

Литература

1. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
2. Российское образование в контексте международных показателей. Сопоставительный доклад. Аспект Пресс. М., 2003.
3. Brockbank, A., McGill, I., Facilitating Reflective Learning in Higher
4. Education, Buckingham, Open University Press chapter 9. (1998)
5. Cohen, M. (2008) 'Participation as Assessment', PS Online www.apsanet.org, July issue, pp. 609-612.
6. Ziegenfuss, D. H. and Lawler, P. A. (2008) 'Collaborative course design: changing the process, acknowledging the context, and implications for academic development,' International Journal for Academic Development, Vol. 13, No. 3, September 2008, pp. 151–160
7. Yorke, M. (2003) 'Formative Assessment in Higher Education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, Higher Education, Issue 45, pp. 477-501.

Л. П. Ситяева, Н. Н. Остапенко

СТАНОВЛЕНИЕ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР АКМЕ ПЕДАГОГА

Социальная роль педагога, миссия которого, по сути, заключается в формировании человека завтрашнего дня, обретает особую значимость в реалиях XXI века. Каким же должен быть современный педагог? Документы, разработанные под эгидой ЮНЕСКО, определяют социальный заказ мирового сообщества на созидание единого образовательного пространства. Новое содержание принципа гуманизма, в основе которого лежит возрастание социальной ответственности личности, предъявляет к педагогу особые требования. Системе образования нужен не «узкий» профессионал, но личность, обладающая высоким нравственным потенциалом и способная сформировать моральные ценности, ориентиры подрастающего поколения. Поэтому высокий уровень профессионализма, непременно сочетающийся с духовно-нравственной составляющей, определяет суть АКМЕ педагога.

В настоящей статье предпринята попытка анализа АКМЕ педагога в аспекте формирования морального сознания, базируясь на методологических принципах педагогической акмеологии, а именно, принципе гуманизма и принципе развития.

Принцип гуманизма, с одной стороны, задается спецификой предметной области деятельности педагога, с другой стороны, становление профессионального мастерства педагога невозможно без освоения им самим системы общечеловеческих ценностей. Другими словами, мера субъектности педагога проявляется в интериоризации им духовных основ гуманистической культуры, в воспитании самого себя. В этом контексте особо актуально звучит высказывание С.Л. Рубинштейна «... уровень развития определяется тем, насколько субъект является теплом и светом для других». (1)

Принцип развития подчеркивает процессуальность достижения высот профессионализма, а также постоянное стремление к самосовершенствованию и самоактуализации педагога. Нельзя не согласиться с Б.Г. Ананьевым, что в основе развития личности лежит, прежде всего, ее интеллектуальное развитие (2)

Эти два методологических принципа акмеологии позволяют нам анализировать АКМЕ педагога в двух плоскостях: содержательной и структурно-процессуальной. Содержательно становление профессионального мастерства педагога осуществляется благодаря интеллектуальному обогащению, нравственному самосовершенствованию, расширению профессионально-нравственного горизонта. Последнее включает в себя развитие профессиональной ответственности, долга, совести, чести, формирование иммунитета против профессионально-нравственной деформации.

Структурно-процессуальный аспект АКМЕ педагога заключается в оформлении и гармонизации всех уровней морального сознания, динамичном становлении мотивации педагога на саморазвитие и саморефлексию, на креативность и профессиональные достижения.

Следует отметить, что предпринятое выше выделение двух плоскостей АКМЕ педагога оправдано в рамках научного анализа, в реальной жизни – это единый сложный процесс усвоения гуманистических ценностей через развитие, прежде всего, моральной нормативности. Поскольку АКМЕ педагога непосредственно связано с субъектностью, с самореализацией, в философской терминологии - со свободой выбора и волеизъявлением, то этот процесс неизбежно сопряжен с основанной на добровольности профессиональной моралью. Свобода воли не должна восприниматься как проявление волюнтаризма. Дialeктика этого процесса заключается в сочетании свободы и ответственности. Истинный профессионализм подразумевает, как бы это не казалось парадоксальным, ужесточение моральной нормативности. При этом моральные нормы приобретают четкие очертания с позиций добра и зла, оформляются в виде профессионального долга, а их соблюдение становится внутренней потребностью педагога.

Сфера должного, функционирующая на уровне морального сознания, фиксирует предъявляемые обществом требования к педагогу. Само моральное сознание сложно структурировано и имеет несколько уровней: моральное знание, убеждения, воля, эмоции и чувства, саморефлексия.

Обратимся к анализу первого из них – **моральному знанию**. Оно включает знание правил поведения, моральных норм, принципов, нравственных ценностей, идеалов. Очевидно, что процесс освоения будущим педагогом этого знания начинается еще в стенах ВУЗа и носит, как правило, достаточно внешний, абстрактно-теоретический характер. Усвоенное моральное знание автоматически не воплощается в моральном поступке, нравственной деятельности. По мере погружения в профессиональную деятельность моральное знание обогащается личным опытом, углубляется решением тех конкретных задач воспитания, с которыми повседневно сталкивается педагог.

Когда же моральное знание выступает основой морального поступка? По мнению А.Н. Леонтьева, это происходит, когда оно переходит во «внутренний

план» личности, т. е. становится **убеждением**, стержнем «внутреннего Я». Содержательное понимание АКМЕ педагога включает глубоко укоренившееся в сознании личности моральное знание, которое превращается во внутреннюю потребность. На уровне убеждения моральное знание является рациональной основой нравственной деятельности педагога, позволяющей совершать моральный поступок с осознанием необходимости и целесообразности определенного поведения. Более того, из убеждений вырастает убежденность, что свидетельствует о возрастании субъектности педагога. Убежденность, как своеобразная мера субъектности, проявляется в столь необходимом педагогу чувстве уверенности в своей правоте. Последнее фундирует волевые качества педагога: самообладание, выдержку, инициативность, готовность отстаивать избранные гуманистические идеалы.

Следует отличать убежденность подлинную от убежденности ложной. Первая основывается на глубоком понимании смысла требований нравственности и норм педагогической морали. Однако убежденность может выступать в извращенной форме, в случае некритического усвоения педагогом моральных знаний, догматической веры в ложные авторитеты и собственную непогрешимость. Ложная убежденность, как правило, сочетается с косностью и фанатизмом. Педагог, не способный учитывать практический опыт, не обладающий «выстраданными» убеждениями, склонен к ригоризму, лицемерию, извращению смысла нравственных требований, а в итоге к оправданию своих аморальных поступков.

Если морально-нравственные убеждения определяют вектор поступка педагога, то **воля** – это импульс к действию, это интеграция усилий на достижение цели, это внутренняя самоорганизация и «самопринуждение». Другими словами, убеждения концентрируют понятие профессионального долга в шкале ценностей личности, оформляются в «я хочу», а на уровне воли осуществляется перевод в «я должен». В волевом акте происходит нравственный выбор в сфере профессионального долга педагога. Готовность и способность личности сделать

этот выбор в пользу реализации своих убеждений свидетельствует о становлении профессионализма. Таким образом, волевая компонента морального сознания педагога – важнейший показатель АКМЕ.

Гармоничная структура морального сознания невозможна без эмоционально-чувственного уровня. Нельзя говорить об АКМЕ педагога, имеющего недоразвитую эмоционально-чувственную сферу. От нравственных убеждений моральные чувства отличаются не своим содержанием, а формой проявления: если убеждения облекаются в рациональную, то моральные чувства – в эмоциональную форму; если убеждения составляют ядро мировоззрения личности, то моральные чувства связаны с мироощущением. Роль чувств в структуре морального сознания трудно переоценить, ибо благодаря им осуществляется перевод морального знания в нравственные убеждения. Наличие развитой эмоционально-нравственной сферы у педагога свидетельствует о том, что он способен достичь вершин профессионального мастерства.

Часто педагог в своей профессиональной практике при решении конкретных задач вынужден совершать моральный выбор, принимать решения, оперативно реагируя на возникшую ситуацию. Моральные чувства помогают быстро активизировать имеющийся личный опыт, без обращения к детальному анализу ситуации.

Однако развитая эмоционально-чувственная сфера педагога подразумевает умение «владеть собой», управлять своими эмоциями. Педагог в состоянии аффекта, агрессии, ненависти, по сути, демонстрирует профессиональную непригодность. Эгоизм, себялюбие, зависть, тщеславие – моральные чувства, несовместимые с высоким предназначением Учителя, создающие непреодолимую преграду на пути к достижению АКМЕ.

О наивысшем проявлении АКМЕ педагога свидетельствует развитый уровень саморефлексии. Философско-этический смысл саморефлексии заключается в обращении сознания личности на себя как субъекта-носителя

профессионализма, морали и нравственности; в осмыслении и обосновании личностных убеждений, ценностей, идеалов.

Саморефлексия предполагает как критичное отношение к самому себе, оценку собственных мыслей, мотивов, поступков, так и выводит на вершину нравственного самосознания, отражающего смысложизненную проблематику. Именно здесь педагог задается вечными экзистенциальными вопросами: Кто я? Для чего я? В чем мое призвание? Достойно ли я служу своему делу? Что я даю своим воспитанникам?

Эти мучительные вопросы, сомнения в своей профессиональной состоятельности, и даже негативная нравственная самооценка выступают как показатель развитой саморефлексии и движения к АКМЕ педагога. В конечном счете, именно благодаря саморефлексии формируется понимание своего педагогического призвания, осознание правильности своего профессионального выбора.

Таким образом, процесс развития морального сознания педагога есть свидетельство его профессионального совершенствования. Феномен становления морального сознания педагога – сложный, внутренне противоречивый процесс. Многоуровневая структура морального сознания включает в себя знание, убеждения, волю, чувства и эмоции, саморефлексию. Неразвитость, непредставленность в полной мере хотя бы одного из элементов свидетельствует о негармоничности личности педагога и в итоге может быть причиной профессиональной деформации. В реальном стремлении к достижению педагогом АКМЕ обогащается содержание морального сознания, реализуется диалектическая взаимосвязь элементов. Именно поэтому содержание морального сознания в динамике его развития является важным фактором формирования АКМЕ педагога.

Литература

1. *Абульханова К.А.*, *С.Л.Рубинштейн* – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект. - 2000. – С. 43.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблеме современного человекознания. М.: Наука, 1997. - С. 157.

Л.А. Соколова

ФАКТОР МОТИВАЦИИ И ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап и перспективы общественного развития выдвигают новые требования к выпускнику вуза. В концепции модернизации российского образования на период до 2010 отмечалось, что на первый план выходят такие профессиональные и личностные качества, которые позволяют специалисту успешно ориентироваться, жить и работать в условиях нового века. Среди них выделяются системное мышление, высокообразованность, экономическая, правовая, информационная культура, культура предпринимательства, умение осознавать себя и других, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, творческую активность и ответственность за выполняемую работу, мобильность, конструктивность, способность к сотрудничеству. Новые требования к выпускникам вузов входят в противоречие с действующей системой контроля над качеством подготовки будущего специалиста.

Проблема оценки качества образования давно находится в фокусе внимания педагогической науки. Но трудно ожидать, что если содержание образования и методы работы преподавателя изменятся, а способы и критерии контроля и оценки останутся прежними, то качество обучения улучшится.

Существующая система учета успеваемости является формальной, она не может быть средством объективной педагогической диагностики для обеспечения обратной связи, а направлена лишь на накопление оценок и определение по ним качества работы преподавателя и студентов. Формализм заключается в отрыве