нужны принципиально новые учебники, новые методики и технологии обучения.

Следующее профессионально-значимое качество учителя, которое следует формировать у студентов, – это развитие самостоятельности.

Анализ научно-педагогической литературы последних десятилетий позволяет отметить, что проблема самостоятельности личности обучающегося является одной из наиболее важных в современной науке. На страницах педагогической печати представлены исследования, посвященные самостоятельности в познании и общении, познавательной самостоятельности, самостоятельности и активности личности (М.А. Данилов, 41; Е.В. Коротаева, 64; Н.И. Пидкасистый, 100; С.Д. Смирнов, 129; И.Ф. Харламов, 140; Т.И. Шамова, 144). Обсуждаемые концептуальные позиции представляют самостоятельность как системное многоуровневое явление, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков, включающее такие проявления, как сознательность, мотивационная и ценностная ориентация, самоорганизация и саморегуляция.

Таким образом, вышесказанное свидетельствует об актуальности поиска путей реализации новых подходов к организации обучения студентов, предполагающей развитие их самостоятельности. Однако в ходе изучения научно-педагогической литературы нами выявлено лишь ограниченное количество работ, в которых комментируются пути и методы развития самостоятельности учащихся (М.И.Махмутов, 85; Т.И. Шамова, 145; Г.И. Щукина, 154).

Вместе с тем, установлено, что достаточно актуальной в педагогике является проблема влияния учебной деятельности на процесс становления личности

обучаемого, успешность которого обусловлена, в свою очередь, уровнем развития самостоятельности обучающегося. Наш подход вовлечения студентов в организацию процесса обучения является хорошим стимулом развития самостоятельности.

Несколько слов следует сказать о педагогической практике, которая также служит связующим звеном между процессом подготовки студентов и их самостоятельной работой. В период педагогической практики студент учится системе педагогической деятельности, в процессе которой происходит его личностное и профессиональное становление. Наблюдения за реальным педагогическим процессом показывают, что, включаясь в выполнение задач педагогической практики, студенты испытывают значительные трудности. Вместе с тем, мы знаем, что педагогическая практика обладает возможностями для развития самостоятельности. Проблема формирования и развития познавательно - практической самостоятельности студентов является достаточно актуальной. Общество нуждается в специалистах, обладающих высокой степенью осведомленности по своей профессии, желающих постоянно самостоятельно пополнять свои знания, имеющих профессиональную культуру, что является залогом профессионального успеха. На современном этапе развития человечества, совершенствования науки и техники одним из важнейших средств получения информации является самостоятельная деятельность. В связи с этим при подготовке специалиста в области науки и техники необходимым условием становится обучение самостоятельной деятельности, которая ведет к формированию умений понимать, обрабатывать, усваивать профессионально – значимую информацию и применять её в своей профессиональной деятельности.

Представляя собой особую, высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и

личностными особенностями обучающегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам прежде всего относится саморегуляция. Понятие саморегуляции было психологически обосновано П.К. Анохиным, Н.А.Бернштейном (16) в их представлении о человеке как о самой совершенной, самообучающейся, самосовершенствующейся, саморегулирующейся системе. В общем контексте психологической теории саморегуляции (95) были определены моменты предметной саморегуляции, соотносимые с организацией самостоятельной работы.

В целях развития саморегуляции у учащихся должна быть прежде всего сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе о возможностях целеобразования и целеудержания. Учащемуся нужно не только уметь понимать предложенные учителем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации.

Здесь возникает второй вопрос: может ли готовность, затем способность к эффективной самостоятельной работе определить новую форму деятельности, а не просто способ выполнения домашних заданий? Ответ утвердителен, но неоднозначен. Он определяется тем, что, во-первых, формирование такой способности предполагает общеличностное развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности (например, формирования умения вычленять, ставить и реализовывать цель, вырабатывать обобщенные приемы действий, адекватно оценивать результаты). Во-вторых, неоднозначность определяется тем, что эта способность эффективно и как бы самопроизвольно формируется только у учащихся, обладающих положительной учебной мотивацией и положительным (заинтересованным) отношением к учебе.

Естественно, что проблема формирования у учащихся способности к самостоятельности перерастает в проблему предварительного повышения

учебной мотивации (особенно внутренней мотивации на процесс и на результат деятельности), воспитания интереса к учению. Как подчеркивает И.С.Якиманская (156, 158), при целенаправленном формировании все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними. При этом она отмечает, что позитивные мотивационные изменения, формирование интереса к учению происходят в результате изменения, совершенствования целостной личности школьника.

При решении задач формирования способности учащихся к самостоятельной работе возникает проблема для всего педагогического коллектива. Она заключается в целенаправленном обучении учеников, особенно средних и старших классов и студентов, содержанию этой работы. Такое обучение включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку ими рациональных приемов работы с учебным материалом, овладение приемами углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. Большой интерес в этом плане могут представить предложенные А. К. Марковой (83) приемы учебной работы:

- приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение школьниками системы задач определенного типа:

- приемы культуры чтения (например, так называемого «динамического чтения» крупными синтагмами) и культуры-слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы, с книгой);

- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);

- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т.д.;

- общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранения в домашней библиотеке;

- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

- приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий, общие правила гигиены, труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение).

Очевидно, что здесь приведены как общие приемы организации умственного труда, так и конкретные приемы учебной работы, например работы с текстом. Сформированность последних может служить одной из главных предпосылок и в то же время основой самостоятельной работы школьников и студентов над всеми учебными предметами.

Отметим еще раз, что в целом самостоятельная работа учащихся основывается на правильной с точки зрения учебной деятельности организации его классной учебной деятельности. В частности, это относится к связи и переходу от

внешнего контроля учителя к самоконтролю студента и от внешней оценки к формированию его самооценки, что в свою очередь предполагает совершенствование контроля и оценивания самим учителем. Соответственно положительный ответ на вопрос о том, может ли у студента формироваться способность подлинной самостоятельности работы, зависит от совместных действий педагогов и обучающихся, осознания ими особенностей этой работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту особые требования и доставляющей ему интеллектуальное удовлетворение.

Специальная программа обучения самостоятельной работе должна включать:

- диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении, совокупности знаний, получаемых в школе, вузе;
- определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности объективная оценка свободного от посещения учебного заведения времени;
- определение цели самостоятельной работы — ближайшей и отдаленной, т.е. ответ на вопрос, нужна ли она для удовлетворения познавательной потребности или, например, для продолжения обучения;
- самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и обоснование этого выбора для себя (в качестве такого объекта, например при изучении иностранного языка, может выступить история США, поэзия, музыка, искусство Англии);
- разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы. Хорошо, если работа с педагогом в учебное время может служить образцом составления такой программы;
- определение формы и времени самоконтроля. Целесообразно, чтобы формой контроля студент выбрал выполнение конкретного вида работы (чертеж, проект,

перевод, реферат и др.), которая кому-то нужна, необходима, т.е. чтобы результаты работы были лично значимы и для него, и для других.

Конечно, учащихся, занятых такой самостоятельной работой, может быть мало, но условия организации должны позволить включиться в нее каждому. В заключение еще раз отметим, что самостоятельная работа обучающегося как специфическая форма его учебной деятельности требует предварительного обучения учителем приемам, формам и содержанию этой работы. Это подчеркивает важность организующей и управляющей (разной степенью гибкости) функций учителя и в то же время необходимость осознания обучающимся себя в качестве подлинного субъекта учебной деятельности.

Учитывая особенности самостоятельной работы, как высшей формы учебной деятельности, мы придерживались следующих требований:

- первое требование сводится к тому, что самостоятельная работа должна не только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки, полученные студентами на занятиях, но и имеет основной целью сообщение новых знаний, умений и навыков;

- вторым требованием является увлекательность самих форм, процесса и материала работы (например, работа в интернете);

- третье фиксирует необходимость межпредметных, междисциплинарных связей. Важными требованиями являются также добровольность и активность студентов в этой работе.

Самостоятельная работа определяется как высший специфический вид учебной деятельности. Следовательно, можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа, как самостоятельная учебная деятельность, может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает, когда у обу-

чающихся формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы преподавателя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности. (Например, необходимость поиска психологических тестов для составления психологических портретов учеников, подборка материалов по выбранным разговорным темам по английскому языку).

Другими словами, особенность самостоятельной работы и состоит в том, что в ее основе всегда лежит новый для обучающегося материал, новые познавательные задачи. Второе из названных выше требований - само овладение новым материалом, что по сути является напряженным, целенаправленным, захватывающим трудом.

На самостоятельную работу, как вид учебной деятельности распространяются требования добровольности, активности. Надо отметить, что самостоятельная работа является преимущественно индивидуальной работой студентов, но по взаимной договоренности, по внутреннему согласию, желанию нескольких ребят такая работа может быть и коллективной, что повысит ее результативность и в предметном, и в личностном плане. Можно полагать, что понимаемая таким образом самостоятельная работа - эта форма работы по индивидуальным планам, дополняющим, а потому расширяющим и углубляющим знания, получаемые студентом при подготовке к занятиям.

Самостоятельная работа студентов, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. Являясь по общему признанию сложной и многозначной, самостоятельная работа терминологически точно не определена, хотя ее содержание однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками

обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося. В деятельностном определении самостоятельная работа - это организуемая самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе опосредованного управления со стороны преподавателя. Таким образом, формирование самостоятельности (в период обучения студентов) на основе самостоятельной деятельности представляется нам достаточно важным.

Следующее профессионально-значимое качество – мотивированность.

Перейдем непосредственно к обсуждению вопроса профессиональной мотивированности и ее влиянии на учебную успешность учащихся. В настоящее время, с нашей точки зрения, уже не вызывает сомнения отсутствие дилеммы в вопросе: обусловлена учебная успеваемость учащихся их способностями или же развитием у них учебной мотивации. Из психолого-педагогической литературы известно (28, 51, 54, 68, 87, 91, 116), что здесь существует сложная система взаимосвязей, что при определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться в действие так называемый компенсаторный механизм. И в этом случае недостаток способностей может компенсироваться развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность - выбора профессии и др.) и как следствие такой компенсации — достижение высоких результатов в учебной деятельности. Однако дело не только в том, что два этих фактора (способности и мотивация) находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабоуспевающие студенты отличаются вовсе не уровнем интеллекта, а именно развитием у них профессиональной мотивированности (161, 162, 167, 168). Мы, конечно, не считаем, что способности не являются

значимым фактором учебной деятельности, однако, с нашей точки зрения, указанные факты могут быть объяснены тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы так или иначе проводит селекцию абитуриентов на уровне способностей. Попавшие в число первокурсников являются близкими по уровню общих интеллектуальных способностей. И в этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мотивации, т. е. одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности студента к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивированности важнейшее место принадлежит положительному отношению к профессии, так как этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии (при условии, что оно сочетается с компетентным представлением о ней) детерминирует формирование и других, более частных мотивов. Это положение экспериментально подтверждается исследованиями и в профтехучилищах, и в высшей школе. Однако, представления студентов о будущей профессии нельзя назвать компетентными. Поэтому следует профессионально расширять их понимание будущей профессии. Во многих экспериментальных исследованиях, в том числе и в наших, на материале вузов различных городов России было установлено, что максимальная удовлетворенность избранной профессией наблюдается у студентов I курса. Однако в дальнейшем удовлетворенность профессией постоянно снижается вплоть до V курса. Снижение удовлетворенности профессией можно связывать с уровнем преподавания в конкретном вузе и это было бы вполне логично (164, 165, 166). Однако, с нашей точки зрения, факт максимальной удовлетворенности профессией именно на I курсе не следует переоценивать. Нами было установлено, что студенты-первокурсники часто удовлетворены не реальной, а некоторой гипотетической профессией, а потому по мере формирования в

процессе обучения реального представления о будущей профессиональной деятельности вполне закономерным будет и некоторое снижение удовлетворенности профессией. Более важным является следующий момент. Анализ ответов на вопрос — «Почему профессия нравится?» показывает, что ведущей причиной выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности (Называются: «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п.). Однако в реальном вузовском учебном процессе — при изучении профилирующих для специальности дисциплин — только незначительное число студентов-первокурсников (менее 30%) ориентируются на творческие методы обучения. Таким образом, с одной стороны, высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься творческой деятельностью, а с другой - желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной по своей основе учебной деятельности. Но, как известно, эти два подхода несовместимы, так как творческие умения могут формироваться лишь в адекватной им творческой деятельности, в том числе и в учебной. В связи с этим заметим, что мы согласны с точкой зрения Н. Д. Никандрова (88,89), которая была им высказана при обобщении материалов дискуссии по проблемному обучению. Проблемные методы обучения (которые, естественно, связаны с творческой, учебно-познавательной деятельностью студентов) в целом могут и должны применяться на различных по профилю специальностях, в различных учебных курсах. Очевидно, создание устойчивого положительного отношения к будущей профессии предполагает формирование у студентов уже на младших курсах реального представления о ней и представления о способах овладения данной профессией (108, 110).

Здесь перед нами встает непростая практическая проблема: как реально формировать у студентов адекватное представление о будущей профессиональной деятельности и о способах овладения профессией? Выбор абитуриентов даже при условии устойчивого интереса к самим предметам, еще не означает, что этот в перспективе специалист имеет реальное представление о своей будущей профессии. Более того, зачастую нельзя говорить даже и о том, что вместе с выбором факультета произошло и профессиональное самоопределение личности (буду работать учителем английского языка). Кроме того, формирование позитивного отношения к профессии является важнейшим фактором успеваемости, регулирующим всю деятельность студента и лишь в том случае, если речь идет о вполне конкретной профессиональной деятельности.

Проблема профессионального самоопределения студентов требует поиска новых путей решения. С обсуждаемой здесь проблемой формирования реального представления о будущей профессиональной деятельности у студентов мы связываем и следующие факты. Из приведенных крупных комплексных исследований по проблеме отсева (108) было выявлено, что наибольший отсев в вузах дают три предмета: математика, физика и иностранный язык. При этом было установлено (и это очень важно), что данное обстоятельство объясняется не только объективными трудностями усвоения указанных дисциплин. Важнейшее значение имеет и то, что студенты часто плохо представляют роль и место этих дисциплин в их будущей профессиональной деятельности и соответственно мало связывают успеваемость по ним с результативностью своего труда как специалиста. Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов мотивированности реального образа будущей профессиональной деятельности является наряду с аргументированным разъяснением и конкретная практическая деятельность студента (110). Вместе с

тем, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов.

Методологическими ориентирами в формировании профессионально-значимых качеств учителя послужили личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы.

Личностно - деятельностный подход был заявлен в середине 80-х годов И.А.Зимней (47). Он разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность (И.Б.Ворожцова, 33). В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Д. Б. Эльконин, давая определение учебной деятельности, говорит, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности. Поэтому, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика. Этот вопрос возникает в связи с результатами многолетних исследований А.К.Марковой (83), И.С. Якиманской (157), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля. При этом следует отметить, что основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Б.Г.Ананьева (2,3), Л.С. Выготского (35,36), А.Н. Леонтьева (76, 77), С.Л. Рубинштейна (114, 115). Личность рассматривалась как субъект деятельности, при этом, формируясь

в деятельности и в общении с другими людьми, сама определяет характер этой деятельности и общения.

В то время, когда был заявлен личностно-деятельностный подход, он остался в тени личностно-ориентированного обучения, востребованного в конце 80-х годов в силу резкого изменения социальной ситуации в стране. Данное обучение связано, прежде всего, с именем Г.А. Китайгородской и ее школы. Ведущим принципом, заявленным в методе активизации возможностей личности и коллектива, является принцип личностного общения. При этом фигура учителя остается в центре образовательного процесса, и от него ожидается доброжелательная забота об ученике, который по-прежнему остается объектом воздействия. Привлекательность личностно-деятельностного обучения по сравнению с личностно-ориентированным состоит в том, что не личностная сторона образовательного процесса, хотя и абсолютно необходима, приоритетна, а его деятельностная сторона. Мы убеждены в том, что деятельность определяет развитие субъекта и является основой формирования профессионально-значимых качеств будущего учителя.

Деятельностный аспект опирается на то, что обучение представляет собой субъектно - ориентированную организацию и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учителем задач разной сложности и проблематики (47, 69). На деятельностном уровне реализуются условия для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующие деятельность научения и, как результат, формирование профессионально-значимых качеств будущего учителя.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится к личностным или, как ранее он определялся, личностно - ориентированным (И.С. Якиманская, 157; Е.В. Бондаревская, 21) подходом. Личностный подход в широком

смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они «производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями» (153). С.Л. Рубинштейн (114) подчеркивал, что в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности. Но при всем своем многообразии, различии и противоречивости, основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности. Личностный подход (127) - это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Личностный компонент в процессе преподавания любого учебного предмета предполагает, что при личностно-деятельностном подходе максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником, студентом. Различные задания, вопросы, замечания, адресованные обучающимся в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность. При этом отсутствует излишнее фиксирование ошибок, промахов, неудачных высказываний. Тем самым, подчеркивает А.К. Маркова (82),

осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода. Очень важно еще раз подчеркнуть, что в своем личностном компоненте он формируется на основе гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса. Организация учебной деятельности обучающегося, взаимодействие с ним – самостоятельная работа, соответственно в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода должен выступать его деятельностный компонент. Рассматривая эти компоненты, необходимо подчеркнуть, что такое разграничение весьма условно. Оба эти компонента неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов определяет его личностное развитие.

Категория деятельности для данного рассмотрения является одной из основных. Понятие деятельности как научное было введено в философскую мысль в XVII столетии И.Кантом, но только в методологии XIX века, начиная с работ Г.Гегеля, Л.Фейербаха, а также с анализа этих работ, проведенного К.Марксом, было дано полное толкование деятельности как категории. Оно и рассматривается сейчас в качестве методологической основы интерпретации данной категории, хотя сама категория деятельности все еще слабо разработана. В диалектико-материалистическом понимании деятельности прежде всего утверждается ее предметный характер, единство предметного и чувственного в деятельности. В таком понимании деятельность совершается определенным человеком – субъектом или определенной человеческой общностью. Человек как субъект деятельности планирует, организует, направляет, корректирует ее.

Деятельность – это форма активного, целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. Существенной характеристикой деятельности является ее мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание прежде всего начальный момент деятельности, т.е. ее предпосылка – потребность, нашедшая себя в предмете. Предметность деятельности соответственно является одной из основных ее характеристик. По предмету деятельности различают и называют ее виды, например педагогическая, конструктивная и т.д. Предмет – один из основных элементов психологического содержания деятельности, в которое кроме него входят средства, способы, продукт и результат.

Возвращаясь к вопросу о мотивированности, следует отметить, что деятельность без мотива не бывает. Наряду с внутренними мотивами деятельность побуждается и внешними, например социальными: мотив престижности учебы, мотив собственного роста, долга и т.д. – внешние по отношению к самой учебной деятельности обучающегося. При этом они могут быть не только «знаемыми, понимаемыми», но и «реально действующим». Однако, являясь сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение студента в учебную деятельность, направленную на усвоение учебного материала. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные мотивы. Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность или целенаправленность. Цель деятельности, точнее действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направленное начало. Психологически, согласно А.Н.Леонтьеву (76), цель связана с предметом деятельности, деятельность оказывается связанной с ее мотивами. Эта связь возникает в деятельности человека как отношение ее мотива к цели. Однако здесь следует отметить еще одну характеристику деятельности – ее осознанность, процесс анализа

собственных переживаний, переводение самосознания в рефлексию, это акт осмысления и понимания.

Все рассмотренное выше подчеркивает, с одной стороны, большую смысловую емкость категории «деятельность» в таких ее характеристиках, как субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность. С другой стороны – ее большую функциональную объяснительную силу благодаря компонентам ее психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешней структуре, включающей действия, операции.

Личностно-деятельностный подход рассматривается с двух позиций: позиции педагога и позиции обучающегося. С позиции обучающегося он означает организацию и управление целенаправленной деятельностью ученика, пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала.

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных задач. Естественно, что при личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить учебные задачи и действия, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучающимися. Личностно-деятельностный подход к научению с позиции обучающихся прежде всего предполагает свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в остальных случаях даже партнера обучения – педагога. Этот подход формирует активность самого ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач, создание условий его личной самоактуализации и личностного роста, предполагает единство внешних и

внутренних мотивов. Внешним является мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив. Кроме того, подход означает принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися.

Все рассмотренное с очевидностью показывает, что личностно-деятельностная модель обучения является основой для развития таких профессионально-значимых качеств как творческое саморазвитие самостоятельность, мотивированность.,

Личностно-деятельностный подход для определения профессионально-значимых качеств учителя дает:

1. Два плана в образовательном процессе:

- план учителя (обучение);
- план учащегося (научение).

2. Личностный и деятельностный компоненты подхода плана учителя и плана ученика.

Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности ученика, который изначально является субъектом познания (156). В соответствии же с новой образовательной парадигмой личность выступает как самоорганизующийся субъект. Работая по личностно-деятельностной модели обучения, при планировании, организации своей деятельности, у студентов запускаются, как было отмечено ранее, само-процессы: самосознание, самоопределение, самоактуализация, самореализация, самодеятельность, саморегуляция, самостроительство, самооценка и т.д. Таким образом, идет процесс формирования одного из профессионально-значимых качеств учителя – творческого саморазвития.

Остановившись на деятельностном аспекте в личностно-деятельностном подходе обучения, мы отметили, что понятие деятельности необходимо связать с понятием мотива, что деятельности без мотива не бывает. Следовательно, задача,

стоящая перед нами, – формирование второго профессионально-значимого качества – мотивированности.

Человек как субъект деятельности планирует, организует, направляет, корректирует ее, но организация учебной деятельности, равно как и любой другой, - это самостоятельная проблема. Отсюда следует необходимость формирования следующего профессионально-значимого качества – самостоятельности (34).

Выводы по I главе

1. Изучены и проанализированы труды отечественных и зарубежных педагогов по проблеме значимости профессионально-значимых качеств учителя, в результате чего выявлены профессионально-значимые качества учителя на различных этапах развития педагогики.
2. Выявлены основные профессионально-значимые качества учителя, отвечающие требованиям современности: мотивированность, творческое саморазвитие, самостоятельность.
3. Дано обоснование необходимости формирования следующих профессионально-значимых качеств: мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности у студентов - будущих учителей в процессе обучения.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ ИХ В ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Глава посвящена решению следующих задач:

- разработать технологию формирования профессионально-значимых качеств учителя на основе авторского подхода по вовлечению студентов – будущих учителей в организацию учебного процесса;
- проверить эффективность технологии формирования профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности;
- осуществить количественную и качественную интерпретацию данных эксперимента-обучения.

2.1. Описание авторского подхода по вовлечению студентов – будущих учителей в организацию учебного процесса и разработка технологии по формированию профессионально-значимых качеств учителя

Как было отмечено в предыдущей, главе профессионально-значимые качества присущи людям, уже занимающимся, длительно выполняющим определенную деятельность, решающим определенные профессиональные задачи. Было решено обратиться к проблеме формирования профессионально-значимых качеств учителя у студентов, поскольку данный вопрос еще недостаточно изучен. Готовя учителя завтрашнего дня, мы должны ориентироваться на будущее, должны учитывать изменения в обществе, что предполагает не только изменение форм организации обучения, но и изменение содержания образования. А это зависит от конкретного педагога. Говоря об авторском подходе, прежде всего, следует отметить, что он построен на равнопартнерских отношениях студента и педагога. Как правило, общим местом в педагогических разработках в наше время является обоснование индивидуальных программ, программ индивидуализированного обучения. Но кто имеет право взять на себя ответственность решать как, когда и что делать студенту? Кто определит выбор тем, цели и содержание программы? Обычно это право принадлежит преподавателю. В авторском подходе индивидуальный план работы разрабатывается самим студентом, основываясь на его опыте, целях и интересах. Самостоятельная работа, т.е. работа студента в отсутствии преподавателя, тем не менее выполняется по его заданию, и студент в конечном итоге остается объектом обучения. Согласно нашему подходу самостоятельная работа является

необходимым результатом его собственного выбора. Студент есть субъект своих решений, чувств, опыта. Своими ощущениями, мыслями умеет и имеет право распоряжаться лишь сам субъект. Равнопартнерские отношения в нашем подходе предполагают субъектно-субъектные отношения. Равнопартнерские отношения симметричны, поскольку как студент, так и преподаватель являются субъектами обучения, они равны в своей психологической позиции. Они в равной степени субъекты своих потребностей, мотивов, желаний, суждений и способов деятельности. По данному подходу обучения студент в процессе своей деятельности становится попеременно учеником, учителем. Это формирует у студентов позитивное отношение к собственному учению, развивает у него навыки адекватной самооценки, укрепляет доверия к себе, как ученику и преподавателю и одновременно выводит его на поиск своих способов деятельности и доверия к себе в использовании своих путей познания. Преподаватель, в свою очередь, выполняет те же роли, что и студент, т.е. на занятиях сидит за партой, как ученик, стоит у доски как учитель и т.д. Такой вид отношений является совершенно симметричным. Два фактора обеспечивают симметрию: соблюдение психологической безопасности партнера деятельности обучения и принятие партнера, признание его уникальности (33). Условие соблюдения психологической безопасности партнера требует от другого партнера не ставить его в позицию виноватого, что часто происходит в поведенческом стереотипе учителя. При равнопартнерских отношениях возникают трудности, т.к., принимая уникальность ученика, т.е. его субъектность, преподавателю сложно заниматься планированием в силу неопределенности способов деятельности студента, его мотивов, мыслей и т.п. Но необходимо принять эту неопределенность, доверить студенту самостоятельный подбор тем, самому отыскивать способы, опробовать их, получить результаты. Что остается четким и определенным? Предмет

деятельности – обучение английскому языку. Что же касается планирования, подбора устных тем, материала для них, выбора методов и приемов, постановки цели, предъявления результатов и т.п., является самостоятельным выбором студентов. Главным же в деятельности преподавателя будет опосредованная организация и управление деятельностью студентов. Поэтому, мы назвали свои отношения не просто партнерскими, а равнопартнерскими и наша деятельность проходила под девизом «Обучая, учимся».

Студент свободен в своей деятельности, свободен в принятии решений, имеет возможность исходить из собственных мотивов, опереться на собственный опыт, способы деятельности. В результате его поле деятельности расширяется, но одновременно и повышается ответственность за свои действия и результат своей деятельности. Студент и преподаватель занимаются активной деятельностью. Преподаватель отвечает за решение своих поставленных задач, студент, имея свой собственный план и занимаясь деятельностью, приходит к решению задач, получает результат своей деятельности, тем самым приобретая профессиональный опыт.

При разработке авторского подхода, большое внимание уделялось продумыванию активизации деятельности студентов. По авторскому подходу студенты сами определяют отбор содержания обучения, самостоятельно подбирают для себя из определенного множества темы, тексты, грамматический и лексический материал, который удовлетворяет их потребности в личностно-значимом и интересном для них материале. Студенты самостоятельно просматривают отобранный ими материал, знакомятся с материалами, предложенными в прессе, книгах, на дисках. Затем они предлагают тот материал, который был ими отобран. Дело преподавателя - направить, посоветовать, подсказать так, чтобы студент сделал правильный выбор в соответствии с программой и планом. Студент вырабатывает собственные стратегии работы с

материалом, отношение к нему, вычленяет самый необходимый, нужный, включает его в поле деятельности. При равнопартнерских отношениях в обучении существуют свои плюсы: формируется самостоятельность, творческое саморазвития и, как результат, повышается профессиональной мотивации, т.е. те профессионально-значимые качества, формирование которых и являлось целью при вовлечении студентов в организацию учебного процесса при обучении английскому языку.

Вовлекая студентов в организацию учебного процесса, мы ставим их в положение активных участников разработки и опробирования нового подхода.

При этом преподавателю необходимо:

- 1) создать такую ситуацию, в которой студент должен ответить на вопросы: «Что для меня есть профессиональная ценность?», «Что есть ориентир моей профессиональной деятельности?»;
- 2) качество подготовки заключается не в количестве определений, необходимых студенту по изучаемому предмету, а в его общей педагогической культуре;
- 3) подготовить студента – будущего учителя – способного изменить формы, методы, структуру и содержание учебного материала, как того будет требовать время и социальный заказ. Основа готовности к этому – развитие субъектности, а через нее профессионально-значимые качества учителя.

Необходимо четко определить функции преподавателя. Они должны включить в себя все виды деятельности учителя: предшествующие, сопровождающие и завершающие. Началу учебного процесса должна предшествовать организаторская деятельность преподавателя:

- составление своего личного плана работы в зависимости от потребности обучающихся, от заказа;
- организация пространства;
- организация взаимодействия.

Управленческая деятельность. Задачи, стоящие перед преподавателем:

- нацелить студента на успех;
- установить дружескую, творческую атмосферу в группе;
- быть неизменно доброжелательным по отношению к студенту, как к личности, равному партнеру по общению и выражать свое отношение улыбкой, тоном голоса, жестами, вербально;
- стимулировать самостоятельность студента.

В чем непосредственно заключается вовлечение студентов в организацию учебного процесса. Студенты на период эксперимента становятся учителями и выполняют (играют) эту роль в полном объеме:

- диагностика «учеников класса»;
- составление и написание учебного плана обучения английскому языку на семестр;
- подбор учебного материала, необходимого для реализации данного плана;
- подбор тестов для проведения диагностики, анализ результатов, составление рекомендаций и психологического портрета «ученика» по данным результатам;
- составление и написание поурочных планов;
- подбор творческих игр, заданий для активизации «учеников» на уроках;
- непосредственное проведение уроков;
- оценивание.

Началу эксперимента-обучения предшествует этап диагностики и планирования. Этап диагностики по авторскому подходу является важным и относительно продолжительным этапом, на котором проводится большая, сложная, кропотливая предварительная, совместная работа преподавателя и студентов.

Необходимо выяснить уровень профессиональной мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности. Надо отметить, что:

- 1) эта работа осуществляется совместно преподавателем и студентом;
- 2) она направлена на уяснение этих параметров не только преподавателем, но и студентом.

Проведению тестирования предшествуют беседы со студентами, даются самостоятельные творческие и практические задания на выявления уровня нужных параметров. Для выявления педагогических способностей им предлагается рассмотреть ту или иную педагогическую ситуацию и изложить свои соображения, как бы они поступили на месте учителя в подобной ситуации. Свои действия необходимо по возможности как-то обосновать. Поскольку студенты еще не имеют профессионального опыта, то их действия основываются чисто на интуиции и здравом смысле. В этих условиях хорошо просматривается, есть ли у будущих учителей педагогические задатки. У каждого человека отмечается определенная предрасположенность к работе с определенными объектами трудовой деятельности. Есть люди, которые испытывают дискомфорт при работе с другими людьми, не переносят бумажной работы и с большим удовольствием работают с растениями, животными или же с техническими устройствами. Другие же, наоборот, наиболее комфортно чувствуют себя в общении с другими людьми и не любят возиться ни с техникой, ни с растениями и животными.

В зависимости от предпочтения объекта труда каждого студента можно условно отнести к одной из сфер профессиональной деятельности:

человек – человек;

человек – техника;

человек – природа;

человек – художественная система.

В процессе бесед со студентами нужно в первую очередь выявить тех студентов, которые по своим профессиональным предпочтениям относятся к

сфере человек – человек. Данные беседы очень помогают как преподавателю при планировании занятий и подборе заданий, так и студентам, обогащаям свой педагогический опыт в будущей работе с детьми, являются стимулом к творческому саморазвитию.

Определение уровня профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности проводилось по отобранным тестам. Тесты на определение данных параметров подбирались в психолого-педагогической литературе: (1, 27, 52, 53, 120, 148) (прил. 1, с.162, прил. 2, с.168, прил. 3, с.170) и т.д.

В тестах предлагаются специально подобранные вопросы, ответы на которые оцениваются согласно таблице, предложенной автором тестов. В результате изучения и анализа данных тестов, нами были составлены таблицы, содержащие общие баллы ответов (с. 167, 169, 173, 177, 184) . Каждому баллу соответствует определенный уровень того или иного качества личности.

В тестировании принимали участие студенты экспериментальной и контрольной групп (с. 72). Работа проходила в два этапа: контрольное тестирование (табл. 1, с. 73 и табл. 2, с. 74) и итоговое тестирование (табл. 4, с. 135 и табл. 5, с. 136). Диагностика проводилась преподавателем и проходила в спокойной, дружественной атмосфере.

Список студентов факультета информационных технологий ГГПИ

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1	Арасланова И.	1	Веселкова Е.
2	Васильев А.	2	Гурьева Н.
3	Бекмететьева Е.	3	Дерендяева С.
4	Борисов В.	4	Есенева Э.
5	Вылегжанин Е.	5	Иванова А.
6	Горбушина Е.	6	Кудрина Е.
7	Заколюкина Н.	7	Мезенцев В.
8	Заякина Е.	8	Митюкова А.
9	Калиновская О.	9	Поздеева А.
10	Иванова Т.	10	Семакова Н.
11	Мильчаков В.	11	Шакиртова С.
12	Лекомцев С.	12	Шмакова О.
13	Лекомцева Л.	13	Богданова О.
14	Никифорова А.	14	Ващишина Е.
15	Перминова А.Н.	15	Гимбатов Т.
16	Перминова А.В.	16	Ившина М.

17	Сунцова И.	17	Клабукова О.
18	Хайбуллина Э.	18	Князев А.
19	Новоселов Д.	19	Кузнецов М.
20	Плотников С	20	Лежнина Л.
21	Волкова Н.	21	Лекомцева Т.
22	Чачаков И.	22	Некрасова Г.
23	Касимов Р.	23	Орынбекова Г.
24	Абашева И.	24	Пантелеева Е.

Таблица 1

Контрольное тестирование
Экспериментальная группа

№	ФИО	Мотивированность		Творческое саморазвитие		Самостоятельность	
		Баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Арасланова И.	37	4	40	2	33	4
2	Васильев А.	34	4	35	1	28	2
3	Бекмететьева Е.	41	3	56	3	34	4
4	Борисов В.	43	3	42	2	33	4
5	Вылегжанин Е.	33	4	33	1	29	3
6	Горбушина Е.	32	4	18	1	32	4
7	Заколюкина Н.	30	4	20	1	30	3
8	Заякина Е.	29	4	21	1	34	4
9	Калиновская О.	29	4	19	1	32	4
10	Иванова Т.	28	4	31	1	30	3
11	Мильчаков В.	30	4	26	1	30	3

12	Лекомцев С.	30	4	25	1	34	4
13	Лекомцева Л.	27	4	20	1	30	3
14	Никифорова А.	26	4	19	1	20	1
15	Перминова А.Н.	31	4	26	1	29	3
16	Перминова А.В.	30	4	21	1	30	3
17	Сунцова И.	36	4	34	1	31	3
18	Хайбуллина Э.	34	3	60	3	36	5
19	Новоселов Д.	44	3	56	3	34	4
20	Плотников С.	41	3	45	2	29	3
21	Волкова Н.	42	3	70	4	39	5
22	Чачаков И.	39	4	44	2	30	3
23	Касимов Р.	42	3	57	3	34	4
24	Абашева И.	43	3	27	1	30	3

Таблица 2

Контрольное тестирование

Контрольная группа

№	ФИО	Мотивированность		Творческое саморазвитие		Самостоятельность	
		Баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Веселкова Е.	30	4	36	1	30	3
2	Гурьева Н.	42	3	56	3	32	4
3	Дерендяева С.	26	4	37	1	28	2
4	Есенева Э.	40	4	57	3	34	4
5	Иванова А.	45	3	72	4	34	4
6	Кудрина Е.	28	4	30	1	26	2
7	Мезенцев В.	47	3	80	4	33	4
8	Митюкова А.	41	3	55	3	32	4
9	Поздеева А.	39	4	30	1	29	3
10	Семакова Н.	29	4	31	1	29	3
11	Шакиртова С.	38	4	29	1	31	3

12	Шмакова О.	36	4	72	4	30	3
13	Богданова О.	41	3	60	3	34	4
14	Ващишина Е.	41	3	48	2	29	3
15	Гимбатов Т.	33	4	30	1	30	3
16	Ившина М.	43	3	45	2	33	4
17	Клабукова О.	30	4	28	1	29	3
18	Князев А.	35	4	28	1	31	3
19	Кузнецов М.	31	4	30	1	31	3
20	Лежнина Л.	39	4	50	2	29	3
21	Лекомцева Т.	46	3	62	3	34	4
22	Некрасова Г.	34	4	26	1	30	3
23	Орынбекова Г.	26	4	20	1	24	1
24	Пантелеева Е.	50	3	85	5	37	5

Согласно проведенному тестированию мы получили следующие результаты:

- уровень профессиональной мотивированности:

	эксперимент.гр.	контр. гр.
низкий уровень -	67%	63%
средний уровень -	33%	37%
высокий уровень -	0%	0%

Сравнивая результаты тестирования по определению уровня профессиональной мотивированности, мы видим, что преобладает низкий результат как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

- уровень самостоятельности: эксперимент.гр. контр.гр.

низкий уровень -	58%	62%
средний уровень -	42%	38%
высокий уровень -	0%	0%

Уровень самостоятельности несколько выше, чем уровень мотивированности, но в обеих группах не превышает среднего порога.

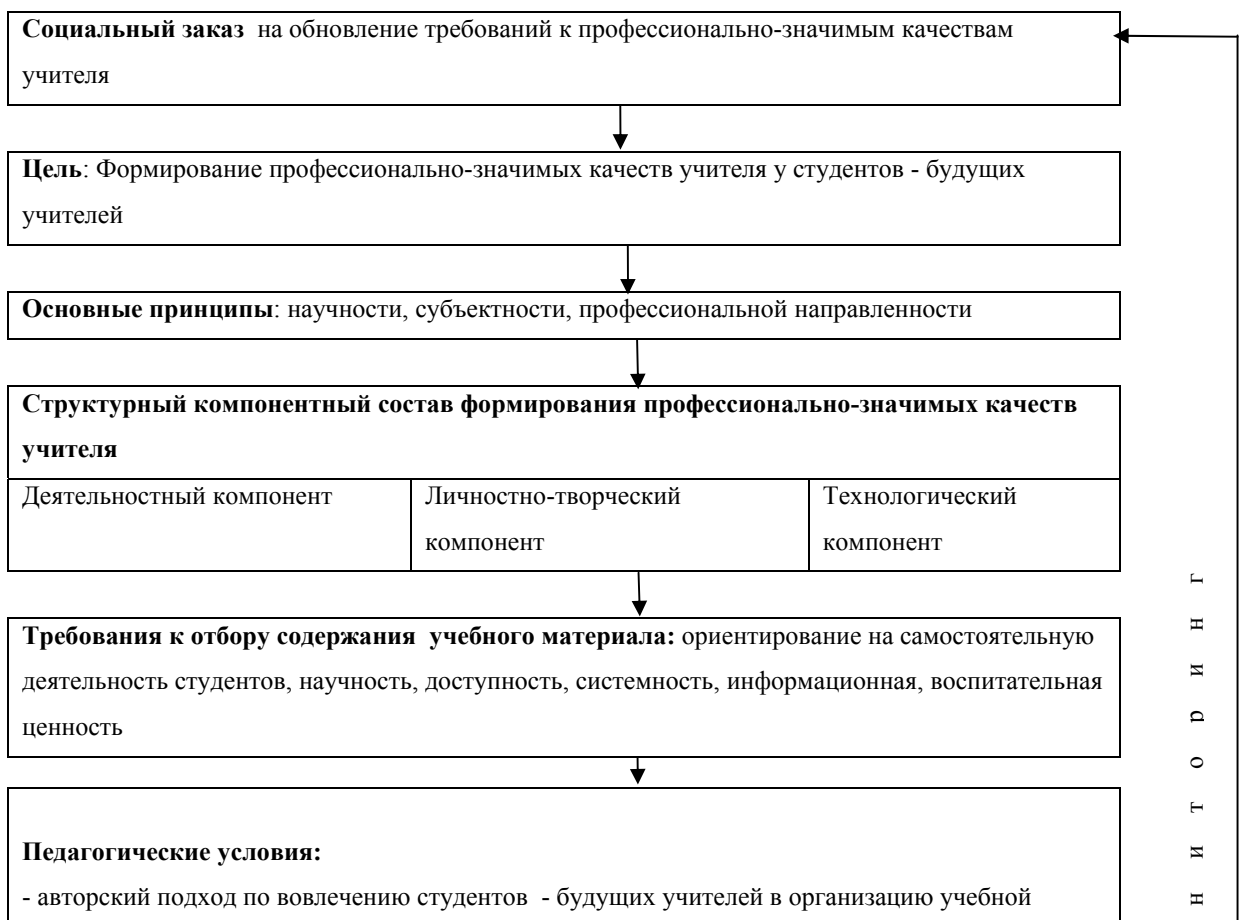
- уровень творческого саморазвития: эксперимент.гр. контр.гр.

низкий уровень -	96%	83%
------------------	-----	-----

средний уровень -	4%	17%
высокий уровень -	0%	0%

Обе группы имеют очень низкий уровень творческого саморазвития.

Анализируя результаты обеих групп, можно сделать вывод, что обе группы показали практически одинаковые результаты по трем параметрам и, следовательно, их исходный уровень позволяет начать проведение эксперимента на равных условиях. Результат входного тестирования еще раз подтверждает необходимость формирования профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности у студентов. (Результаты контрольного и итогового тестирований представлены в разделе 2.3. Результаты диагностики с. 133).



М
О
Н
И
Т
О
Р
И
Н
Г

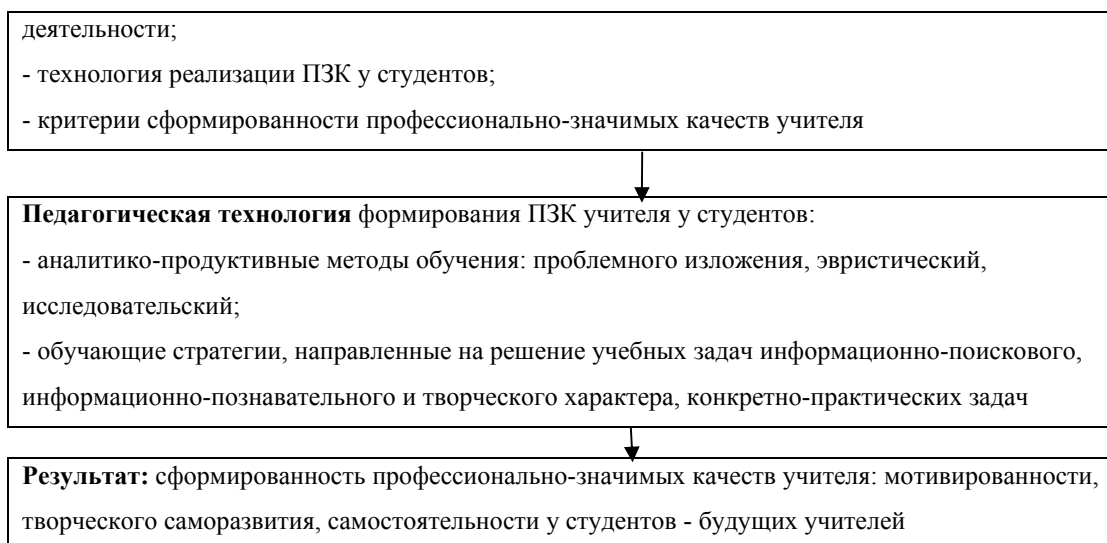


Схема 1. Формирования профессионально-значимых качеств учителя

Говоря о формировании профессионально-значимых качествах учителя у студентов через их вовлечение в организацию учебного процесса (Схема 1, с.76), следует отметить, что данный процесс остается процессом обучения. Принципиальное отличие планирования процесса обучения студентов от соответствующего этапа педагогической модели обучения заключается, во-первых, в том, что все операции данного этапа, как правило, реально осуществляются при обучении каждого обучающегося, и, во-вторых, при активном участии самого обучающегося во всех операциях данного этапа.

Реальное планирование процесса обучения для каждого конкретного обучающегося необходимо потому, что образовательные потребности студентов, как субъектов деятельности, сугубо индивидуальны, жизненный опыт, уровень предшествующей подготовки исключительно разнообразны, социально-психологические особенности, временные, пространственные, бытовые, социальные условия обучения совершенно различны. Поэтому при обучении студентов по авторскому подходу неприемлем стандартный подход и

планировать процесс обучения необходимо для каждого обучающегося индивидуально.

Реальное участие студента в планировании процесса своего обучения очень важно и вполне осуществимо. Однако студент еще не обладает необходимыми качествами (уровнем мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности), что и является нашей целью при вовлечении студентов в организацию учебного процесса.

На этапе планирования достигаются следующие цели:

1. Осмысление процесса обучения его участниками – обучающимся и обучающим, формирование чёткого представления о нём как в целом, так и в отдельных его этапах, элементах, процедурах. Ясное осознание всего процесса обучения вообще является основой авторского подхода к его организации. Оно позволяет и обучающемуся, и обучающему чётко видеть свои задачи, свои действия и результаты, к которым необходимо стремиться, способствует более чёткому контролю за ходом реализации обучения.

2. Повышение меры ответственности обучающихся и обучающихся за организацию, реализацию и результаты процесса обучения. Давно уже подмечено, что человек более активно и заинтересованно выполняет тот вид деятельности, в планировании которой он принимал определённое участие. Поэтому участие обучающегося в планировании процесса своего обучения значительно повышает меру его ответственности за организацию, реализацию и результаты этого процесса.

3. Повышение уровня мотивации обучения обучающегося. Реальное участие в планировании, ясное осознание процесса своего обучения, высокая ответственность за его результаты – всё это, вместе взятое, приводит к выработке более высокой мотивации обучения обучающегося.

Планирование процесса обучения начинается с определения целей обучения.

1. Целью обучения каждого конкретного обучающегося является удовлетворение его образовательных потребностей, т.е. овладение теми знаниями, навыками, умениями, качествами, которые необходимы ему как будущему учителю.
2. Далее необходимо разработать систему задач обучения (обучающих, развивающих), соответствующих целям обучения. Эти задачи должны постепенно приводить к достижению поставленных целей обучения. На практике это выработка этапов овладения теми или иными умениями, знаниями, навыками и качествами.
3. В соответствии с определёнными целями и задачами обучения далее необходимо определить содержание обучения. Авторский подход по вовлечению студентов в организацию процесса обучения предусматривает возможность создания нестандартного, индивидуального содержания обучения с учётом интересов, возможностей и уровня подготовки студентов
4. Содержание обучения следует структурировать таким образом, чтобы в процессе своей учебной деятельности, студенты подготовили себя к педагогической практике и к будущей профессии учителя. Главная же цель обучения студентов через вовлечение их в организацию учебной деятельности – помочь формированию профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческому саморазвитию и самостоятельности
5. Следующая операция – определение стратегии обучения т.е. выработка системы этапов обучения.
6. Далее следует запланировать, какие виды, источники, средства, формы и методы обучения необходимо использовать. Они должны быть адекватны для достижения конкретных целей и задач обучения в соответствии с содержанием обучения и с учётом особенностей обучающихся, а именно: психофизиологических характеристик, интересов обучающихся.

Что касается способа организации обучения, то по авторскому подходу мы отдаем предпочтение индивидуальному и совместному обучению. Однако данное решение обусловлено недостаточным количеством учебных часов, выделенных на практику английского языка.

Совместное (групповое) обучение отличается тем, что в нём участвуют на равных несколько обучающихся, избравших одну разговорную тему и совместно написавших план урока. Это студенты, заинтересованные в обмене, добровольно объединяются в группу. Для успешного обучения в группе необходима атмосфера раскрепощённости, взаимного уважения и заинтересованности.

Индивидуальное (самостоятельное) обучение характеризуется прежде всего большей степенью автономности, самостоятельности. Наиболее адекватно его применение в тех случаях, когда студент занимается подбором необходимой литературы и проявляет заинтересованность и ответственность в обучении. По авторскому подходу данные способы обучения чередуются, что положительно сказывается на развитии самостоятельности студентов.

При планировании вовлечения студентов в организацию учебного процесса необходимо продумать, какие источники обучения можно предложить студентам в помощь при их самостоятельной деятельности. К источникам обучения относятся все носители знаний, умений, навыков, качеств, которыми вы хотели бы овладеть.

Во-первых, это преподаватель, к которому можно обратиться за помощью, работники библиотек.

Во-вторых, источниками обучения являются печатные материалы: учебники, учебно-методические пособия, хрестоматии, курсы лекций, научно-популярные книги и журналы, монографии и сборники научных трудов, толковые и языковые словари, справочники.

В настоящее время широкое распространение имеют аудио- и видеокассеты, компьютерные программы, в которых хорошо разбираются студенты экспериментальной группы, поскольку являются студентами факультета информационных технологий.

Ещё одним источником обучения становятся специальные учебные и научно-популярные теле - и радиопередачи.

Указанные источники определяют использование тех или иных средств обучения: печатной продукции, фоно- и видеозаписей и соответствующей воспроизводящей аппаратуры, радио- и телевизионных приёмников, компьютеров, телефонной связи, электронной почты. Оптимальный вариант – иметь возможность использовать различные источники и средства. Чем богаче их выбор, тем разнообразнее методы и формы обучения, эффективнее процесс обучения.

План преподавателя:

1. Провести диагностику (контрольную) студентов по оценке уровня профессионально-значимых качеств будущих учителей: мотивированности к будущей профессии, самостоятельности и уровня творческого саморазвития.
2. Продумать задания для развития творческого саморазвития, самостоятельности, мотивированности, т.е. профессионально-значимых качеств будущего учителя.
3. Помочь каждому студенту в подборе устных разговорных тем, опираясь на их жизненный опыт, интересы, цели.
4. В зависимости от выбранных устных разговорных тем, помочь подобрать дополнительный материал, продумать творческие задания по закреплению лексики.

5. Помочь включиться в совместную деятельность по отбору устных разговорных тем, возможность объединиться в подгруппы.
6. Оказать помощь в определении лексики, грамматических структур.
7. В зависимости от отбора грамматических структур, помочь отобрать упражнения и задания отработки грамматических умений.
8. Дать возможность самостоятельно принять решение.
9. Организовать учебное пространство, привлечь к этому студентов. В личностно-деятельностной модели обучения, как и в личностно-ориентированной модели обучения, пространство организуется таким образом, чтобы все участники общения видели друг друга: столы, за которыми сидят студенты, расставлены в форме четырехугольника; кресла или стулья поставлены кругом или полукругом и т.п. Если нельзя передвинуть мебель, возможно, тем не менее, создать условия для взаимодействия: повернуться лицом к тем, кто входит в микрогруппу взаимодействия; сесть на стул верхом, решать задачу не с соседом по парте, а с соседом из другого ряда, если проход между рядами не очень широкий. Можно предложить студентам расположиться группами. Это позволяет быстро формировать и изменять разные группы. В последнем случае удастся быстро и легко установить климат доверия между учителем и учениками.

В предыдущей главе мы останавливались на значении развития субъектности и ее влияния на развитие профессионально-значимых качеств. Чрезвычайно важным также представляется вопрос о специфике становления субъектности студента. Актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала просматривается с трех позиций:

- во-первых, с позиции саморазвития; субъектность является основой развития личности, ее индивидуальности, универсальности; без нее сам процесс саморазвития теряет свою сущность, свою основу, целостность и комплексность;

- во-вторых, с позиции воспитательно-образовательного процесса: субъектные характеристики студента- это основа развития активности, избирательности, творческой, и как результат - успешности в овладении профессией; учебный процесс, в свою очередь, превращается в сотворчество двух субъектов - преподавателя и студента;

- в-третьих, с позиции профессионально-педагогической деятельности: субъектность преподавателя является исходным толчком и началом развития субъектности обучающихся, и, следовательно, личностного, индивидуального начала в их жизни и творческой деятельности.

Моделируя процесс субъектного становления студентов, мы исходили из следующих соображений. Общими основаниями проектируемого дидактического процесса являются его уровневые сущностные характеристики и ориентация на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Профессиональная среда, соответственно организованный процесс обучения со своими знаниями, нормами, отношениями становятся внешними регуляторами по отношению к внутренним психическим регуляторам жизнедеятельности каждого студента. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы жизни и деятельности студента. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным уровням развития субъектной позиции будущего специалиста. Адекватность означает не просто схожесть характера, силы, объема внешних влияний с уровневыми характеристиками, но и усиление параметров субъектности, представляющее из себя, по сути, перевод будущего профессионала на более высокий (по сравнению с наличным) уровень развития субъектной позиции. Все процедуры субъектного обучения студентов могут и

должны осуществляться в полной мере на всех уровнях высшего профессионального образования, тактически изменяясь соответственно динамике индивидуального развития субъектной позиции студентов. В соответствии с такой логикой была выстроена следующая последовательность этапов становления и развития субъектной позиции студентов (5, 47, 109).

Первый этап (объектная, «нулевая» стадия субъектного развития студента) - формирование навыков самопознания, развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, обучение приемам самообладания, развитие способности к профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств, позитивного принятия полисубъектных взаимодействий в образовательной среде; стимулирование всех форм самостоятельности и активности учебном процессе, альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

Второй этап (объект-субъектная стадия) – овладение основами субъектного житнетворчества. Студенты знакомятся с методологией субъектного обучения, его основными понятиями, содержанием и структурой субъектной позиции, ее многоуровневой «палитрой». На этом этапе создается информационно-субъектный фон, актуализируется познавательная рефлексия, происходит овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности, развивается умение создавать индивидуальные проекты жизненного пути, фрагменты профессиональной деятельности. усиливается потребность в личностной и профессиональной самореализации.

Третий этап (субъект-объектная стадия) - формирование готовности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач, проектной культуры, преобразующего отношения к собственной жизнедеятельности вообще и к учебному труду в частности. Особое значение придается развитию регулятивных механизмов деятельности, поведения и общения, расширению индивидуальных способов творческого самовыражения

в образовательном процессе. Стимулируется поиск личностно-своеобразного почерка профессиональной деятельности, авторство в создании собственных моделей будущей деятельности.

Четвертый этап (собственно субъектная стадия) - практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития; осуществление необходимой коррекции, самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, «точек роста»; актуализация потребности самосовершенствования; усиление роли профессионально-ориентированных знаний, повышение их статусного значения не только в личностном, но и в сугубо профессиональном плане. На этом этапе активно доформируется и развертывается субъектная позиция специалиста как система его взглядов и установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути.

Изучение процесса формирования субъектной позиции специалиста в системе профессиональной подготовки позволило определить последнюю как позицию личностного и профессионального саморазвития. В то же время ее можно представить как системное отношение внутренних, психических элементов, позволяющих человеку определенным образом осуществлять взаимодействия одновременно с внешней и внутренней средой. С одной стороны, субъектная позиция студента означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой - выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе профессионального самосовершенствования.

В соответствии с образовательной гуманистической парадигмой личность выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный такими характеристиками, как:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять:

- владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми установками и задачами;

- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за явления природной и социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, и «осознанием пределов собственной несвободы» - с другой;

- «интегративная активность», предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, самореализации, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения; творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений,

взаимодействия, сотрудничества, общения.

Таким образом, мы еще раз подтвердили, что развитие субъектности способствует развитию профессионально-значимых качеств у студентов: творческому саморазвитию, самостоятельности, мотивированности.

При подборе заданий для творческого саморазвития можно опереться на фундаментальный закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности.

Суть этого закона заключается в следующем. Развитие личности, обусловленное внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определенной стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности. Наша задача - способствовать тому, чтобы личность учащегося (студента) сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации. Творческое саморазвитие выступает как специфический вид человеческой деятельности, которому можно и необходимо обучать.

По авторскому подходу процесс воспитания и обучения планируется таким образом, что он всякий раз должен активизировать и интенсифицировать в личности все эти процессы «самости». В результате у студента в процессе интенсификации ее «самости» формируется «Я-концепция» творческого саморазвития – профессионально-значимого качества учителя. Продумывая возможно ли, и если возможно то как, обучать творческому саморазвитию

студентов, необходимо остановиться на систематике факторов и условий, способствующих этому процессу. Об этом писал В.И.Андреев (5, с.299).

Факторы и условия, способствующие углублению самопознания учащихся.

1. Применение тестовых задач и специальных тестовых заданий, раскрывающих актуальный и потенциальный уровни развития знаний, умений и особенно творческих способностей и других личностных качеств учащихся.

2. Побуждение учащихся к творческой рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков, сильных и слабых качеств.

3. Побуждение учащихся к нахождению собственных ошибок, их анализу и осмыслению.

4. Диалог с учащимся относительно его достоинств и недостатков.

5. Создание ситуаций успеха, в которых учащийся реально бы осознал потенциальный уровень своих способностей.

6. Постановка заданий на самооценку деятельности учащихся.

Факторы и условия, способствующие творческому самоопределению учащихся.

1. Профилизация, дифференциация и индивидуализация обучения.

2. Предоставление учащимся задач и заданий по выбору.

3. Предоставление учащимся прав выбора факультативных предметов, кружков, секций и других форм организации деятельности, где они могли бы максимально проявить себя.

4. Организация учебной, творческой и других видов деятельности

5. Обучение учащихся приёмам принятия решений при выборе приоритетных для себя видов деятельности.

6. Беседы с учащимися об их профессиональном выборе, профессиональном будущем.

7. Приобщение учащихся к видам деятельности, которые соответствуют их склонностям и профессиональным интересам.

Факторы и условия, способствующие повышению эффективности самоуправления, самоорганизации учащихся:

1. Обучение целеполаганию, планированию различных видов деятельности.
2. Обучение умениям принимать оптимальные решения.
3. Корректировка своих планов, программ.
4. Самоанализ, самоотчёт по результатам сделанного за день, неделю, месяц, год с точки зрения продвижения в саморазвитии.
5. Показ, изучение лучших образцов самоменеджмента.
6. Постепенное усложнение задач, заданий. Побуждение к учёбе, работе на пределе своих способностей.

Факторы и условия, способствующие самосовершенствованию учащихся:

1. Критический, беспристрастный анализ, самооценка сделанного, выполненного задания, решённой задачи, пройденного жизненного пути.
2. Работа над ошибками.
3. Соотношение «Я-идеального» и «Я-реального», их сравнение.
4. Выявление, самодиагностика своих сильных и слабых качеств.
5. Разработка программы самосовершенствования, изменения, улучшения себя на год, на месяц, на неделю вперёд.
6. Хронометраж времени, его распределение в течение дня, с учётом этого более рациональное использование времени.

Факторы и условия, способствующие творческой самореализации учащихся:

1. Периодическая организация учебно-творческой и другой деятельности учащихся на пределе их сил и способностей.
2. Постепенное увеличение трудности, сложности, проблемности задач и заданий.
3. Чёткое ограничение сроков (времени) на выполнение задач и заданий.

4. Специальное обучение учащихся мобилизации и релаксации.
5. Организация конкурсов, соревнований, олимпиад, выставок творческих достижений учащихся.
6. Показ значимости того вида творческой деятельности, где личность стремится максимально реализовать себя.
7. Создание для учащихся ситуаций успеха.
8. Похвала, поощрение учащегося в случае его особых творческих достижений.

Работая над творческим саморазвитием студентов, можно предложить им различные вопросы и задания. Вот задания, которые можно включить при работе над разговорной темой «Schooling»:

1. Проанализируйте и выпишите в два столбца с учетом рейтинга значимость ваших личностных качеств, которые:
 - а) будут способствовать вашему профессионально-творческому саморазвитию;
 - б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое саморазвитие.
2. Составьте «Программу творческого саморазвития» на ближайший год.
3. Разработайте и обсудите «Нравственный кодекс учителя».

Следующие вопросы и задания, которые можно предложить студентам при работе над разговорной темой «Upbringing children»:

1. Используя разнообразные методы (наблюдения, беседы, тестирование), составьте характеристику возрастных и индивидуальных особенностей «трудного ученика».
2. Используя разнообразные методы, составьте характеристику индивидуальных и возрастных особенностей одаренного ученика.
3. В чем может быть отличие идеальной модели ученика-выпускника средней школы в сравнении с выпускником: лицея, гимназии, физико-математической школы.

Подобные задания, помимо творческого саморазвития, помогают студентам при составлении планов, развивают у них способности к целеполаганию и аналитическому мышлению.

При работе над темой «Russian Culture», можно предложить следующее задание: « Проанализируйте пословицы и поговорки. Какие из них у вас вызывают восхищение народной мудростью, а какие с учетом достижений в современной педагогике являются спорными и даже ошибочными?»

A man can do more than he can	Выше головы не прыгнешь
We shall try and take a chance	Где наша не пропадала
Everything is good in its season	Всему свое время
We shall see in the morning	Утро вечера мудренее
Force makes one surrender	Сила солому ломит
A man is known by his friends	Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты
One hand washes another	Рука руку моет
An eye for an eye, a tooth for a tooth	Око за око, зуб за зуб
He who makes no mistakes, makes nothing	Не ошибается тот, кто ничего не делает
The early bird catches the worm	Кто рано встает, тому бог подает

Проблема повышения самостоятельной работы не нова. При планировании повышения самостоятельности студентов нами было выделено три этапа: первый этап - постановка студентами целей, задач (функция преподавателя – помочь, разъяснить); второй этап - период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных перед собой; третий этап – анализ, оценка, подведение итогов выполнения самостоятельной работы (оценку дают сами студенты) и

корректировка своей последующей деятельности. При всей простоте названных этапов, это довольно сложная проблема.

Нашей задачей является стимулирование интереса студентов к самостоятельной работе, активизация и интенсификация их самостоятельной деятельности. Можно запланировать следующее:

1. Последовательно усложнять содержание задач самостоятельной учебной деятельности.

2. Четко формулировать цель выполнения заданий.

3. Сочетать оценку с самооценкой.

4. Осмыслить цель задания, а для этого поставить перед собой вопрос: Для чего выполняется данное задание?

5. Не допускать перегрузки, иначе резко снижается эффективность самостоятельной работы.

6. Самостоятельная работа должна носить исследовательский и познавательный характер.

Через вовлечение студентов в организацию процесса при обучения английскому языку планируется решить ряд задач:

1. Развивать у студентов следующие способности:

- дидактические (умение подобрать материал, наглядность);
- перцептивные (на основе тестирований развить умение понять и оценить состояние ребенка, составить «психологический портрет»);
- коммуникативные (умение наладить отношения с «учеником», «коллегой»);
- исследовательские (умение оценить педагогическую ситуацию);
- научно-познавательные (усвоение новых знаний) и т.д.

2. Научить составлять перспективные и поурочные планы.

3. Развить умение поставить цель, составить прогноз, реализовать задачи, организовать процесс обучения, оценить, проанализировать, скорректировать и сделать вывод.

При вовлечении студентов в организацию процесса обучения при их активном деятельностном участии, у них, как у любого человека, возникает чувство ответственности, гордости, радости за свою проделанную работу и, как результат – повышение мотивированности. А поскольку речь идет об учебной деятельности, то мы можем говорить о мотивированности профессиональной.

Разрабатывая авторский подход по формированию профессионально-значимых качеств учителя через вовлечение студентов в организацию процесса обучения, мы основывались на этапах, выделенных в результате исследования В.П.Беспалько (18):

Первый этап - анализ будущей деятельности студентов.

Второй этап - определение содержания обучения на каждой ступени обучения.

Третий этап - проверка степени нагрузки студентов и расчет необходимого времени при заданном способе построения учебного процесса.

Четвертый этап - выбор организационных форм обучения и воспитания, наиболее благоприятных для реализации намеченного подхода.

Пятый этап - подготовка материалов (ситуаций, заданий) для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса.

Шестой этап - разработка системы заданий, нацеленных на формирование профессионально-значимых качеств учителя.

Седьмой этап - разработка материалов (тестов) для объективной оценки и контроля за качеством, соответственно поставленным целям.

Восьмой этап - разработка структуры и содержания занятий, нацеленных на эффективное решение поставленных задач и формирования профессионально-значимых качеств учителя.

Девятый этап - апробация подхода на практике и проверка достижения целей с соответствующими показателями.

Работая над авторским подходом, мы постоянно ставили перед собой эвристические вопросы (5) и пытались найти на них ответы.

1. Не говорите: «У меня нет для этого времени!»

Спросите себя: «Как распределить время наилучшим образом?»

2. Не говорите: «Это я уже пробовал!»

Спросите себя: «А нет ли еще более оригинального (оптимального) решения?»

3. Не говорите: «Этот прием (метод) не срабатывает!»

Спросите себя: «Что из этого может сработать? Когда? При каких условиях?»

4. Не говорите: «Этот ученик (студент) не поддается воспитанию (обучению)!»

Спросите себя: «А все ли я сделал, чтобы помочь ему (ей) сделаться лучше?»

5. Не говорите: «Этот подход (метод) слишком радикальный!»

Спросите себя: «Какого прогресса я могу достичь, если использую данный подход в своей работе?»

Эти вопросы и ответы на них помогают и студентам в их деятельности при организации учебного процесса.

2.2. Эксперимент-обучение

Эксперимент проводился с 2002 года по 2005 год. За указанный период времени в эксперименте приняли участие 148 студентов (3,4,5 курсов факультета информационных технологий). Контрольные измерения представлены по 48 студентам.

Это студенты ГОУ ВПО Глазовского государственного педагогического института имени В.Г.Короленко факультета информационных технологий по специальности «Информатика с дополнительной специальностью английский

язык». Эксперимент проходил в течение трех лет и состоял из 4х этапов: планирование, диагностика, реализация и оценивание.

Планирование – важнейший этап любого процесса обучения. Принципиальное отличие планирования процесса обучения по личностно-деятельностной модели обучения заключается, во-первых, в том, что все операции данного типа, как правило, реально осуществляются при обучении каждого обучающегося, и, во-вторых, при активном участии самого обучающегося во всех операциях данного этапа. Планирование процесса обучения для каждого конкретного обучающегося необходимо потому, что образовательные потребности сугубо индивидуальны; жизненный опыт, уровень предшествующей подготовки исключительно разнообразны; социально-психологические особенности, бытовые, социальные условия обучения совершенно различны. Поэтому, при отборе учебных материалов в личностно-деятельностной модели обучения мы руководствовались следующими критериями (29).

Критерии личностного плана:

1. Материал опирается на жизненный и познавательный опыт обучающихся и нацелен на его развитие / обогащение.
2. Цели и средства нацелены на успех, т.е. ясны, реальны, полезны и учитывают уровень обучаемых.
3. Материалы предлагают выбор содержания, средств выражения и способов работы.
4. В них учтено разнообразие интересов, индивидуального стиля и ритма обучения.
5. Они более способствуют сотрудничеству и обмену информацией, чем соперничеству.
6. Материалы побуждают учащихся давать оценки выполнению заданий.

7. Форма представления учебного материала позволяет обучающемуся работать самостоятельно, если в этом есть необходимость, и оценивать результаты обучения. В них содержатся задания на самоконтроль.

Критерии деятельностного плана:

1. Любое средство обучения несет в себе деятельностное содержание: оно содержит материал, интересный для обучающихся, который будит их любопытство и побуждает к деятельности.

2. Цели использования материала всецело коммуникативны.

3. Материалы рассчитаны на выполнение проблемных задач.

4. Виды деятельности на уроке достаточно разнообразны, чтобы избежать монотонности заданий.

5. Они содержат в себе опоры, помогающие ученикам преодолевать трудности обучения.

Приступая к этапу планирования, мы также опираемся на следующие принципы:

принцип свободы выбора,

принцип открытости,

принцип деятельности,

принцип обратной связи,

принцип идеальности,

принцип неожиданности.

Экспериментальная группа состояла из студентов 3 курса, только что прошедших педагогическую практику. Работа началась с составления собственных перспективных планов. На основе личного опыта, интересов студенты составили список интересующих их устных разговорных тем по английскому языку. Список получился довольно объемный. Вот некоторые из предложенных студентами тем:

1. «Feelings and Emotions» (девушка очень интересуется психологией, каждое лето работает в детских оздоровительных и студенческих лагерях).
2. «Relations between People» (студент два лета подряд работал в Америке по программе «Camp America» и, вернувшись оттуда, был крайне удивлен отношениями между людьми, почему и выбрал данную тему).
3. «Painting and Arts» (студент интересуется современным искусством, хорошо рисует).
4. «Computers in Our Life» (студенты увлечены компьютером, «будущие работники» компании «Microsoft»).
5. «Australia and America»
6. «Travelling» (любители путешествий).
7. «A School of Future» (студентка работает в школе со 2 курса).
8. «Russian Culture» (студенты принимают активное участие в различных конкурсах, «Весне ГГПИ», интересуются фольклором).
9. «Environment» (студент - защитник природы, вегетарианец).
10. «Mass Media» (активный противник современного телевидения).
11. «Appearance»
12. «Communication»
13. «Upbringing»
14. «Modern Trends in Music»
15. «Religion» и т.д.

Перспективный план составлялся на следующий учебный семестр. Каждый из студентов выбрал по 4 устные темы. Итак, тематика была определена, «руководители проектов», как они себя называли, представили свои темы на «суд» группы, мотивируя свой выбор и пытаясь убедить всех и каждого в отдельности, что их темы наиболее важны для обучения и развития. Не обижая никого, нами было решено распределить все темы на оставшиеся 6 семестров: по

4 темы на семестр. К сожалению, количество часов, отведенных на практику устной речи, не позволял нам взять все темы, поэтому некоторые из них, близкие по тематике, были объединены и вынесены на спецкурс («Австралия», «Environment»).

После подбора устных тем, студенты активно включились в изучение литературы, обсуждали необходимость использования того или иного текста, работали с различными источниками, которые находили в журналах «Speak Out», «English», в интернете. После отбора источников для устных разговорных тем и текстов, студенты приступили к непосредственному составлению перспективных планов, в которые вошли: цели, конкретные задачи, разговорные темы, примерный объем лексики, грамматические структуры.

Учебный план, составленный студентом 2 курса факультета информационных технологий по специальности «Информатика с дополнительной специальностью английский язык» на 5 семестр 2002 года (Абашева И.).

Количество часов: практических занятий – 34

самостоятельная работа – 34

Задачи:

1.Овладеть навыками устной речи по разговорным темам. В качестве основных материалов использовать оригинальные художественные и общеполитические тексты, а также тексты монологического и диалогического характера.

2.Обогатить активный словарь за счет усвоения 250 лексических единиц. Углубить работу над лексикой, включив в нее разговорные фразы, слова с переносным значением.

3.Большое внимание уделить аудированию, используя фонограммы монологов и диалогов общего характера, а также профессионального содержания.

4.При обучении говорению уделить внимание неподготовленной речи.

5. Самостоятельно подобрать материал для обсуждения прочитанного, увиденного, услышанного.

<u>№</u>	<u>Тема</u>	<u>Грамматический материал</u>
1.	Feelings and Emotions	Повторить времена активного залога.
2.	Painting and Arts	Артикли с именами собственными
3.	Computers in Our Life	Модальные глаголы
4.	A School of Future	Условные предложения

Литература: журнал «Speak Out», «Blueprint», газета «English».

Сравним данный план по дисциплине «английский язык» на 5 семестр с утвержденным планом учебной программы.

Учебный план для студентов 2 курса факультета социальных и информационных технологий:

1. Студент должен понимать на слух аудиотекст. Отражающий литературно-разговорный, публицистические стили речи, а также аудиотекст с элементами научного стиля речи. Текст может содержать 4% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться.

2. Студент должен уметь вести диалог-беседу и групповой диалог-дискуссию на материале домашнего чтения и тематики по устной речи.

3. Студент должен уметь:

- реферировать прочитанные и прослушанные оригинальные тексты в заданной коммуникативной ситуации;

- излагать доказательно мысли по данной теме, проблеме, ситуации с использованием изученных речевых форм.

4. Студент должен владеть изучающим чтением на материале художественной литературы и литературы по основной специальности.

<u>№</u>	<u>Тема</u>	<u>Грамматический материал</u>
1.	Shopping	Сложное дополнение
2.	Theatre	Герундий
3.	People's Appearance	Перфектное продолженное
4.	<u>Choosing Career</u>	<u>Условные предложения</u>

Литература: учебник В.Д. Аракина «Практический курс английского языка».

Сравнивая два плана, можно сказать, что студент довольно ответственно подошел к данному виду работы, продумал все виды деятельности по английскому языку. План составлен согласно его интересам, с опорой на жизненный опыт. До написания плана была проведена большая самостоятельная и творческая работа. Таким образом, деятельность студентов по составлению и написанию перспективных планов способствует формированию профессионально-значимых качеств учителя: самостоятельности и творческому саморазвитию.

Планирование проведения диагностики осуществляется совместно всей группой студентов. Выдвигаются основные задачи, стоящие перед учителем: выявление индивидуальных особенностей учащихся, которые будут активно влиять на осуществление процесса обучения, и формирование у них устойчивой мотивации обучения, т.е. стойкого стремления к обучению. При этом стоит отметить, что при анализе мотивации учебной деятельности студенты, как будущие учителя, не должны забывать, что необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы учащегося. В нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

После просмотра соответствующей литературы, в группе проводится обсуждение необходимых условий для повышения у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они могут разрешить при помощи имеющихся у них знаний. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда она посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Таким образом, на данном этапе вовлечения студентов в организацию учебного процесса они учатся продумывать и обосновывать создание условий повышения интереса к обучению учащихся. Студентами было предложено подбирать всевозможные проблемные ситуации, творческие упражнения и задания, обмениваться ими и создать «творческую копилку» для совместного пользования. Также планировался подбор психологических тестов для лучшего узнавания и понимания своих учеников и использования результатов данных тестов при дальнейшем планировании.

На данном этапе студенты проявляют самостоятельность при подборе литературы, творческих заданий, тестов. Активная самостоятельная деятельности побуждается внутренним мотивом, а потребность в достижении, получении результата своей деятельности способствует творческому саморазвитию.

Этот этап работы проходил в поиске и отборе психологических тестов для диагностики «учеников» с целью узнавания детского коллектива, активизации

темы. Полнота и основательность ответов на эти вопросы после изучения материала и свидетельствовали о степени изученности материала конкретной темы.

Проблемно-контрольные вопросы ориентированы прежде всего на самостоятельную деятельность обучающихся в соответствии с принципом приоритета самостоятельного обучения. Вопросы способствовали тому, чтобы в поисках ответа на них обучающиеся опирались на свой опыт — здесь важнейшую роль играл принцип опоры на опыт в обучении. Они направлены на развитие у обучающихся новых образовательных потребностей. Проблемно-контрольные вопросы требовали осознанного отношения к обучению со стороны обучающихся. В соответствии с принципом системности эти вопросы полностью соответствовали целям и содержанию обучения, а согласно принципу актуализации результатов обучения они способствовали овладению конкретным, необходимым для безотлагательного использования материалом.

Одним из важнейших научно-методических принципов разработки учебных материалов являлась ориентация на разноуровневое освоение учебного материала. При этом был выделен обязательный минимум содержания, некий стандарт, который бы при всём разнообразии индивидуальных программ обучения позволил достигнуть сопоставимого уровня подготовки по определенным программам обучения. Иначе говоря, обучающиеся овладевали определённым минимумом, который позволил считать, что они в достаточной для общества мере владеют той или иной программой обучения и одновременно при изучении определённого материала достигают своих индивидуальных целей.

Данный научно-методический принцип разработки учебных материалов опирается на общие принципы приоритета самостоятельной деятельности обучающихся, актуализации результатов обучения и системности обучения. Тем самым, выделенный обязательный минимум содержания должен быть доступен

для самостоятельного освоения обучающимися, позволить достичь обучающимся их конкретных целей и быть увязанным с общими задачами курса обучения.

Одним из главнейших научно-методических принципов подготовки учебных материалов являлся принцип введения дополнительного материала. Он предполагает введение дополнительного учебного материала за счет введения материалов для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей конкретных обучающихся. Этот принцип позволил максимально учитывать интересы обучающихся.

Очень важно было, учитывая принципы приоритета самостоятельного обучения, совместной деятельности обучающихся и обучающихся, опоры на опыт обучающихся, индивидуализации, системности, контекстности, осознанности обучения, рекомендовать для изучения каждой темы наиболее целесообразные и адекватные поставленным целям обучения формы, методы, средства обучения и оценивания результатов обучения. Научно-методический принцип рекомендации форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения позволяет в максимальной степени учесть образовательные потребности, цели обучения, индивидуальные психологические, социальные, профессиональные, бытовые особенности обучающихся. Как правило, рекомендуемые средства, формы, методы обучения направлены на развитие творческого, самостоятельного подхода к обучению и включают в себя в основном проблемно-активные формы и методы учебной деятельности.

Принципы приоритета самостоятельного обучения, осознанности обучения, развития образовательных потребностей предопределили научно-методический принцип введения в текстовые учебные материалы для обучения терминологического словаря-справочника. Указанный словарь — важный элемент учебных материалов для обучения. Он существенно облегчил усвоение изучаемого материала и вместе с тем способствует развитию познавательного

интереса, самостоятельному, творческому поиску информации, развитию образовательных потребностей обучающихся.

Указанные основные общие и специфические научно-методические принципы разработки учебных материалов для обучения распространялись на все виды учебно-методических материалов. Однако, каждый вид требовал использования более частных, конкретных принципов их создания, обусловленных разными причинами: а) жанром учебно-методического материала; б) особенностями контингента обучающихся, на которых он рассчитан (возраст, цели обучения, уровень подготовки, образовательные потребности и т.д.); в) спецификой изучаемого материала (обязательный или факультативный; общеобразовательный или профессионально направленный; естественно-научный или гуманитарный и т.п.).

Учебные материалы были подготовлены в соответствии с названными выше научно-методическими принципами. Конечно, далеко не каждый обучающий смог самостоятельно разработать необходимый учебно-методический материал. Однако в любом случае необходимо было стремиться адаптировать учебные материалы к особенностям, учитывая рассмотренные выше научно-методические принципы.

Какие действия и функции выполняли обучающиеся и обучающие в процессе создания условий для обучения?

Технические действия обучающего на данном этапе - реализация мер, обеспечивающих перечисленные выше физические, научно-методические и психологические условия успешного обучения. Обучающийся также участвовал в реализации этих мер и соблюдал условия, необходимые для создания благоприятной психологической атмосферы обучения. Можно возразить, что в создании этих условий, особенно физических, и учебно-методического обеспечения процесса обучения реальный вклад каждого конкретного

обучающего был не столь уж велик, т.к. они должны создаваться администрацией образовательных учреждений и разработчиками учебно-методической продукции. Однако мы старались использовать имеющиеся возможности для активного участия в их создании. Надо только подходить к решению этих проблем творчески, инициативно. Во всяком случае, физическое расположение обучающихся в соответствии с задачами обучения — это дело обучающего. Каждый обучающий должен стремился либо самостоятельно разрабатывать свои, либо адаптировать к конкретным обучающимся и условиям обучения стандартные или рекомендуемые учебно-методические материалы, в обоих случаях привлекая к этому обучающихся. Что же касалось психологической атмосферы обучения, то здесь практически всё зависит как от обучающего, так и от обучающихся. Все участники процесса обучения были заинтересованы в создании благоприятной атмосферы обучения. Её невозможно создать кому-то одному. Вот почему все участники процесса обучения были ответственны за создание определённой психологической атмосферы. При этом на данном этапе обучающий выступал как: 1) создатель необходимых комфортных условий процесса обучения и 2) организатор совместной с обучающимся деятельности. Обучающийся выполнял функцию участника совместной с обучающим учебной деятельности по созданию благоприятных условий обучения.

Такие операции, действия и функции необходимо, на наш взгляд, осуществить участникам процесса обучения, чтобы обеспечить благоприятные условия его реализации. Конечно, как вы видите, ответственность и основная работа при реализации этого этапа падала на обучающего. Но и обучающийся также нес свою долю ответственности за чёткое и полное выполнение этого важного этапа. Для облегчения обучения ему необходимо было создавать такие учебные ситуации, в которых обучающиеся с наибольшей степенью активности и заинтересованности реализовал программу обучения. Эти ситуации были

максимально приближены к реальной действительности, в которой приобретаемые в процессе обучения знания, умения, навыки и качества реализовывались. Эти ситуации были направлены на максимальное вовлечение всех обучающихся в активную деятельность по освоению учебного материала, поэтому на этом этапе необходимо было четко соблюдать принцип контекстности обучения.

Наконец, обучающий должен был отслеживать (проводить мониторинг) реализацию обучающимися процесса обучения и при необходимости вносить коррективы в использование форм учебной деятельности (техники обучения), выбранных в процессе предварительного планирования. Если, например, по плану на данном занятии предполагалась самостоятельная работа, или дискуссия, или деловая игра, но оказалось, что большинство в аудитории по своим психофизиологическим и когнитивным кондициям не готово к проведению этих сложных видов работы, то необходимо было изменить эти формы.

Таким образом, операции обучающего на этапе реализации процесса обучения были направлены на то, чтобы гибко строить процесс обучения в зависимости от данных оперативной диагностики обучающихся, с тем, чтобы добиться оптимального продвижения по пути достижения цели обучения, поставленной на этапе планирования.

Важнейшее значение на данном этапе имел правильный выбор форм и методов обучения. Он зависел от целей обучения, социально-психологических особенностей, функционального состояния обучающихся и специфики содержания обучения. Основные методы и формы, естественно, были определены на этапе планирования. Однако в процессе реализации учебной программы возможны существенные коррективы именно в использовании методов и форм обучения.

В любом случае при организации обучения обучающим следовало отдавать предпочтение созданию проблемных ситуаций, использованию эвристических, исследовательских, проектных методов обучения, которые бы позволили обучающимся на основе своего жизненного опыта и предшествующей подготовки путём обобщения фактов, наблюдений приходить к определённым выводам, находить определённые закономерности и верные решения проблем.

То же самое можно сказать и в отношении форм обучения, т.е. форм организации занятий.

Говоря о формах организации занятий мы остановились на нетрадиционных формах. О них много писали в своих работах Ю.Б. Гатанов (37), С.И. Гин (38), И.Л. Викентьев (20), Б.Л. Злотин (49, 50), С.И.Змеев (48), П.Е.Решетников (111), А.М.Страунинг (134).

Смысл нетрадиционных форм обучения заключается в:

- а) повышении познавательной активности студентов, интереса к учебным занятиям;
- б) развитии инициативы, творческого потенциала личности студента;
- в) создании у будущих учителей установки на творческую профессиональную деятельность, на постоянный поиск;
- г) предупреждении утомления, создании комфортной среды для обучения и воспитания личности будущего педагога;
- д) создании условий для формирования профессионально-значимых качеств, выражающихся в умении управлять своим эмоциональным состоянием, в режиссерских, исполнительских, артистических, художественных способностях и др.;
- е) формировании профессиональных умений.

Обычные формы учебной работы (лекции, семинары, лабораторные и практические работы, консультации, экзамен, зачет) имеют ограниченные возможности в изменении позиции студента, поскольку он всегда находится в состоянии обучающегося. Нетрадиционные же формы обучения в одном случае ставили его в позицию режиссера, в другом – в позицию учителя, в третьем – в позицию консультанта, в четвертом – сочинителя или художника, в пятом – организатора определенной деятельности детей или сокурсников, в шестом – в позицию ученика, в седьмом – организатора образовательного процесса в школе и т.д. И чем разнообразнее были выполняемые студентом роли и занимаемая им в деятельности позиция, тем разностороннее развивалась личность будущего специалиста, его мыслительная деятельность приобретала системный характер, вырабатывалась гибкость мышления и действий. Такая деятельность студентов способствовала творческому саморазвитию, самостоятельности, а удовлетворенность полученными результатами – профессиональной мотивированности.

На занятиях очень часто использовались задания с ошибками.

Как правило, они обычно использовались для закрепления ранее изученного материала и контроля. Их целесообразно использовать в целях более глубокого осмысления наиболее важного для профессиональной деятельности теоретического материала. Содержание таких заданий обычно отпечатывалось на отдельных листах и предлагалось для самостоятельного изучения студентам. Студенты должны были обнаружить в тексте ошибки и обосновать суть ошибок при последующем коллективном обсуждении. Такая форма обучения способствовала формированию умения осуществлять самоконтроль при изучении теоретического материала.

Наряду с заданиями с ошибками использовались провокационные задания или задания с «эффектом обманутого ожидания». Их полезно использовать

для повышения внимания на уроках, активизации учебного процесса в целом. Задания могут носить как устный, так и письменный характер. Может быть дана установка на нахождение ошибки, в то время как ошибки не существует; соотнести английские выражения с русскими эквивалентами, но количество выражений не соответствует и т.д.

Семинар-игра типа «Что, где, когда?» или «Брейн-ринг» проводились для обобщения знаний по теме или разделу программы. Это познавательная игра по типу телевизионных игр. Для проведения игры подбирались команды. Помещение оформлялось соответствующим образом. Заранее готовились вопросы для команд и болельщиков.

Игровой характер деятельности, использование театрализации, импровизации, соревнований, публичного демонстрирования умственных способностей активизировали деятельность студентов и значительно повысили интерес к предметному содержанию. Эта форма занятий важна тем, что студенты обучались умению использовать познавательные игры для обобщения материала по теме.

Семинар-шоу. При проведении занятия, в данной форме группа студентов разбилась на четыре подгруппы. Каждая подгруппа получила задание раскрыть основные идеи раздела, темы программы в форме спектакля, сказки, телевизионной передачи. В спектакле, телепередаче, сказке необходимо было представить все основные понятия и идеи, раскрыть их образно, необычно. Проведение учебных занятий в такой форме было важно потому, что здесь студенты учились режиссуре; у них интенсивно развивались творческие способности: им приходилось придумывать и изготавливать костюмы, декорации, плакаты, эмблемы команд, сочинять стихи и т.д. Студенты учились перевоплощаться, развивали у себя артистические способности. Большое значение имела деятельность для формирования умения

перерабатывать содержание научной информации в образную и конкретную форму, доступную для восприятия и усвоения на основе инсценирования.

Заседания клуба знатоков психологии проводятся два-три раза в год. Эта форма обучения использовалась нами один раз для более углубленного изучения психологии своих учеников и использованию результатов при подготовке к занятиям. Каждое заседание клуба было посвящено отдельной теме: «Развивающее обучение». При проведении заседания клуба учебная группа разбилась на две-три команды. Каждая команда предварительно ознакомилась с теоретической литературой (подбирались тесты, задания проблемного характера, изучались труды классиков психологии) по обсуждаемой проблеме и готовит для другой команды вопросы. В процессе заседания команды обменивались вопросами и давали разъяснение ответов в случае, если команда-соперница не знала ответов или отвечала неточно. В качестве домашнего задания команды приготовили различные инсценировки. По жестам и движениям воссоздать диалог (врач – больной) и так далее. Использовались также и практические задания, которые команды должны были выполнять экспромтом: например, «Угадай, о чем я думаю?».

Семинар-аукцион. Для обсуждения на нем предлагались проблемы. Например: «Как эффективнее развивать коммуникативные способности у младших школьников», «Как интереснее выучить стихотворение». На семинаре-аукционе по теме «Painting» шла распродажа произведений искусств. Описывались картины, работал «синхронный» переводчик. Призы получили те студенты, чьи произведения и описание получило наивысшую оценку присутствующих.

Такая форма обучения создавала широкие возможности для творческого саморазвития, самовыражения и самоутверждения студентов. Поэтому занятия всегда проводились с большим интересом и высокой активностью,

раскрывали, как ярко проявлялась инициатива и творческие способности будущих учителей.

Уроки вежливости. В подготовке учителя к проведению воспитательной работы по нравственному развитию учащихся важное значение имеют: во-первых, овладение культурой поведения, нормами и правилами этикета самими студентами; во-вторых, ознакомление их с основными формами и методами работы с детьми по воспитанию у них культуры. Наиболее удачной формой обучения этому в колледже и вузе являются уроки вежливости. В содержание этих уроков входят ознакомление студентов с этикетом поведения в общественных местах (в кино, театре, на выставке) на улице, в гостях; ознакомление с этикой деловых разговоров (при личной встрече, переписке, в телефонных разговорах); разбор этических ситуаций на основе инсценирования; тренинг деловых контактов и поведения в стандартных ситуациях; ознакомление с различными формами обращения, извинения, прощания, встречи, приветствий; подготовка и разбор содержания различных этических занятий с детьми (этических бесед, практических занятий по этикету, нравственному воспитанию и др.).

Деловые игры. Содержанием деловой игры было практическое освоение студентами правил и норм этикета. Так, с правилами поведения в гостях целесообразнее всего знакомить детей на основе проведения деловой игры «Принимаем гостей». Роль хозяев в этой игре выполняли студенты, которые праздновали свой день рождения (два студента). Гостями были сокурсники, приглашенные на вечеринку педагоги, студенты другой группы и другого отделения. Перед проведением празднования дня рождения все студенты ознакомились с правилами поведения за столом, приемами сервировки стола. Они подготовили сценарий праздника, принесли угощение, продумали развлекательную программу, подарки именинникам, оформили аудитории,

подобрали соответствующую музыку. При проведении праздника именинники встретили гостей, вели с ними беседы, рассадили а соответствии с правилами этикета. Ведущий обеспечивал веселую, непринужденную обстановку в ходе проведения вечеринки, в соответствии с этикетом провожает гостей после праздника. Такая игра позволила закрепить на практике правила этикета, сделать их наглядным, развивать коммуникативность.

Ознакомление с этическими нормами в форме практикумов, деловых игр в значительной степени повышает интерес к ним и у студентов, и у детей. Деловые игры с успехом использовались и для моделирования предстоящих занятий в школе. Опыт показал, что когда студенты весь ход воспитательного дела проигрывают на себе, они намного увереннее чувствуют себя в школе и качество их работы заметно возрастает, а также формируются профессионально-значимые качества будущих учителей.

Праздник игры. Одна из важнейших задач профессиональной подготовки – обучение студентов детским играм. Мы заметили, что преобладающее большинство студентов не знает детских игр и не умеет играть со школьниками. Учитель, который не может занять детей полезным делом на перемене, на прогулке, во время выезда куда-либо, нельзя назвать профессионально компетентным человеком в полной мере, поэтому в экспериментальной: системе подготовки учителя этому вопросу придается большое значение. В процессе изучения технологии воспитательной деятельности и при организации разнообразной деятельности детей в школе играм отводится значительное место. Мы довольно основательно ознакомились с содержанием игр, проводили их как в аудитории, так и на спортивной площадке института. Знакомство с играми завершилось проведением праздника игры. Учебная группа разбилась на четыре подгруппы. Каждая подгруппа подобрала для праздника несколько подвижных игр для

проведения на переменах, две познавательных игры, две игры для отдыха в помещении (на внимание, развитие памяти, сообразительности и др.), рассказали об их назначении и показали, как игра проводится. Демонстрация игр проводилась в форме соревнования между командами. Оценивалась игра по таким критериям: содержательность игры и ее воспитательные возможности, умение четко и лаконично разъяснять участникам правила игры, умение управлять игрой (вызвать желание детей участвовать в игре, подавать команды и распоряжения, подводить итоги, разрешать споры и конфликты). Участие самих студентов в роли ведущих и участников позволило быстро запомнить содержание игры и правила ее проведения. Разделение групп на отдельные команды расширило возможности для ознакомления с большим числом игр, способствовало созданию атмосферы состязательности, а значит, и активности студентов, интереса к изучаемому материалу.

Игры-путешествия — одна из эффективных и интересных форм изучения учебной информации и средство для обучения студентов методике проведения познавательных игр, что позволяет вводить в обучение элемент игры. Для проведения игры-путешествия подбираются «экипаж» и средства передвижения, намечается «маршрут». В соответствии с логикой изучения нового материала выделяются отдельные «станции». На каждой «станции» происходит ознакомление с ее жителями и законами их жизни. Завершается путешествие подведением итогов, обобщением тех знаний, которые были получены в ходе путешествия. Студенты очень полюбили такие игры-путешествия. Вот один из примеров проведения игры-путешествия. Подготовка к проведению игры-путешествия заключалась в детальном ознакомлении с содержанием очередной темы занятия и переработке научного содержания в логически стройный, последовательный процесс подачи его в образной, инсценированной форме на каждом из этапов; в

подготовке красочного оформления маршрута; в выработке критериев обобщения игры; распределении ролей между отдельными студентами.

При проведении игры-путешествия на тему «Страна воображения» играющие отправились по маршруту, включающему следующие остановки: «Аквариум», «Большой башмак», «Подоконник». В соответствии со сценарием игры занятие открывал кондуктор, который вместе с машинистом и несколькими пассажирами отправились в «Страну сказок». Кондуктор объявил первую остановку, и пассажиры, оказавшись внутри аквариума, рассказывали о том, как они видели мир из-за стекла, какие ощущения испытывали. Далее экипаж отправился к следующей станции – «Большой башмак», затем «Подоконник», где участники превратились в комнатные цветы и просили своих хозяев не забывать ухаживать за ними: вовремя поливать, не забывать их на морозе (134). В заключение кондуктор подвел итог их волшебного путешествия.

Уроки-рекламы. Их можно использовать для формирования у студентов умения убеждать человека, для более глубокого усвоения отдельных понятий, формирования духовных ценностей. Сущность этой формы обучения заключалась в следующем. На занятиях по теме «Environment» студенту было дано на дом задание провести «рекламу», где обучающийся говорит от имени дерева, пантеры, бабочки. Своим призывом необходимо было убедить все человечество и каждого человека в отдельности в необходимости беречь природу, в необходимости охраны окружающей среды. На учебном занятии студенты на основе своих домашних заготовок воссоздали свою «рекламу», а сокурсники выступили их оппонентами и оценили эффективность «рекламы».

Подготовка и проведение народных праздников, вечеров, обрядовых торжеств. Подготовка учителя невозможна без приобщения студентов к народной культуре, обычаям и традициям своего народа. Студенты самостоятельно подбирали материал по народным праздникам, разрабатывали

сценарии праздников, подбирали увлекательные игры, забавные конкурсы, готовят костюмы и украшали в народном стиле помещения. Все это создало атмосферу праздника, творчества, воспитывало любовь и уважение к культуре своей страны и страны изучаемого языка.

Занятия школы родителей. Главнейшая стратегическая задача в обучении учителей – подготовка их к работе с родителями. Научить эффективно проводить эту работу вне взаимодействия с родителями невозможно, поэтому в экспериментальных группах особое значение придавалось различным формам работы студентов с семьей. Одна из очень удачных форм такой работы – занятия школы для родителей. Занятия для родителей проводятся три-четыре раза в год. Такие занятия являются хорошей тренировкой для будущих учителей. Занятие в экспериментальной группе проходило так: одним студентам необходимо было указать, какие предприятия наносят особо ощутимый вред экологии. Другие приготовили сообщения о том, как предприятия области ведут работу по предупреждению загрязнения окружающей среды, собрать материал об исчезающих видах животных и рыб, растений, о загрязнении источников воды. Студенты делали доклад о современных формах и методах экологического воспитания учащихся, разрабатывали наглядные материалы к конференции (стенды с фотографиями о последствиях экологических катастроф), разрабатывали сценарий конференции, проводили подготовку театрализованного представления.

Уроки-спектакли требуют от студентов умения переработать содержание изучаемого вопроса в приемлемом для инсценирования виде, распределить роли между участниками спектакля, подготовить костюмы, аксессуары, перевоплощаться в процессе игры, использовать выразительные средства, позволяющие образно передавать характерные черты и особенности героев спектакля. Подобная деятельность создает условия для формирования таких

нужных для учителя качеств, как самостоятельность, воображение, творческое саморазвитие, умение входить в образ, умение владеть мимикой, жестами, движениями тела, эмоциями, владеть словом, интонацией и др. Сценическое действие увлекает каждого студента, вызывает у него интерес, повышает активность его восприятия, а содержание теоретического материала не только хорошо осмысливается, но и личностно присваивается на основе переживания. В нашем спектакле обыгрывались отдельные познавательные процессы, свойства, факторы явлений, оказывающие влияние на развитие личности. Сценическое действие разыгрывалось в форме «судебного заседания», на котором шло обсуждение процессов, мешающих усвоению материала. Также спектакли могут проходить в форме карнавала, на котором идет знакомство с гостями (вниманием, памятью, мышлением и т.д.); в форме дискуссий героев; в форме научного симпозиума, на котором ученые обсуждают современные проблемы науки и др.

Чтобы активизировать студентов, пробудить у них интерес к овладению умениями и навыками, обучение строилось на основе постановки и решения студентами учебных задач. К примеру, студентам описывалась ситуация, отражающая условия профессиональной деятельности: «Вы ведете урок. Раздается стук в дверь, она приоткрывается, и в класс заглядывает мама Вашей ученицы. Просит отпустить ее на минутку с урока. Необходимо рассказать, как Вы будете действовать в данной ситуации, какое наиболее приемлемое в данной ситуации решение Вы найдете».

Или такие ситуации (37).

- 1.«Что случится, если все на Земле станет в 10 раз легче?»
2. «Вы входите в класс. Вам необходимо поприветствовать детей. Как это можно сделать?» Студенты должны были продемонстрировать как можно больше различных вариантов обращения к детям.

3. «Витя – слабый по развитию ребенок. Но любое задание стремится выполнить как можно лучше. Сегодня у него получилось чуть лучше, он выполнил задание на «4». Вам необходимо дать положительную оценку его деятельности, продемонстрировать как можно больше различных вариантов словесного поощрения ученика.

На занятиях практиковалось проводить «Немые новеллы» для формирования у будущих педагогов умений и навыков невербального общения и способности понимать людей. Эти занятия проходили по-разному в зависимости от поставленных задач. В одном из вариантов занятия студентам предлагалась фотография ребенка с характерной позой, выражением лица (испуганный, радостный и т.д.). Им необходимо было перевоплотиться в этого ребенка, представить себя на его месте в запечатленный момент жизни и рассказать, что он думал, что чувствует, о чем переживает. Причем постараться передать это словами детей. Во втором варианте группа студентов готовила минисценку, в которой разыгрывались действия, события с помощью пантомимы. Другой группе студентов необходимо было рассказать содержание миниспектакля. Для этого требовалось умение понимать язык жестов, тела и передавать информацию с их помощью. В процессе проведения занятия демонстрировалось четыре мимических спектакля. Студенты менялись ролями: те, кто разыгрывал на сцене событие, расшифровывали содержание спектакля, а те, кто занимался интерпретацией, показывали свой сюжет из школьной жизни. В третьем варианте этой формы занятий студенты решали передачи информации невербальными средствами.

Поведенческие конкурсы. Для того чтобы отработать те или поведенческие умения и навыки, а также вызвать интерес к обучению педагогической технике, можно использовать различные конкурсы: «Мисс Грация», «Мисс Походка», «Конкурс причесок», «Деловой этикет» и др. При подготовке к такому занятию

студенты знакомились с соответствующей литературой, подбирали иллюстрации и советы по деловому общению и поведению, демонстрировали присутствующим, как необходимо выполнять то или иное действие. Компетентное жюри оценивало выступление каждой из участниц конкурса и комментировало свои оценки.

Занятие в студенческом косметическом салоне. Для учителя женщины (да и для мужчины) необычайно важно выглядеть современной, элегантной, обаятельной. Для этого необходимо формировать эстетический вкус, знакомить будущих учителей с основными направлениями современной молодежной моды, учить хотя бы элементарным умениям и навыкам создания внешнего вида. Этой цели и служат специальные занятия в студенческом косметическом салоне. Каждое занятие посвящалось какой-то узкой специальной задаче. К примеру: «Как правильно выполнять макияж?», «Какие виды причесок носят современные женщины?», «Как одеваться для работы, для прогулок на природу, для ресторана, театра и т.д.?», «Как пользоваться парфюмерией?» Занятия проводились обычно в практической форме. Две девушки заранее основательно готовились к демонстрации приемов пользования косметикой, выполнению причесок, подбору костюмов и обучению сокурсников. Они показывали, как выполняется тот или иной прием, а три-четыре девушки повторяли за ними действия. Остальные студенты выступали зрителями. Затем те же приемы работы осваивали по своему желанию другие студенты. Студентам очень нравились такие занятия.

Занятия по технике саморегуляции общения. Одна из важнейших задач, стоящих перед современной школой, – формирование у воспитанников умений и навыков саморегуляции, самоорганизации, саморазвития. И уже в начальной школе этому надо уделять пристальное внимание, поэтому студенты экспериментальной группы знакомились с различными формами такой работы с детьми. Опыт показывает, что дети с большим интересом включаются в

деятельность по обучению их умениям и навыкам релаксации, очень любят упражнения.

Все подобные формы, которые использовались на наших занятиях, отбирали сами обучающиеся. Выбор форм обучения зависел от цели обучения. Цели же обучения у каждого человека индивидуальны. Однако все эти конкретные цели обучения можно свести к нескольким группам постоянных и общих целей, в значительной мере определяющих формы обучения. Эти цели выражаются в достижении определённых изменений в системе знаний, в поведении людей, в системе их ценностей, в комплексе личностных качеств. Можно выделить 6 таких целей:

- приобретение знаний (обобщение опыта, овладение информацией);
- достижение понимания, уяснение (обобщение и применение информации на практике);
- приобретение умений (возможность новых практических действий);
- приобретение качеств (возникновение новых эмоциональных черт);
- приобретение ценностей (восприятие и приоритетное ранжирование убеждений);
- удовлетворение интересов (удовлетворение стремления к новым видам деятельности).

Обобщая все вышеперечисленное, можно сказать, что для достижения указанных общих целей необходимы следующие формы организации учебных занятий:

- лекция, телепередача, диалог, интервью, симпозиум, обсуждение на сцене (присутствие при обсуждении того или иного вопроса выбранных или назначенных «президиумом» экспертов), групповое интервью, коллоквиум, звукозапись, обсуждение прочитанного, чтение;

- демонстрация, просмотр мультфильмов, инсценировка, дискуссия, проблемная дискуссия;
- разбор конкретных ситуаций, групповое обучение, выполнение практики, отработки;
- обмен опытом, обсуждение в группе, ролевые игры, критический анализ, разбор конкретных случаев игры.

Особенности организации этих занятий хорошо известны, однако следует отметить два момента. Во-первых, приведённое выше подразделение форм проведения занятий и их соответствие определённым целям довольно условно, во-вторых, стоит напомнить, что оперативное реагирование на функциональное состояние обучающихся в процессе реализации обучения и внесение соответствующих изменений в методы и формы обучения являются важнейшими задачами преподавателя на этапе реализации процесса обучения.

При организации обучения нами больше использовались такие организационные формы обучения, как: 1) опытные, практические действия; 2) «круглые столы», дискуссии, обсуждения на сцене; 3) самостоятельные формы поисково-исследовательской, проектной работы; 4) коллективные формы работы (работа в группах, проектных коллективах и т.п.).

Технические действия студента на этапе реализации процесса обучения заключались в самостоятельном поиске и использовании различных источников, средств, форм и методов обучения для выполнения созданной им совместно с преподавателем индивидуальной программы обучения. При этом, естественно, ему необходимо было постоянно консультироваться с преподавателем по вопросам использования адекватных поставленным целям обучения источников, средств, форм и методов обучения.

При оценивании достижений мы пытались выявить реальный уровень и объем овладения учебным материалом, определить неусвоенные части материала

и добиваться их усвоения для достижения поставленных совместно с обучающимся целей обучения. Тем самым развиваются дальнейшие образовательные потребности обучающихся и определяются их новые цели обучения.

Критерии оценивания должны быть определены совместно обучающим и обучающимся, они должны точно соответствовать целям и содержанию обучения, оценивать именно умения (либо знания, навыки, качества, приобретённые обучающимся в процессе своего обучения) и в таких формах, которые были бы максимально приближены к реальным условиям их практического применения.

Это трудная задача. Как определить, насколько, проучившись, скажем, полгода, вы постигли изучаемые дисциплины, какие приобрели навыки и умения, какие личностные качества развили? Конечно, есть легко проверяемые результаты, когда речь идёт об овладении точными знаниями или когда приобретаются вполне определённые, наглядные навыки (например, слесарные, токарные и пр.). Но когда речь идёт о гуманитарных знаниях, об умении размышлять, анализировать, сопоставлять, ставить корректно вопросы и уметь находить ответы на них, всё гораздо сложнее. Тем более если речь заходит о приобретении каких-то качеств, об изменении поведения. Здесь нужно выявлять все приобретаемые умения, навыки и качества в процессе совместной деятельности: обсуждения, проведения какого-либо мероприятия, например научной конференции, полевых испытаний, лабораторного опыта. В этой деятельности участвует и сам обучающийся, и преподаватель, и другие обучающиеся. При этом необходимо избегать оценки в координатах «хорошо – плохо». Главное – помочь выяснить достижения обучающегося, а также, какие разделы программы он не усвоил, какими навыками и умениями не овладел в

достаточной степени для выполнения той социальной роли, к которой стремился. Выяснив это, обучающийся должен поставить перед собой новые или дополнительные цели и задачи обучения.

Для выявления уровня овладения знаниями, умениями, навыками, качествами возможно использование и учебных ситуаций. Например, чтобы выяснить основательность знания, можно использовать проведение устных докладов.

Для оценки глубины понимания изученного материала можно попытаться применить полученные знания, навыки и умения в решении каких-то проблем, например, при выполнении научных или технологических проектов с формулированием выводов и рекомендаций, предложений по внесению изменений в учебный план и т.п. При оценивании уровня овладения навыками и умениями необходимо выполнять упражнения, требующие их применения (эти упражнения можно записать на видеоплётку); выполнение упражнений или видеозапись оцениваются наблюдателями. Оценивая приобретённые знания и убеждения, необходимо использовать как реальные ситуации, так и ролевые игры, разбор конкретных случаев, дискуссионные клубы и т.п. при обязательном участии либо самих участников учебного процесса, либо посторонних наблюдателей.

2.3. Результаты диагностики

Наблюдения проводились с 20 - 30 сентября 2004 г.

Группа 941 (факультет социальных и информационных технологий с дополнительной специальностью «английский язык»).

Выполняемая деятельность: Подготовка и проведение в группе праздника “Halloween”.

Таблица 3

Протокол наблюдений за проявлением творческой активности у студентов в процессе подготовки коллективного творческого дела

№	ФИО	Постановка цели. Проявление инициативы	Поиск путей выполнения дела	Планирование работы	Творчество в процессе выполнения	Творчество при оценке и анализе деятельности	Всего зарегистрировано элементов творчества
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Арасланова И.	+	-	+	+	+	4
2	Васильев А.	+	+	+	+	+	5
3	Бекмететьева Е.	-	+	+	+	+	4

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Борисов В.	+	+	+	+	+	5
5	Вылегжанин Е.	-	-	+	+	-	2

6	Горбушина Е.	-	-	-	+	-	1
7	Заколюкина Н.	-	+	-	+	-	2
8	Заякина Е.	-	-	+	-	-	1
9	Калиновская О.	+	+	+	-	+	4
10	Иванова Т.	-	-	+	-	-	1
11	Мильчаков В.	+	+	+	+	+	5
12	Лекомцев С.	-	+	+	+	-	3
13	Лекомцева Л.	-	-	+	+	-	2
14	Никифорова А.	+	+	+	+	-	4
15	Перминова А.Н.	+	+	+	+	+	5
16	Перминова А.В.	+	+	+	+	+	5
17	Сунцова И.	+	+	+	+	+	5
18	Хайбуллина Э.	-	-	-	+	-	1
19	Новоселов Д.	-	-	+	+	-	2
20	Плотников С.	-	-	+	+	-	2
21	Волкова Н.	-	-	-	-	+	1
22	Чачаков И.	-	-	+	+	-	2
23	Касимов Р.	+	+	+	+	+	5
24	Абашева И.	+	+	+	-	-	3

Таблица 4

Итоговое тестирование
Экспериментальная группа

№	ФИО	Мотивированность		Творческое саморазвитие		Самостоятельность	
		Баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Арасланова И.	57	2	105	6	40	6
2	Васильев А.	58	2	94	5	35	5
3	Бекмеметьева Е.	71	2	131	7	38	6
4	Борисов В.	69	2	100	6	40	6
5	Вылегжанин Е.	56	2	92	5	36	5
6	Горбушина Е.	60	2	70	4	38	6
7	Заколюкина Н.	63	2	86	5	39	5
8	Заякина Е.	54	3	86	5	40	6
9	Калиновская О.	53	3	74	4	40	6
10	Иванова Т.	52	3	92	5	38	6
11	Мильчаков В.	51	3	85	5	39	6
12	Лекомцев С.	50	3	86	5	41	7
13	Лекомцева Л.	52	3	90	5	38	6
14	Никифорова А.	49	3	88	5	35	5
15	Перминова А.Н.	65	2	86	5	36	5
16	Перминова А.В.	54	3	87	5	38	6
17	Сунцова И.	64	2	104	6	39	6
18	Хайбуллина Э.	67	2	130	8	42	7
19	Новоселов Д.	68	2	115	7	45	8
20	Плотников С.	65	2	102	6	37	5
21	Волкова Н.	70	2	135	8	42	7
22	Чачаков И.	63	2	110	6	43	6
23	Касимов Р.	64	2	134	7	44	8
24	Абашева И.	71	2	85	5	43	6

Таблица 5

Итоговое тестирование

Контрольная группа

№	ФИО	Мотивированность		Творческое саморазвитие		Самостоятельность	
		Баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Веселкова Е.	35	4	48	2	31	3
2	Гурьева Н.	45	3	65	3	34	4
3	Дерендяева С.	30	4	50	2	31	3
4	Есенева Э.	42	3	68	3	34	4
5	Иванова А.	46	3	78	4	38	5
6	Кудрина Е.	30	4	50	3	30	3
7	Мезенцев В.	40	4	90	5	37	5
8	Митюкова А.	44	3	60	3	34	4
9	Поздеева А.	41	3	40	2	31	3
10	Семакова Н.	42	3	42	2	30	3
11	Шакиртова С.	45	3	36	1	31	3
12	Шмакова О.	42	3	80	4	31	3
13	Богданова О.	40	4	78	4	38	5
14	Ващишина Е.	43	3	48	2	29	3
15	Гимбатов Т.	34	4	46	2	34	4
16	Ившина М.	54	3	50	2	35	5
17	Клабукова О.	35	4	40	2	30	3
18	Князев А.	38	4	46	2	31	3
19	Кузнецов М.	34	4	52	3	30	3
20	Лежнина Л.	11	3	56	3	31	3
21	Лекомцева Т.	46	3	68	3	36	5
22	Некрасова Г.	38	4	38	1	34	4
23	Орынбекова Г.	42	3	39	1	30	3
24	Пантелеева Е.	39	4	90	5	40	6

Сводный результат экспериментальной и контрольной групп в %

Результаты тестирований

Мотивированность

Контрольное тестирование

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
3 - низкий уровень	– 16 человек	– 67 %		15 человек	– 63%		
2 - средний уровень	– 8	- 33%		9	- 37%		
1 - высокий	- 0	- 0%		0	- 0%		
Итоговое тестирование							
3	-	0	- 0%	11	- 46%		
2	-	8	- 33%	13	- 54%		
1	-	16	- 67%	0	- 0%		

Творческое саморазвитие
Контрольное тестирование

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
1 – очень низкий уровень	– 15			12			
2 – низкий уровень	– 4	- 96 %		3	- 83 %		
3 – <u>чуть выше</u>	– 4			5			
4 – чуть ниже среднего	– 1			3			
5 – средний	– 0	- 4 %		1	- 17 %		
6 – <u>чуть выше среднего</u>	– 0			0			
7 – ниже высокого	– 0			0			
8 – высокий	– 0	- 0 %		0	- 0 %		
9 – <u>очень высокий</u>	– 0			0			

Итоговое тестирование

1 – 0				3			
2 – 0	- 0 %	- Н		9	- 79 %		
3 – 0				7			

4 – 2	3
5 – 12 - 79 % - С	2 - 21 %
6 – 5	0
7 – 3	0
8 - 2 - 21 % - В	0 - 0 %
9 – 0	0

Самостоятельность

Контрольное тестирование

Экспериментальная группа	Контрольная группа
1 – 1	1
2 – 1 - 58 % - Н	2 - 62 %
3 – 11	12
4 – 9	8
5 – 1 - 42 % - С	1 - 38 %
6 – 0	0
7 – 0	0
8 – 0 - 0 % - В	0 - 0 %
9 – 0	0

Итоговое тестирование

1 – 0	0
2 – 0 - 0 % - Н	0 - 54 %
3 – 0	13

4 – 0		5	
5 – 6	- 79 % - С	5	- 46%
6 – 13		<u>1</u>	
7 – 3		0	
8 – 2	- 21 % - В	0	0 – 0%
<u>9 – 0</u>		<u>0</u>	

Согласно рекомендациям психологов:

1,2,3 уровни можно объединить в один «низкий» - Н;

4,5,6 - «средний» - С;

7,8,9 - «высокий» - В.

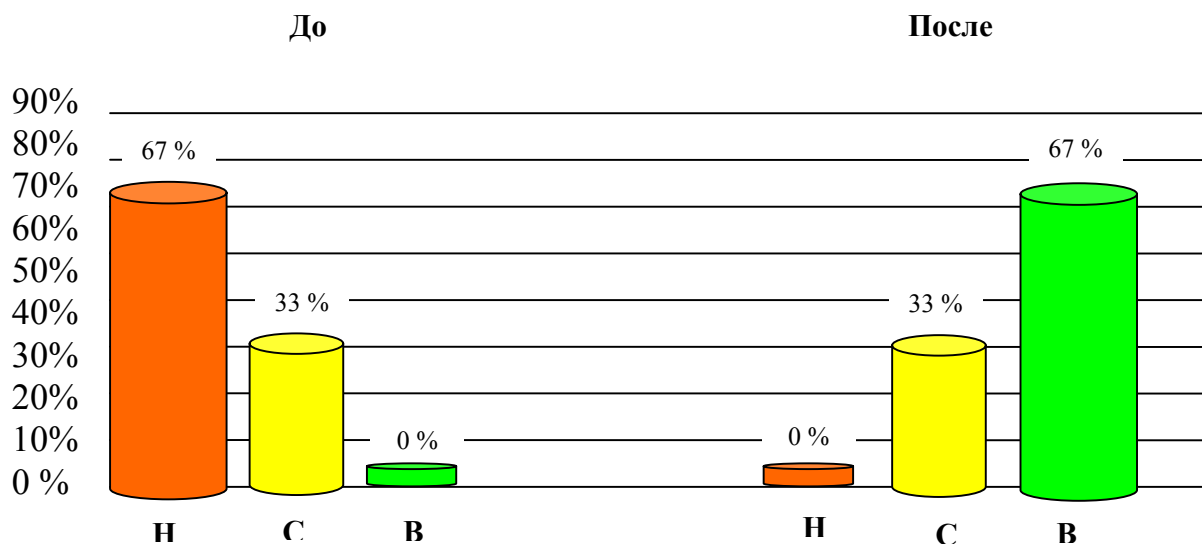


Диаграмма 1. Распределения студентов экспериментальной группы по уровню мотивированности

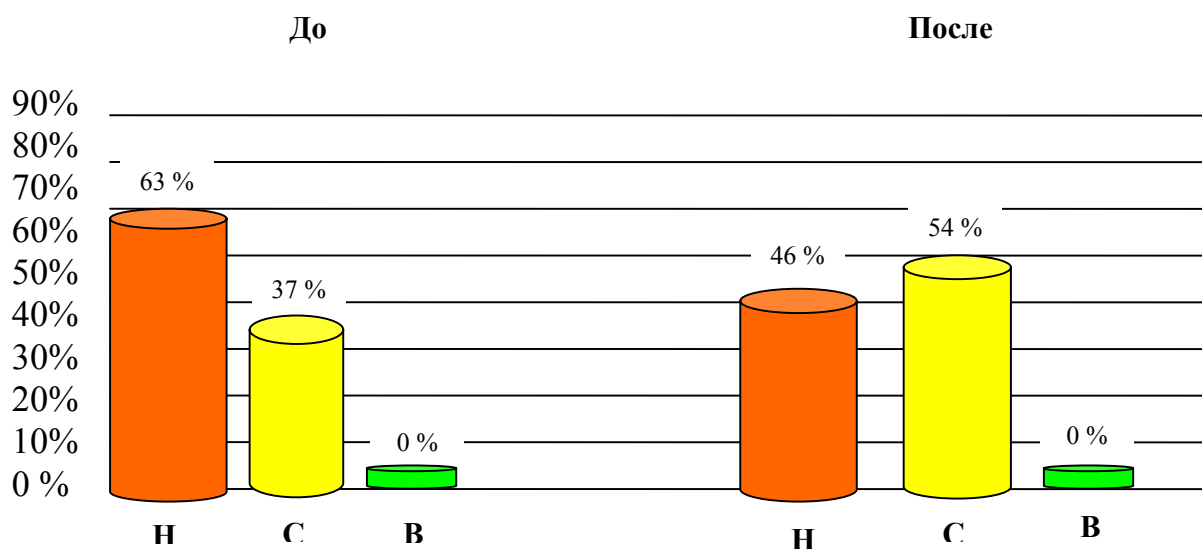


Диаграмма 2. Распределения студентов контрольной группы по уровню мотивированности

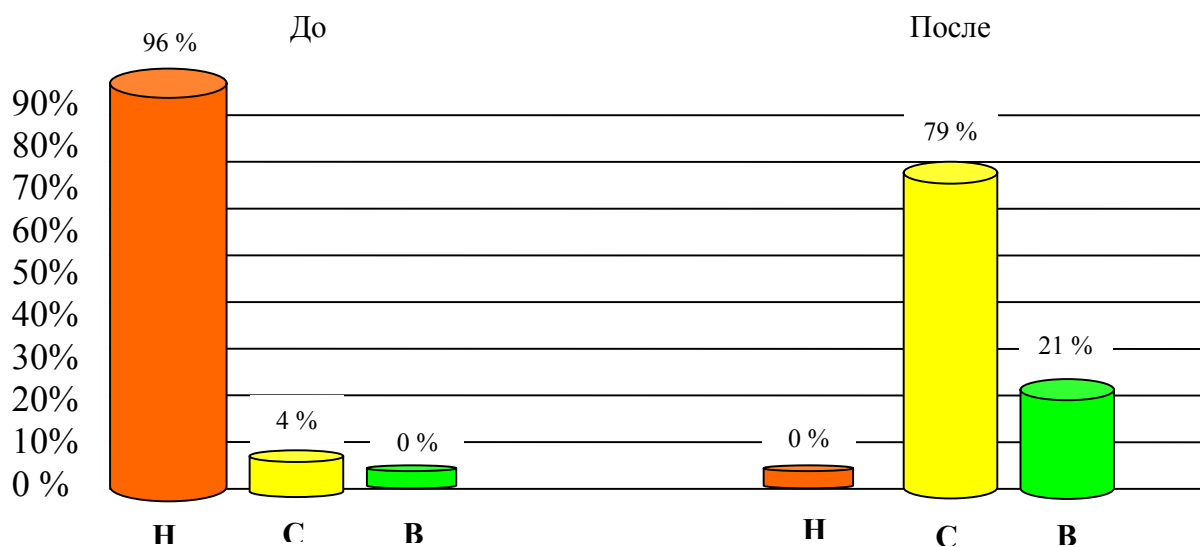


Диаграмма 3. Распределения студентов экспериментальной группы по уровню творческого саморазвития

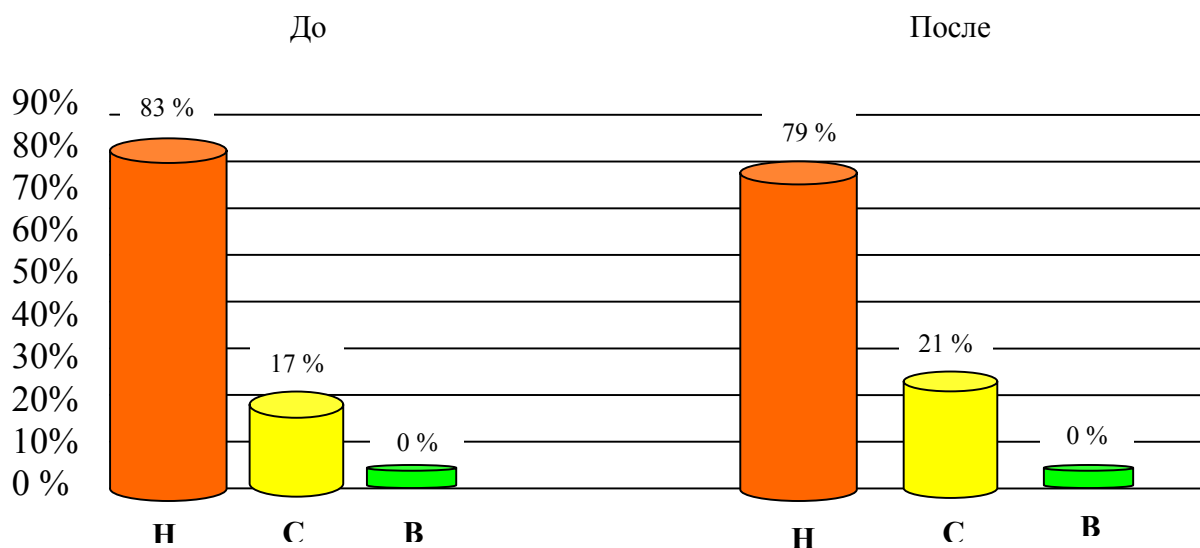


Диаграмма 4. Распределения студентов контрольной группы по уровню творческого саморазвития

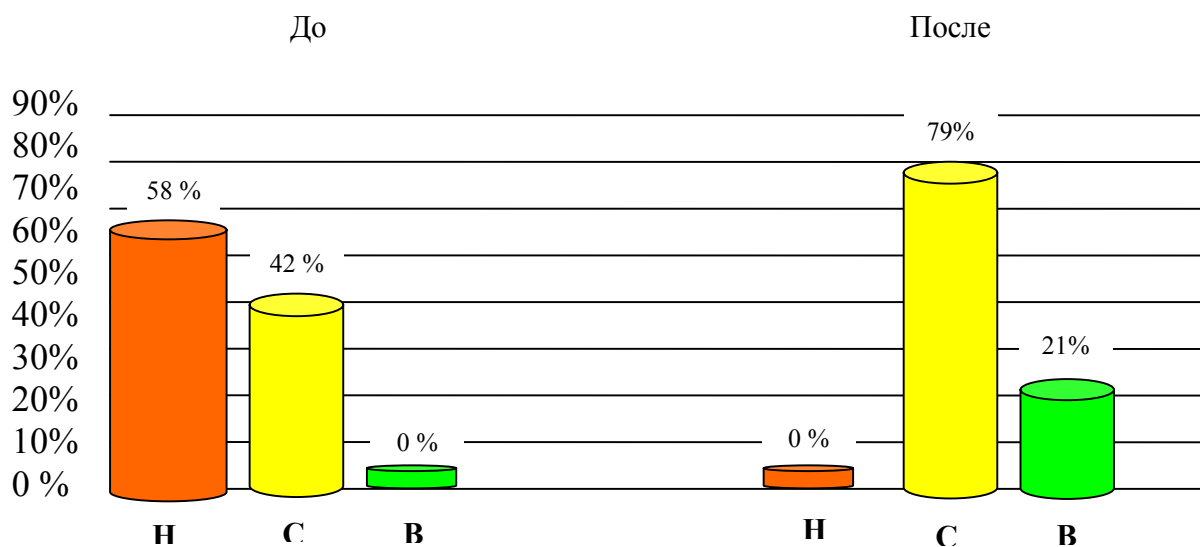


Диаграмма 5. Распределения студентов экспериментальной группы по уровню самостоятельности

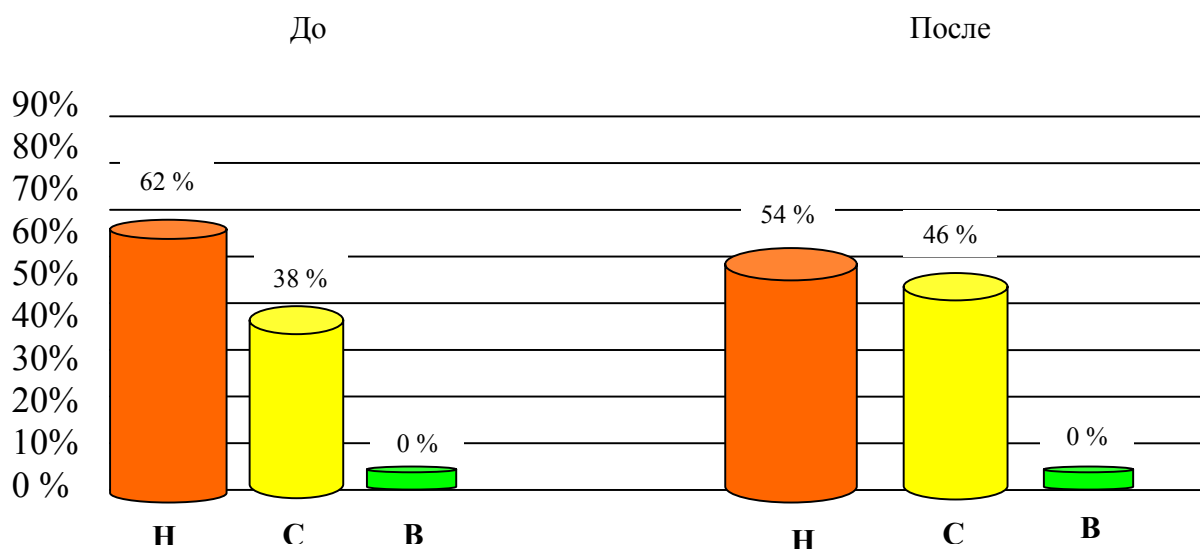


Диаграмма 6. Распределения студентов контрольной группы по уровню самостоятельности

Экспериментальная группа.

Мотивированность :
низкий уровень снизился на 67%
средний уровень не изменился - 33%
высокий уровень вырос на 67%

Творческое саморазвитие: низкий уровень снизился на 96%
средний уровень вырос на 75%
высокий уровень вырос на 21%

Самостоятельность: низкий уровень снизился на 58%
средний уровень вырос на 37%
высокий уровень вырос на 21%

Контрольная группа.

Мотивированность: низкий уровень снизился на 17%
средний уровень поднялся на 17%
высокий уровень не изменился - 0%

Творческое саморазвитие: низкий уровень снизился на 4%
средний уровень поднялся на 4%
высокий уровень не изменился - 0%

Самостоятельность: низкий уровень снизился на 8%
средний уровень поднялся на 8%
высокий уровень не изменился - 0%

Как можно видеть из анализа результатов тестирования, студенты экспериментальной группы достигли более высокого уровня развития профессионально-значимых качеств, чем студенты контрольной группы. Более высокая результативность в экспериментальной группе объясняется использованием разработанной технологии (табл. 6, с.144) формирования профессионально-значимых качеств: мотивированности, творческого

саморазвития, самостоятельности у студентов - будущих учителей через вовлечение их в процесс организации учебной деятельности

Таблица 6

Технология формирования профессионально-значимых качеств учителя

	1. Актуализация мотивации обучающихся 2. Осознание обучающимися схемы вовлечения в организацию учебной деятельности		1. Этап планирования 2. Этап диагностики		3. Этап реализации 4. Этап оценки деятельности	
Формы занятий	Проблемные семинары		Практические		Самостоятельная работа студентов	
Методы	Проблемного изложения		Эвристический		Исследовательский	
	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Приемы	оказание помощи в определении постановки проблемы, пути разрешения проблемы; в постановке задач, ведущих к решению проблемы	осознание проблемы, мысленное прогнозирование шагов решения	оказание помощи в определении параметров обучения и поиске информации; оказание помощи в создании программы; оказание помощи в отборе содержания обучения; совместное проведение диагностических тестов, анкет, собеседований, наблюдений	самостоятельный поиск информации; активная ведущая роль в определении параметров обучения; создание индивидуальной программы обучения; проведение диагностических операций; приобретение знаний, умений, необходимых для реализации проблемы	совместная деятельность по организации процесса обучения; мониторинг реализации процесса обучения обучающимся внесение необходимых изменений в компоненты процесса обучения, которые оказались недостаточно эффективными	совместное овладение технологией самостоятельной деятельности; поиск средств, форм, методов обучения и их использования; творческий подход к решению задач; выработка рекомендаций по коррекции процесса обучения, участие в процессе внесения изменений в программу обучения
Результаты	- реализация стремления к самостоятельности, независимости, самоуправлению; - реализация творческого саморазвития, профессионального самосовершенствования; - реализация профессиональной мотивированности, осознание студентом смысла и значения осуществления профессионально-педагогической деятельности					

Выводы по второй главе

1. Во второй главе была теоретически обоснована и разработана технология по формированию профессиональных качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности через вовлечение студентов в организацию учебного процесса. Определены факторы и условия, способствующие формированию профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности.
2. Проверена эффективность технологии вовлечения студентов в организацию учебного процесса с целью формирования профессионально-значимых качеств учителя.
3. Осуществлена количественная и качественная интерпретация данных эксперимента-обучения, которые наглядно показали повышение уровня сформированности у студентов профессионально-значимых качеств: мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Проанализированы труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов по профессиональным качествам учителя на различных этапах развития педагогики. В результате чего мы делаем вывод, что за последние 20 лет область образования претерпела значительные изменения. Учитель в наше время – это личность творческая, самостоятельная, коммуникабельная. Профессионально-значимые качества рассматриваются как социально-значимая проблема и на первое выходят следующие профессионально-значимые качества: мотивированность, творческое саморазвитие, самостоятельность.

2. На основе теоретических положений определена необходимость формирования профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности у студентов в процессе обучения.

3. Теоретически обоснован подход по вовлечению студентов - будущих учителей в организацию учебного процесса.

4. Определена и апробирована педагогическая технология формирования профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития, самостоятельности в процессе вовлечения студентов – будущих учителей в организацию учебного процесса, предполагающая комплексное использование аналитико-продуктивных методов обучения: проблемного изложения, эвристического и исследовательского.

5. Выявлены показатели сформированности у студентов профессионально-значимых качеств учителя: мотивированности, творческого саморазвития и самостоятельности. Опытно-экспериментальной работой доказана эффективность педагогических условий их формирования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Альманах психологических тестов. - М.: РСК, 1996. - С. 229.
2. Ананьев, В.Г. Человек как предмет познания / В.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
3. Ананьев, В.Г. Структура развития психофизических функций взрослого человека: избранные психологические труды / В.Г. Ананьев. - М.: Просвещение, 1980.- Т.1. - С. 200-206.
4. Алексеев, Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: дис. ...д-ра пед. наук / Н.А.Алексеев. – Тюмень, 1997. – 297 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика / В.И.Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, - 2003. – 606 с.
6. Аношкин, А.П. О понятии «педагогическая технология» обучения / А.П.Аношкин. // Современные социально-экономические проблемы развития России. – Омск: Изд-во ОГПУ. – 1994. – С.45 – 47.
7. Аношкин, А.П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения: учебное пособие / А.П.Аношкин. – Омск: Изд-во ОГПУ, 1997.- 140 с.
8. Арефьева Г.С. Социальная активность: проблемы субъекта и объекта в социальной практике и познания / Г. С.Арефьева. – М.: Политиздат, 1974. - 230 с.
9. Аристова, Л.П. Активность учения школьников / Л.П.Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 139 с.
10. Арстанов, М.Ж., Пидкасистый, П.И., Хайдаров, Ж.С. Проблемно – модельное обучение: вопросы теории и технологии / М.Ж. Арстанов, П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров. - Алма-Ата: Мектеп, 1980. – С. 32.
11. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения, общедидактический

- аспект / Ю.К.Бабанский. - М.: Просвещение, 1977.
12. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К.Бабанский. - М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
 13. Бархаев Б.П. Новые аргументы в педагогических технологиях / Бархаев Б.П. // Школьные технологии. – 1977. - №4. – С. 47 – 52.
 14. Беликов В.А. Дидактические основы организации познавательной деятельности школьника: дис. ...д-ра пед. наук / В.А.Беликов. – Магнитогорск, 1995. - 344 с.
 15. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. - М.: Международные отношения, 1990. - №15.
 16. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. / Н.А.Берштейн. - М.: Медицина, 1966. – 399 с.
 17. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та профес. Образования МО Россия, 1995. – 126 с.
 18. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии /В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
 19. Блонский, П.П. Память и мышление: избранное педагогическое и психологическое сочинение / П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 1979.
 20. Боголюбов, В.И. Теоретические основы конструирования современных педагогических технологий: автореф. дис. ... д – ра пед. наук / В. И. Боголюбов. – Майкоп, 1999. – 48 с.
 21. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская //Педагогика, 1999.-№ 3. – С. 3 – 7.
 22. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская. - Ростов-н/Д: Изд-во Ростов пед ун-та, - 2000. – 352 с.

23. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович; под редакцией Д.И. Фельдштейна. - М.: Логос, 1995. – 53 с.
24. Большой толковый психологический словарь /Ребер Артур (Penguin) Т.1 (А-О) / пер. с англ. – М.: Вече: АСТ, 2000. – 592 с.
25. Большой толковый словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 2000. – С. – 1332.
26. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практ. Рук. / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. - 160 с.
27. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстриров. рук. / А.Л. Венгер. – М.: Владос – Пресс, 2003. – 160 с.
28. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
29. Викентьев, И.Л., Кайков, И.К. Лестница идет / И.Л. Викентьев, И.К. Кайков. // Вопросы психологии. – Новосибирск, 1975. - №5 – С. – 166.
30. Вилюнас, В.К. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология эмоций / В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – 286 с.
31. Володарская, А.А. Проблемы дидактики: от традиционности к личностной ориентированности: метод. рекоменд. / А.А.Володарская. – М.: АПК и ПРО, -2000. – 27 с.
32. Востокова, Е.В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик / Е.В.Востокова // Педагогика. – 2002. - №4. – С. 33 – 38.
33. Ворожцова, И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения ин. языку / И.Б. Ворожцова. - Ижевск, 2000. – 344 с.
34. Ворожцова, И.Б. Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты / И.Б.Ворожцова // Материалы международной научно-методической конференции. – Ижевск, 2004. – С. 44.
35. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.1 / Л.С.Выготский.- М.: Просвещение, 1982. – 103 с.

36. Выготский, Л.В. Собрание сочинений / Л.В. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 502 с.
37. Гатанов, Ю.Б. Курс развития творческого мышления / Ю.Б. Гатанов. - Изд-во "Иматон", СПб., 1998. – 60 с.
38. Гин, А. Приёмы педагогической техники / А. Гин - М.: Изд-во «ВИТА». – 2004. – 88 с.
39. Громков, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т.Громкова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
40. Грязнов, Ю.П., Лисина, Л.А., Самойленко, П.И. Развитие познавательной активности учащихся / Ю.П.Грязнов, Л.А.Лисина, П.И.Самойленко // Специалист. – 1998. - №2. – С. 31.
41. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1961. - №8. – С. 34.
42. Данилов, М.А., Есипов, Б.П. Дидактика / М.А.Данилов, Б.П. Есипов. – М.: Изд-во АПН, 1957. -251 с.
43. Демин, М.В. Проблемы теории личности / М.В. Демин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 240 с.
44. Дикая, А.А. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами новых информационных технологий: дис. ...канд. пед. наук / А.А. Дикая. – Челябинск, 1998. – 176 с.
45. Дьяченко, О.М. Пути активизации воображения школьников / О.М.Дьяченко // Вопросы психологии. – 1987. - №1. – С. 44 – 51.
46. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. -2-е изд., дополненное и переработанное / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2001. – 384 с.
47. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному / И.А. Зимняя // Русский язык за рубежом. - 1985, - № 5.

48. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеев. - М.: АCADEMIA, 2002. – 128 с.
49. Злотин, Б.Л., Зусман, А.В. Месяц под звёздами фантазии / Б.Л. Злотин, А.В. Зусман. – Кишинёв: Лумина, 1988.
50. Злотин, Б.Л. Изобретатель пришёл на урок / Б.Л. Злотин. - Кишинёв, 1989.
51. Ибрагимов, Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика: Монография / Г.И. Ибрагимов. – Казань: Изд-во «Матбугат йорты», 1998.- 244 с.
52. Игры, обучение, тренинг / под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Нов.Школа, 1994. – 366 с.
53. Игры, обучение, тренинг на пути к совершенству / под ред. В. В. Петрусинского. – М.: Гуманит. Центр ЭНРОФ, 1995. – 88 с.
54. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 126 с.
55. Ильясов, И.И., Галатенко, Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко.- М.: Логос, 1994. – 71 с.
56. Иоголевич, А.В. Диагностика уровней познавательной активности старших школьников / А.В. Иоголевич // Новые исследования в педагогических науках. – 1976. - №2. – С. 7 – 12.
57. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности // Советская педагогика. – 1983. - №11. – С. 46.
58. Каган, М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
59. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

60. Каракровский, В.А. , Новикова, Л.И. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Каракровский, Л.И. Новикова. – М.: Высшая школа, 1996,- 150 с.
61. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. - М.: Высшая школа, 1982, - 142 с.
62. Клеймихина, Т.В., Крайнина, С.А. От Незнайки до ... / Т.В. Клеймихина, С.А. Крайнина. - СПб.: Акцидент, 1996.
63. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Наука, 1987. – 235 с.
64. Коротаева, Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): учеб. пособие / Е.В. Коротаева // Урал. гос. пед. ун -т. – Екатеринбург, 1995. – 84 с.
65. Коротаева, Е.В. Хочу, могу, умею. Обучение, погруженное в общение / Е.В. Коротаева. – М.: «КСП», Ин-т психол. РАН, 1997. – 224 с.
66. Краевский, В.В. Методология педагогических исследований / В.В.Краевский. - Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
67. Краевский, В.В. Содержание образования - бег на месте / В.В. Краевский // Педагогика. - 2000. - № 7. – С. 5.
68. Крюкова, Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личносно - развивающих педагогических средств: дис. ...д-ра пед. наук / Е.А.Крюкова. – Волгоград, 2000. – 246 с.
69. Кузнецов, М.Е. Педагогические основы личносно- ориентированного образовательного процесса в школе: дис. ... д-ра пед. наук / М.Е.Кузнецова. Новокузнецк, 2000.
70. Кузьмина, Н.В. Акмеология - наука о факторах достижения вершин в профессиональной деятельности / Н.В. Кузьмина // Проблема повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности.

- Усть-Каменогорск, 1986.- С. 8-15.

71. Кузьмина, Н.В. Способность, одарённость, талант ученика / Н.В. Кузьмина. - Ленинград, 1986. – С. 8 – 15.
72. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. Пособие для учителей и кл. рук., студ., асп. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В.Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий Центр «Учитель», 2001. – 160 с.
73. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 34 с.
74. Лебедев, О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: дис. ...д-ра пед. наук / О.Е. Лебедев. – СПб., 1992. – 337 с.
75. Леднев, В.С. Содержание образования: учебное пособие / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
76. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т., т.1 / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1983. – 243 с.
77. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев - М.: Политиздат, 1972. – 292 с.
78. Лотышева, О.А. Развитие творческого потенциала во внеклассной работе по иностранному языку... / О.А.Лотышева // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Краснодар, 2006. – С. 56.
79. Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. - М.: Творческий Центр СФЕРА, 2004. – 208 с.
80. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 т., т 5 / А.С. Макаренко // сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1985. – 336 с.
81. Малкин-Пих, И.Г. Возрастные кризисы / И.Г. Малкин – Пих. - М.: ЭКСМО,

2005. - С. 34.

82. Маркова, А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова. // Вопросы психологии, 1987. - №5. - С. 40-48.
83. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1983.- С. 96.
84. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу //Психология личности: тексты. - М.: Просвещение, 1982. – 256 с.
85. Махмутов, М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников в школах Татарии / М.И.Махмутов. - Казань, 1963. – 80 с.
86. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Педагогика, 1994. – 300 с.
87. Низамов, Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 301 с.
88. Никандров, Н.Д. О соотношении методов и организационных форм обучения / Н.Д.Никандров //Вестник высшей школы. – 1972. - №11.
89. Никандров, Н.Д. Обобщение мотивов дискуссии / Н.Д. Никандров //Вестник школы. - 1983, - №12. - С. 25-32.
90. Новые методы и подходы к организации образовательного процесса (подход, ориентированный на цели) / В.И. Байденко, Дж. Ван. Зантворт: Доклад 2, февраль 2001. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 79 с.
91. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед вузов и системы повышения пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: ИЦ «Академия», 1999. – 224 с.
92. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического

- исследования / П.И. Образцов. - М., СПб.: «ПИТЕР», 2004. – 72 с.
93. Орлов, В.И. Процесс обучения: средства и методы / В.И. Орлов. - М.: Просвещение, 1996. - 18с.
94. Орлов, В.И. Методические основы обучения /В.И. Орлов. – М.: Информационно - внедренческий центр "Маркетинг", 2000. – 72 с.
95. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности / А.К. Осницкий - М.: Знание, 1986. – 80 с.
96. Оспенникова, Е.В. Информационно – образовательная среда и методы обучения / Е.В. Оспенников // Школьные технологии. – 2002 . - №2. – С.31.
97. Педагогика /под ред. Ю.К. Бабанского - Изд. 2-е. - М.: Просвещение, 1988. - 478 с.
98. Педагогика школы /под ред. И.Т. Огородникова. - М.: Просвещение, 1978. - С. 45.
99. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов /под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
100. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2002. – 604 с.
101. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
102. Педагогическая психология / под ред. Л.В. Выготского. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 522 с.
103. Петровский, А.В. Личность, деятельность, коллектив / А.В. Петровский. - М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
104. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.

105. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый . – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
106. Прутченков, А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины / А.С. Прутченков // Педагогика. – 1999. - №3. – С. 121 – 126.
107. Ропак, Н.И. Категория «Цель»: проблемы исследования / Н.И. Ропак. – М.: Мысль, 1980.
108. Реан, А.А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студентов / А.А. Реан // Вопросы психологии. - 1983, - №5.- С. 58-60.
109. Реан, А.А. Напряжённость и привлекательность как параметры способов совместной деятельности в обучении. / А.А. Реан // Вопросы психологии. - 1984.- №6. - С. 102 - 105.
110. Реан, А.А. Психология межличностного познания в процессе педагогического общения. / А.А. Реан // Обзор по основным направлениям развития профтехнического образования. - Ленинград, 1990.- С. 32.
111. Решетников, П.Е.. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей / П.Е. Решетников. - М.: "Владос", 2000. – 304 с.
112. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. - Ростов-н/Д.: «Феникс», 1996. – 509 с., С. – 16.
113. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Логос, 1984. – 304 с.
114. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: "Питер", 1999. (Серия "Мастера психологии"). – 522 с.
115. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
116. Самоукина, Н.В. Активизация школьников в профессиональном самоопределении / Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. - №1. - С. 69 – 77.

117. Селевко, Г.К. Опыт системного исследования технологий / Г.К. Селевко
// Школьные технологии. – 1977. - №1. - С. 11 – 34.
118. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие
/ Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
119. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М.: Пед.
общество Россия, 1999. – 427 с.
120. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития / А.Л. Сиротюк. - М.:
Народная педагогика, 2001. - С. 68.
121. Сластенин, В.А., Каширин, В.П. Психология и педагогика: учебное
пособие для студентов вузов / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. - М.:
ИЦ "Академия", 2001. – 480 с.
122. Сластенин, В.А. Доминанта деятельности / В.А. Сластенин
// Народное образование. - 1997. - №9. – С. 41 – 42.
123. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной
реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков;
под общ. ред. В.Г. Щур. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
124. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Сов. Энцикл., 1973. – С. 577.
125. Словарь русского языка: В 4-х т. /РАН, Ин-т лингв. исслед.; под ред.
А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., Т. 3. П – Р. – М.: Рус. яз., 1999. – 752 с.
126. Словарь синонимов русского языка. - М.: Рус.яз., 1992. – 740 с.
127. Словарь – справочник по педагогике. – Киров, 2000. – 48 с.
128. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях
/ В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество Россия, 2000. – 416 с.
129. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблемы активности психического
отражения / С.Д. Смирнов. – М.: МГУ, 1985. – 225 с.
130. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от
деятельности к личности: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.

- завед. / С.Д. Смирнов. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 304 с.
131. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.
132. Соколенко О.М. Педагогическая технология интенсификации учебной деятельности лицеистов: дис. ... канд. пед. наук / О.М. Соколенко. – Саратов, - 2000.
133. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога / М.И. Станкин. – М.: Флинта, 1998. – 364 с., С. 147 – 148.
134. Страунинг, А.М. Методы активизации мышления дошкольников: В 3-х Т. / А.М. Страунинг. – Обнинск: Изд-во «Принтер», 2000. – 252 с.
135. Стоунс, Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / Э. Стоунс; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1084 с.
136. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 296 с.
137. Тубельский, А.Н. Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования / А.Н. Тубельский // Школьные технологии. – 2001. - №5. – С. 123 – 135.
138. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1913. – Т. 2. – 394 с.
139. Фридман, М.В. Педагогический опыт глазами психолога / М.В. Фридман. - М.: Просвещение, 1987. – 193 с.
140. Харламов, И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И.Ф. Харламов // Сов. педагогика. – 1990. - № 12. – С. 28 – 34.
141. Ходырева, Е.А. Проблемы личностно-ориентированного взаимодействия в обучении / Е.А. Ходырева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2002. - № 6. – С. 41 – 44.
142. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. ... д-ра психол. наук

- /Г.А. Цукерман. – М., 1992. – С.20.
143. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
144. Шамова, Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся / Т.И. Шамова. - Советская педагогика. - 1971. -№10. - С.18-25.
145. Шамова, Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений /под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2002. – 320 с.
146. Шиянов, Е.Н., Котова, И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова. - М.: ИЦ «Академия», 1999. 288 с.
147. Шиянов, Е.Н., Романова, Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учеб. пособие для студ. вузов. / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Романова. – М.: Народное образование; Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 336 с.
148. Щебетенько, А.И. Тесты для деловых людей /А.И.Щебетенько. – Пермь: Алгос-Пресс, 1995. – 194 с.
149. Щедровицкий, П. Новшества и инновация. / П.Щедровицкий // Учит.газета. - 1995. - № 22.
150. Шмачалина, С.В. Технолгии... Технологии? Технологии!
/ С.В. Шмачалина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 218 с.
151. Шими́на, А. Н. Социо-культурные основания образования.
//Материалы междунар. научно-практич. конф. - Н.Новгород, 1997.
152. Шманёва, Т. И. Ценностные ориентации как фактор активизации учебно-познавательной деятельности учащихся: дис....канд. пед. наук
/Т. И. Шманева. - Магнитогорск, 1997.

153. Шорохова, Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е.В. Шорохова. - М.,1974. - С. – 26.
154. Щукина, Г.И. Активизация познавательной активности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
155. Юнг, К.Г. Конфликты детской души / К.Г.Юнг. – М.: КАНН, 1995 – 334 с.
156. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
157. Якиманская, И.С.. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С.Якиманская //Вопросы психологии. - 1994. -№2. – С. 64 – 72.
158. Якиманская, И.С.. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1979. – 58 с.
159. Якунин, В.А., Мешков, Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов /В.А.Якунин, Н.И.Мешков //Вестник Ленинградского ун-та. Современная экономика философия, право. – 1980. – №11.- С. 55-58.
160. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич; пер. с пол. О.В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 135 с.
161. Atkinson, J. W. Introduction to Motivation / J.W. Atkinson, D. Birch. – New York, Cincinnati, Toronto, London, Melbourne, 1978. – 405 p.
162. Bryan, I.F. Goal setting as a mean of increasing motivation / I.F. Bryan, E.A. Socke // J.Appl.Psychol. – 1967. - № 51. – P. 274 – 278.
163. McClelland, D.C. Managing motivation to expand human freedom / D.C. McClelland // American Psychologist. - 1978. – V. 33, № 3. – P. 201 – 210.
164. Murcus, H. R. Culture and the self: Implication for cognition, emotion and

- motivation / H.R. Murcus, S. Ritayama // Psychol. Rev. – 1991. – V. 98.
P. 224 – 253.
165. Rosenfield, H.M. Relationship of ordinal position to affiliation and achievement motives : Direction and Generality / H.M. Rosenfield // I. of Pers. – 1966. – V. 34, № 4. – P. 467 – 479.
166. Ryan, R.M. The social context of internalization: Parent and teacher influence on autonomy, motivation and leaning / R. M. Ryan, J. Stiller // Pintrich P.R., Machr M.L. (eds.). Advances in motivation and achievement. V. 7. Goals And self-regulatory processes. Greenwich. CT.: IAI Press. 1991. – P. 115 – 149.
167. Schneider, F.W. Effect of individual achievement motivation on group problem solving efficiency / F.W. Schneider, I.G. Delaney. // I. of Soc. Psychol. 1972. - № 86. – P. 291 – 298.
168. Shea, D.J. The effect of achievement motivation. Training in Motivational and Behavior variables / D.J. Shea. // Diss. Abst. – 1969. – V. 62, № 22. – P. 556 – 558.
169. Tripathi, R.R. The achievement motive in leaders and nonleaders / R.R. Tripathi, A. Agraval // An Internal Journal of Psychology in the Orient. – 1978. – V. 21.- P. 97 – 103.
170. Vernon, P.A. Individual differences in general cognitive ability / P.A. Vernon // Neurophysiol. Individ. Diff. – N. Y.: Plenum Publ. Corp., 1985. – P. 125-129.

Тесты

Тест на определение уровня мотивированности

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и все варианты ответов к нему. Подчеркни два варианта ответов, которые совпадают с вашим собственным мнением.

1. Обучение в институте и знания необходимы мне для...

- а) дальнейшей жизни;
- б) дальнейшего образования;
- в) моего общего развития, совершенствования;
- г) будущей профессии;
- д) ориентировки в обществе (вообще в жизни);
- е) создания карьеры;
- ж) получения стартовой квалификации и устройства на работу.

2. Я бы не учился, если бы...

- а) не было института;
- б) не было необходимости в этом;
- в) не будущая жизнь;
- г) не чувствовал, что это надо;
- д) не думал о том, что будет дальше.

3. Мне нравится, когда меня хвалят за...

- а) знания;
- б) успехи в учёбе;
- в) хорошую успеваемость и хорошо сделанную работу;
- г) способности и ум;
- д) трудолюбие и работоспособность;
- е) хорошие отметки.

продолжение прил. 1

4. Мне кажется, что цель моей жизни...

- а) получить образование;
- б) создать семью;
- в) сделать карьеру;
- г) в развитии и совершенствовании;
- д) быть счастливым;
- е) быть полезным;
- ж) принять достойное участие в эволюционном процессе человечестве;
- з) пока не определена.

5. Моя цель на уроке...

- а) получение информации;
- б) получение знаний;
- в) попытаться понять и усвоить как можно больше;
- г) выбрать для себя необходимое;
- д) внимательно слушать учителя;
- е) получить хорошую отметку;
- ж) пообщаться с друзьями.

6. При планировании своей работы, я...

- а) обдумываю её, вникаю в условия;
- б) сначала отдыхаю;
- в) стараюсь сделать всё прилежно;
- г) выполняю самое сложное сначала;
- д) стараюсь сделать её побыстрее.

продолжение прил. 1

7. Самое интересное на уроке...

- а) обсуждение интересного мне вопроса;
- б) малоизвестные факты;
- в) практика, выполнение заданий;
- г) интересное сообщение учителя;
- д) диалог, обсуждение, дискуссия;
- е) получить отметку «5»;
- ж) общение с друзьями.

8. Я изучаю материал добросовестно, если...

- а) он мне очень интересен;
- б) он мне нужен;
- в) мне нужна хорошая отметка;
- г) стараюсь всегда;
- д) меня заставляют;
- е) у меня хорошее настроение.

9. Мне нравится делать уроки, когда...

- а) их мало и они не трудные;
- б) когда я знаю, как их делать и у меня всё получается;
- в) они мне потребуются;
- г) они требуют усердия;
- д) отдохну после уроков в вузе и дополнительных занятий;
- е) у меня есть настроение;
- ж) материал или задание интересны;
- з) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.

10. Учиться лучше меня побуждает...

- а) мысль о будущем;

продолжение прил. 1

- б) конкуренция и мысли о дипломе;
- в) совесть, чувство долга;
- г) стремление получить высшее образование;
- д) ответственность;
- е) родители (друзья) или учителя.

11. Я более активно работаю на уроках, если...

- а) ожидаю одобрения окружающих;
- б) мне интересна выполняемая работа;
- в) мне нужна отметка;
- г) хочу больше узнать;
- д) хочу, чтоб меня заметили;
- е) изучаемый материал мне нужен.

12. Хорошие отметки — это результат...

- а) моего напряжённого труда;
- б) труда преподавателя;
- в) подготовленности и понимания темы;
- г) везения;
- д) добросовестного отношения к учёбе;
- е) таланта или способностей.

13. Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...

- а) настроения и самочувствия;
- б) понимания материала;
- в) везения;
- г) подготовки, прилагаемых усилий;
- д) заинтересованности в хороших отметках;
- е) внимания к объяснению преподавателя.

продолжение прил. 1

14. Я буду активным на уроке, если...

- а) хорошо знаю тему и понимаю материал;
- б) смогу справиться;
- в) почти всегда;
- г) не будут ругать за ошибку;
- д) твёрдо уверен в своих успехах;
- е) довольно часто.

15. Если учебный материал мне не понятен (труден для меня), то я...

- а) ничего не предпринимаю;
- б) прибегаю к помощи других;
- в) мирюсь с ситуацией;
- г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что пойму потом;
- е) вспоминаю объяснение преподавателя и просматриваю записи на занятии.

16. Ошибившись в выполнении задания, я...

- а) делаю его снова, исправляя ошибки;
- б) теряюсь;
- в) прошу помощи;
- г) приношу извинения;
- д) продолжаю думать над заданием;
- е) бросаю это задание.

17. Если я не знаю, как выполнить какое-либо действие, то я...

- а) обращаюсь за помощью;
- б) бросаю его;
- в) думаю и рассуждаю;

г) не выполняю его, потом вписываю;

окончание прил. 1

- д) обращаюсь к литературе;
- е) огорчаюсь и откладываю его.

18. Мне не нравится выполнять задания, если они требуют...

- а) большого умственного напряжения;
- б) слишком лёгкие, не требуют усилий;
- в) зубрёжки и выполнения по «шаблону»;
- г) не требуют сообразительности (смекалки);
- д) сложные и большие;
- е) неинтересные, не требуют логического мышления.

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1	а,е,д-0; б,в,г-1; ж-2	10	б,в,е-0; а,в,д-1; г-2
2	а-0; б,в,г,-1; д-2	11	а,в,д-0; г,е-1; б-2
3	е-0; а,в,г,д,-1; б-2	12	б,г,е-0; в,д-1; а-2
4	а,в,з-0; б,д,е,ж-1; г-2	13	а,в,д-0; б,в,е-1; г-2
5	д,е,ж-0; а,в,г,-1; б-2	14	б,г,д-0; в,е-1; а-2
6	б,в,д,г-0; г-1;а-2	15	а,в,д-0; б,е-1; г-2
7	а,е,ж-0; в,г,д-1; б-2	16	б,г,е-0; в,д-1; а-2
8	в,д,е-0; а,б-1; г-2	17	б,е-0; а,г,д-1; в-2
9	а,б,д-0; в,г,е,ж-1; з-2	18	а,д-0; в,г,е-1; б-2

- а. - 18-40 баллов – низкий уровень
- 3 - 41-54 баллов – средний уровень
- 2 - 55-72 баллов – высокий уровень
- 1 - 73 и больше – очень высокий уровень

Приложение 2

Тест на определение уровня самостоятельности

В тесте используется 10-балльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, которые и характеризуют уровень развития самостоятельности личности.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При самооценке мысленно представьте себе наивысший (10-й) уровень развития соответствующего качества и низший (1-й) уровень и найдите себе место на 10-балльной шкале.

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?
2. Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристов, то есть генераторов идей, то в какой степени вы — генератор идей?
3. В какой степени вы относите себя к людям самостоятельным?
4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?
5. Насколько вы способны проявить требовательность и настойчивость в выполнении начатого дела?
6. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями чей-либо самостоятельно-проделанной работы?
7. Как часто выполнение самостоятельной работы зависит от вашей энергии и напористости?
8. Какой процент людей в коллективе высоко оценивают вас и вашу работу?
9. Как часто у вас бывает желание заняться чем-либо?
10. Если все проблемы, которые приходилось вам решать за последний год, условно разделить на самостоятельные и нет, то каков среди них удельный вес самостоятельно решенных проблем?
11. Как часто вам приходилось отстаивать свои инициативы?

окончание прил. 2

12. В какой степени ваша самостоятельность способствует решению жизненно важных для вас проблем?

13. Как часто у вас возникают ситуации, когда главную ответственность за самостоятельно выполненную работу вам приходится брать на себя?

14. Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

15. Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

16. Как много людей среди ваших друзей и близких, которые считают вас человеком самостоятельным?

17. Как часто вам в вашей жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?

18. Как часто вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или самостоятельно находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?

Суммарное число баллов	Уровень самостоятельности
18 – 39	1 – очень низкий уровень
40 – 54	2 – низкий
55 – 69	3 – чуть выше низкого
70 – 84	4 – чуть ниже среднего
85 – 99	5 – средний уровень
100 – 114	6 – чуть выше среднего
115 – 129	7 – чуть ниже высокого
130 – 142	8 – высокий уровень
143 – 162	9 – очень высокий уровень

Тест на определение уровня творческого саморазвития

Ответьте на вопросы, выбрав один из вариантов ответов.

1. За что вас ценят ваши друзья:

- а) преданный и верный друг;
- б) сильный и готов в трудную минуту за них постоять;
- в) эрудированный, интересный собеседник.

2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

- а) целеустремленный;
- б) трудолюбивый;
- в) отзывчивый.

3. Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день:

- а) думаю, что чаще всего это пустая трата времени;
- б) я пытался это делать, но нерегулярно;
- в) положительно, так как я давно это делаю.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться:

- а) нет достаточно времени;
- б) нет подходящей литературы;
- в) не всегда хватает силы воли и настойчивости.

5. Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов:

- а) невнимательный;
- б) переоцениваю свои способности;
- в) точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
- а) настойчивый;
 - б) усидчивый;
 - в) доброжелательный.
7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
- а) решительный;
 - б) любознательный;
 - в) справедливый.
8. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
- а) генератор идей;
 - б) критик;
 - в) организатор.
9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени: а) сила воли; б) память; в) обязательность.
10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время;
- а) занимаюсь любимым делом, у меня есть хобби;
 - б) читаю художественную литературу;
 - в) провожу время с друзьями либо в кругу семьи.
11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес:
- а) научная фантастика;
 - б) религия;
 - в) психология.

12. Кем бы вы могли себя максимально реализовать:

- а) спортсменом;
- б) ученым;
- в) художником.

13. Каким чаще всего считают или считали вас учителя:

- а) трудолюбивым;
- б) сообразительным;
- в) дисциплинированным.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего и вы придерживаетесь его чаще всего:

- а) живи и наслаждайся жизнью;
- б) жить, чтобы больше знать и уметь;
- в) жизнь прожить — не поле перейти.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу:

- а) человек здоровый, сильный духом;
- б) человек, много знающий и умеющий;
- в) человек, независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане:

- а) думаю, что да;
- б) скорее всего, да;
- в) как повезет.

17. Какие фильмы вам больше всего нравятся:

- а) приключенческо-романтические;
- б) комедийно-развлекательные;
- в) философские.

18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда бы вы предпочли его истратить:

- а) путешествовал бы и посмотрел мир;
- б) поехал бы учиться за границу или вложил деньги в любимое дело;
- в) купил бы коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и жил бы в свое удовольствие.

Ваши ответы на вопросы теста оцениваются следующим образом:

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1	а) 2 б) 1 в) 3	10	а) 2 б) 3 в) 1
2	а) 3 б) 2 в) 1	11	а) 1 б) 2 в) 3
3	а) 1 б) 2 в) 3	12	а) 1 б) 3 в) 2
4	а) 3 б) 2 в) 1	13	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 2 б) 3 в) 1	14	а) 1 б) 3 в) 2
6	а) 3 б) 2 в) 1	15	а) 1 б) 3 в) 2
7	а) 2 б) 3 в) 1	16	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	17	а) 2 б) 1 в) 3
9	а) 2 б) 3 в) 1	18	а) 2 б) 3 в) 1

По результатам тестирования вы можете определить ваш уровень творческого саморазвития.

Суммарное число баллов	Уровень творческого саморазвития
18 – 25	1 – очень низкий уровень
26-28	2 – низкий
29-31	3 – чуть выше низкого
32-34	4 – чуть ниже среднего
35-37	5 – средний уровень
38-40	6 – чуть выше среднего
41-43	7 – чуть ниже высокого
44-46	8 – высокий уровень
47-50	9 – очень высокий уровень

Тест Айзенка

Цель: Выявить особенности темперамента ребенка.

Инструкция: «Вам предлагается ряд вопросов об особенностях Вашего поведения, если Вы отвечаете на вопрос утвердительно («согласен»), то поставьте знак «+», если отрицательно («не согласен»), то знак «-». Отвечайте на вопросы быстро, не раздумывая, так как важна первая реакция».

1. Любишь ли ты шум и суету вокруг себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать или утешить?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чём-нибудь спрашивают, если это не на уроке?
4. Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злишься?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Тебе больше нравится быть одному, чем встречаться с другими ребятами?
7. Бывает ли так иногда, что тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Всегда ли ты делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшутить над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?
11. Ты весёлый человек?
12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Много ли раздражает тебя?
14. Тебе нравится такая работа, где надо делать всё быстро?
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя всё окончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?

17. Можешь ли ты развеселить заскучавших ребят?
18. Бывает ли так иногда, что у тебя без всякой причины сильно бьётся сердце?
19. Делаешь ли ты первый шаг для того, чтобы с кем-нибудь подружиться?
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Сильно ли ты огорчаешься, если люди находят недостатки в работе, которую ты сделал?
22. Любишь ли ты рассказывать смешные истории, шутить со своими друзьями?
23. Часто ли ты чувствуешь себя усталым без всякой причины?
24. Ты всегда делаешь уроки, а играешь уже потом
25. Ты обычно весел и всем доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Любишь ли ты разговаривать и играть с другими ребятами?
28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
29. Бывает ли так, что у тебя иногда сильно кружится голова?
30. Любишь ли ты поставить кого-нибудь в неловкое положение, посмеяться над кем-нибудь?
31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь очень надоело?
32. Ты любишь иногда похвастаться?
33. Ты чаще всего молчишь в обществе других людей?
34. Ты иногда волнуешься так сильно, что тебе трудно усидеть на месте?
35. Ты быстро решаешься на что-нибудь?
36. Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?
37. Тебе часто снятся страшные сны?
38. Можешь ли ты забыть обо всём и от души повеселиться среди своих друзей, приятелей, подруг?
39. Тебя легко огорчить чем-нибудь?

40. Случалось ли тебе говорить плохо о ком-нибудь?
41. Можешь ли ты назвать себя беспечным, беззаботным человеком?
42. Если тебе случится попасть в неловкое положение, ты потом долго переживаешь?
43. Ты любишь шумные и весёлые игры?
44. Ты всегда ешь всё, что тебе предлагают?
45. Тебе трудно отказаться, если тебя о чём-нибудь просят?
46. Ты любишь часто ходить в гости?
47. Бывают ли такие моменты, что тебе не хочется жить?
48. Ты когда-нибудь был грубым с родителями?
49. Тебя считают весёлым человеком?
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
51. Ты больше любишь сидеть в стороне и смотреть, чем самому принимать участие во всеобщем веселье?
52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?
53. Ты обычно уверен в том, что сможешь справиться с делом, которое тебе поручают?
54. Часто ли ты чувствуешь себя одиноким?
55. Ты стесняешься первым заговаривать с незнакомыми людьми?
56. Часто ли ты решаешься на что-нибудь, когда уже поздно?
57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
58. Ты иногда чувствуешь себя особенно веселым или печальным без всякой причины?
59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие в гостях, на утреннике, на ёлке?

60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь, не подумав?

Ключ:

1. Экстраверсия – интроверсия:

«да» («+») 1,3,9,11,14,17,19,22,25,27,30,35,38,41,43,46,49,53,57.

«нет» («-») 6,38,51,55,59.

2. Нейротизм:

«да» («+») 2,5,7,10,13,15,18,21,23,26,29,31,34,37,39,42,45,50,52,56,58,60.

3. Показатель лжи:

«да» («+») 8,16,24,28,44.

«нет» («-») 4,12,20,32,36,40,48.

Оценка результатов:

Оценочная таблица для шкалы экстра-интроверсии

Интроверсия		Экстраверсия	
значительная	умеренная	умеренная	значительная
1-7	8-11	12-18	19-24

Определение стиля обучения и мышления учащихся

Инструкция: Объективно существуют разные стили обучения и мышления. В каждом вопросе описаны три разных стили обучения и мышления. Обведите один, который лучше всего описывает Ваши сильные стороны и предпочтения.

1. а) не очень хорошо запоминаю лица;
 б) не очень хорошо запоминаю имена;
 в) одинаково хорошо запоминаю имена и лица;
2. а) лучше всего усваиваю устные объяснения;
 б) лучше всего усваиваю объяснения в примерах;
 в) одинаково хорошо усваиваю устные объяснения и объяснения в примерах;
3. а) способен легко выражать чувства и эмоции;
 б) умеренно сдержан в выражении чувств и эмоций
 в) скован в выражении чувств и эмоций;
7. а) весело и свободно экспериментирую в спорте, в искусстве, вне работы;
 б) систематичен и сдержан в экспериментаторстве;
 в) одинаково склонен как к весёлому и свободному, так и сдержанному и систематическому экспериментированию;
8. а) предпочитаю занятия, на которых даётся один вид задания, после него другой и т.д.;
 б) предпочитаю занятия, на которых я работаю над несколькими заданиями одновременно;
 в) одинаково предпочитаю и первый, и второй вид занятий;
9. а) предпочитаю тесты, где нужно выбирать один правильный ответ из серии ответов;
 б) предпочитаю тесты-эссе;
 в) одинаково предпочитаю и те, и другие;

10. а) хорошо интерпретирую язык телодвижений и интонационные аспекты устной речи;
- б) плохо интерпретирую язык телодвижений, завишу от того, что говорят люди;
- в) одинаково хорошо интерпретирую язык телодвижений и речевое выражение;
11. а) легко придумываю смешные фразы и поступки;
- б) с трудом придумываю смешные фразы и поступки;
- в) относительно легко придумываю смешные фразы и поступки;
12. а) предпочитаю занятия, на которых я двигаюсь и что-нибудь делаю;
- б) предпочитаю занятия, на которых я слушаю других;
- в) одинаково предпочитаю и те, и другие занятия;
13. а) использую фактическую, объективную информацию в суждениях;
- б) использую личный опыт и чувства в суждениях;
- в) использую в равной мере и то, и другое;
11. а) легко, весело подхожу к решению проблемы;
- б) серьезно, по-деловому подхожу к решению проблемы;
- в) совмещаю веселый и серьезный подход;
12. а) умственно воспринимаю и реагирую на звуки и образы больше, чем на людей;
- б) существенно самопроизволен и творчески настроен в группе людей;
- в) одинаково восприимчив и самопроизволен в умственном смысле, независимо от окружения;
13. а) почти всегда свободно использую любой доступный материал для работы;
- б) временами использую любой доступный материал для работы;

- в) предпочитаю работать с соответствующим, положенным материалом, используя его по назначению;
14. а) люблю, когда мои занятия или работа запланирована, и я знаю, что конкретно я должен делать;
- б) люблю, когда мои занятия или работа не чужды гибкости и возможным переменам по мере продвижения;
- в) одинаково предпочитаю как запланированные, так и открытые для перемен занятия и работу;
15. а) весьма изобретателен;
- б) временами изобретателен;
- в) никогда не изобретателен;
16. а) лучше всего думаю, лёжа на спине;
- б) лучше всего думаю, сидя прямо;
- в) лучше всего думаю в движении или при ходьбе;
17. а) люблю занятия, на которых задания имеют четкую и непосредственную практическую применимость;
- б) люблю занятия, на которых задания не имеют четкой, практической применимости;
- в) одинаково предпочитаю оба вида деятельности;
18. а) люблю догадываться и предсказывать многие ситуации, когда не уверен в каких-то вещах;
- б) скорее не стану догадываться, если не уверен;
- в) догадываюсь в некоторых видах ситуаций;
19. а) люблю выражать чувства и идеи простым языком;
- б) люблю выражать чувства и идеи стихами, песнями, танцами и т.д.;

продолжение прил. 5

- в) одинаково предпочитаю оба вида самовыражения;
- 20. а) обычно получаю много новых идей из поэзии, символов и т.д.;
- б) временами получаю новые идеи из поэзии, символов и т.д.;
- в) редко получаю новые идеи из поэзии, символов и т.д.;
- 21. а) предпочитаю простые задачи;
- б) предпочитаю сложные задачи;
- в) одинаково предпочитаю и простые, и сложные задачи;
- 22. а) реагирую на отзыв и эмоции;
- б) реагирую на призыв к логике;
- в) одинаково реагирую и на то, и на другое;
- 23. а) предпочитаю работать над проблемами (задачами) последовательно, одна за другой;
- б) предпочитаю работать одновременно над несколькими проблемами (задачами) одновременно;
- в) одинаково предпочитаю последовательную работу и одновременную работу над несколькими проблемами (задачами);
- 24. а) предпочитаю изучать традиционные области предмета;
- б) предпочитаю иметь дело с теорией и гипотезами нового предмета;
- в) в равной степени предпочитаю и то, и другое;
- 25. а) предпочитаю аналитическое чтение, критику;
- б) предпочитаю творческое, синтезирующее чтение, позволяющее применять и использовать информацию для решения задач;
- в) одинаково предпочитаю и то, и другое;
- 26. а) предпочитаю интуитивный подход к решению задач;
- б) предпочитаю логический подход к решению задач;
- в) предпочитаю в равной степени и логический, и интуитивный подход;

продолжение прил. 5

27. а) предпочитаю зрительно представлять задачу при решении;
б) предпочитаю проанализировать вслух, чтобы решить её;
в) не предпочитаю ни то, ни другое;
28. а) предпочитаю логически решать задачи;
б) предпочитаю решать задачи, исходя из опыта, практики;
в) предпочитаю в равной степени и то, и другое;
29. а) умею хорошо объяснять устно;
б) умею хорошо объяснять в движении и в действии
в) умею одинаково хорошо объяснять как устно, так и наглядным способом;
30. а) учусь быстрее, когда преподаватель использует устные объяснения;
б) учусь быстрее, когда преподаватель использует письменные объяснения;
в) одинаково предпочитаю и тот, и другой тип объяснений;
31. а) преимущественно полагаюсь на язык при запоминании и мышлении;
б) преимущественно полагаюсь на образы при запоминании;
в) одинаково полагаюсь на образы и язык;
32. а) предпочитаю анализировать уже завершённый материал;
б) предпочитаю организовывать и доводить до конца незаконченный материал;
в) не предпочитаю того или иного вида деятельности;
33. а) люблю разговаривать и писать;
б) люблю рисовать и манипулировать;
в) люблю и то, и другое;
34. а) легко могу потеряться даже в знакомой обстановке;
б) легко ориентируюсь даже в незнакомой обстановке;
в) относительно хорошо ориентируюсь;
35. а) более творческая натура, чем интеллектуальная;

продолжение прил. 5

- б) более интеллектуальная, чем творческая натура;
 - в) интеллектуальная и творческая натура;
36. а) люблю находиться в шумной людной обстановке, где что-нибудь всё время происходит;
- б) люблю находиться в обстановке, где я могу сконцентрироваться на чём-то одном;
 - в) иногда люблю и то, и другое;
37. а) преимущественно интересуюсь эстетическими проблемами: искусством, музыкой, танцами;
- б) преимущественно интересуюсь практическими, прикладными вещами: работой, походами, коллективными видами спорта;
 - в) одинаково участвую и в том, и в другом виде деятельности;
38. а) профессиональное призвание преимущественно к бизнесу, экономике;
- б) профессиональное призвание преимущественно к гуманитарным наукам;
 - в) в данный момент не имею чёткого предпочтения;
39. а) предпочитаю изучать детали и специфические факты;
- б) предпочитаю общий обзор предмета, взгляд на картину в целом;
 - в) предпочитаю, когда общий обзор перемежается деталями;
40. а) умственно восприимчив и реагирую на то, что слышу и читаю;
- б) в состоянии умственного поиска, самопознания в процессе учёбы;
 - в) и то, и другое.

Подсчёт:

Правополушарный (П) _____

Левополушарный (Л) _____

Равнополушарный (Р) _____

окончание прил. 5

№	а)	б)	в)	№	а)	б)	в)
1	Л	П	Р	21	Л	П	Р
2	Л	П	Р	22	П	Л	Р
3	П	Л	Р	23	Л	П	Р
4	П	Л	Р	24	Л	П	Р
5	Л	П	Р	25	Л	П	Р
6	П	Л	Р	26	П	Л	Р
7	П	Л	Р	27	П	Л	Р
8	П	Л	Р	28	Л	П	Р
9	П	Л	Р	29	Л	П	Р
10	Л	П	Р	30	Л	П	Р
11	П	Л	Р	31	Л	П	Р
12	П	Л	Р	32	Л	П	Р
13	П	Р	Л	33	Л	П	Р
14	Л	П	Р	34	Л	П	Р
15	П	Р	Л	35	П	Л	Р
16	П	Л	Р/П	36	П	Л	Р
17	П	Л	Р	37	П	Л	Р
18	П	Л	Р	38	Л	П	Р
19	Л	П	Р	39	Л	П	Р
20	П	Р	Л	40	Л	П	Р