

8. Психология. Словарь/Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Наука, 1963.
11. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности// Вопросы психологии. —2000 – № 2.
12. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.

*Ю.Н.Емельянова*

### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОНЯТИЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Общественно-политический, экономический, культурный кризис современного общества требует не только пересмотра ключевых понятий педагогики, но и разработки новых технологий обучения и воспитания. Каждая эпоха выдвигает свои требования к этим процессам. И сегодня в условиях кризиса видится два подхода к воспитанию и образованию: авторитарный или демократический, направленный на личность ученика [4].

Особенно актуально внедрение концепций гуманистической педагогики в систему высшего педагогического образования. Ведь именно в педагогических вузах происходит процесс формирования будущих учителей, непосредственно влияющих на то, каким будет уровень воспитания и образования подрастающего поколения. Поискам путей совершенствования профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах на основе личностно-ориентированного образования посвящены труды С.И.Архангельского, Е.П.Белозерцева, В.Н.Сластенина, А.И.Щербакова и других.

Гуманистическая парадигма моделирует условия решения педагогических задач обучения и воспитания опираясь на различные традиционные и инновационные технологии, в основе которых лежит личностно-ориентированная концепция. Научным изысканиям в области разработок инновационных технологий обучения посвятили свои работы Г.К.Селевко, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, Е.Н.Шиянов и другие.

Одним из возможных вариантов реализации идей личностно-ориентированного образования является технология творческой самоорганизации личности учащегося, построенная на основе синергетического подхода, представленного в трудах С.В.Кульневича и Е.В.Бондаревской. Она стимулирует активность учащихся, направляя интересы студента на самого себя, на его потребность в самосовершенствовании. Реализация творческого подхода к процессу самоорганизации выражается в возможности передачи знаний и воспитания через творческую деятельность студента и педагога.

Педагогика высшей школы основана на необходимости формирования научного потенциала. Здесь очень важен поиск и создание инновационных технологий, разработка оригинальных методик обучения студентов. Нельзя также забывать о преемственности вузовской и школьной педагогики. Так, весьма актуальной является проблема разработки специальных технологий, основанных на сочетании традиционных форм фронтального обучения с новыми личностно-ориентированными технологиями обучения. Возможность соединения традиционного лабораторного, семинарского занятия по специальным дисциплинам с ориентацией на личность студента, основанного на подборе профессионально педагогически значимых личностных качеств для конкретной специализации. Особое внимание следует уделить обучению студентов профессионально значимым дисциплинам на основе самоорганизации, стимулированию развития потребности и способностей к самовоспитанию, развития

познавательной активности и творческих проявлений. Высшим выражением этой активности, по нашему мнению, будет являться побуждение студента к самостоятельному приобретению знаний, необходимых в будущей педагогической деятельности, к самосовершенствованию своих навыков и умений.

В процессе формирования творческой самоорганизации студентов мы опирались на личностный подход в педагогике. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность человека как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности [3]. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании и обучении на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности и создания соответствующих условий.

В современной высшей школе произошла смена акцентов с процесса освоения знаний, умений и навыков на использование их как средства развития личности, что в корне меняет цели воспитания и обучения [1,67]. Сегодня цель высшей школы - не только научить студентов приобретать знания, но и формировать у них познавательные потребности, желание постоянно самосовершенствоваться. В этой связи в вузах повышается значимость профессиональной подготовки студентов, основанной на личностном подходе к самоорганизации учебной деятельности.

Реализация этой цели осуществлялась в рамках спецкурса на факультете физического воспитания, который должен познакомить студентов с содержанием, инновационными технологиями личностно-ориентированного образования в области физической культуры и спорта. На лекционных и практических занятиях рассматривались модели индивидуальной и личностной педагогической поддержки, применение на уроке физической культуры, методика работы учителя с

содержанием учебного материала и технология преобразования учебного материала [2,98-113].

По окончании курса проводилось изучение уровня сформированности понятий личностно-ориентированного образования методом анкетирования. Было установлено, что 50% респондентов знакомы или знают основные направления личностно-ориентированного образования, 50% - не ответили на этот вопрос или не знакомы с понятиями, отраженными в вопросах анкеты. Большинство из опрошенных студентов (71%) утверждают, что преподаватели используют инновационные технологии при проведении занятий. Анализ результатов анкетирования указывает на необходимость применения новых педагогических технологий, которые способствовали бы формированию у студентов навыков самоорганизации, саморазвития, повышению уровня профессионализма будущих педагогов.

На основании вышеизложенного можно сделать предположение, что использование инновационных технологий в рамках личностно-ориентированного образования студентов высших учебных заведений (на примере факультета физической культуры и спорта) будет способствовать не только повышению профессиональной культуры будущих педагогов, но и реализации принципов гуманизации образования на практике.

#### Литература

1. Быков Ю. Теоретические и методические аспекты формирования профессионала педагога в период обучения в физкультурном вузе // Теория и практика физической культуры. - 1996. - №12.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие для учителей, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений. Р-н/Д. Учитель, 2001.
3. Смирнов С.А., Короткова И.Б., Шиянов И.Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы,

технологии. Учебник для вузов /под ред. С.А. Смирнова – 4-е изд. М.: Академия, 2001.

4. Соколовская Л.В.. Современные воспитательные технологии // Педагогический вестник Приднестровья.- 2001.-№1.

*Н.Д.Островська*

### **ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЮЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ПОЛІТОЛОГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО ІНСТИТУТУ**

Серед найбільш важливих напрямків подальшого розвитку освіти в Україні є її гуманізація, а особистісно-розвиваюче навчання є її складовою. Згідно з історичним досвідом розвитку суспільства, можна зазначити, що типологізація особистості при авторитарному підході до навчального процесу була відсутня. Досить вагомими показниками розвитку вищої освіти є узагальнення та диференціація, які стосуються не тільки знань студентів, але й організації навчального процесу. Прояв цих показників на високому рівні відповідає не тільки одному аспекту – знанням, але й розвитку особистості в цілому. Тому завдання освіти полягає не тільки у тому, щоб вища освіта стала особистісно-орієнтованою, але й особистісно-розвиваючою. Поєднання цих двох напрямків, на нашу думку, дасть поштовх для сучасного розвитку освіти. За баченням Б.Б.Коссова [1], цей процес забезпечується реалізацією двох напрямків: інформатизація та гуманізація освіти. Саме гуманітарні дисципліни здатні внести найбільше у процес гуманізації освіти за рахунок розвитку і саморозвитку студента, його морального і творчого потенціалу. Забезпечити це можна, здійснюючи інтеграцію між дисциплінами. Підтвердженням цьому є той факт, що саме на гуманітарній функції історико-наукового матеріалу можна встановити органічний зв'язок між світом науки, техніки і особистістю людини [2]. Значну допомогу реалізації особистого творчого потенціалу надає інформатизація освіти.

Введення комп'ютера у навчальний процес сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, його індивідуальності, створює умови для залучення у навчальний процес студентів з різною здатністю та стилем навчання. Важливими для наших досліджень є праці І.М.Семенова [2], які розширили уявлення про особистісно-орієнтоване навчання за рахунок рефлексивних особистісних моментів, які забезпечують участь суб'єкта у пізнавальній діяльності, творчому пошуку. Це дозволяє найбільш повно використати інтелектуальний потенціал студента, спираючись на його особистий досвід.

З усіх підходів до даної проблеми, нам найбільш близький підхід І.С.Якиманської [3], яка визначає, що особистісно-орієнтоване навчання має визнавати учня головною діючою особою усього навчально-виховного процесу. З цією метою при вивченні політології ми провели наступне:

1. Диференціювали програми з курсу політології, врахувавши особистий досвід студентів з курсу історії. Особливу увагу приділили використанню різних методів роботи з студентами, вважаючи, що це дозволить найбільш повно розвинути пізнавальні здібності студентів.

2. Сприяли розвитку мотиваційного, емоційного, операціонального компонента за рахунок введення диференційованих завдань.

3. Окреслили коло знань, умінь і навичок, які необхідні студентам для одержання потрібного рівня політичної грамотності.

4. Визначили шляхи реалізації технології особистісно-орієнтованого навчання, вважаючи, як і пропонує І.С.Якиманська, що це цілісна система дидактичних впливів. Свої дослідження ми розпочали з диференційованого підходу до процесу контролю. Це обумовлено тим, що для диференціації програм, нам необхідно визначити рівні засвоєння знань студентів в групах, рівень їх вхідних знань, ступінь розвитку мотиваційного компонента. Тобто, визначити базу для впровадження особистісно-орієнтованого навчання,

спираючись на яку можна передбачити можливості для впровадження особистісно-розвиваючого навчання.

Для багатьох практичних завдань має значення типологія особи. Ми визначали типологію студентів за методикою М.І.Мурачковського [5]. Ми виділили чотири типи студентів: студентів I типу було 10,5%, II типу - 35,6%, III типу - 39,8%, IV типу - 14,1%. Одночасно ми визначали рівні невербального інтелекту за Векслером: дуже високий, високий і нормальний. Студентів, які не увійшли в ці рівні, ми рахували на нижчому рівні. Таких студентів було 39,5%. За цими показниками ми розподілили студентів на чотири групи за навчальними можливостями: а) дуже високі; б) високі; в) середні; г) нижче середніх. Це дозволило нам підготувати контрольні завдання, які відповідають цим групам. Використання диференційованого підходу дало такі результати:

1. Одержуючи посильні завдання, студенти підвищили свою успішність.

2. Здатність виконати завдання підвищило зацікавленість студентів у вивченні політології.

3. Розширився політичний кругозір студентів, оскільки вивчення матеріалу базувалось на шкільних знаннях з історії.

Такий етап у технології впровадження особистісно-орієнтованого навчання заклав основу для особистісно-розвивального навчання.

### Література

1. Коссов Б.Б. Концепция высшего образования // Концептуальные вопросы развития высшего образования. - М., 1991.
2. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. - М., 1990.
3. Хомяков А. Высшая техническая школа и методология обучения инженера-конструктора // Alma mater. - 1992. - № 4-6
4. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное

развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – №2.

- Мурачковский Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке // Сов. Педагогика. – 1983. №10

*Н.Н.Руденко, О.И.Шишкина, И.И.Смирнова*  
**ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Современная ситуация развития страны характеризуется ростом социально-экономических и политических проблем, потерей жизненных ценностей и ориентиров. Социальные условия жизни существенно влияют и на мотивацию продолжения обучения в вузе. Бедственное положение системы образования привели к изменению мотивации поступления в высшие учебные заведения. В настоящее время наблюдается девальвация высшего образования. Нередко ценностью становятся не столько знания, умения и навыки, образованность как характеристика личности сколько диплом. Имеет место не только положительная, но и отрицательная мотивация обучения (С.В.Бобровицкой).

Под положительной мотивацией П.М.Якобсон понимает мотивацию, связанную с самим процессом учебной деятельности, под отрицательной – побуждения учащегося, которые могут возникнуть в том случае, если обучение осуществляется без интереса к получению образования или по принуждению.

На кафедре психологии ПГУ им. Т.Г.Шевченко разработан план исследования мотивов учебной деятельности студентов факультета педагогики и психологии и их воздействия на их на успешность обучения. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что мотивы учения более значимы для успешной деятельности, нежели уровень интеллекта.

Исследованием было охвачено 407 человек. Был применен комплексный метод, включающий в себя следующий блок методик: «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А.Реана и В.А.Якунина); методика выявления уровня интеллекта (Г.Айзенка).

На основании полученных результатов сделаны следующие выводы:

Существует прямая (корреляционная) зависимость между успеваемостью и мотивами учебной деятельности студентов (коэффициент корреляции + 0,59). Студентам, обучающиеся на «хорошо» и «отлично», присущи мотивы «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести знания», и только за редким исключением – «получить диплом». У неуспевающих студентов преобладает мотив «получить диплом».

Существующая зависимость между интеллектом и успеваемостью студентов (+0,4) не позволяет отрицать наличие связи между переменными, однако не столь существенна и не доказывает прямой зависимости.

По средним показателям наиболее предпочитаемым для студентов мотивом является «стать высококвалифицированным специалистом» ( $x=54\%$ ). Самый высокий показатель этого мотива отмечается на втором курсе (79%). Далее наблюдается снижение показателя до 54% и 42% на четвертом и пятом курсах соответственно. Самый низкий показатель по этому мотиву отмечен на третьем курсе 39%.

На втором месте по предпочтению оказался мотив «получить диплом» ( $x=6\%$ ). Самое большое значение этого показателя обнаружено на пятом курсе 26%. На младших курсах показатель значительно снижается, на первом курсе данный мотив присущ 11%, на втором – 4%, на третьем – 14% опрошенных студентов.

На последнем месте оказался мотив «получить интеллектуальное удовлетворение» ( $x=10$ ). Средний показатель мотива «приобрести глубокие прочные знания» - 8%. Все это позволяет полагать, что воспитание

положительного отношения к учебной деятельности будет происходить успешно, если усилить профессиональную ориентацию школьников, усовершенствовать методику отбора абитуриентов на специальности факультета.

*В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко*

## **ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Содержание образования есть отражение культуры определенной эпохи. В то же время существующая система высшего образования во многом построена на культурных доминантах прошлого — рациональном взгляде на мир, интеллектуализме, утилитарности. Цивилизационная односторонность отчетливо проявляется в содержании образования, в котором знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности отодвинуты на второй план по сравнению с научной монокультурой. Поэтому поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальных проблем современной педагогики. При этом на первый план выдвигаются задачи разработки теоретических основ *целостного* учебно-воспитательного процесса, взаимосвязи и взаимообусловленности *содержания, методов и форм организации обучения.*

В качестве теоретической основы концептуализации целостности содержания высшего образования принят *культурологический профессионально-личностный подход.* Основные обобщения относительно сущности и главных его признаков сводятся к следующему: видение образования как феномена культуры; культуросообразность как основная тенденция развития образования, важнейшее направление и основное средство реализации идеи его гуманизации; цель высшего образования — человек культуры (интеллигент), профессионал и личность; обращенность образования к человеку через культуру; признание культуры решающим

фактором развития профессионально-личностных качеств; единство аксиологии и культурной антропологии как признак комплексного подхода; приоритет гуманитарной культуры (оптимальной совокупности общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и творческих действий); культурологический подход – метод проектирования образовательных систем. Культурологическая концепция целостности содержания высшего образования представляет собой теорию модернизации содержания. Сущность модернизации состоит в реконструкции целостности профессионального содержания в контексте культуры на основе изоморфности соответствующих подсистем образования и культуры.

*Целостность содержания высшего образования* разрабатывалась в единстве следующих аспектов: культурологической сущности содержания образования, культурологического профессионально-личностного подхода к проектированию содержания высшего образования, дидактической принадлежности категории целостности содержания профессионального образования и системно-структурного способа ее рассмотрения.

Педагогический принцип *целостности* системно отражен в следующих положениях:

- *целостный методологический подход* – рассмотрение педагогической теории как «единства дидактической системы и процесса», что служит критерием методологической целостности («критерием дидактической концептуальности»). Целостность определяет общую стратегию данного научного исследования и одновременно составляет его педагогический норматив. Целостность подхода строится на единстве эмпирического и теоретического базиса наук о культуре и культурологического метода исследования;

- *целостное отражение прогресса социокультурного развития* как единство развития

цивилизации и культуры на приоритетах культуры (развитие культуры есть смысл развития цивилизации);

– *целостное представление культуры* как изоморфный прообраз целостного содержания высшего образования: единство ее духовных, социальных и технологических сторон; представлений о культуре на всех основных уровнях системной организации ее ценностей; система когнитивных, ценностных и регулятивных смыслов как характеристика смыслового потенциала культурно-образовательных форм;

– *целостное представление человека* (культурологические представления сущности человека «Homo totus» – человек целостный) как единство природного, социального и духовного (природного явления, общественной формы жизни, душевной и духовной реальности), а также относительность и противоречивость целостности человека в его незавершенности, определяющей движущие силы развития;

– *целостная личность специалиста* (культурологические представления о цели высшего образования) – профессионально-личностная модель конкурентоспособного выпускника университета предполагает его успешную деятельность в профессиональной, социальной и духовной сферах, мотивационно-ценностное отношение, культурные смыслы и сбалансированное развитие всех сфер его личности: сознания, чувств и воли;

– *целостная педагогическая система* (совокупность целей, принципов, содержания, методов, средств) как единство ее подсистем, пронизанных единым культурологическим подходом;

– *целостный процесс образования* как единство воспитания и обучения, взаимосвязь и взаимообусловленных единство умственного, нравственного, физического и других видов воспитания, недопускающих механического соотношения части и целого;

*целостность содержания* – внутренняя неразрывность представления элементов содержания образования в контексте культуры и культурологических форм и средств его реализации (в *содержательном* плане обеспечивается отражением в образовании всего культурного опыта, накопленного человечеством, в *организационном* – единством компонентов, отражающих предметные, коммуникативные и личностные уровни взаимодействия субъектов образовательного процесса; в *способах усвоения* – путем раскрытия *смыслового личностно* значимого аспекта знаний);

- *целостность как условие* – целостная личность может быть развита только в целостном педагогическом процессе;

- *целостность как качество* педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития; представления о *целостности*, понимаемые как *относительные и исторически преходящие*.

Представленные положения предполагают систему культурологических условий модернизации высшего образования. Этот процесс должен:

– формироваться с учетом исторических закономерностей и особенностей развития цивилизации и культуры, которые детерминируют не только определенный идеал выпускника вуза – интеллигента (человека культуры), но и пути его достижения;

– отражать закономерные связи, в соответствии с которыми не только уровень развития культуры и цивилизации определяет уровень развития образования, но и образование становится генератором развития культуры и цивилизации, генератором, что в свою очередь требует от человека высокой степени образованности (профессиональной, и личностной), культуротворческой активности;

– представлять целостное единство духовных, социальных и технологических компонентов содержания высшего образования;

— рассматривать процессуальную сторону образования как культурный акт (событие), через который осуществляется вхождение человека в мир культуры; его социализация; трансляция культурно оформленных образцов человеческой деятельности, творческая самореализация, нравственная саморегуляция и адаптация в изменяющейся социокультурной среде.

Структурирование содержания образования проводилось на базе Приднестровского государственного университета в соответствии с образовательными стандартами Российской Федерации.

*А.Н.Кузибецкий*

### **КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ КАК УСЛОВИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Компетентностный подход в сфере общего образования — новое явление в российской дидактике (В.А.Болотов, В.В.Сериков). Прогнозируется, что его реализация позволит преодолеть противоречие между теоретической подготовкой выпускников школ и затруднениями учащихся, связанными с использованием приобретенных знаний для решения конкретных задач в проблемных ситуациях жизни (А.В.Хуторской).

Общее образование, построенное на компетентностной основе, направлено на реализацию сложнейших образовательных задач формирования компетентностного опыта учащихся, т.е. опыта быть компетентной личностью, способной осуществлять личностные функции как ключевые компетенции в сфере освоения и творения культуры. Речь идет о целостном опыте как гуманитарном феномене, сочетающем культуру выполнения личностно-развивающей деятельности и опыт предметной ориентировки в проблемных жизненно-практических ситуациях. Согласно исследованиям (А.С.Белкин, В.В.Сериков, И.Д.Фрумин и др.), приобретение

компетентностного опыта учащимися детерминруется не столько организационными усилиями педагогов и руководителей школ, сколько их способностью овладевать «ситуациями развития» растущего человека (Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков), выявлять необходимые для этого условия, создавать адекватные образовательные «практики», предъявляющие учащимся ключевые компетенции в познании, общении, творчестве, саморазвитии, ценностно-смысловом самоопределении и востребующие компетентность как структуру их сознания.

Осуществление компетентностного образования в отличие от традиционно-знаниевого подхода опирается на новые формы совместности, единства, события субъектов образовательного процесса и ориентируется на «коллективного педагогического субъекта» (И.А.Колесникова, Е.И.Сахарчук, В.В.Сериков). Суть этого феномена в том, что он конституирует новую и единую для входящих в него участников компетентностно ориентированную личностно-развивающую педагогическую деятельность, которую никто из них не может выполнить в одиночку.

Коллективный педагогический субъект – это такой групповой феномен, который с учетом его природы и основных характеристик может быть использован в качестве инструмента компетентностного общего образования. В связи с этим необходимо рассматривать формирование коллективного педагогического субъекта как ключевую компетенцию современных руководителей образовательных учреждений в условиях компетентностного образования.

Сущностную основу формирования коллективного педагогического субъекта составляет процесс группообразования, под которым понимается превращение первоначально диффузной общности участников процессов преподавания и учения в сообщество взаимодействующих и смыслозависимых педагогов, со-проживающих с обучающимися ситуации их развития. Последнее представляет собой группу высшего уровня развития –

коллектив как «со-бытийную общность» педагогов и обучающихся, взаимодействующих посредством ценностно-смыслового диалога и объединенных со-знанием необходимости рефлексии собственной жизнедеятельности, со-переживанием педагогических событий и со-действием в организации и поддержке ситуаций обретения учащимися компетентностного опыта. Только такое сообщество и может быть идентифицировано как коллективный педагогический субъект.

Коллективный педагогический субъект – это «становящийся» феномен. В своей динамике он проходит такие стадии, как: а) *ассоциативно-предметная общность* (группа педагогов-предметников, взаимодействие которых ограничивается проблемами предметного обучения и направлено на достижение качества усвоения предметных знаний, координацию деятельности по обеспечению освоения учащимися предметных компетенций в соответствии со стандартом, установление фрагментарных межпредметных связей, совместное проведение интегрированных уроков, внедрение единых норм учебной деятельности и т.п.); б) *корпоративно-функциональная общность* (группа педагогов, взаимодействие которых нацелено на усвоение методологической культуры, систем самостоятельной учебной деятельности, опыта продуктивного мышления и самоорганизации в учебном процессе; при этом совместная деятельность выходит за «предметные рамки», формирует опыт субъект-субъектного диалога в межпредметных учебных ситуациях, отражает различия и авторство в работе учителей, рефлексия ими посредством педагогических консилиумов своих ролей и «вкладов» в освоение учащимися предметных и межпредметных компетенций); в) *ценностно-смысловая общность* (коллективный педагогический субъект, объединяющий учителей и учащихся, взаимодействующих не только на уровне учебных и воспитательных мероприятий, но и в процедурах солидарной ответственности и взаимной поддержки в обеспечении освоения учащимися

ключевых компетенций; согласующих цели, ценности и смыслы педагогической деятельности, как помощи в раскрытии достоинств друг друга и в сопровождении становления обучающихся компетентными личностями).

Становление коллективного педагогического субъекта – процесс, который захватывает обе стороны диады «педагог–обучающийся», но протекает в трех измерениях. На уровне «педагог–педагог» имеет место динамика: от культуры автономной индивидуальной деятельности работающих рядом субъектов через их совместность к культуре коллективной педагогической деятельности. В плоскости «педагог–ученик» происходит движение от фронтальности и внешней коллективности к учебному диалогу и ценностно-смысловой коммуникации. На уровне «ученик–ученик» протекают изменения: от подражания и взаимоподражания через взаимопонимание к рефлексии и свободному, ответственному выбору.

Таковыми нам представляются характеристики коллективного педагогического субъекта, рассматриваемого как условие реализации компетентностного подхода в сфере общего образования.

*Н.М.Борытко*

## **СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Способность педагога к осуществлению профессиональных функций в системе современного образования определяется его позицией педагогической помощи (сопровождения, поддержки или руководства) самостановления ребенка в ценностно-смысловом взаимодействии, при котором сам педагог как субъект деятельности, реализуя свою профессиональную позицию, получает возможность все время развиваться, профессионально взаимодействуя с воспитанником.

Профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет его профессиональное бытие в педагогическом взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного образования. Гуманизация образования в школе предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога как субъектной, имеющей деятельностно-утверждающую природу: не только ребенок, но и взрослый не могут рассматриваться как объект программирования со стороны общества. Лишь субъектно-авторская позиция педагога обеспечивает образование человека в целом, а не только его отдельных сторон.

Основанием для целеполагания в непрерывном образовании педагога-воспитателя служит модель становления его профессиональной позиции, в которой выделяются внес воспитательный, нормативный, технологический, системный и концептуальный уровни, определяемые способностью осознанно выбирать эффективные в конкретной ситуации ориентиры деятельности. Механизм становления субъектной позиции педагога раскрывается в процессе его профессионального самоопределения как поиска и нахождения личностных смыслов в педагогической профессии, внутренней самодетерминации профессиональной деятельности и поведения.

Ведущие факторы становления субъектной позиции педагога - *рефлексия* как осмысление своей профессиональной деятельности, *самооценка* как оформление профессиональных смыслов в ценности и *самосознание* как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения. Критерием динамики становления позиции педагога является его профессиональное саморазвитие, показателями - его профессиональная свобода и достоинство.

Становление субъектной позиции педагога как цель его непрерывного образования определяет необходимость выполнения системы трех принципов: *рефлексивности* (предполагающем осмысление собственного опыта педагога, обнаружение профессионально-личностных смыслов), *интерактивности* (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров) и *проективности* (развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности), которые отражают три уровня профессионального бытия педагога (смысловой, семантический и экзистенциальный).

Эти принципы реализуются в логике трех фаз освоения содержания, применения методов и форм образовательного процесса педагога-воспитателя:

- целью *рефлексивной* фазы, характеризующейся системным анализом, является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как профессионально-педагогической позиции, достижение внутреннего согласия;

- *ценностная* фаза посвящена оформлению смыслов деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности и применению позиции как инструмента понимания мира, иной самости;

- в *проективной* фазе воспитательная позиция педагога как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманизации его профессиональной деятельности и поведения.

Три ступени непрерывного образования педагога — это три «переломных» момента в его профессиональной карьере, три его «переходных возраста»: от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе к сложной педагогической реальности; от реактивной педагогической деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессионально-педагогическому творчеству.

Первая ступень — *выбор профессии*, подразделяется на этапы *допрофессионального образования* (усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, идентификация социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры) и этап *начальной профессиональной подготовки* (осмысление педагогической деятельности как гуманитарно-воспитательной практики, т. е. направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке»). Итогом является ориентация человека в мире профессий, выбор педагогической деятельности как профессиональной.

Вторая ступень — *самоопределение в профессии*, разделяется на этапы овладения сущностными механизмами педагогической деятельности, готовностью к трансформации социокультурного опыта, поиска (в процессе *студенческого исследования*) и утверждение (в *последипломном образовании*) своего педагогического стиля, осознание механизмов образования как преобразующего взаимодействия. Итогом данной ступени представляется концептуальная позиция педагога, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности.

Третья ступень — *профессиональное саморазвитие*, подразделяется на этапы преимущественно *курсовой подготовки и индивидуально-группового консультирования* педагога в процессе его профессионально-педагогического творчества. Профессиональная субъектно-авторская позиция педагога-воспитателя как ценностно-смысловое образование реализуется в системе педагогической деятельности, становится не только основой, но и источником саморазвития педагога, его профессиональной свободы и утверждения собственного достоинства.