

ределения (мотивирование); осуществлять критический анализ инварианта, поиск новых ориентиров (критичность); выдвигать гипотезы, искать пути преодоления противоречий, заложенных в предъявляемом гуманитарном знании, дополнять личностный смысл, обмениваться смыслами (смыслотворчество).

Организация образовательного пространства художественного вуза на основе текстов культуры, основанная на учете избирательного характера отношений, выстраивается педагогом как содействие раскрытию индивидуальности студента – будущего творца и мастера.

Примечания

¹ См.: Парахонский Б.А. Язык культуры и генезис знания. Киев, 1988.

УДК 378.147.013.2

Н.Н. САЯПИНА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: sayapinanat@mail.ru

В.Н. САЯПИН

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: sayapinanat@mail.ru

Формирование педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии

В статье определяются понятия педагогического мастерства и его элементов. Формирование педагогического мастерства у будущих учителей в условиях профессиональной подготовки протекает на основе выбранной ими модели дидактического взаимодействия и представляет собой формирование каждого из выделенных элементов – личностного и деятельностного.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, формирование педагогического мастерства, модель дидактического взаимодействия.

N.N. SAYAPINA, V.N. SAYAPIN

Forming of the Pedagogical Mastership of Future Teachers in their Didactic Interaction

This article reflects the definition of conception of the pedagogical mastership and its elements. Forming of the pedagogical mastership of future teachers in conditions of professional training is based on the chosen model of didactic interaction and represents forming of each of the pointed elements – personal and energetic.

Key words: pedagogical mastership, forming of the pedagogical mastership, model of didactic interaction.

Процесс реформирования современного образования предъявляет новые требования к подготовке педагогических кадров, в соответствии с которыми возрастает значимость их педагогического мастерства. В связи с этим перед высшей школой стоит задача формирования мастерства будущих учителей.

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей ориентируется сегодня на изучение макетов *федерального образовательного стандарта общего образования второго поколения* и его использование

в практике школьного образования (после официального принятия одного из них). Данный стандарт будет одним из основных инструментов реализации конституционных гарантий права человека и гражданина на образование, а также нормативным документом, «фиксирующим обязательные базовые ориентиры деятельности образовательной системы на определенном этапе ее существования»¹.

Образовательный стандарт, разработанный в 2007 г. в рамках Федеральной целевой программы развития образования на

2006–2010 гг., прописывает цели, различные виды деятельности, соответствующие каждой ступени образования (начального, основного, полного общего), и задачи, решаемые учащимися при выполнении этих видов деятельности. Например, в качестве основных видов деятельности обучающихся предлагаются учебная, проектная, исследовательская, творческая, спортивная и др. Интересными в рассматриваемом стандарте являются обозначение возможных социальных практик обучающихся на каждой ступени образования и их результаты. В основу стандарта положен новый тип отношений субъектов системы общего образования (учащихся, их семей, преподавателей и руководителей образовательного учреждения), с одной стороны, государства и общества – с другой².

Таким образом, начиная свою профессиональную педагогическую деятельность, студент педагогического вуза должен быть готов к руководству разнообразными видами деятельности, организации социальной практики, установке отношений между субъектами образовательного процесса, т.е. осуществлению дидактического взаимодействия. В связи с этим важными в профессиональной подготовке являются ориентированность будущих учителей на определенную модель дидактического взаимодействия и оценка эффективности той или иной модели с позиций влияния ее на личностное развитие школьников.

Для реализации данной идеи необходимо выделить некоторые ее основания – характер взаимоотношений между учителем и учащимися, а также способ разрешения основного противоречия между педагогическими требованиями и возможностями обучающихся по их реализации. Анализ многочисленных публикаций показывает, что дидактическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса может носить субъект-объектный, субъект-субъектный и объект-субъектный характер, а способом преодоления основного противоречия выступает принуждение или сотрудничество. Именно последние определяют своеобразие стилей управления, выделение в качестве приоритетных таких свойств личности ребенка, на которые следует опираться и которые нужно одновременно формировать, акцентирование внимания на деятельности учителя, ученика либо на их совместной деятельнос-

ти. Поэтому формирование педагогического мастерства студентов во время их профессиональной подготовки предполагает изучение разнообразных моделей, отражающих суть каждого из названных видов дидактического взаимодействия.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о существовании трех типичных моделей дидактического взаимодействия. Так, В.Г. Маралов выделяет *учебно-дисциплинарную, личностно-ориентированную и либерально-попустительскую* модели, в которых присутствуют общие признаки – субъект деятельности, способ разрешения противоречия, стиль руководства, качества ребенка, приоритет деятельности³. Г.В. Корнетов в качестве базовых, абстрагированно выражающих сущностные особенности дидактического взаимодействия называет модели, в основе которых также лежит характер связи между учителем и учащимися⁴. Если в основу дидактического взаимодействия положен субъект-объектный характер, то учителями используется *модель авторитарной педагогики*. Сочетание субъект-объектного характера взаимодействия с субъект-субъектным приводит к *манипулятивной модели*. Наличие субъект-субъектного характера взаимодействия ведет к *модели педагогической поддержки*.

Не будем подробно останавливаться на изложении точек зрения других авторов, а отметим, что изучение конкретного содержания различных моделей дидактического взаимодействия поможет студентам выбрать одну из них и более или менее осознанно принять ее в качестве приоритетной в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Условием реализации стратегии наиболее целесообразного взаимодействия признается *диалог*, рассматриваемый учеными во все времена в контексте гуманистических отношений. В отечественной науке освещаются различные аспекты теории и практики диалога: они связаны с анализом истории и современного состояния проблем общения и педагогической деятельности (В.С. Библер, А.А. Бодалев, и др.); изучением роли диалога в них (А.Н. Шими́на и др.); определением сущности, структуры, особенностей, типов и форм диалога (С.В. Белова, В.С. Скалкин и др.); рассмотрением возможности использования в образовательном процессе технологических приемов его ведения (Е.В. Ко-

ротаева, С.Ю. Курганов и др.); выявлением способов, приемов и правил ведения диалога (Л.Г. Павлова, С.И. Поварнин и др.); представлением его как универсальной характеристики личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.). Добавим к этому замечание А.С. Капто, который считает, что «истинно научное понимание человека в наши дни означает раскрытие его гуманистической сущности, его способности к “прыжку” в новую цивилизацию, для осуществления которого у человека есть две мощные опоры: мастерство в той сфере трудовой деятельности, которой человек посвятил всю свою трудовую жизнь, и его гуманистические нравственные качества»⁵.

В качестве важнейших направлений формирования педагогического мастерства будущих учителей следует выделить ориентацию педагогической деятельности на осуществление дидактического взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе диалогического общения, формирование умения прогнозировать результаты своей педагогической деятельности и моделировать педагогический процесс на основе гуманистических идей. При помощи диалога осуществляется обмен личностными и профессиональными позициями в ходе решения учебных проблем, в результате инициативность и самостоятельность студентов становятся основными ценностно-целевыми ориентирами.

Проблема формирования и совершенствования педагогического мастерства широко разрабатывается в трудах таких ученых, как И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Г.И. Хозяинов и др. В то же время не дано определения самого понятия «педагогическое мастерство». В некоторых работах оно употребляется в назывном порядке, в других не анализируется. Более того, существует парадоксальная ситуация, когда авторы работ по педагогическому мастерству не рассматривают его сущности. На наш взгляд, необходимо изучение ключевого слова этого словосочетания. В педагогической энциклопедии мастерство определяется как глубокое понимание дела, сочетаемое с развитым умением осуществлять эффективные действия в каком-либо виде профессиональных или любительских занятий⁶. С.И. Ожегов мастерство определяет как высокое искусство в какой-либо области, а мастера – как специалиста, достигшего высокого ис-

кусства в своем деле⁷. По словарю В.И. Даля, мастер – это особенно сведущий или искусный в своем деле человек⁸. Мастерство в понимании А.С. Макаренко – это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог⁹. С точки зрения И.А. Зязюна, «мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности»¹⁰. Такие авторы, как В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, мастерство учителя представляют как синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса¹¹.

Обобщение приведенных определений позволяет утверждать, что мастерство есть, с одной стороны, некая подсистема в личности педагога, с другой стороны, условие (оно же – средство) эффективной педагогической деятельности, с третьей – это особая качественная характеристика любой деятельности, в том числе и педагогической. Мастерство находится в «точке пересечения» личности педагога и его профессионально-педагогической деятельности.

Педагогическое мастерство в специальной литературе интерпретируется по-разному. В исследованиях последнего времени есть тенденция к более упрощенной и безличностной трактовке этого понятия. Так, в книге «Основы педагогического мастерства» встречаем такое его определение: «Педагогическое мастерство – это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому (курсив наш. – Н.С., В.С.) педагогу, в основе которого лежат формирующиеся профессиональные знания, умения и способности»¹². Здесь же указывается, что «...педагогическое мастерство обусловливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, педагогической техникой и методами работы над материалом темы урока и его организацией и проведением» или «знания и основанные на них умения – это главное содержание мастерства воспитателя»¹³. Б.Т. Лихачев считает, что педагогическое мастерство – это часть педагогического искусства. По его мнению, оно выражается во владении педагогом современными методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение

содержания искусства в процессе формирования личности¹⁴.

Подобное рассмотрение сущности педагогического мастерства нам представляется обезличенным, а труд учителя предстает как некий сложный прибор, складывающийся из набора профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и оптимизируемый благодаря совершенствованию тех или иных неоптимально функционирующих элементов.

Действительно, и педагогическое умение, и искусство характеризуются исключительной сложностью, где личность педагога выступает как определяющий фактор. Еще Д.И. Писарев отмечал, что в воспитании все дело в том, кто воспитывает. Личность воспитывается личностью, нравственность воспроизводится нравственностью, других средств воспитания не существует. Поэтому очевидно, что характеризовать будущего учителя лишь с прикладных технологических позиций нельзя.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил в изучении сущности педагогического мастерства выделить элементную составляющую, непосредственно связанную с его педагогической деятельностью. Е.И. Рогов утверждает, что педагогическое мастерство связано со сферой деятельности преподавателя, и поэтому расширять данное понятие и сместить его в сферу личности невозможно¹⁵. Н.В. Кузьмина педагогическое мастерство преподавателя определяет как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов¹⁶. Однако структура личности будущего учителя не может быть тождественна структуре выполняемой им деятельности в силу своего богатства и более сложного строения. Необходимо отметить, что студент включается в профессионально-педагогическую деятельность в период прохождения педагогической практики целостно, и *уровень сформированности профессиональных умений и навыков, по нашему мнению, зависит от его позиции, направленности его личности, системы ценностей, определяющих избираемые им цели и задачи, способности педагогической деятельности, потребности в них и стремление к овладению ими*.

Это положение согласуется с позицией нижеприведенных авторов в том, что педагогическое мастерство выступает в качестве

исходной категории анализа личности будущего учителя в контексте его профессиональной деятельности и определяется как:

– «*свойство личности*, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности»¹⁷;

– «*совокупность определенных качеств личности учителя*, которые обуславливаются высоким уровнем его профессионализма, психолого-педагогической подготовленностью, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития)»¹⁸.

Приведем определения педагогического мастерства, содержащие личностный и деятельностный элементы. Так, В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко педагогическое мастерство рассматривают как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самореализации и профессионально-педагогической деятельности¹⁹. А.В. Мудрик и О.А. Абдуллина утверждают, что педагогическое мастерство, с одной стороны, – высокий уровень профессиональной деятельности учителя. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном использовании различных способов учебно-воспитательной работы и достижениях ее целей. С другой стороны, педагогическое мастерство – это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач обучения и воспитания. В этом плане педагогическое мастерство – выражение личности педагога, его возможностей и способности самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью. В психолого-педагогической литературе педагогическое мастерство нередко трактуется или как совокупность знаний, умений, навыков, или же как единство личных качеств, знаний, умений, навыков, необходимых педагогу²⁰.

А.И. Щербаков считает, что «педагогическое мастерство преподавателя во многом

зависит от личности самого преподавателя, качества личности у разных преподавателей представлены в самых разнообразных структурных сочетаниях. Но одно, бесспорно, роднит всех хороших преподавателей – любовь к своим ученикам, оптимистический взгляд на их развитие, на их успехи в обучении и воспитании, высокое осознание своего гражданского долга и личной ответственности за воспитание человека. Педагогическое мастерство – основное условие продуктивной деятельности преподавателя. Оно представляет собой синтез личностных качеств педагога, его знания, умения, навыки»²¹.

Проблема определения понятия педагогического мастерства решается исследователями по-разному. Одни авторы считают, что это свойство, особенности личности педагога, другие – что это знания, умения, навыки, третьи объединяют и то и другое, четвертые в одних случаях называют педагогическим мастерством качества личности, а в других – уровень осуществления профессиональной деятельности и т.д. Несмотря на различия в понимании педагогического мастерства, в структуре рассматриваемого определения выделяются личность и деятельность педагога. Итак, в педагогической теории сложилось два подхода к пониманию педагогического мастерства. Первый связан с пониманием методов и способов педагогической деятельности, второй базируется на утверждении, что личности педагога, а не педагогической деятельности принадлежит ведущая роль в воспитании и обучении. Но поскольку педагогическая деятельность неотделима от личности педагога, то никакого противоречия тут нет. Важным является, с какой точки зрения рассматривается педагогическое мастерство – как педагогическая

деятельность, реализуемая через личность, или делается упор на личность педагога, реализующего педагогическую деятельность. Данный вывод позволяет нам при рассмотрении формирования педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии опираться на выделенные его основные элементы – *личностный и деятельностный*.

Формирование педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии рассматривается нами как профессионально и личностно значимый процесс, предусматривающий изменения в его личностном и деятельностном элементах. Преобразование первого элемента связано с формированием направленности будущих учителей на использование учебного диалога в педагогической деятельности, а второго – с формированием умения его организовать в практической деятельности при осуществлении дидактического взаимодействия. Таким образом, формирование педагогического мастерства нам видится в формировании каждого из его элементов – личностного и деятельностного. Взаимосвязь изменений выделенных элементов может быть представлена следующим образом: развитие личности будущего учителя, осуществляемое использованием учебного диалога, стимулирует преобразование педагогической деятельности, углубляет представления о ней. Преобразование этой деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту будущего учителя. Эта взаимосвязь позволяет осуществлять процесс формирования и совершенствования педагогического мастерства будущих учителей в их дидактическом взаимодействии.

Примечания

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) / Под ред. А.И. Адамского. М., 2008.

² См.: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет). М., 2007.

³ См.: Маралов В.Г., Бучилова И.А., Клепцова Е.Ю. и др. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В.Г. Маралова. М., 2005.

⁴ См.: Корнетов Г.В. Парадигма базовых моделей образовательных процессов // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

⁵ Капто А.С. Профессиональная этика: В 3 ч. М., 1997. Ч. 1. С. 4.

⁶ Педагогическая энциклопедия: В 3 т. М., 1965. Т. 2. С. 549.

⁷ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2001. С. 345.

⁸ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1978. Т. 2. С. 231.

⁹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Макаренко А.С. Педагогические соч.: В 8 т. М., 1984. Т. 3. С. 43–44.

¹⁰ Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для педвузов / Под ред. И.А. Зязюна. Киев, 1987. С. 10.

¹¹ Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 2002. С. 411.

¹² Основы педагогического мастерства... С. 16.

¹³ Указ. соч. С. 27.

- ¹⁴ См.: Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1998.
- ¹⁵ См.: Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996.
- ¹⁶ См.: Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психол. 1984. № 1. С. 10–16.
- ¹⁷ Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М., 1999. С. 4.
- ¹⁸ Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): В 3 ч. Минск, 1996. С. 47.
- ¹⁹ См.: Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Указ. соч.
- ²⁰ См.: Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего профессионального образования. М., 1990. С. 1; Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. С. 40.
- ²¹ Щербakov А.И. Психологические основы формирования личности учителя. Л., 1987. С. 91.

УДК 378.147

Т.Н. ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: cherniaeva@inbox.ru

Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования

Раскрываются философские, психологические и педагогические аспекты профессионального опыта в условиях вхождения российского высшего образования в Болонский процесс. Обозначаются новые проблемы в изучении категории «опыт будущего специалиста (педагога)», нуждающиеся в дополнительном осмыслении. Вынесены на обсуждение вопросы, связанные с возможностью и необходимостью его формирования в период вузовского обучения.

Ключевые слова: Болонский процесс, педагогика высшей школы, профессиональное становление, витальный, личностный, профессиональный опыт, барьеры, «точки» опыта.

T.N. CHERNIAEVA

Forming of Professional Experience by Students by Reform of Higher Education

Psychological, psychological and pedagogical aspects are opened in the conolition of the occurrence of the higher education of Russia in Bolognese process. New issues in the study of the category – «experience of the future specialist» are denoting and requiring in additional comprehension. In this theme, the questions which are connected with possibility and necessity of his formation during the study at the university are submitted for discussion.

Key words: Process of Bolin, pedagogic of higher school, professional building, vital, personal, professional experience, barrier, «point of experience», reflection.

Начало XXI в. для высшего образования в России – это время глубочайших изменений, модернизации, обусловленных необходимостью более четкого соответствия социокультурным и экономическим ориентирам эпохи постиндустриального развития. Расширение европейского образовательного пространства, вхождение России в Болонский процесс потребовали существенной структурной и содержательной переориентации педагогики высшей школы, что в значительной мере смещает акценты в подготовке будущих специалистов.

Проблемное поле педагогики высшей школы сконцентрировалось на активизации исследований, связанных с качеством подготовки выпускников, уровнем их компетентности в будущей профессиональной

сфере, мобильностью и конкурентоспособностью на постоянно меняющемся рынке труда, личной и профессиональной успешностью. Происходит отказ от монополии доминирующей долгие годы знаниево-ориентированной парадигмы, направленной на информационно-теоретическую подготовку студентов и порождающей серьезный диссонанс между теорией и практикой будущей специальности.

Интенсификация темпа жизни, ориентация на высокий профессионализм во всех сферах общественного производства требуют от выпускника вуза быстрой включаемости в профессию, минимизации адаптационных процессов, активной лидерской позиции и изначально высокой стартовой динамики. В значительной мере именно этим объясняется