

УДК 378.013.2 – 057.875

Алипханова Ф.Н.

**РАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Ключевые слова: профессиональная культура учителя, профессионально-педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, педагогические ценности.

© Алипханова Ф.Н., 2010

Одним из направлений исследования профессиональной культуры как социальной системы выступает функционально-содержательный анализ, в соответствии с которым выделяется такой ее компонент, как *педагогическая деятельность*. Сформированная профессиональная культура учителя – это средство его профессионально-педагогической деятельности, основа педагогического мастерства и условие развития его высокого профессионализма. При этом мы подчеркиваем, что процесс творческого развития личности как процесс овладения профессиональной культурой обусловлен прежде всего собственной профессионально-педагогической деятельностью. Следовательно, профессиональная культура учителя задает определенную систему координат владения целой системой педагогических технологий и современных методов. Профессиональная культура будущего учителя представляет собой сложное социальное и личностное образование, является важнейшим условием и источником развития его как субъекта, мерой и способом саморазвития, самоорганизации и самореализации личности. Она проявляется в жизненном и профессиональном самоопределении, нравственности, духовности, связанных между собой и образующих одно целое. Сущность и содержание образования, воспитания и развития в педагогическом вузе реализуются через специально организованную педагогическую деятельность, направленную на решение этих задач. Важнейшим условием формирования профессиональной культуры студентов является построение профессионально-педагогической подготовки специалистов как субъектов профессионально-педагогической деятельности.

В исследовании проблемы формирования профессиональной культуры личности учителя исходным является анализ сущности понятий «педагогическая деятельность» и «профессионально-педагогическая деятельность». Самоопределение педагога в профессиональной культуре предполагает наличие определенного механизма, обеспечивающего вхождение в культуру, в том числе способность к сознательному и обоснованному жизненному выбору, к принятию определенных ценностей культуры. Анализ проведенного исследования среди выпускников Дагестанского государственного педагогического университета позволил установить, что 18% респондентов определили профессиональную культуру как профессиональные ценности, профессиональные качества учителя; 31% определили профессиональную культуру как умение взаимодействовать с другими субъектами учебно-воспитательного процесса, педагогическую воспитанность; 17% – как умение оперировать педагогическими и профессиональными понятиями из педагогической и сопряженных наук, а также как знания в области истории, литературы, искусства; 20% – как умение общаться, умение понять и выслушать другого человека; 14% затруднились с ответом. Учителя и студенты в основе профессиональной культуры видят следующие качества: эрудицию, воспитанность, образованность, вежливость, умение вести себя в обществе, уважение других людей, честность, культуру речи, ответственность, порядочность, такт, доброту и т.д.

Респондентам было предложено провести самооценку перечисленных качеств личности. Высокий уровень самооценки обнаружен у 27% студентов и у 36% учителей, средний – у 54%

студентов и 55% учителей, низкий – у 19% студентов и у 9% учителей. Причем для учителей с большим стажем работы характерна высокая самооценка, молодым свойственно ее занижение. Значимость интеллектуального развития, эрудиции, приобщения к культуре и духовного развития как факторов профессиональной культуры и педагогической деятельности оценивается педагогами высоко. Это естественно – учительская работа требует интеллектуального и духовного развития, авторитет учителя во многом определяется его общей культурой. Полученные данные свидетельствуют о наметившейся тенденции отчуждения учителей от общей культуры, от культурных ценностей, имеющих важное значение для развития их профессиональной культуры.

Следующий критерий – отношение учителя к профессионально-педагогической деятельности как к «культурной миссии». Для российского менталитета была всегда характерна непреложность авторитета педагога в качестве носителя «высших» интеллектуальных и нравственных истин, чему мы находим подтверждение в работах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. На протяжении двух столетий складывалось российское учительство – уникальная субкультурная общность, носитель духовной культуры. И дело здесь не столько в тех знаниях, которыми они владеют, а в нравственном смысле их служения, в личности учителя, в его альтруизме, преданности делу. Учитель в России традиционно является хранителем духовного достоинства нации, ее интеллекта и воли, всего «разумного, доброго, вечного».

Вместе с тем роль учителя-профессионала, обладающего и общей

культурой, не исчерпывается передачей знаний, она неизмеримо шире: духовное образование, личностное становление, ценностное самоопределение ребенка – традиционная забота педагога. И сегодня нет никого, кроме учителя, кто всерьез и профессионально может и должен помочь духовному становлению ребенка в современном обществе. Поэтому сегодня подготовка педагогических кадров определяет уровень образованности общества в целом и качество обучения в образовательных учреждениях всех уровней и типов. Сама возможность разрешения глобальной проблемы эпохи – гуманизации сознания и практики людей – в российских условиях может быть реализована учительством.

Мы можем сделать вывод, что на учителя возлагается культурная миссия в большей мере, чем на какого-либо другого специалиста. Построение педагогической деятельности как культурного явления – это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов и жизненной программы учеников как системы магистральных смысложизненных целей личности.

Для изучения особенностей профессионального сознания учителя были выбраны представления учителя о миссии педагога в современной культурно-образовательной ситуации, представления о роли педагогической деятельности. В чем же учителя видят назначение своей профессии? Анализ сочинений («Моя культурная миссия как современного учителя» показал, что основное содержание высказываний можно разбить на две группы: одна группа сочинений (33%) представляет собой рассуждения педагогов о своей миссии как процессе принятия собственного решения, постоянного личностного выбора. С одной стороны,

в высказываниях педагогов отражается необходимость выполнения социального заказа на воспроизводство культуры, но с другой – эти учителя одновременно говорят и о важности проявления нового знания, новых образцов, носителями которых являются и сам учитель, и другие люди, в том числе и дети. Наиболее часто в сочинениях этих учителей встречаются идеи непрерывного образования и самообразования, идеи самоизменения в совместной деятельности с учениками и коллегами. Такой учитель живет в школе и в детях. «Мне кажется, что мой рост как профессионала, как личности осуществляется вместе с ростом моих детей-учеников. Мы постоянно учимся друг у друга пониманию, общению, умению слушать и слышать».

Другой особенностью можно назвать отсутствие ориентации на конечный, заранее спланированный результат. «Я не знаю, кем станут мои ученики, какую профессию они выберут в дальнейшем. Свою задачу на сегодня я вижу в том, чтобы их школьная жизнь была радостной, интересной, насыщенной событиями, делами». Среди особенностей этих сочинений также можно назвать постоянное упоминание об учениках, о взаимодействии с ними, об удовлетворенности своей работой. «Любимые мои ученики. Для любого учителя это не просто фраза. За ней – годы работы, часть жизни, часть души. На память приходят уроки и экскурсии, конкурсы и спартакиады, дискуссии и беседы, радости и огорчения школьной жизни. Вот дети-первоклашки, а вот они уже выпускники...» В сочинениях этих педагогов проявляется их внутренний диалог с самим собой: «Я будущий учитель, и я в ответе за свои поступки, дела. Ошибки учителей не так видны, но очень разрушительны, ведь за ни-

ми – судьбы детей. Я учитель, поэтому прежде чем учить других, я должен думать, взвешивать последствия своих высказываний и поступков...» В сочинениях педагогов учитель ценится как гуманист, мыслящий, открытый новому, увлеченный, интересный другим, имеющий свои собственные увлечения человек.

Вторая группа выпускников культурную миссию педагога понимает как трансляцию информации, формирование культурно закрепленных навыков интеллектуального труда и нравственного поведения. Таких высказываний большинство (67%). Эти преподаватели признают за учителем функции эталона, образца для подражания. Среди эталонных качеств учителя отмечают: профессионализм, образованность, тактичность, общительность, аккуратность, уравновешенность, справедливость и др. Такое понимание культурной миссии учителя ограничивает развитие учителя как субъекта профессиональной культуры, поскольку исключает ученика из процесса его воспитания, что находит свое подтверждение в характере профессиональных установок учителя.

Личностно-индивидуальная установка, характеризующаяся отношением к педагогической деятельности как к высокой духовной миссии, наблюдается у 24% учителей; профессиональная, основная цель которой – «дать знания», – у 63%; ремесленная, отражающая нацеленность педагога в основном на выполнение отдельных действий и операций, без анализа их внутреннего содержания, – у 13% учителей (по методике С.А. Гильманова). Что касается студентов, то их представления о культурной миссии учителя в современном мире сводятся к достаточно узкому пониманию – дать знания, сформировать навыки культур-

ного поведения. Специальный анализ динамики профессионального становления студентов педвузов, их способности оценивать факторы успешности педагогической деятельности позволил определить вектор развития и формирования профессионально-педагогических способностей будущих специалистов в условиях вуза, составляющих основу их профессиональной культуры. Начальный этап овладения профессиональным опытом характеризуется тем, что студенты младших курсов овладевают навыками анализа и оценки только внешней стороны педагогической деятельности. Существенной стороной учительского труда для них в это время является педагогическая техника. При этом особое значение при прохождении педагогической практики студентами отводится манере учителя держаться в аудитории, вести общение с учащимися. Студенты отмечают внешний вид учителя, способность видеть аудиторию, умение работать на доске, лексическую культуру и др.

Дальнейший профессиональный рост позволяет студентам отмечать более существенные характеристики успешности педагогической деятельности учителя. На этой стадии профессиональной подготовки особое значение начинает приобретать фактор активности учащихся на занятиях. У будущих педагогов появляется способность устанавливать причинно-следственные связи между самостоятельной познавательной деятельностью учащихся на уроке и качеством усвоения учебного материала.

Однако накопленный опыт пока еще не позволяет им оценивать значение средств педагогической деятельности в каждом компоненте образовательного процесса. На следующем этапе студенты адекватно оценивают роль и

место педагога в организации образовательного процесса. Будущие учителя проявляют умение оценивать учителя как носителя комплекса свойств, позволяющих ему проектировать, конструировать учебно-воспитательный процесс и управлять самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. Другими словами, становление профессионально-педагогической деятельности будущего учителя характеризуется его способностями оценивать вначале внешние признаки этой деятельности с постепенным переходом к оценке ее внутренних, существенных сторон. Но современное педагогическое образование не до конца учитывает эту закономерность, следствием чего является объяснительно-репродуктивный подход к организации учебно-воспитательной работы, доминирующий в вузе. Его суть в прямой передаче знаний о сущности труда учителя.

Деятельность является способом существования общества и человека. Она выступает определяющим и интегрирующим началом всех сторон бытия – и материальных, и духовных. Педагогическая деятельность в аспекте синергетических принципов является источником развития всех элементов педагогики. Речь идет об их саморазвитии именно потому, что деятельность «пронизывает» все моменты образования и воспитания от начала до конца.

В целом ряде солидных работ по проблемам философии образования прямо указывается, что педагогическая деятельность является основным предметом педагогики. Но неопределенность статуса педагогической деятельности порождает соблазн использовать это понятие аморфно, когда практически любую активность, связанную с воспитанием и обучени-

ем, относят к педагогической деятельности. Некоторые авторы публикаций отождествляют педагогическую деятельность с активностью или деятельностью вообще, оставляя за ней право проявлять свои функции относительно активности педагогов. Деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Педагогическая деятельность проявляется и развивается как целое, все ее уровни функционируют одновременно, дополняя, обуславливая другие уровни.

Из этого, на наш взгляд, следует важный, имеющий большое значение для нашего исследования вывод о том, что методология деятельности может служить отправным пунктом изучения профессиональной деятельности учителя. Познавательная нагрузка на «деятельность» многократно возрастает в условиях развития современной парадигмы образования. Именно в этом контексте осуществляется обращение к принципу деятельности, но не в плане повторения истин, а в плане применения их к новым реалиям педагогической науки и практики.

На наш взгляд, педагогический аспект проблемы деятельностного подхода состоит прежде всего в том, чтобы создавать систему внешних ситуаций, детерминирующих деятельность развивающейся личности. Как подчеркивалось выше, между внешним (объективным) и внутренним (субъективным) планом деятельности существует тесная связь и зависимость. Анализ проведенного исследования среди выпускников вуза позволил нам выделить в педагогической деятельности *субъектный* (характеризующий восполнение, сохранение достигнутого уровня профессиональной деятельно-

сти и содержащий в себе способность актуализироваться при надлежащих условиях внешней среды) и *объектный* (отражающий процесс конструирования, осуществления деятельности и оценки ее результатов) компоненты. Поэтому, чтобы осуществить анализ деятельности в субъектном плане, мы предварительно проанализировали и описали ее в объектном плане. Такая общность строения внутренней и внешней деятельности, как следствие, предполагает, что характер психических процессов соответствует составу тех операций, которые должны быть применены субъектами деятельности. Известно, что любая деятельность строится в связи с удовлетворением той или иной потребности субъекта. Поэтому общая схема процесса деятельности предполагает переход от фиксирования субъектом потребности к целеполаганию и программированию, а затем к исполнительским действиям. Завершается деятельность оценочными рефлексивными действиями. Вследствие этого структуру внешней, предметной деятельности любой сложности и вида могут составлять следующие компоненты: задачи деятельности; объекты, на которые деятельность направлена; процесс, складывающийся из действий или операций с объектами; средства, необходимые для реализации задач, и результаты деятельности. Естественно, что все блоки внешней, предметной деятельности теснейшим образом взаимосвязаны и выделить их можно лишь абстрактно-теоретически, в исследовательских целях.

Таким образом, деятельностный подход доказывает, что практическая деятельность человека определяет все многообразие структур и способов его жизнедеятельности, формирует его сознание. Характерными чертами по-

следней выступают постановка цели, сознательный выбор средств ее достижения и преобразование предмета деятельности.

Практическая деятельность может выступать той основой, на которой будет происходить процесс самодостраивания, самовыстраивания до сложноорганизованной педагогической деятельности. Следовательно, задачей моделирования процесса развития педагогической деятельности является, по сути, определение возможных путей развития, эволюции педагогических условий и средств формирования деятельности учителя. А это означает, что образовательный процесс, направленный на формирование педагогической деятельности, должен рассматриваться как многоуровневая система, в которой содержится все многообразие средств и условий, актуализирующих педагогическую деятельность как целое.

Выявленные характеристики деятельности как таковой позволили нам определить специфику именно педагогической деятельности, выявить природу и структуру интересующего нас объекта исследования с целью формирования профессиональной культуры студентов. Сложность анализа педагогической деятельности объясняется многими причинами. Во-первых, множественностью и своеобразием педагогических ситуаций, с которыми приходится сталкиваться учителю. Во-вторых, качественным различием объектов, по отношению к которым педагогу приходится принимать управленческие решения, многомерностью педагогических объектов и систем. В-третьих, невозможностью предусмотреть, но необходимостью максимально учитывать все многообразие факторов, влияющих на содержание и результаты педагогической

деятельности. В-четвертых, квалификацией самих субъектов педагогического труда, степенью их вооруженности средствами и способами педагогической деятельности. Наше понимание сущности педагогического процесса, его структуры, субъектно-объектных отношений исходит из того, что педагогический процесс планируется и осуществляется при ведущей роли педагога. Задачи педагогического процесса решает педагог, а не ученик. Педагог субъективно через собственную личность изучает внутренние условия учащегося (его потребности, нормы, способности), т.е. стартовые условия для предстоящего организованного фрагмента образования, преобразует внешние условия; создает модель процесса образования; разрабатывает соответствующую технологию.

Собственный анализ исследования педагогической деятельности был связан со способами ее организации и регулирования. Поэтому описание системы действий студента (во время практики), их последовательности в образовательном процессе имеет решающее значение в описании многообразия видов педагогической деятельности. Именно состав обобщенных педагогических действий, взятых в определенной системе и повторяющихся от занятия к занятию, позволил сформировать педагогическую деятельность сначала в простых, а затем и в более сложных формах.

Поначалу студенты (учащиеся) выполняют определенные учебно-педагогические действия в ходе образовательного процесса: от всестороннего теоретического анализа учебной задачи они переходят к действиям: целеполагание, планирование, исполнение, оценка и контроль. Эти структурные модули, постоянно присутствуя в образовательном процессе,

сначала, возможно, в неосознаваемых формах, постоянно актуализируясь, присутствуя и сохраняясь в различных формах педагогической деятельности, будут обеспечивать ее развитие. Система учебных действий в структуре педагогической деятельности позволяет определить динамику развития студента как субъекта профессиональной деятельности и смоделировать структуру процесса профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Полноценное осуществление педагогом его деятельности возможно, если он способен предвосхищать ее цели, выбирать и оценивать необходимые для ее реализации средства, владеть широким спектром методов воздействия на детей, рассчитывать последствия, мысленно контролировать каждое свое действие, оценивать и соотносить эти действия с поставленной целью, осуществлять коррекцию своих воздействий на учащихся и т.д.

Сложность педагогической деятельности, на наш взгляд, состоит еще и в том, что в ней необходимо синтезировать в единое целое одновременно две деятельности – учителя и ученика. Педагогическая деятельность изначально дуальна и в силу этого противоречива. Следовательно, чтобы сознательно реализовать педагогическую деятельность, недостаточно определиться в структуре направленности и целевых установок учителя и ученика, учитывать систему ценностей общества, а необходимо выстроить и их новое синтетическое единство, которое проявляется в деятельности педагога. В способе педагогической деятельности отражаются различные стороны педагогической культуры. В процессе его функционирования развивается субъект педагогической деятельности, в котором гармонично представлены способность к педагогическому мышлению,

профессиональные и специальные знания, функциональная готовность. Второй аспект выявляет основные типы деятельности, все многообразие отношений субъекта с окружающей действительностью. Своеобразие объекта педагогической деятельности и задачи, которые приходится ему решать, позволяют выделить следующие виды его деятельности: исследовательскую, диагностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, оценочно-коррекционную. Специфика содержания педагогической деятельности определяется особенностью не только объекта, но и решаемых задач и применяемых средств. Как известно, задача определяет постановку цели и выбор решения, является регулятором хода деятельности, а средства, которыми пользуется субъект, становятся условиями ее успешного выполнения. Вместе с тем нельзя не учитывать, что задача является не только индикатором активности, но и фрагментом деятельности.

Поэтому в процессе ее решения обнаруживается связь и с динамикой деятельности, и с изменением самого субъекта. Задача определяет программу деятельности и присущие только ей специфические средства достижения. По многим внешним показателям деятельность педагога схожа с работой артиста, менеджера, режиссера и др., но не адекватна им. Своеобразие педагогической деятельности таково, что она является не только управленческой и социальной по своей природе, но прежде всего направленной на изменение и формирование других людей.

Мы уверены, что в качестве результата решения педагогической задачи может фигурировать некий материальный продукт. Однако он является лишь косвенным итогом педагогической деятельности, так как смысл педагоги-

ческой деятельности состоит прежде всего в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения. Сформировать социально одобряемые ценностные ориентации личности, помочь усвоить накопленные человечеством знания, развить способность самостоятельно мыслить, общаться с другими людьми и свободно действовать – в этом видится главный смысл труда учителя-воспитателя. В педагогической деятельности как в технологическом и творческом процессе переплетаются два начала: логическое и интуитивное. Их взаимосвязь и взаимообусловленность объясняются возможностью переработки материала не только осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания учебно-воспитательного процесса. Педагогические решения могут прийти к учителю без глубокого и предварительного анализа происходящих событий, на основании житейского опыта, интуитивно, путем догадки. Однако следует учитывать, что решение на основе интуиции всегда приходит за счет пережитого опыта, следы которого остаются в сознании человека и выступают основой последующих педагогических действий.

Необходимым условием формирования профессионально-педагогической деятельности и решающим качеством пригодности студента для работы в школе является профессиональная направленность. Ее наличие и степень развития выступают субъективными условиями профессиональной деятельности и квалифицированного исполнения учителем своих профессиональных задач. Профессиональная направленность включает в себя любовь к детям, predisposition к работе с ними, потребность в педагогической деятельности, справедливость, педагоги-

ческую зрелость и наблюдательность, педагогический такт и другие качества. Сформированность профессионально-педагогической направленности является условием успешного овладения педагогической деятельностью, в ходе которой формируется профессиональная культура. Студента можно научить отдельным педагогическим приемам и методам. В процессе педагогической практики он показывал хорошее выполнение отдельных педагогических действий, но мастером-педагогом, обладающим высокой профессиональной культурой, не станет, ибо понятие «профессионально-педагогическая деятельность» не сводимо к количественному набору ее элементов, а предполагает их функциональную взаимосвязь и выработку внутреннего мотива на ее реализацию.

Профессиональная направленность делает более успешным процесс становления профессиональной культуры и собственной педагогической позиции будущих учителей. Создание условий для реальной профессиональной практики выступает в воспитательно-образовательном процессе вуза сильным фактором профессионального становления студентов. Вопрос в другом: как это можно организовать и осуществить на практике? Нужно заметить, что преподавание педагогических дисциплин в их современной трактовке не формирует собственную, индивидуальную позицию студентов. Учебный процесс, который нацеливает студентов на усвоение готовых знаний, не позволяет решать задачи их развития как субъектов педагогической деятельности. Необходимо добиваться, чтобы приобретаемые знания становились средством решения разнообразных педагогических задач.

Образовательный процесс, направленный на формирование личности

учителя-воспитателя, должен содержать условия, активизирующие педагогическую деятельность студента – сначала в простых формах с их последующим переходом к более сложным проявлениям педагогической деятельности.

Обозначенный подход формирования студента как субъекта педагогической деятельности определяется нами как способ «вращения» профессиональной культуры будущего специалиста.

Развитие педагогической деятельности студента в образовательном процессе вуза связано с постоянным обновлением его содержательных педагогических задач, позволяющих постепенно «переводить» учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста. Учебная деятельность студента по мере развития и обновления средств, по мере приближения образовательного процесса в вузе к реальным условиям педагогической практики будет приобретать более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций к профессиональной деятельности учителя. К сожалению, традиционная практика педагогического образования не позволяет в достаточной степени формировать у студентов способности к осуществлению целостной педагогической деятельности, а преимущественно передает знания о том, как осуществлять профессиональные функции учителя. Иначе говоря, в образовательном процессе вуза преобладает усвоение студентами знаний, а не формирование способов и средств реализации профессиональной деятельности. Деятельностный подход к педагогическому образованию требует одновременной организации двух процессов: учебной и педагогической деятельности.

Эта постановка проблемы предполагает поиск ответа на вопрос, при каких условиях две противоположности – учебная деятельность и профессиональный труд – смогут сосуществовать в одном образовательном процессе. Сближение вуза и школы, интеграция учебной, научной и производственной деятельности студентов подготовлены всем ходом развития высшего педагогического образования и выразились в различных формах и методах образовательного процесса. Задача состоит в том, чтобы с помощью содержания, форм, методов и средств дидактического процесса вуза моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Вместе с тем при решении данной задачи педагоги вуза сталкиваются с двумя трудностями. Первая состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно обеспечиваться качественно иной учебной деятельностью студентов и педагогов. То есть она структурно и функционально приближается к профессиональной, но характеризуется присущими только ей особенностями. Вторая трудность вытекает из первой: формы организации учебной деятельности не тождественны профессиональной деятельности. Эта же проблема рассматривается И.И. Ильясовым. В учебной деятельности студентов он предлагает различать учение и деятельность. «Продуктом учения выступает изменение субъекта, его личностного профессионального опыта; продуктом деятельности является преобразование объекта. Таким образом, в учебной деятельности студента следует выделить познавательный и преобразовательный аспекты. Познавательный аспект содержит уяснение целей, задач, содержания изучаемого материала, средств и спо-

собов организации учебной работы и др. Преобразовательный аспект включает формулировку проблемы, изменение объектов, создание проектов и новых объектов» [1, с. 100]. Вместе с тем, хотя в учебной и педагогической деятельности много различий, они все же суть деятельности. Во внешнем плане выполнение обоих видов деятельности происходит благодаря применению общих для них способов и средств. Таким образом, можно сделать вывод, что при определенной подаче преподавателем вуза учебного материала студентами должно быть усвоено содержание профессиональной деятельности учителя. В рамках обучающего взаимодействия и педагог, и обучающийся (студент) участвуют в двух процессах: педагог выбирает средства, способы, формы и их использование в процессе обучения, обучающийся – в усвоении профессиональной деятельности и построении собственной деятельности на основе приобретенной способности. Образовательный процесс в высшей школе должен предоставлять студентам эталоны, образцы профессиональной деятельности, продукты деятельности как средства фиксации и передачи данной деятельности. Другими словами, он должен представлять собой процесс «вращения» профессиональной деятельности, формировать зачатки профессиональной культуры.

Другой особенностью педагогического образования является то, что, в отличие от студента-инженера, медика, экономиста, будущий учитель уже погружен в пространство своей будущей профессиональной деятельности. Он – участник педагогического процесса высшей школы. Обучение в высшей школе – это обучение со всеми атрибутами дидактического процесса (цели, содержание, способы, средства,

оценка, анализ), часто намеренно выделяемыми преподавателем высшей школы в идеальном, эталонном виде. Поскольку учебная деятельность студента и профессиональная деятельность учителя совпадают по своей природе и внутренним характеристикам, то можно предположить, что отношения между учебной и педагогической деятельностью становятся отношением двух взаимопроникающих стадий единой деятельности.

В развитии же педагогической деятельности мы исходим из того, что в ней можно выделить исходное звено или структурно-функциональную единицу, которая в образовательном процессе вначале проявляется в общем виде. Затем она получает сложные формы профессиональной деятельности будущего учителя. Такой наиболее простой структурой профессиональной деятельности является цепочка последовательных действий: «анализ – прогноз – целеполагание – планирование – исполнение – оценка – контроль» [5, с. 346]. Несмотря на наличие пяти структур, каждая из последующих характеризуется усложнением строения входящих в нее действий, основных свойств деятельности, характера ее последующих проявлений и во многом зависит от первичной структуры, т.е. порядка расположения в ней действий.

Анализ свидетельствует о том, что и учебная деятельность студентов, и профессиональная деятельность учителя представляют различные уровни одной и той же педагогической деятельности, которые по мере усвоения знаний и опыта переходят из одной формы ее существования в другую.

Следовательно, ключевой проблемой для организации взращивания педагогической деятельности студентов в условиях вуза как фактора формиро-

вания их профессиональной культуры является создание системы коммуникативных и учебно-профессиональных ситуаций, разработка психолого-педагогического инструментария и дидактических комплексов, которые максимально соответствовали бы процессам становления структуры профессиональной культуры. Это условие подтолкнуло нас на разбивку образовательного процесса на этапы, каждый из которых начинается с формирования ориентировочной основы педагогической деятельности соответствующего уровня, продолжается в исполнительских действиях, а заканчивается оценкой и контролем усвоения соответствующего навыка. Это означает, что каждый этап, в свою очередь, разбивается на стадии, в течение которых должна быть достигнута желаемая интеграция мотивационных, интеллектуальных и поведенческих компонентов труда учителя.

Теоретическое рассмотрение основных подходов к организации образовательного процесса в высшей школе, направленного на формирование у студентов профессиональной культуры, выдвигает задачу системной ориентировки будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин. То, что существуют определенные связи между тем, как организовано обучение, и процессом становления профессиональной культуры будущего учителя, является проверенным фактом в многочисленных исследованиях. Современная ситуация российского образования требует обновленных подходов к построению учебного процесса. Их разработка предполагает: а) создание новых принципов раскрытия содержания учебного материала; б) разработку определенных учебных заданий, позволяющих моделировать условия психолого-педагогической

деятельности; в) представленные задания должны иметь характер постепенно усложняющихся форм и видов учебной и педагогической деятельности [2, с. 29]. Главным условием системной организации профессиональной культуры является представление студентам основного предмета педагогики в его определенной логике, которая задается через систему усложняющихся учебных заданий и по мере ее усвоения формирует логику педагогического мышления будущего учителя. В приведенных исследованиях отмечается необходимость системной организации учебного материала, которая создает особую ориентировку в предметной области и позволяет осознать наличие внутренних структурных связей между объектами изучаемой действительности. Что, в свою очередь, помогает овладению учебным материалом на теоретическом уровне и развивает способности применения учебного материала на практике.

Подразумевается организация такого образовательного процесса, при которой студенты еще до окончания вуза должны овладеть общими педагогическими знаниями и способами профессиональной деятельности учителя. Иначе говоря, усвоение общих знаний должно сопровождаться формированием всего комплекса моторных, чувственных и интеллектуальных элементов педагогической деятельности, в ходе которой осуществляется становление профессиональной культуры.

Традиционная организация образовательного процесса выявила в процессе собственного исследования один существенный недостаток. Он состоит в том, что в ней определяется лишь объем изучаемого материала, но не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями; их содержание и последовательность не

имеют строгой логической связи. Из-за следования индуктивным путем учебный материал структурируется таким образом, что сначала без использования общих теоретических положений рассматривается множество частных вопросов и только в конце курса или определенного раздела дается вывод об общей закономерности. Такой путь неизбежно привел к раздробленности изучаемых тем на мелкие, не связанные между собой причинной связью группы вопросов, а сам курс превращается в перечень фактов и сведений о педагогических явлениях, не объединенных общей теорией. Расчет на то, что в конечном итоге будущим учителям удастся в своем сознании самостоятельно осуществить синтез разрозненных педагогических знаний в системное представление о существе педагогических явлений, как правило, не оправдывается. Преподаватель из источника знаний превращается для обучающихся в организатора, руководителя совместной учебно-исследовательской деятельности. В его функции входит организация совместной исследовательской и контрольно-оценочной деятельности студентов. Познание начинается с постановки проблемы. Выдвигая предположение, исследователь должен иметь определенное количество фактов. Они составляют основу для раскрытия истинного содержания предмета, определения его сущностных характеристик. То есть факты представляют опору, на основе которых можно создавать и развивать теории. В общем плане процесс познания можно представить в виде трех этапов, каждый из которых содержит определенные исследовательские действия и операции: описание – объяснение – изменение – преобразование.

Этапность познания позволяет понять логику исследовательских дей-

ствий и перенести ее в образовательный процесс высшей школы. Это можно наблюдать при подготовке и написании дипломной работы выпускника. На первом этапе осуществляются наблюдения, сбор фактической информации, т.е. накапливаются эмпирические знания, содержание которых познается из непосредственного опыта. Далее происходит отбор и первичное обобщение материала, вникание в суть объекта, определение его характеристик. На третьем этапе происходит отсев не существенных признаков объекта и закрепление существенных. Постигание сущности объекта идет через проведение экспериментов и экспериментальных проб. Другими словами, если на первом этапе воспринимается явление, на втором рождается представление об образе объекта, то на третьем познается его сущность, которая отражается в понятии (например, дипломная работа «Воспитание у старшеклассников ответственности при подготовке домашней работы»: студент-дипломант должен в конечном итоге уяснить понятия «ответственность», «домашняя работа», «современный старшеклассник» и т.д.). Каждый промежуточный результат оценивается на фоне постоянно возрастающего уровня знаний, который ведет мышление студента к все большему соответствию представлений объективной природе вещей [3, с. 11].

Применение системного анализа в образовательном процессе высшей школы одним из своих результатов предусматривает обнаружение и выделение студентами некоторого фундамента, основания, характерного для познания определенных педагогических явлений. Этот процесс дает возможность будущему учителю принимать взвешенное и осознанное решение по преобразованию педагогической деятельности.

Обращение к проблеме системного анализа педагогических явлений в данном случае диктуется необходимостью обнаружения универсального метода, общего принципа, которым должен быть обучен будущий учитель и которыми он должен воспользоваться при анализе педагогических явлений в процессе изучения педагогических дисциплин. Важно обучить студентов знаниям и способам системного анализа. Эта задача предполагает использование системного анализа в образовательном процессе высшей педагогической школы в качестве метода познания, исследования и обучения.

Соответственно, можно говорить о необходимости определенной методической программы, которой должен быть обучен студент. Естественно, что ее решение требует серьезной трансформации содержательно-технологических аспектов образовательного процесса. Речь идет об особом структурировании содержания педагогического образования, позволяющем студентам познать сущность системного анализа и овладеть его методикой в процессе анализа системных явлений, представленных в образовательном процессе высшей школы. Системный анализ должен обеспечивать движение педагогической мысли студента по пути описания этой действительности к ее более частным и конкретным проявлениям, охватывая при этом предмет в развитии.

В формировании педагогического мышления будущего учителя изначально является организация познавательного процесса, позволяющего студентам приобретать способность к теоретическому, содержательному обобщению и мышлению, которое, в свою очередь, становится условием развития педагогической деятельности. В процессе содержательного

обобщения анализируемого материала у будущих учителей возникает теоретическое мышление и приобретается общественно выработанный педагогический опыт. У них формируется способность к изменению и преобразованию усвоенного педагогического опыта. Организованный таким образом образовательный процесс стимулирует усвоение будущими учителями диалектических методов познания объектов материального мира и создает предпосылки развития профессионального мышления учителя. Педагогический опыт свидетельствует о том, что при систематическом усвоении научных дисциплин студенты приобретают навыки рассмотрения педагогических явлений на уровне их методологического и теоретического описания. Для них становится характерной сформированность целого ряда профессионально значимых качеств учителя. К ним относятся: умение вычленять и описывать педагогическое явление, оценивать явление одновременно с нескольких точек зрения; способность к постановке и решению новых проблем; широкие содержательные обобщения; выработка новых идей; умения варьировать и находить оригинальные способы решения педагогических задач, осмысленно проек-

тировать педагогические действия, что составляет основу в становлении профессиональной культуры студентов.

Таким образом, включение студента в специфическую учебно-профессиональную и педагогически направленную деятельность будущего учителя с помощью заданий позволит решить многие аспекты профессионально-педагогической подготовки специалистов и выстроить образовательную систему, моделирующую реальные процессы педагогического труда.

Литература

1. *Абакарова Э.Г., Артеменко О.Н., Лукашевич О.Н.* Креативная развивающая среда как перспективное направление образовательно-педагогической прогностики // Актуальные проблемы социогуманитарного знания: сб. науч. трудов. М.: Век книги, 2008. Вып. 15, ч. 5.
2. *Артеменко О.Н.* Роль развивающего обучения в развитии эмпирического и теоретического мышления // Сборник научных тезисов молодых ученых, аспирантов, соискателей, магистров, студентов гуманитарных специальностей. Ставрополь: СГУ, 2008.
3. *Артеменко О.Н., Макадей Л.И.* Специфика формирования учебной деятельности и ее субъекта в развивающем начальном образовании // Сборник научных тезисов молодых ученых, аспирантов, соискателей, магистров, студентов гуманитарных специальностей. Ставрополь: СГУ, 2008.
4. *Асадуллин Р.М.* Формирование педагогической деятельности студентов педагогического вуза. М., 2003.
5. *Сластенин В.А.* Профессиональная культура студента педагогического вуза. М., 2000.