

На правах рукописи

**БОЛЬШАКОВА Земфира Максумовна**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Екатеринбург 2000

Работа выполнена на кафедре социальной педагогики и психологии  
Челябинского государственного педагогического университета

**Научный консультант:**

доктор педагогических наук, профессор  
**Галагузова Минненур Ахметхановна**

**Официальные оппоненты:**

доктор педагогических наук, профессор  
**Вазина Кима Яковлевна**

доктор педагогических наук, профессор  
**Аничкин Сергей Александрович**

доктор педагогических наук, профессор  
**Беликов Владимир Александрович**

**Ведущая организация**

Башкирский государственный педагогический институт

Защита состоится 29 июня 2000 г. в 10-00 ч. в аудитории 0-302 на заседании диссертационного совета Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 - теория и методика профессионального образования в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу:

620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

## Общая характеристика исследования

**Актуальность исследования.** В условиях реформирования высшего педагогического образования, перехода на многоуровневую подготовку педагогических кадров, обеспечение конкурентоспособности специалистов на рынке интеллектуального труда особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности.

Успех деятельности общеобразовательных учреждений зависит в первую очередь от учителя. Его личностные качества, педагогические умения, нравственное и интеллектуальное богатство, устремленность к творческим поискам в решении педагогических проблем во многом определяют социальную зрелость, нравственное здоровье и духовное богатство общества.

Система педагогического образования России признается одной из лучших в современном мире. Она сильна технологической направленностью процесса формирования профессиональной деятельности, основным содержанием которого выступает освоение готового знания, готовых предписаний для ее осуществления.

Подготовка учителя, как никогда ранее, требует формирования личности в каждом педагоге-профессионале. Это длительный и сложный процесс. Но основы его закладываются в педагогическом учебном заведении.

Выбор темы исследования определен потребностями развития педагогической теории и практики в условиях динамических процессов обновления общества и обусловлен следующими обстоятельствами.

Во-первых, уровень сформированности профессионально-педагогической деятельности имеет принципиальное значение. Возрастание социальной значимости процесса подготовки педагогических кадров обусловлено зависимостью взаимосвязанных процессов реформирования системы профессиональной подготовки учителей и повышением требований к их подготовке в вузе.

Во-вторых, возрастающей ролью активной творческой личности учителя, владеющего особенностями педагогической деятельности в самых различных учебно-воспитательных ситуациях, понимающего общие закономерности причинно-следственных связей, определяющие эффективность того или иного способа достижения целей образования.

В-третьих, возрастание роли профессиональной компетентности учителя, уровня его профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей, его мотивированного стремления к самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

В-четвертых, необходимостью развития понятийного аппарата педагогики, введением новых педагогических понятий, определения их

сущности, выявления их соотношения с другими понятиями, известными в педагогике.

В-пятых, необходимостью разработки системы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности.

Однако в научной и методической литературе недостаточно исследованы теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности в педагогическом вузе. Отсюда возникает ряд **противоречий** между:

развивающейся системой образования и ее понятийно-терминологическим обеспечением и недостаточной разработанностью сущности профессионально-педагогической деятельности (целей, принципов построения и содержания);

- необходимостью подготовки к профессионально-педагогической деятельности, начиная с обучения студентов в вузе и недостаточной разработанностью ее теоретических основ;

- требованиями к профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей и не разработанностью методики ее становления.

Выявленные противоречия обуславливают **проблему** исследования, которая сформулирована следующим образом: каковы теоретические основы и условия реализации профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей в педагогическом вузе?

Решение этой проблемы составляет **цель** исследования.

**Объект исследования** - процесс подготовки студентов педвузов к профессионально-педагогической деятельности.

**Предмет исследования** - теоретические основы формирования профессионально-педагогической деятельности у студентов педагогических вузов.

Исходная **гипотеза** исследования может быть представлена следующими положениями:

- в понятийно-терминологической системе педагогики профессионально-педагогическая деятельность является ее составной частью и имеет многоуровневый и многоаспектный характер; она представляет собой вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленный на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и на создание условий для их развития;

- в основу моделирования профессионально-педагогической деятельности как педагогической системы положены принципы целостности, соответствия, сохранения и развития;

- концептуальной основой профессионально-педагогической деятельности является эвристико-алгоритмическая модель, представляющая единство функционального, содержательного, операционального и личностного компонентов. Системообразующим фактором модели выступает идея природосообразности, обеспечивающая личностно-

ориентированное формирование умений и навыков деятельности и способствующая развитию личности педагога;

- методическое обеспечение концептуальной модели строится на создании программы подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности, включающей специальный курс по основам профессионально-педагогической деятельности, соответствующим разделам в курсе дидактики и педагогической практике студентов, направленные на активизацию саморазвития личности будущего учителя с помощью эвристических и алгоритмических методов.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой в диссертации решались следующие *задачи* исследования:

1. Определить степень разработанности проблемы в педагогической теории и практике обучения, осуществить постановку проблемы, сформировать предварительное системное представление об объекте и предмете исследования.

2. Уточнить сущность понятия "профессионально-педагогическая деятельность".

3. Выделить принципы построения концептуальной модели профессионально-педагогической деятельности.

4. Сконструировать и теоретически обосновать концептуальную модель профессионально-педагогической деятельности.

5. Разработать методическое обеспечение подготовки студентов педвузов к профессионально-педагогической деятельности.

6. Экспериментально проверить выдвигаемые положения.

**Теоретико-методологические предпосылки исследования.** Профессиональная подготовка педагогических кадров имеет непреходящее значение для развития общества. Особую актуальность она приобретает в настоящее время после принятия законов РФ "Об образовании" и "О высшем и послевузовском образовании", в которых утверждена новая концепция подготовки профессиональных кадров, ориентированная на удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах с учетом индивидуальных творческих возможностей личности. Одним из путей решения этой задачи является формирование у студентов умений и навыков профессионально-педагогической деятельности.

Общеметодологические и теоретические проблемы подготовки педагогических кадров в многоступенчатой системе высшего педагогического образования неоднократно освещались в работах В.И.Байденко, Г.А.Бордовского, В.Л.Матросова, В.А.Сластенина, А.И.Субетто, Ю.Г.Татуры, В.Д.Шадрикова и др.

Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования нашли отражение в исследованиях М.А.Галагузовой, И.М.Кантора,

Б.Б.Комаровского, В.В.Краевского, В.О.Кутьева, В.М.Полонского, Г.Н.Штиновой и др.

Педагогическая наука располагает фундаментальными исследованиями, раскрывающими: закономерности профессиональной подготовки учителя (Ф.Н.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, Л.И.Рувинский, А.И.Щербаков и др.); сущность, природу и структуру педагогической деятельности (С.И.Архангельский, В.Л.Бенин, К.М.Левитан, Н.А.Половникова, В.А.Сластенин и др.); методику формирования общепедагогических умений (О.А.Абдуллина, Е.И.Антипина, С.И.Кисельгорф, И.Т.Огородников, Л.Ф. Спирин, Н.А.Томин, Н.М.Яковлева и др.).

Проблема вузовской подготовки будущего учителя к педагогической деятельности решалась В.И.Андреевым, С.Я.Батышевым, Н.В.Кузьминой, А.М.Новиковым, В.А.Сластениным, А.В.Усовой и др.

Сущность педагогического мастерства исследована Н.В.Кузьминой, Н.В.Кухаревым, В.А.Сластениным и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить наиболее значимые аспекты профессионально-педагогической подготовки, которые могут быть сведены к формированию у студентов педвузов:

различных компонентов педагогической деятельности (Ф.Н.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, И.Г.Пустильник, А.И.Щербаков);

исследовательских умений и навыков (О.А.Абдуллина, С.Г.Вершловский, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков, Н.М.Яковлева);

- готовности к решению воспитательных задач в процессе обучения (С.Е.Матушкин, П.И.Чернецов);

- способности к выполнению педагогического анализа, в том числе рефлексии своей педагогической деятельности (Ю.А.Конаржевский, Г.Н.Сериков, В.А.Черкасов, Т.И.Шамова);

готовности к творческому педагогическому труду (К.А.Абульханова-Славская, В.И.Андреев, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин).

Анализ состояния проблемы в теории педагогики дает возможность систематизировать имеющиеся в области ее разработки знания и представить их как постоянное обогащение процесса познания основ формирования педагогической деятельности. Познание начинается с осознания сущности отдельных видов педагогического труда, с разработки их содержания; далее осуществляется их систематизация и классификация; затем появляется возможность создания моделей деятельности через описание видов умений, которыми овладевает учитель; в дальнейшем исследование педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование умений и навыков профессионально-педагогической деятельности.

Осмысление научных источников и практики профессиональной подготовки студентов педвузов позволило нам выйти на идею целост-

ного становления профессионально-педагогической деятельности, на идею формирования таких психологических образований личности будущего учителя, которые обеспечили бы ему успешное выполнение самых разных видов педагогической деятельности.

**Методологической основой** исследования являются: системный подход, позволяющий исследовать профессионально-педагогическую деятельность как развивающуюся открытую систему и выявить источники ее развития; теоретические подходы к понятийно-терминологической системе педагогики и образования, позволяющие определить содержание и особенности профессионально-педагогической деятельности; личностно-деятельностный подход как основа выбора студентами профессионально-образовательной программы для овладения знаниями и умениями профессионально-педагогической деятельности. Взаимосвязь указанных методологических подходов обусловлена тесной связью теории и практики, что позволяет выявить основные теоретические результаты исследования.

**Теоретические основы исследования** составляют труды, посвященные:

методологии и теории педагогических исследований (В.И.Журавлев, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина и др.);

- понятийно-терминологическому аппарату педагогики и образования (И.М.Кантор, Б.Б.Комаровский, В.В.Краевский, В.А.Сластенин и др.);

реформированию педагогического образования и различным подходам совершенствования профессиональной подготовки учителя (О.А.Абдуллина, Ю.К.Бабанский, В.И.Байденко, Н.В.Кузьмина, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин, А.П.Тряпицина и др.);

теории целостного педагогического процесса (В.П.Беспалько, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, А.В.Петровский и др.);

теории развития личности (А.К.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Л.Н.Коган, Д.Б.Эльконин и др.);

- закономерностям и принципам профессионального становления личности (Б.Г.Ананьев, Г.Е.Зборовский, Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова, В.С.Мерлин, Г.Н.Сериков, Е.В.Ткаченко, В.В.Шапкин и др.).

**Ведущей идеей** концепции исследования являются теоретические и методологические основы формирования у студентов знаний, умений и навыков профессионально-педагогической деятельности в педагогическом вузе, способствующие самореализации студентов и удовлетворению их потребностей в освоении педагогической профессии.

**Методы и база исследования.** Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использован комплекс методов и

методик исследования, адекватных природе изучаемого явления: методологический и теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, позволяющий выявить тенденции развития системы педагогического образования; системный подход к моделированию концептуальной модели формирования профессионально-педагогической деятельности; наблюдение, анкетирование, тестирование, используемые для диагностики состояния и развития умений и навыков студентов профессионально-педагогической деятельности; эмпирические методы, включающие констатирующий и формирующий эксперименты.

Опытно-экспериментальные и теоретические методы обеспечили проведение различных видов педагогического эксперимента, их анализ и обсуждение полученных результатов.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились Челябинский государственный педагогический университет, Орский государственный педагогический институт, Красноярский государственный педагогический университет. Анкетированием были охвачены учителя Челябинской, Новосибирской областей и Красноярского края.

*Этапы исследования.* В соответствии с поставленными задачами исследование осуществлено в четыре основных этапа.

На первом этапе (1987-1988) изучалась литература по проблеме профессионально-педагогической деятельности учителя и состояние профессионально-педагогической практики в школах Челябинска и Челябинской области и в ряде педвузов Урала и Сибири. Был проведен анализ нормативных документов по проблеме исследования; выполнено сопоставление профессиональной деятельности учителя-практика с учебной деятельностью студентов педвузов в ходе профессионально-педагогической подготовки; разработаны теоретические предпосылки исследования, его концепции; сформулированы проблема, гипотеза и задачи исследования.

На втором этапе (1989-1991) выявлялась сущность понятия профессионально-педагогическая деятельность, разрабатывались методологические подходы к формированию профессионально-педагогической деятельности, выстраивалась эвристико-алгоритмическая модель профессионально-педагогической деятельности.

На третьем этапе (1992-1995) разрабатывались дидактические условия реализации построенной системы. Осуществлялся обучающий эксперимент, в ходе которого отслеживалась динамика формирования профессионально-педагогической деятельности студентов педвузов. Изучался уровень сформированности профессионально-педагогической деятельности студентов.

На четвертом этапе (1996-2000) проводилась корректировка основных положений исследования, контрольный педагогический экспе-

римент, осуществлялись обработка экспериментальных данных, их анализ. Оформлялась диссертация.

***На защиту выносятся*** теоретические основы подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности, которые включают:

- определение профессионально-педагогической деятельности как необходимого элемента понятийно-терминологической системы педагогики, имеющего многоуровневый и многоаспектный характер; профессионально-педагогическая деятельность представляет особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создания условий для их развития;

моделирование профессионально-педагогической деятельности как целостной педагогической системы на основе принципов целостности, соответствия, сохранения и развития;

- концептуальную модель подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности как педагогическую систему в виде эвристико-алгоритмической модели, представляющей единство функционального, содержательного, операционального и личностного компонентов. Системообразующим фактором модели выступает идея природосообразности, обеспечивающая личностно-ориентированное формирование умений и навыков деятельности и способствующая развитию личности педагога;

методическое обеспечение профессионально-педагогической деятельности, включающее: специальный курс по основам профессионально-педагогической деятельности студентов педагогических вузов факультетов начального образования, соответствующие разделы в курсе дидактики и педагогической практики студентов, направленные на активизацию саморазвития личности будущего учителя с помощью эвристических и алгоритмических методов.

***Существенные результаты, полученные лично соискателем, их научная новизна и теоретическое значение:***

представляемая работа является теоретико-экспериментальным исследованием проблемы профессионально-педагогической деятельности, которая решается в рамках системного подхода;

обоснованы роль и место понятия "профессионально-педагогическая деятельность" в понятийно-терминологической системе педагогики и уточнена его сущность;

- обоснованы принципы целостности, соответствия, сохранения и развития, позволяющие построить концептуальную модель профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей в педагогическом вузе;

построена концептуальная модель формирования профессионально-педагогической деятельности, системообразующим фактором которой выступает идея природосообразности, обеспечивающая лично-ориентированное формирование умений и навыков профессионально-педагогической деятельности. Система профессионально-педагогической деятельности представляет эвристико-алгоритмическую модель, включающую единство функционального, содержательного, операционального и личностного компонентов;

- выявлены критерии сформированности у студентов педагогических вузов знаний и умений профессионально-педагогической деятельности;

- разработано методическое обеспечение модели формирования профессионально-педагогической деятельности у студентов педвузов, которое включает специальный курс по основам профессионально-педагогической деятельности, специальные разделы в курсах дидактики и методики преподавания дисциплин, направленные на активизацию саморазвития личности будущего учителя с помощью эвристических и алгоритмических методов.

**Практическая значимость** исследования определяется разработкой и внедрением комплекса учебных пособий, методических рекомендаций и дидактических материалов для обеспечения формирования творческой профессионально-педагогической деятельности будущих учителей. Названные материалы могут быть применены не только в педагогических, но и в иных вузах, которые готовят преподавателей, в педагогических училищах, колледжах и институтах повышения квалификации.

Результаты исследования внедрены в педагогических учебных заведениях, по теме исследования опубликовано 3 монографии, 4 учебных пособия, 3 методических рекомендации и 17 статей - всего 85 работ.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов** обеспечиваются применением методологии педагогических исследований и использованием методов, адекватных целям и задачам исследования; сочетанием количественных и качественных методов анализа. Достоверность обеспечивается также достаточной длительностью и возможностью повторения педагогического эксперимента, репрезентативностью объема выборок, статистической значимостью полученных данных.

**Апробация и внедрение результатов исследования** проводились в соответствии с указанными этапами исследования.

Результаты исследования докладывались и были одобрены на международных, всесоюзных, российских научно-практических конференциях, совещаниях и семинарах: XVII-XXV межвузовских семинарах

по проблеме "Совершенствование процесса формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов" (Челябинск, 1989-2000); зональных совещаниях преподавателей педвузов Урала, Сибири и Дальнего Востока (Красноярск, 1993; Барнаул, 1994; Екатеринбург, 1996; Челябинск, 1997; Орск, 1998); Всесоюзной научной конференции "Пути совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя к реализации концепции общеобразовательной школы" (Красноярск, 1990); международных научно-практических и практических конференциях (Омск, 1995; Челябинск, 1995, 1996, 1997); всероссийских научных и научно-практических конференциях (Барнаул, 1996-1998; Орск, 1996; Челябинск, 1997); региональных научно-практических конференциях и совещаниях (Челябинск, 1996, 1997; Екатеринбург, 1996, 1998); городском научно-методическом семинаре (Санкт-Петербург, 1992); межвузовской научно-практической конференции Северо-Западного отделения РАО (Санкт-Петербург, 1996); республиканских научно-теоретических и научно-практических конференциях (Челябинск, 1996; Киров, 1997); российских научно-практических конференциях по инновациям в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании (Екатеринбург, 1996; Горно-Алтайск, 1997; Уфа, 1997; Челябинск, 1997); Уральской региональной межвузовской научно-практической конференции по проблемам педагогического образования (Уфа, 1997); научных и научно-практических конференциях (Екатеринбург, 1997, 1998).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка используемой и цитируемой литературы.

Во введении дается общая характеристика научного исследования, приводится понятийный аппарат исследования.

В четырех главах диссертации раскрывается основное содержание исследования.

В заключении формулируются основные выводы исследования, а также намечаются перспективы дальнейшей исследовательской работы.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В первой главе диссертации "*Методологические аспекты профессионально-педагогической деятельности*" определяется логика и методология исследования. Обосновывается положение о том, что совершенствование подготовки учителя является одним из результатов реформирования системы высшего профессионального образования; определены причины и направления реформирования системы педагогического образования; рассматриваются тенденции совершенствования

педагогического образования в современных условиях, сущность творческой деятельности учителя, ее особенности в процессе формирования профессионально-педагогической деятельности у студентов и дан анализ современного состояния исследуемой проблемы.

Исследование нормативных документов (законов, постановлений правительства, указов президента и др.), научных, научно-методических работ (В.И.Байденко, Г.А.Бордовского, В.П.Беспалько, Г.И.Вергилиса, Б.С.Гершунского, А.М.Новикова, В.А.Сластенина, А.И.Субетто, В.С.Ямпольского и др.) позволило выявить кардинальные изменения в системе высшего профессионального образования. На смену парадигме "социальный заказ - подготовка специалиста" приходит новая: "образовательная потребность - образовательные услуги"; вместо единообразной высшей школы возникает и развивается многообразие образовательных учреждений и образовательных программ.

Содержание высшего профессионального образования дифференцируется по уровням, направлениям, специальностям, специализациям; усиливается его гуманистическая направленность. Структура и содержание высшего педагогического образования также пересматриваются в связи с изменениями возможностей и потребностей общества. Такие изменения находят свое отражение в новых программах и стандартах педагогического образования.

Содержание психолого-педагогического блока может быть охарактеризовано как условие развития педагогического самосознания, творческих способностей личности учителя и овладения профессионально-педагогической деятельностью. Это проявляется "в способах анализа, проектирования, реализации и рефлексии педагогической деятельности" (Сластенин В.А.).

Профессионально-педагогическая деятельность учителя формируется в вузах. В педагогической сфере довольно четко различаются основные виды творческой деятельности учителя: педагогическое мастерство, новаторство, педагогический поиск, педагогическое исследование, инновационная педагогическая деятельность и др. Единого деления и определения конкретных видов творческой деятельности в педагогике нет. Однако можно утверждать, что деятельность учителя - это тот вид деятельности, который должен выступать в форме творчества. Отработка, доводка каких-то умений до профессионализма, своеобразного автоматизма без творческого исполнения не имеет смысла. Очень важно, чтобы формирование профессионально-педагогической деятельности было творческим.

В диссертации понимание творческой деятельности исходит из представленного психологом Я.А.Пономаревым, который рассматривает творчество "как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к

развитию; творчество человека - как одна из конкретных форм проявления этого механизма".

Понятие "профессионально-педагогическая деятельность" имеет сложный и многоаспектный характер. Определение его в диссертации осуществляется на основе использования логических правил и гносеологических подходов. Для этого рассмотрены его родовые понятия и их видовые отличия.

Проблеме педагогической деятельности посвящено довольно много работ философов, психологов, педагогов. В работах философов отмечается, что "педагогическая деятельность представляет собой способ бытия социально-педагогической подсистемы общественного производства человека, выполняя при этом функцию социального наследования и социокультурного воспроизводства и развития человека. Она имеет профессиональный и непрофессиональный уровни" (Л.А.Беляева).

В работах психологов указывается, что педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования (И.А.Зимняя).

Понятие "педагогическая деятельность" в последние годы вошло в понятийно-терминологическую систему педагогики и выступает в качестве одной из ее основных категорий (И.Ф.Исаев, Б.Т.Лихачев, В.А.Сластенин и др.), при этом его сущность разными авторами определяется по-разному. В диссертации приведен анализ дефиниций термина "педагогическая деятельность".

На основе анализа философских, психологических, педагогических источников мы пришли к следующему определению профессионально-педагогической деятельности: это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создание условий для их развития.

С целью эффективного, полного и всестороннего исследования выдвинутой проблемы в диссертации использован *системный подход*. В его рамках раскрывается целесообразность применения при разработке теоретических основ профессионально-педагогической деятельности основных положений общей теории систем и системного анализа (В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, М.С.Каган, А.И.Уемов, Э.Г.Юдин), а также теории управления как функции организационных систем различной природы, в том числе таких, как педагогическая (Б.С.Гершунский, П.И.Картышев, М.М.Поташник).

Традиционно под системой понимается совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность. Неотъемлемым атрибутом любой системы является ее структура. Формирование профессионально-педагогической деятельности описывается как некоторая целостность, т.е. как система. В диссертации анализируется имеющиеся в научной литературе определения деятельности, профессиональной деятельности, педагогической деятельности, затем выделяются специфические признаки последнего.

В диссертации обозначены условность и ограниченность такого исследования, поскольку и анализ, и синтез могут быть беспредельны, как беспределен и сам процесс познания объектов, неисчерпаемых в многообразии своих свойств и проявлений, в сложности структуры и функций.

Системное изучение исследуемой проблемы позволяет не только вскрыть параметры концептуальной модели профессионально-педагогической деятельности, но и описать педагогический инструментарий, т.е. управление подготовкой студентов к профессионально-педагогической деятельности (формулировка цели, программно-целевое планирование, организация педагогической деятельности, промежуточная корректировка результатов деятельности, анализ обратной связи, определение эффективности учебной деятельности студентов).

Проверка результативности выбранных методов, приемов, форм, соответствующих освоению студентами навыков и умений профессионально-педагогической деятельности, представлена поэтапным проведением педагогического эксперимента, который на каждом этапе исследования позволил подтвердить, опровергнуть или уточнить выдвинутые теоретические положения.

Во второй главе *"Система подготовки к профессионально-педагогической деятельности"* выделяются принципы построения концептуальной модели профессионально-педагогической деятельности, построена эвристико-алгоритмическая модель, дано ее описание, раскрыт потребностно-мотивационный аспект в структуре модели.

Наше исследование строится на использовании основополагающих психологических закономерностей, сформулированных Э.Ф.Зеером и А.К.Марковой.

В свете этих закономерностей основные тенденции профессионального развития, определившие формирование профессионально-педагогической деятельности, таковы:

- профессионал формируется из личности, поэтому при становлении профессионала необходимо опираться на общее психическое развитие человека;

- становление человека как профессионала диалектически связано с его развитием как личности;
- становление профессионализма есть, в первую очередь, приращение новообразования в психике человека, ее обогащение;
- становление профессионала опирается на реализацию принципов целостности, развития, соответствия и сохранения.

Для построения концептуальной модели подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности - в диссертации выделены следующие принципы: целостности, соответствия, сохранения и развития.

Принцип целостности в восприятии явлений действительности и, в частности, педагогических явлений проявляется в четком определении соотношения между методами познания (дедукцией и индукцией), в понимании профессионально-педагогической деятельности как целостного феномена, существующего в реальном мире в многообразии его проявлений. Данный принцип в процессе становления профессионально-педагогической деятельности продуцирует определенную направленность в познании целого, обеспечивает взаимосвязи целого и его частей, психолого-педагогических теорий и практики обучения. Основным средством реализации принципа выступают межпредметные и внутрипредметные связи.

Принцип соответствия определяет направленность в развитии научных знаний, заключающуюся в том, что любая новая теория, претендующая на более глубокое объяснение явлений и на более широкую область применимости, чем традиционная, должна включать последнюю как предельный случай. В нашем исследовании данный принцип позволил выполнить анализ преемственности научных знаний в описании конкретных видов профессионально-педагогической деятельности и ее целостного проявления.

Принцип сохранения в педагогических системах проявляется как инвариантная составляющая содержания профессионально-педагогической деятельности и фактор стабильности структуры данной деятельности при переконструировании моделей, ее описания с учетом всего многообразия проявлений (при переходе функциональной модели в содержательную, затем - в операциональную и наоборот).

Принцип развития утверждает, что в основании обучения лежит фундаментальный закон развития высших психических функций человека. Принцип развития в данном комплексе принципов занимает ведущее место. Развитие мы понимаем как универсальное свойство материи и всеобщий принцип бытия. Развитие выступает высшим типом изменения движения, определяющим направленность качественных изменений.

Развитие связывают с понятием сложных, но конечных систем. Развитие представляет собой закономерное, целостное, необратимое структурное изменение систем, имеющее определенную направленность (В.Г.Афанасьев, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин). Первоосновой развития сложной системы выступает процесс дифференциации, который оценивается нами как средство осуществления направленности развития от общего к частному.

В дидактике принцип развития раскрывается через содержание определенного типа обучения развивающего обучения (И.Т.Огородников, Б.П.Есипов). Л.С.Выготский вводит понятие правильно организованного обучения. Таким обучением является обучение, которое "забегает" вперед развития личности. В основании обучения лежит фундаментальный закон развития высших психических функций человека.

Развитие личности реализуется в деятельности определенного содержания. Дидактический принцип развития личности предусматривает единство деятельности и сознания личности, обеспечивающее развитие мышления обучающихся (К.А.Абульханова-Славская).

К основным признакам развития личности могут быть отнесены: способность индивида к движению от абстрактного к конкретному и обратно (М.Н.Скаткин); дисциплинированность мышления (П.П.Блонский); обучаемость (Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская); умение применять усвоенные знания (Ю.А.Самарин); перенос приемов умственной деятельности (Е.Н.Кабанова-Меллер); усвоение чувственного опыта (Л.В.Занков); теоретическое мышление (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов).

Модель профессионально-педагогической деятельности будущего учителя реализуют двуединые функции: описывает и гарантирует подготовку к творческой профессионально-педагогической деятельности. Этим функциям удовлетворяет *эвристико-алгоритмическая модель*, представляющая диалектическое единство эвристического и алгоритмического начал. Эвристический характер модели задает творческий характер профессиональной деятельности. Алгоритмический характер модели организует усвоение методов и способов профессионально-педагогической деятельности личностью обучаемого.

Первая функция такой модели призвана описывать содержание и структуру профессионально-педагогической деятельности. Данную деятельность осуществляет личность, поэтому описание предполагает выделение структуры деятельности в виде эвристик, т.е. такой структуры, которая реализует цель деятельности через выделенные мотивированные действия и осознаваемые личностью способы их реализации. И в то

же время структура выражает основные свойства алгоритма: детерминированность, массовость и результативность.

Эвристико-алгоритмическая модель представляет концептуальную модель профессионально-педагогической деятельности и строится на принципах целостности, соответствия, сохранения и развития (табл.1). Системообразующим фактором модели выступает идея природосообразности, в соответствии с которой происходит творческая реализация деятельности и у личности возникают возможности для самореализации. И в то же время результат творческой деятельности по освоению методов познания, способов конкретного действия необходимо оценить, осуществить рефлексию самого процесса, а затем закрепить полученный результат.

Исходным положением в характеристике профессионально-педагогической деятельности является понимание ее как развивающейся системы. Первым уровнем ее выбран функциональный, который позволяет выделить действия, обеспечивающие построение дерева целей через раскрытие последовательности основных функций деятельности. Следовательно, функции профессионально-педагогической деятельности (отдельные действия) сводятся не только к преобразованию предмета деятельности, но и к постоянному управлению этим процессом.

Преобразование предмета осуществляется минимально двумя функциями: опознание начального состояния предмета и перевод его в новое состояние. Управление очень многогранно по своей сути и функциональной наполненности. Из всего многообразия функций управления нами выделяются основные: функция планирования процесса преобразования и функция контроля и анализа как результата преобразующей деятельности, так и самого процесса преобразования.

Функциональный компонент позволил нам выделить модель профессионально-педагогической деятельности на уровне функций: ознакомление с предметом деятельности, планирование процесса определения вида деятельности, осуществление процесса определения вида деятельности, анализ достаточности адекватности выделенного типа деятельности поставленной задаче (табл.1 - функциональные действия).

Содержательный компонент профессионально-педагогической деятельности позволяет выделить содержательные операции для реализации действий конкретной деятельности (табл.1 - содержательные операции).

Содержательный уровень модели отражает состав содержательных операций, необходимых для продуктивного выполнения функциональных действий в рамках конкретного вида педагогической деятельности. Однако для ее осознанной реализации необходимо выявить функцию каждой операции (табл.1 - функции операций).

Таблица 1

**Эвристико-алгоритмическая модель  
профессионально-педагогической деятельности**

№	Функциональные действия	Тип функции действия	Содержательные операции	Функции операций	Тип функции операции
1	2	3	4	5	6
1.	Ознакомление с предметом педагогической деятельности	Преобразование	Выделение предмета педагогической деятельности Планирование процесса получения информации о выделенном предмете (выделение заданных и неизвестных характеристик предмета) Описание предмета в заданной ситуации Оценка достаточности описания предмета педагогической деятельности выделенными характеристиками	Ориентирование Планирование Осуществление Контроль	Преобразование Управление Преобразование Управление
2.	Планирование процесса преобразования предмета педагогической деятельности	Управление	Анализ исходного состояния предмета и предполагаемого результата его преобразования Планирование методов достижения результата преобразования Составление плана преобразования предмета педагогической деятельности Оценка достоверности найденного плана на основе законов построения умозаключений, доказательств	Ориентирование Планирование Осуществление Контроль	Преобразование Управление Преобразование Управление
3.	Осуществление преобразования предмета педагогической деятельности	Преобразование	Выделение возможных средств осуществления процесса преобразования предмета педагогической деятельности Определение конкретных способов преобразования предмета педагогической деятельности Преобразование предмета педагогической деятельности из заданного состояния в планируемое (конечное) Оценка процесса преобразования и его результата	Ориентирование Планирование Осуществление Контроль	Преобразование Управление Преобразование Управление
4.	Анализ и контроль содержания полученного результата и процесса его достижения	Управление	Анализ реального результата (что получили: какой уровень знаний, воспитанности, какое интеллектуальное умение) Планирование оценки полученного результата в сопоставлении с предполагаемым Осуществление оценки: выявление уровня отклонения реального результата от предполагаемого Достижение результата другими средствами с позиции уменьшения отклонения результата от идеального	Ориентирование Планирование Осуществление Контроль	Преобразование Управление Преобразование Управление

Анализ многообразия функций операций позволил выделить следующие: ориентирование, планирование, осуществление и контроль, которые сводятся к двум основным типам: преобразующие и управляющие (табл.1 - тип функции операции). Используя этот вывод, мы представили структуру профессионально-педагогической деятельности по определению цели и задач учебного занятия в виде матрицы (табл.2).

**Таблица 2**  
**Структура профессионально-педагогической деятельности по определению цели и задачи учебного занятия, представленная в виде матрицы**

№	Функциональные действия	Функции операции			
		Ориентирование	Планирование	Осуществление	Контроль
1.	Ознакомление с предметом деятельности по определению цели и задач учебного занятия	1.1.Выделение вида деятельности, в которой определяются цель и задачи	1.2.Выделение способа описания деятельности	1.3.Выделение основных характеристик данного вида деятельности	1.4.Оценка достаточности описания содержания деятельности
2.	Планирование деятельности по определению цели и задач учебного занятия	2.1.Определение исходных данных в описании деятельности	2.2.Определение способа реализации процесса определения цели и задач	2.3.Превращение выбранного способа описания цели и задач в план деятельности	2.4.Оценка достаточности составленного плана
3.	Осуществление определения цели и задач учебного занятия	3.1.Уточнение условий определения цели и задач	3.2.Выбор оптимальных средств определения цели и задач учебного занятия	3.3.Формулирование цели и задач учебного занятия	3.4.Проверка соотношения сформулированных цели и задач с ближайшей общей целью
4.	Анализ, проверка и контроль содержания определенных цели и задач	4.1.Ориентация в способе определения цели и задач: качества личности, уровень сформированности элемента или системы знаний, умений	4.2.Планирование средств проверки сформулированных цели и задач	4.3.Осуществление проверки	4.4.Возможные иные способы определения цели и задач учебного занятия

Компоненты модели профессионально-педагогической деятельности (функциональный, содержательный и операциональный) обладают свойством взаимопреобразования, что обеспечивает аналитико-синтетический подход к познанию и освоению данной деятельности.

Результатом моделирования профессионально-педагогической деятельности явилась обобщенная эвристико-алгоритмическая модель ее инвариантного содержания. Приведем описательный вариант этой модели.

## **Обобщенная эвристико-алгоритмическая модель инвариантного содержания профессионально-педагогической деятельности**

1. *Ознакомление с предметом педагогической деятельности.*
  1. Выделение предмета педагогической деятельности.
  2. Планирование процесса получения информации о выделенном предмете (выделение заданных и неизвестных характеристик предмета).
  3. Описание предмета в заданной ситуации.
  4. Оценка достаточности описания предмета педагогической деятельности выделенными характеристиками.
  2. *Планирование процесса преобразования предмета педагогической деятельности.*
  1. Анализ исходного состояния предмета и предполагаемого результата его преобразования.
  2. Планирование методов достижения результата преобразования.
  3. Составление плана преобразования предмета педагогической деятельности.
  4. Оценка достоверности найденного плана на основе законов построения умозаключений, доказательств.
  3. *Осуществление преобразования предмета педагогической деятельности.*
  1. Выделение возможных средств осуществления процесса преобразования предмета педагогической деятельности.
  2. Определение конкретных способов преобразования предмета педагогической деятельности.
  3. Преобразование предмета педагогической деятельности из заданного состояния в планируемое (конечное).
  4. Оценка процесса преобразования и его результата.
  4. *Анализ и контроль содержания полученного результата и процесса его достижения.*
  1. Анализ реального результата (что получили: какой уровень знаний, воспитанности, какое интеллектуальное умение).
  2. Планирование оценки полученного результата в сопоставлении с предполагаемым.
  3. Осуществление оценки: выявление уровня отклонения реального результата от предполагаемого.
  4. Достижение результата другими средствами с позиции уменьшения отклонения результата от идеального.
- Мотивация является важной характеристикой обучающегося. Студент педвуза должен знать о том, какие преимущества ему может обеспечить овладение желаемыми знаниями и умениями, но и уметь в процессе обучения реально переживать образы подобных преимуществ.

Содержание самого феномена мотивации обучения, различных типов отношений обучающихся к учению рассмотрены А.К.Марковой, Т.А.Матис, А.Б.Орловым, Л.М.Фридманом. Для нашего исследования представляет интерес рассмотрение данными авторами взаимосвязи характера мотивации учения и уровня усвоения учебной деятельности. Мы разделяем их точку зрения о влиянии уровня усвоения содержания и структуры учебной деятельности, отдельных ее методов на уровень мотивации.

К окончанию педагогического вуза до 40 % студентов не приходят к пониманию важности задач профессиональной подготовки, осознанию профессиональной и личностной значимости задачи формирования профессионально-педагогической деятельности. Обучение должно носить активный характер, следствием которого является постоянное развитие потребностно-мотивационной сферы личности будущего учителя при формировании профессионально-педагогической деятельности. Сам процесс целенаправленного формирования должен исходить из необходимости перехода от потребности к самой деятельности.

В третьей главе *"Методическое обеспечение подготовки к профессионально-педагогической деятельности будущих учителей"* описано программное обеспечение подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, выявлены методы и средства обучения, выделены критерии и уровни сформированности профессионально-педагогической деятельности у студентов.

Формирование профессионально-педагогической деятельности происходит в результате осмысления содержания деятельности, выявления ее структуры. Структура деятельности представляется моделью, которая предполагает использование различных средств ее описания. В зависимости от степени детерминированности познанный структуры деятельности такими средствами могут быть алгоритм и эвристика. Реальная ситуация предполагает определенное их единство. В конкретной ситуации одно из этих средств выступает ведущим, а другое – дополнительным. В силу этого правомерно говорить об *эвристико-алгоритмическом средстве* описания профессионально-педагогической деятельности. Введение в практику такого средства открывает новые возможности в обучении, благодаря которым обучающиеся обнаруживают и переживают процесс рождения отдельных алгоритмов, предписаний, эвристик и схем; участвуют в процессе создания отдельных структур деятельности; овладевают специальными знаниями о свойствах, содержании и структуре алгоритмов и эвристик; осваивают новый эвристико-алгоритмический подход как диалектическое единство противоположных подходов.

Этот подход выступает средством создания ориентировочной основы действия, реализующей функции преобразования и управления.

Освоение профессионально-педагогической деятельности начинается с выделения ее основных действий. При этом ее структура может быть раскрыта по-разному. Нами выделяются основные компоненты: функциональный, содержательный, операциональный и личностный.

Функциональный компонент профессионально-педагогической деятельности мы представляем как функционально заданные действия и их типологию (рис.1).

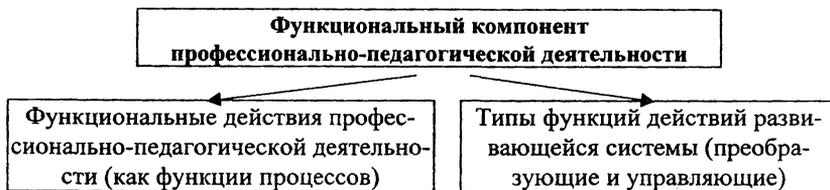


Рис.1. Структура функционального компонента

Дальнейшее развитие знаний о профессионально-педагогической деятельности происходит в процессе углубления в макроструктуру деятельности (наряду с действиями, выделяются операции).

Принципиальное различие операции и действия как элементов деятельности состоит в том, что операции первоначально предъясняются как способы реализации деятельности и уже затем осознается их функциональное назначение в преобразовании предмета деятельности. Благодаря этому появляется возможность представить профессионально-педагогическую деятельность через ее содержательный компонент:

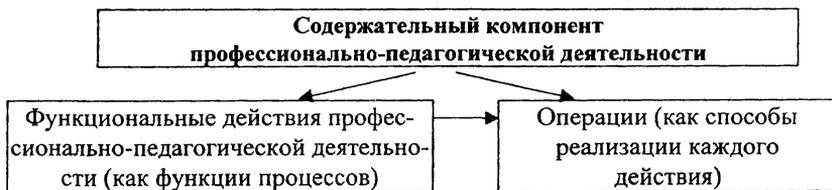


Рис.2. Структура содержательного компонента

Функциональное осознание назначения совокупности операций в процессе выполнения профессионально-педагогических действий позволило нам выйти на новый уровень представления исследуемой деятельности, который выражен в операциональном компоненте (рис.3).

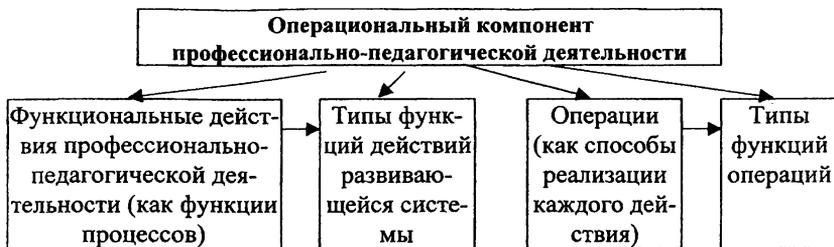


Рис.3. Структура операционального компонента

Исходя из общепринятого в науке и практике подхода к анализу и оценке эффективности систем, выделим следующие основные параметры: усвоение структуры, осознание основных свойств структуры и количественные выражения усвоения структуры и ее качеств. Все три параметра взаимосвязаны и выступают интегративными характеристиками уровня сформированности инвариантного содержания профессионально-педагогической деятельности у студентов педвузов.

Критерием усвоения структуры профессионально-педагогической деятельности выступает уровень осознанности этой деятельности, который характеризуется: степенью сформированности отдельных операций, степенью сформированности отдельных действий, степенью сформированности системы операций и действий, степенью овладения специальными знаниями ориентировочной основы действия.

Содержательно уровни сформированности профессионально-педагогической деятельности можно представить следующим образом:

- выполнение отдельных операций;
- владение определенными знаниями ориентировочной основы действия, умениями выполнять совокупность реализуемых действий через основные операции;
- осознание ориентировочной основы действия, умение выполнять деятельность в целом, включая управляющие элементы;
- устойчивое владение ориентировочной основой действия, умение переносить ее в реальные ситуации.

Осознанность выполнения конкретных видов профессионально-педагогической деятельности возможна только на основе овладения ее инвариантным содержанием. Инструментом освоения этого содержания являются выделенные в нашей модели ее компоненты, разработанные как для конкретного вида профессионально-педагогической деятельности, так и в обобщенном виде.

На основе анализа научной литературы, результатов анкетирования учителей и экспериментальной работы со студентами нами выделены уровни сформированности профессионально-педагогической дея-

тельности определять цель и задачи учебного занятия. Рассмотрим их содержание:

- *на нулевом уровне* сформированности студенты не различают категории "цель" и "задачи" занятия, в их понимании эти категории тождественны;

- *на низком уровне* сформированности деятельности определять цель и задачи учебного занятия процесс формулирования выполняется с помощью методической литературы, действия студентов несамостоятельны;

*на среднем уровне* сформированности профессионально-педагогической деятельности студенты, в основном, формулируют цель и задачи отдельных конкретных учебных занятий самостоятельно;

- *на высоком уровне* студенты при определении цели и задач учебного занятия действуют нестереотипно, продумывают различные варианты, видят место конкретного занятия в раскрытии целей и задач всей темы, курса.

Каждый уровень сформированности деятельности определять цель и задачи учебного занятия характеризуется следующими признаками: понимание категорий "цель" и "задачи" учебного занятия, их идентификация; выделение функций задач; самостоятельность по определению цели и задач учебного занятия; выделение целей и задач для учителя и для ученика; иерархичность построения целей и задач; вариативность определения целей и задач занятия; учет особенностей содержания учебного материала и закономерностей его усвоения и процесса обучения (выделение главного); зависимость от организации деятельности учащихся; развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей; анализ нормативных документов и методической литературы.

В четвертой главе *"Опытно-экспериментальная проверка эффективности эвристико-алгоритмической модели подготовки к профессионально-педагогической деятельности студентов"* описан механизм формирования профессионально-педагогической деятельности через реализацию условий: развитие потребностно-мотивационной сферы личности; актуализация знаний о функциональной, содержательной и операциональной сторонах профессионально-педагогической деятельности; активизация саморазвития личности будущего учителя с помощью эвристических и алгоритмических методов.

Изучение влияния выделенных условий исследовалось в опытно-экспериментальной работе. Сущность эксперимента состояла в подготовке материалов для обучения студентов и в реализации условий, способствующих эффективности этого обучения. Задачами опытно-экспериментальной работы были: разработка этапов эксперимента; изу-

чение уровня сформированности профессионально-педагогической деятельности у студентов педвузов и учителей школ; определение средств и способов реализации выявленных условий; разработка основных показателей результатов эксперимента; анализ эффективности экспериментальной работы.

В целях диагностики реального состояния сформированности у студентов профессионально-педагогической деятельности был проведен констатирующий эксперимент проведенный в 1988-1991 годах, в нем принимали участие 254 учителя Челябинской и Новосибирской областей и Красноярского края, более 1000 студентов четвертого и пятого курсов филологического, математического и физического факультетов Орского педагогического института, Челябинского и Красноярского педагогических университетов. В ходе констатирующего эксперимента у студентов и учителей школ выявлялись знания о сущности профессионально-педагогической деятельности; анализировались связи между уровнем профессионально-педагогической деятельности и уровнем потребностно-мотивационной сферы профессионально-педагогической деятельности.

Экспериментальные исследования, проведенные нами, показали, что только половина учителей (48,0 %) выделяют отдельные виды педагогической деятельности, обосновывают их необходимость. Поэтому формирование потребностно-мотивационной сферы педагогической деятельности выступает необходимым условием процесса становления личности учителя.

Нами были определены этапы формирования потребностно-мотивационной сферы личности будущего учителя в условиях личностно-ориентированного развивающего обучения:

1. Изучение уровня сформированности потребностно-мотивационной сферы (тестирование студентов и опосредованное изучение в процессе анализа результатов выполнения определенного задания).
2. Формулирование проблемной ситуации, показывающей необходимость развития данной сферы личности.
3. Построение системы заданий по усвоению конкретного вида профессионально-педагогической деятельности в рамках определенной дидактической единицы.
4. Организация познавательной-профессиональной деятельности с последующим анализом содержания конкретной педагогической деятельности.

В ходе эксперимента выяснилось, что будущие учителя среди основных установок профессионально-педагогической подготовки выделяют подготовку: культурного образованного человека (76,2 %); чело-

века, критически мыслящего, готового взять на себя ответственность (38,5 %); человека, трезво глядящего на мир (31,1 %); человека, чувствующего прекрасное (23,0 %); романтика и энтузиаста (22,1 %). Такие же качества, как дисциплинированность (7,4 %), принципиальность (5,7%), оцениваются будущими учителями невысоко.

Среди причин неудовлетворенности выбором профессии 45 % студентов указывают на то, что преподается много ненужных дисциплин; 40% - на недостаточную психолого-педагогическую подготовку (не дается системы знаний о педагогической деятельности). 67 % опрошенных выпускников не удовлетворены качеством полученного образования. Только 6 % студентов считают, что получаемое ими "педагогическое образование отвечает последним достижениям педагогической науки".

Студенты высоко оценивают основные ценности учительского труда: способность к организации общения с учащимися (61,5 %), инициативу и самостоятельность (33,6 %).

Формирующий эксперимент осуществлялся на базе Челябинского и Красноярского государственных педагогических университетов и Орского государственного педагогического института в 1992-1996 годах, в нем приняли участие 859 студентов четвертого и пятого курсов филологического, физического факультетов и факультета подготовки учителей начальных классов.

А теперь покажем распределение студентов по уровням сформированности потребностно-мотивационной сферы педагогической деятельности на начальном этапе экспериментальной работы и на завершающем этапе формирующего эксперимента (табл.3).

Таблица 3

**Распределение студентов по уровням сформированности  
потребностно-мотивационной сферы педагогической деятельности**

Тип группы	Уровни сформированности (%)			
	отрицат.	низкий	средний	высокий
<b>Начало эксперимента</b>				
Контрольная	9	49	38	4
Экспериментальная	11	51	36	2
<b>Завершающий этап</b>				
Контрольная	6	21	49	14
Экспериментальная	1	15	60	24

Формирование потребностно-мотивационной сферы личности будущего учителя является необходимым, но недостаточным условием его полноценного профессионально-педагогического становления. К числу условий, значительно повышающих эффективность процесса освоения профессионально-педагогической деятельности, мы относим овладение специальным знанием - знанием содержания и структуры педа-

гогической деятельности в обобщенном виде, которое трансформируется в знание о конкретных видах деятельности.

С целью реализации этого условия нами разработана система мероприятий, которая включает:

1. Выполнение и анализ диагностического задания по выявлению уровня сформированности педагогической деятельности, конкретного педагогического умения.

2. Индивидуальные консультации, определяющие пути коррекции знаний и умений конкретных студентов.

3. Целенаправленную работу по усвоению содержания и структуры профессионально-педагогической деятельности.

4. Разработку студентами конспектов различных занятий с целью отработки конкретных видов деятельности (формулирование целей и задач занятия, выбор оптимальных методов учения и преподавания, форм организации общения учащихся и учителя и т.д.).

5. Включение студентов в познавательную деятельность реального учебно-воспитательного процесса через реализацию познавательно-профессиональной деятельности (использование метода деловой игры, записей занятий учителей-профессионалов и студентов на видео и т.д.).

6. Выявление структур педагогической деятельности в различных моделях (алгоритм, алгоритмическое предписание, эвристическое предписание, эвристика).

7. Осуществление каждым студентом реальной профессионально-педагогической деятельности во время педпрактики.

8. Выполнение творческих заданий (например, написание сочинения на тему "Правила (алгоритмы и эвристики) подготовки и проведения учебного занятия").

В ходе эксперимента нами выявлены уровни сформированности профессионально-педагогической деятельности студентов на основе анализа умения определять цель и задачи учебного занятия. Каждый уровень описан совокупностью параметров (выполнено три среза). Выявлена также тенденция изменения уровня сформированности профессионально-педагогической деятельности в контрольной и экспериментальной группах.

Существенной частью экспериментальной работы было прослеживание закономерности усвоения студентами содержания профессионально-педагогической деятельности. Установлено, что вначале усваиваются наиболее значимые признаки содержания. Деятельность вначале выполняется на репродуктивном уровне, затем зарождается необходимость рассмотрения различных вариантов преобразований и оценки каждого из них.

Усвоение содержания деятельности осуществляется через осознание ее структуры. При этом научные знания мы рассматриваем как систему элементов, включающую научные факты, понятия, законы, теории. Отдельные учебные дисциплины имеют особенности элементов знаний. Дидактической единицей знаний выступает содержание учебной темы.

Основные этапы формирования профессионально-педагогической деятельности студентов педвузов в области усвоения ее содержания и структуры могут быть охарактеризованы следующим образом.

На первом этапе усваивается суть конкретной деятельности – деятельности по определению цели и задач учебного занятия. Цель формулируется как задаваемый результат. Задачи определяют дидактическую программу действий обучающихся, необходимую для реализации цели.

На данном этапе реализовывалась система заданий:

- определить цель и задачи первого занятия по конкретной учебной теме;
- определить цель и задачи ведущего урока темы;
- сформулировать правила выделения цели и задач учебного занятия.

Происходило осознание необходимости, значимости владения педагогической деятельностью; формирование мотивационной сферы педагогической деятельности; усвоение дидактических предпосылок осознания данного вида деятельности.

На втором этапе формирования профессионально-педагогической деятельности обучающиеся усваивают структуру деятельности через овладение линейным алгоритмом ее описания, включающим основные операции ориентировочной основы действия. Такой подход предполагает усвоение педагогического умения на репродуктивном уровне.

На следующем этапе реализуется осознание структуры ориентировочной основы педагогического действия через единство эвристических и алгоритмических средств: описание деятельности свернутым конкретным алгоритмом; расширение объема алгоритма через включение в него управляющих действий; рождение неполного конкретно-частного алгоритма (управляющие действия представлены преобразующими операциями); выход на полный алгоритм с разветвленной структурой, представляющий функциональное описание деятельности; освоение полного алгоритма, включающего функциональное и содержательное описание операций.

На завершающем этапе формирования профессионально-педагогической деятельности в педвузе происходит применение студентами структуры и инвариантного содержания профессионально-педагогической деятельности при осуществлении ее конкретных видов.

Оценка процесса усвоения студентами ориентировочной основы профессионально-педагогической деятельности осуществлялась по следующим критериям :

1. Выполнение некоторых операций.
2. Выполнение основных содержательных операций в определенной системе.
3. Осознание развернутой структуры системы содержательных операций.
4. Усвоение полной структуры профессионально-педагогической деятельности.

Динамика усвоения студентами экспериментальной и контрольной групп ориентировочной основы педагогической деятельности представлена на диаграммах (рис.4).

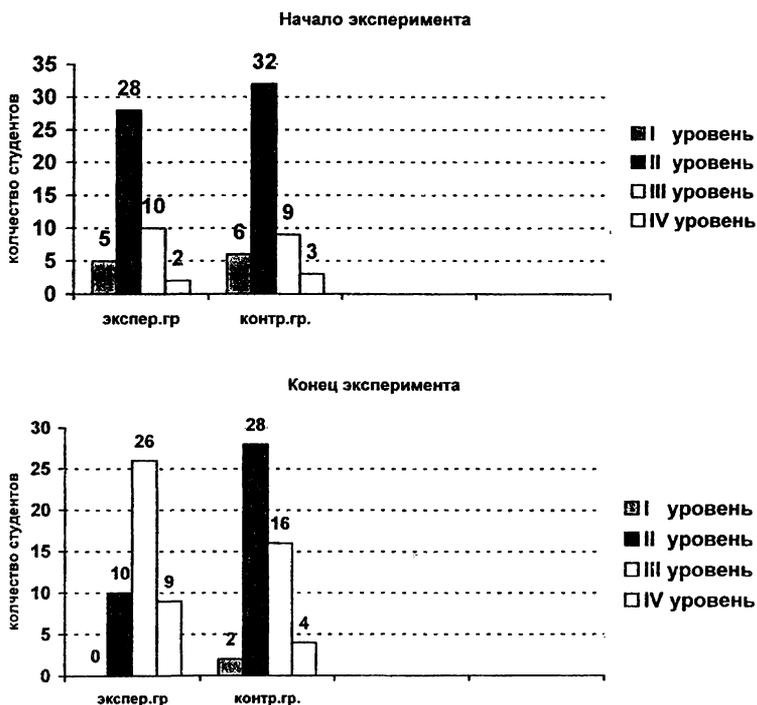


Рис.4. Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности профессионально-педагогической деятельности определять цель и задачи учебного занятия на начало и конец эксперимента

Об эффективности опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-педагогической деятельности у студентов мы судили по динамике изменения распределения студентов по уровням (рис.4), на основе расчета критерия Пирсона  $\chi^2$  (хи-квадрат), прослеживания динамики усвоения студентами структуры ориентировочной основы действия и уровня развития потребностно-мотивационной сферы профессионально-педагогической деятельности.

### **Заключение и выводы исследования**

Выполненное диссертационное исследование имеет теоретико-экспериментальный характер. Его результаты подтверждают основные положения гипотезы, правильность концептуальных положений и позволяют сформулировать следующие выводы.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогической практики показывает, что в современных условиях возрастают требования к учителю. Педагогическая теория уделяет большое внимание разработке содержания и структуры отдельных педагогических умений. Накопленный ею разнообразный частный материал, базирующийся на специфических подходах к формированию конкретных видов педагогической деятельности, не позволяет разрешить существующее противоречие между уровнем готовности выпускника педвуза к выполнению профессионально-педагогической деятельности и требованиями школы к нему.

Профессионально-педагогическая деятельность - это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленный на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создания условий для их развития.

Освоение профессионально-педагогической деятельности как целого предполагает самоактуализацию личности будущего учителя, которая выражается в самостоятельности и независимости, в развитии своих творческих способностей, в адекватном оценивании себя, в активном восприятии педагогической действительности. При этом можно говорить и о социальном поведении самоактуализирующейся личности: подчинении всех своих возможностей профессионально-педагогической деятельности, доверии своему опыту, создании собственных педагогических конструкций для разрешения проблемных педагогических ситуаций.

Идея природосообразности при развитии личности будущего учителя через освоение профессионально-педагогической деятельности выступает тем инструментом, который позволяет всякий раз определить

степень соответствия воздействий на обучающихся внутренней природе личности восприятия и переработки информации.

Ведущими принципами построения модели подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности являются принципы целостности, развития, соответствия и сохранения. Принцип целостности в познании профессионально-педагогической деятельности определяет соотношение между методами ее познания (индукцией и дедукцией), продуцирует оптимизацию внутрипредметных и межпредметных связей как средств его реализации. Принципы развития и соответствия определяют сам процесс учебного познания и развития высших психических функций обучающихся. Сформулированный принцип сохранения в педагогических системах проявляется как инвариант при рассмотрении содержания и структуры профессионально-педагогической деятельности в ходе ее развития.

Концептуальная модель подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности предполагает усвоение содержания и структуры самой деятельности. Модель профессионально-педагогической деятельности представляет единство функционального, содержательного, операционального и личностного компонентов. Системообразующим фактором модели деятельности выступает идея природосообразности, обеспечивающая личностно-ориентированное формирование умений и навыков деятельности и способствующая развитию личности педагога. В процессе подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности происходит осознание ими модели на разных уровнях: преобразование функциональной составляющей в содержательную, затем - в операциональную и наоборот, что обеспечивает личностную ориентацию в обучении.

Средствами представления модели профессионально-педагогической деятельности выступают алгоритмы и эвристики и их сочетание, при котором в одном случае основной формой является эвристика (функциональный компонент), а алгоритм выполняет дополнительные функции; в другом (содержательный компонент) - эвристика и алгоритм играют равнозначную роль, взаимообуславливая друг друга; в третьем (операциональный компонент) - системообразующей формой выступает алгоритм, а эвристика объясняет цель отдельных действий. При этом процесс подготовки профессионально-педагогической деятельности обеспечивает осознание ее содержания и структуры, открывают возможность творческого выполнения конкретной педагогической деятельности, реализуя личностные возможности учителя и развивающий тип обучения.

В процессе экспериментальной проверки гипотезы нашли подтверждение все ее основные положения. Вместе с тем автор осознает,

что полученные результаты исследования не исчерпывают всей специфики становления педагога в вузе.

Перспективными направлениями дальнейших исследований педагогического образования следует считать:

научное обоснование системы психолого-педагогического содержания профессионально-педагогической деятельности;

- определение содержания инвариантного и вариативного компонентов профессионально-педагогического образования;

- выявление взаимосвязи теоретической и практической деятельности студентов педвузов в процессе формирования профессионально-педагогической деятельности.

Содержание исследования отражено в 85 публикациях. Среди них наиболее значимые:

### **Монографии, книги, учебные и учебно-методические пособия**

1. Дидактические основы становления и развития профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: Моногр. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. 73 с.

2. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: Моногр.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - 292 с.

3. Дидактическая модель становления профессионально-педагогической деятельности у студентов педвузов: Экспериментальное исследование.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - 61 с.

4. Теоретико-методологическая концепция экспертизы образования на основе стандартизации. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - 161 с. (в соавт.).

5. Государственный образовательный стандарт (проблемы, методы, решения).- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1996.- 20 с. (в соавт.).

6. Методы обработки результатов педагогических исследований: Пособие к спецкурсу. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - 43 с.

7. Подготовка будущих учителей: Эвристика и алгоритмы: Моногр.- СПб.: Образование, 2000.- 205 с.

### **Статьи в сборниках научных трудов**

8. Роль ЭВТ в формировании у студентов умения решать познавательные задачи // Актуальные проблемы интенсификации животноводства и подготовки специалистов: Материалы науч. и метод. конф. Троицк, 1990. - С.30-31.

9. Соотношение эвристических и алгоритмических способов и методов решения задач // Вестник ЧГПИ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1995. - Вып. 1. - С.30-35 (в соавт.).

10. Эвристики и алгоритмы как средства развития личности студента педагогического вуза в процессе формирования умения определять цель и задачи учебного занятия // Вестник ЧГПУ. Серия 5. Личность. Труд. Экономика. Образование.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1995. - Вып. 1. - С.134-150.

11. О критериях готовности выпускника педвуза к работе в инновационном режиме // Инновационные процессы в подготовке будущего учителя физики: Методика обучения физике в вузе и школе: Материалы зонального Совещания преподавателей педвузов Урала, Сибири и Дальнего Востока (14-17 октября 1996 г.): В 3 ч.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. - Ч.1. - С.4-5 (в соавт.).

12. Содержание учебной задачи в процессе решения задач в условиях стандартизации общеобразовательной школы // Многоуровневое высшее педагогическое образование: Сб. науч. тр.- Омск: ОГПУ, 1996.- Вып. 14. - С.91-97.

13. Сущность и функции государственного образовательного стандарта // Вестник Оренбургского госпединститута: Физико-математические науки: Методика преподавания физики в школе и педвузе.- Оренбург: ОГПИ, 1996. - № 3. - С.5-15 (в соавт.).

14. Активизация потребностно-мотивационной сферы личности будущего педагога // Инновационные подходы к воспитанию детей и молодежи: Межвуз. сб. ст. и рек.: Из опыта работы.- Челябинск: ЧИРПО, 1996.- С.45-47.

15. Соотношение алгоритмических и эвристических процессов в развитии личности педагога // Инновационные подходы к воспитанию детей и молодежи: Межвуз. сб. ст. и рек.: Из опыта работы. - Челябинск: ЧИРПО, 1996. - С.47-49 (в соавт.).

16. Понятия и систематизация различных способов классификации задач // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. - Екатеринбург: УГППУ, 1996. - Вып. 2. - С.167-184 (в соавт.).

17. Основные функции образовательного стандарта // Вестник ЧГПУ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. - С.22-26.

18. Понятия классификации задач и процесса решения задач // Понятийный аппарат педагогики.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - С.34-59 (в соавт.).

19. Школа и педагогическое образование: состояние, проблемы и перспективы развития // Ступени творчества: Сб. науч. тр. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. - Вып. 1. - С.6-17 (в соавт.).

20. Культура - основной элемент знаний образовательных областей в государственном стандарте // Вестник учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений РФ по профессионально-педагогическому образованию.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.- Вып. 1 (19).- С.68-72 (в соавт.).

21. Из истории развивающего обучения // Теория и практика развивающего обучения: Материалы конф. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. - Ч.1. - С.6-9.

22. Развивающее обучение: проблемы развития как психолого-педагогической теории и реализации как типа обучения в современной школе // Наука и образование. - Горно-Алтайск, 1998. - С.10 (в соавт.).

23. Направленность курсов частных дидактик // Проблемы физико-математического образования в педагогических вузах России на современном этапе: Материалы 2-ой Уральской регион. межвуз. науч.-практич. конф. (19-21 мая 1997 г., Уфа).- Уфа: БГПИ, 1997.- Ч.1.- С.58-59.

24. Развивающее обучение как психолого-педагогическая теория и тип обучения в современной школе // Развивающее образование: Современные проблемы: Материалы Рос. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. - С.7-8 (в соавт.).

25. Образование в России на рубеже веков // Россия в истории мировой цивилизации: 2-ая Всерос. науч. конф. (11-13 декабря 1997 г.): Культура народов России в мировой цивилизации.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. - Ч.2. - С.132-139 (в соавт.).

26. Сознание личности - отражение степени ее развитости // Ступени творчества: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.Н.Тулькибаевой.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - Вып. 2. - С.15-25.

27. Истоки современного содержания теории развивающего обучения // Теория и практика развивающего обучения: Сб. статей.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - Вып.3. - С.8-12.

28. Структурирование учебного материала - основной компонент учебно-познавательной культуры // Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя: Сб. статей.- Вып. 3.- Уфа: Башк. пед. ин-т, 1998. - С.98-102 (в соавт.).

29. Основные направления совершенствования подготовки будущего учителя // Актуальные проблемы управления образованием в ре-

гионе: Профессионально-педагогическое образование / Под ред. С.А.Репина, Г.Н.Серикова.- Челябинск: ИИУМЦ, 1998.- Вып. 1(5).- С.57-61 (в соавт.).

30. Модель классической российской школы: проблемы, поиски, решения // Фундаментализация образования в современном обществе: Материалы Рос. науч.-практ. конф. (29-30 мая 1997 г.).- Уфа: Восточный университет, 1998. - Ч.3. - С.101-102 (в соавт.).

31. Принцип тщательного конструирования в дидактике Я.А.Коменского и его интерпретация в современной дидактике // Я.А.Коменский и современное образование: проблемы, поиски, решения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (25-28 марта 1997 г.).- Челябинск: Чел. гос. ун-т, 1998. - С.36-40 (в соавт.).

32. Методологический аспект определения содержания МПС // Теория и практика развивающего обучения: Сб. ст. преподавателей, директоров и учителей школ (Уральского региона).- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - Вып. 4. - С.3-7 (в соавт.).

33. Становление профессионально-педагогической деятельности студентов педвузов // Теория и практика развивающего обучения.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - Вып. 7. - С.23-26.

34. Развитие сознания личности и становление личности педагога // Теория и практика развивающего обучения.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - Вып. 5. - С.29-42.

35. Проблемы подготовки будущего учителя в системе развивающего обучения // Теория и практика развивающего обучения: Сб. ст. преподавателей, директоров и учителей школ (Уральского региона).- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - Вып.4. - С.16-18.

36. Педагогические основы становления профессионально-педагогической деятельности // Вестник ЧГПУ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. С.118-122.

### **Методические рекомендации**

37. Методика педагогического исследования и некоторые показатели эффективности используемых средств обучения: Метод. рекомендации. - Челябинск: ЧПИ, 1982. - 66 с. (в соавт.).

38. Применение ЭТВ для совершенствования процесса формирования умения решать задачи // ЭВТ в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации. - Новосибирск, 1989. - С.146-149 (в соавт.).

39. Формирование у будущих учителей потребности и умения в самосовершенствовании: Метод. рекомендации для преподавателей и студентов педвузов. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1996. - 24 с.

#### **Тезисы докладов и выступлений на научных конференциях и семинарах**

40. Понятия "алгоритмический" и "эвристический подходы" к формированию у студентов педагогических умений // Вопросы методологии и методики формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1990. - С.43.

41. Возможные подходы к формулированию цели и задач учебного занятия // Актуальные проблемы интенсификации животноводства и подготовки специалистов: Тез. науч. и метод. конф.- Троицк, 1990.- С.11-12.

42. О соотношении эвристических и алгоритмических способов и методов решения задач // Вопросы методологии и методики формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф.: В 2 ч. - Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1990. - Ч.2. - С.10-11.

43. Формирование творческой личности средствами эвристико-алгоритмического подхода // Проблемы совершенствования профессиональной подготовки вузовской молодежи: Тез. регион. науч.-практ. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1991. - С.31-33.

44. Функции понятий "алгоритм" и "эвристика" в процессе формирования педагогических умений // Научные понятия в современном учебном процессе школы и вуза: Тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1991. - С.42-43.

45. Концепция многоуровневого высшего образования // Проблемы многоуровневого высшего образования в Российской Федерации: Тез. докл. гор. науч.-метод. семинара.- СПб: СПб технич. ун-т, 1992.- С.142-143 (в соавт.).

46. Понятие сформированности педагогического умения определять цель и задачи учебного занятия // Научные понятия в современном учебном процессе школы и вуза: Тез. докл. XXI межвуз. науч. семинара.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1993. - С.18-19.

47. Понятие способа обучения студентов факультета подготовки учителей начальных классов решению математических задач // Научные понятия в учебно-воспитательном процессе школы и вуза: Тез. докл. II Всерос. науч.-практ. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994.- С.21-22.

48. К понятию уровней сформированности характеристик квалификационных испытаний учителей средней школы // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф.: В 2 ч.- Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1995. - Ч.1. - С.45-48 (в соавт.).

49. Методологические основы построения учебных предметов // Теоретические проблемы физического образования: Тез. науч.-практ. межвуз. конф. Сев.-Зап. отд. РАО.- СПб: Образование, 1996.- С.19-20 (в соавт.).

50. Ориентировочная основа действия как условие успешного формирования профессионально-педагогического умения // Проблемы повышения академического уровня высших учебных заведений и региональных систем: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. по инновациям в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: В 2 ч.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996.- Ч. 2.- С.25-27.

51. Система основных понятий государственного образовательного стандарта как реализация принципа соответствия // Стандартизация образования в современной средней и высшей школе: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997.- С.103-104.

52. Принцип соответствия в определении содержания образования - необходимое условие самореализации личности // Я.А.Коменский и современное образование: проблемы, поиски, решения: Тез. докл. и выступлений междунар. науч.-практич. конф. 25-28 марта 1997 г.- Челябинск: Челяб. управление по делам образования, 1997.- Ч.1.- С. 83-84 (в соавт.).

53. Принципы формирования требований к экспертам квалификационных испытаний учителей средней школы // Подготовка рабочих кадров в условиях перехода от плановой к рыночной экономике: Опыт России и Германии: Тез. докл. и сообщений междунар. науч.-практ. конф. (18-19 апреля 1996 г.)- Челябинск, 1996. - С.98-101 (в соавт.).

54. Основные требования к подготовке учителя на факультете начальных классов // Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов периода детства: Материалы регион. совещания работников системы образования Уральского региона (12-13 ноября 1996 г.)- Екатеринбург: Уникум, 1997. - С.15 (в соавт.).

55. Система понятий образовательного стандарта // Учебно-методическое обеспечение преподавания педагогических дисциплин: Тез. докл. науч. конф., 27-28 мая 1997 г., Екатеринбург.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. - С.96-97.

56. Понятие профессионально-педагогической деятельности // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. 11-13 мая 1999 г.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - С.83-84.

57. Усвоение знаний и психологические структуры при обучении студентов // Методика вузовского преподавания: Тез. 3-й межвуз. науч.-метод. конф.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - С.52-53.

З.Б.Сес

---

Подписано в печать 23 мая 2000 г. Формат 60х90/16. Бумага офсетная.  
Печать плоская. Усл. печ.л. 2 Уч.-изд. л. 2, 1 .Тираж 100 экз.  
Заказ № 1306.

---

Издательство ЧГПУ: 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69, ком. 328  
Отпечатано на ризографе в типографии ЧГПУ: 454080, Челябинск, 69  
454080, Челябинск, пр.Ленина, 69