

09249204

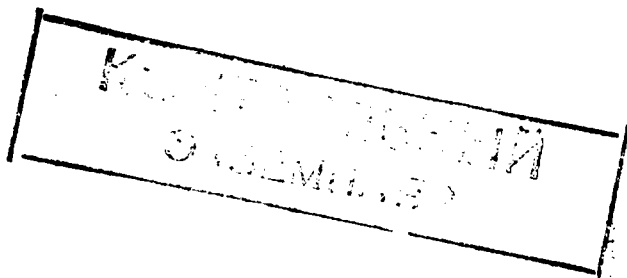
На правах рукописи

Мотыгуллин Джалиль Нургалиевич

**Формирование акмеологического потенциала
будущего учителя**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук



Казань 2001

Работа выполнена на кафедре педагогики естественно-математических факультетов Казанского государственного педагогического университета

Научный руководитель – действительный член РАГН,
Заслуженный деятель науки РТ,
Заслуженный учитель школы РФ,
Почётный работник высшего
профессионального образования РФ,
доктор педагогических наук,
профессор **А.Н. Хузиахметов**

Официальные оппоненты: действительный член РАО и АН РТ,
заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор **М.И. Махмутов**;
кандидат педагогических наук
доцент **А.Ф. Шарафеева**

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000700559

Ведущая организация – Елабужский государственный педагогический институт

Защита состоится " ____ " _____ 2002 г. на заседании диссертационного совета Д 212.078.01 по защите докторских диссертаций по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования при Казанском государственном педагогическом университете по адресу: 420021, г. Казань, ул. Межлаука, д. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке педагогического университета.

Автореферат разослан " ____ " _____ 2001 г.

Учёный секретарь
диссертационного
совета, профессор

Г.С. Закиров



07249207

3

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Становление демократических отношений в различных сферах жизни требует от всех членов общества активизации их интеллектуального, духовного и профессионального потенциала. Возникновение и развитие таких качеств, которые базируются, главным образом, на возможности самостоятельно определять свое поведение, содержание и конкретные особенности взаимоотношений с партнерами, необходимость принятия самостоятельных решений в области многих ранее неизвестных проблем – всё это требует разработки и внедрения в практику гораздо более сложных способов профессиональной деятельности, и в особенности – в области образования. Владение соответствующими для них знаниями, умениями и навыками – обязательное условие эффективности профессиональной деятельности в современных условиях. Расширяющиеся культурные международные связи, устанавливаемые на самых различных уровнях, неотложно требуют доведения "средней" квалификации профессионала до уровня требований современной мировой науки и практики, причем это предполагает не только освоение передового опыта, но и адекватное его применение в реальных условиях.

В то же время, как показал анализ литературы, существующие формы подготовки к профессиональной деятельности, если это показывать на примере подготовки учителя, не всегда согласуются с требованиями жизни, а содержание и формы профессионально-педагогического обучения нередко неадекватны реальной деятельности обучаемых. Вузами недостаточно учитываются социокультурные особенности региональной ситуации, механически копируется отечественный и зарубежный опыт, неоправданно используются устаревшие и малопродуктивные формы существовавшей ранее системы непрерывного обучения или повышения квалификации кадров.

В результате возникает противоречие между необходимостью постоянного профессионального совершенствования, создания условий для роста профессионального мастерства и недостаточностью применения эффективных процедур формирования такового (в частности, в процессе вузовской подготовки будущего специалиста).

Можно указать и на другие веские причины, определяющие наш интерес к указанной проблеме: зависимость эмоционального и физического состояния личности от уровня её творческих возможностей и успешности профессиональной деятельности; влияние творческой индивидуальности педагога на скорость и

эффективность внедрения научных разработок в образовательный процесс и др.

Всё сказанное указывает на возрастание актуальности науки о наивысших достижениях в области профессионального мастерства – акмеологии, связанной с выявлением и практическим использованием в подготовке высокопрофессиональных кадров (уже на вузовской стадии) закономерностей формирования и осуществления профессиональной деятельности.

В нашем исследовании проблема рассматривается на примере выявления особенностей и технологий формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин, что должно обеспечить эффективность его предстоящей профессиональной деятельности и последующего профессионального совершенствования.

Целью настоящего исследования является раскрытие сущности и содержания акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин и разработка педагогических технологий его формирования в условиях педвуза.

Объект исследования – процесс вузовской подготовки будущего учителя естественных дисциплин.

Предмет исследования – сущностные характеристики и педагогические технологии формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин в педагогическом вузе.

Гипотеза исследования – формирование акмеологического потенциала будущего учителя достигнет уровня высокой эффективности при соблюдении следующих условий:

- чёткого определения содержания и структуры акмеологического потенциала будущего учителя естественных наук;
- регулярного отслеживания динамики акмеологического потенциала будущего учителя с применением адекватной методики педагогического мониторинга;
- разработанности как на теоретическом, так и на научно-методическом уровнях педагогических технологий формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин, основанных на личностно-ориентированном подходе;
- активного и целенаправленного внедрения новых информационных технологий в процесс подготовки учителя естественных дисциплин, что создаст условия многоуровневого,

дифференцированного обучения и оптимизации творческого самоутверждения студентов как профессионалов.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность, структурные компоненты и содержание акмеологического потенциала будущего учителя.

2. Разработать методику педагогического мониторинга сформированности акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин.

3. Установить педагогические технологии формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин.

4. Экспериментально проверить эффективность всей совокупности педагогических технологий формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин в условиях педагогического вуза.

Теоретико-методологической основой исследования явились базовые принципы современного наукознания, диалектический метод познания как основа научной педагогики, теория системно-комплексного и личностно-деятельностного подходов к изучению педагогических явлений, идеи формирования личности, её становления и совершенствования как профессионала, теория квалиметрии образования и человека. В своём исследовании мы опирались на концепцию моделирования и конструирования педагогического процесса (С.И.Архангельский, Б.П.Беспалько, М.В.Кларин, А.А.Кирсанов, Г.В.Мухаметзянова, М.И.Махмутов, Я.И.Ханбиков и др.), теоретические основы акмеологии (А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.П.Ситников и др.), положения о технологиях личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию (Ш.А.Амонашвили, Р.А.Валеева, Б.С.Гершунский, Е.М.Ибрагимова, В.С.Леднев, З.Г.Нигматов, Р.А.Фахрутдинова и др.), методологию квалиметрии качества развития человека (В.М.Полонский, М.Н.Скаткин, А.И.Субетто, В.Д.Шадриков и др.), теорию системного подхода (В.Г.Афанасьев, Ф.Ф.Королев, Н.В.Кузьмина, В.Н.Садовский и др.), идеи современной дидактики и оптимизации обучения (Ю.К.Бабанский, Д.В.Вилькеев, В.Ф.Габдулхаков, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, А.А.Кирсанов, А.О.Прохоров, В.А.Сластенин, Ф.Ф.Харисов и др.), идеи в области теории и технологии компьютеризованного обучения (Б.С.Гершунский, Е.И.Машбиц, Ю.С.Иванов и др.).

Методы исследования основаны на теоретическом и практическом подходах в соответствии с его целями и задачами: изучении психолого-педагогической литературы; общей теории

систем; изучении передового опыта; применении моделирования, анализа и синтеза; абстрагировании; анкетировании, тестировании, педагогическом эксперименте.

В процессе исследования в соответствии с его целью использовались как теоретические (анализ предмета исследования, системный подход к педагогическим явлениям, экстраполяция, моделирование деятельности преподавателя, обобщение результатов), так и эмпирические методы (изучение передового опыта, вузовской и школьной документации, беседы со студентами педуниверситета и преподавателями, интервью с руководителями школ и методических объединений учителей, тестирование, математическая статистика). Основная опытно-экспериментальная работа проводилась на физическом факультете Казанского государственного педагогического университета. С целью изучения состояния современной практики профессионального совершенствования преподавателей проведен анкетный опрос учителей, руководителей школ и членов методических объединений предметников (охвачено 120 человек из 10 школ).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что в нём:

- выявлена сущность и раскрыто содержание понятия "акмеологический потенциал будущего учителя", характеризующего его творческую готовность к профессиональной деятельности и самосовершенствованию;
- научно обоснована двухкомпонентная структура акмеологического потенциала будущего учителя: профессиональная компетентность и адаптационный потенциал (способность приспосабливаться к меняющейся системе труда);
- разработана иерархическая система параметров, позволяющая качественно и количественно оценивать компоненты акмеологического потенциала будущего учителя;
- охарактеризованы педагогические технологии формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин, а именно: разноуровневого и проектного обучения, целенаправленное и последовательное применение которых в образовательном процессе педвуза интенсифицирует их профессионально-творческую самореализацию.

Практическая значимость исследования состоит в том, что на основе полученных в нём результатов удалось разработать новые технологические подходы к подготовке будущего учителя, которые обеспечивают высокий уровень его готовности к профессиональному мастерству и творчеству. Практическую ценность имеет

разработанная в исследовании система тестов и других диагностических материалов, позволяющих с большой степенью объективности, полноты и достоверности следить за изменениями в процессе формирования акмеологического потенциала будущего учителя.

Разработанная в диссертации иерархическая система параметров оценки профессионально-творческого развития будущих педагогов вносит вклад в совершенствование системы управления качеством образования в вузе.

Материалы исследования могут быть использованы и в системе повышения квалификации работников образования.

Достоверность и обоснованность результатов достигнута логической структурой построения научно-исследовательской деятельности по диагностике учебно-воспитательного процесса в вузе; методологической обоснованностью теоретических положений; опорой на комплексно-системный, личностно-деятельностный и дифференцированный подходы, обеспечивающие программно-целевую направленность в реализации поставленных задач.

Этапы исследования.

Первый этап (1996-1997 гг.) – изучение и анализ научно-педагогической литературы по проблеме профессионального совершенствования преподавателя, ознакомление с опытом решения данной задачи, выявление основных проблем в данной области. На этом этапе применялись такие методы исследования, как теоретический анализ, наблюдение, опрос педагогических работников системы образования.

Второй этап (1998-1999 гг.) – поисковый эксперимент, изучение достижений педагогики в области внедрения современных педагогических технологий в школах и в вузах, нахождения новых подходов к формированию профессионального мастерства учителя и диагностике его профессиональной компетентности. На данном этапе была разработана структурная характеристика модели акмеологического потенциала учителя, позволяющая качественно и количественно оценивать его способность к профессиональному совершенствованию. Здесь же выявлялись и уточнялись приёмы и методы формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин.

Третий этап (2000-2001 гг.) – формирующий и констатирующий эксперименты по диагностике динамики формирования компонентов акмеологического потенциала у будущего учителя естественных дисциплин. В процессе подготовки и проведения эксперимента были определены контрольные и экспериментальные группы студентов,

организованы консультации, методические семинары для участников эксперимента. На данном этапе были подведены итоги опытно-экспериментального исследования; осуществлен анализ полученных данных; подготовлены практические рекомендации и определены перспективы дальнейшего исследования темы; оформлены результаты исследования в виде диссертации.

На защиту выносятся:

1. Структурно-содержательная характеристика акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин.

2. Педагогические технологии формирования акмеологического потенциала на основе личностно-ориентированного подхода в условиях педвуза.

3. Программа педагогического мониторинга динамики формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин, базирующаяся на оценке отдельных его компонентов с последующей алгебраической свёрткой этих оценок.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования апробированы и используются в практике работы физического и математического факультетов Казанского государственного педагогического университета, исторического и филологического факультетов Татарского государственного гуманитарного института. Результаты исследования обсуждались на итоговых научных конференциях профессорско-преподавательского состава Казанского государственного педагогического университета и педагогических работников республики (в 1997-2001 г.г.), на республиканских научных конференциях, прошедших в г.г. Елабуга, Зайнск, Бугульма, а также изложены в научных публикациях.

СТРУКТУРА ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

Во **Введении** обоснованы актуальность исследуемой проблемы, сформулирована цель, определены задачи, методы и этапы исследования, показаны научная новизна и практическая значимость исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

Первая глава "Теоретические предпосылки формирования акмеологического потенциала будущего учителя как основы профессионализма" посвящена введению в рамках акмеологии понятия "акмеологический потенциал", структурированию содержания акмеологического потенциала.

Вторая глава "Технологии формирования акмеологического потенциала будущего учителя в педагогическом вузе" посвящена разработке процедур оценки процесса формирования компонентов акмеологического потенциала в рамках технологии проектов и разноуровневого обучения. При этом выявляются условия получения достоверных оценок. Эти условия обеспечивают эффективное использование диагностики динамики формирования акмеологического потенциала у будущего учителя естественных дисциплин.

В Заключении сформулированы основные выводы исследования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Наука о наивысших достижениях в области профессионального мастерства получила название "акмеология". Слово "акмеология" восходит к древнегреческому "акме", происходящему, в свою очередь, от слова "axis" ("острие") и означающему "высшая степень чего-либо".

Теория различных областей профессиональной деятельности, основываясь на данных конкретных наук, изучает и разрабатывает предметно-процессуальный аспект профессиональной деятельности. Эти данные являются исходными для педагогики профессионального образования, которая, будучи нацеленной на решение проблемы подготовки новых профессиональных кадров, передачи им знаний и умений, необходимых для осуществления определенного вида деятельности, занята разработкой способов и конкретных методик обучения при широком применении данных различных психологических наук.

Акмеология занимает в этом комплексе наук своё особое место. Выдвигая в качестве своей главной задачи изучение факторов, влияющих на повышение профессионального мастерства и их дальнейшее применение на практике, акмеология проводит собственные исследования и синтезирует данные всех перечисленных выше научных дисциплин на основе ключевого понятия "профессионализм". С этой целью акмеологами анализируются различные технологии конкретных видов профессиональной деятельности, выявляются наиболее продуктивные из них, разрабатываются методологические основания и методики различных способов внедрения наиболее продуктивных технологий в различные сферы профессиональной деятельности людей, при этом широко используются данные психологии и педагогики.

Акмеология, таким образом, предлагает различные готовые к применению способы превращения сначала в объективную методику, а затем – в реально существующие умения профессионалов – именно в то, что ранее было уделом лишь наиболее одаренных людей: способности к творчеству, к переоценке и перестройке своего мышления и своих умений для достижения качественно более высокого уровня профессионализма, вершин профессиональной деятельности. При этом необоснованно забытой оказывается проблема подготовки специалиста к профессиональному совершенствованию (проблема формирования, например, у будущего специалиста, акмеологического потенциала).

Под потенциалом мы понимаем имеющийся набор обстоятельств, который предполагает некоторую латентную возможность (в нашем случае возможность к профессиональному совершенствованию) или характеристики (критерии, компоненты), которые используются для того, чтобы сделать вывод о том, что некоторое свойство или способность, не проявляющиеся в настоящее время, разовьются или появятся в будущем.

Особо отметим, что процесс подготовки конкретного специалиста и изучение возможностей его профессионального совершенствования остаётся недостаточно разработанной педагогической проблемой, особенно в отношении путей формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин, что и явилось объектом нашего научного интереса. Прежде, однако, следует уточнить само понятие "акмеологический потенциал будущего учителя". С этой целью проанализируем акмеологические теории профессиональной деятельности.

В зависимости от характера деятельности набор существенно присущих ей функций может быть более или менее широким, а их характер – различным. Однако, можно изначально поставить вопрос и о построении универсальной функциональной модели профессиональной деятельности на основе исследования наиболее сложных профессий и логического анализа их функциональной организации. Такая модель должна полностью охватывать все существенные функции всякой профессиональной деятельности. При этом для различных групп профессий (на этапе конкретизации модели) может быть проведена более подробная классификация функций для выделения отдельных более существенных для данных профессий функций, отдельные функциональные блоки могут быть также опущены как несущественные.

По нашему мнению, на роль универсальной функциональной модели профессиональной деятельности может претендовать функциональная модель, разработанная Н.В. Кузьминой для анализа деятельности преподавателя.

Н.В.Кузьмина, определяя функциональные элементы деятельности как "базовые связи между исходным состоянием системы и конечным искомым результатом", выделяет следующие функциональные блоки в деятельности преподавателя: *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.*

Собственно говоря, настоящая модель используется Н.В. Кузьминой именно в качестве универсальной модели профессиональной деятельности, что достигается путём интерпретации данной модели как функциональной модели педагогической системы (ПС), каковой, согласно концепции автора, является и нацеленная на самосовершенствование, т.е. на повышение уровня профессионального мастерства, профессиональная деятельность на производстве (в учебном заведении). Такому пониманию соответствует и определение функций как таких способов "решения управленческих, педагогических и учебных задач, ... которыми в конечном счёте должны овладеть учащиеся, чтобы в условиях ПС быть способными к продуктивному решению производственных задач". При этом уровень сформированности составляющих модель функций определяет уровень профессиональной компетентности специалиста (компетентность – наличие мобильного профессионального знания и гибкое владение методами, позволяющие на удовлетворительном уровне решить какую-то конкретную задачу).

Помимо деятельностного, немаловажное значение имеет и личностный аспект продуктивной профессиональной деятельности.

Специалист, который будет жить и трудиться в третьем тысячелетии, в постиндустриальном обществе, должен обладать определенными качествами, в частности, следующим комплексом умений:

- гибко адаптироваться к меняющимся жизненным ситуациям, самостоятельно приобретая необходимые знания, успешно применяя их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней своё место;
- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для исследования определенной задачи факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения

проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами рассмотрения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на их основе выявлять и решать новые проблемы);

- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них;
- самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Всё сказанное обуславливает необходимость синтетического подхода к исследованию профессиональной деятельности, что включает в себя рассмотрение характеристик личности в их целостности и взаимосвязанности, содержательно объединяющих также и все психические явления. Мы считаем необходимым особо выделить такую сторону профессиональной готовности личности, как способность приспосабливаться к меняющимся условиям труда. Это предложение основано на исключительной важности и интегративной значимости указанной характеристики и результатах анкетирования учителей.

Так, в процессе осуществления анкетного опроса среди учителей, направленного на уточнение их позиций в оценке значимости личностных предпосылок готовности к профессиональному совершенствованию были выделены такие компоненты:

1 – полученные в вузе знания, умения и навыки; 2 – самообразование после окончания вуза; 3 – умение приспособиться к меняющимся условиям труда; 4 – другие личностные качества.

По результатам опроса удалось выявить определённые тенденции, что показано в нижеследующей таблице.

Результаты приведены в пятибалльной и десятибалльной (в скобках) шкалах и отражает мнение учителей разных по стажу групп.

Компоненты	Стаж до 5 лет	Стаж до 10 лет	Стаж более 10 лет	Директорство до 10 лет
1	2,7 (7)	1,85 (6)	1,5 (4)	2 (4)
2	3,3 (8)	3,3 (8)	3,5 (8)	3 (7)
3	1,9 (5)	3 (7)	3,5 (8)	3,5 (8)
4	2,1 (6)	1,85 (6)	1,5 (4)	1,5 (4)

Как можно видеть, по мере профессионализации и увеличения педагогического стажа учитель всё лучше понимает, как важно для углубления профессионализма овладеть умением адаптироваться к меняющимся условиям труда.

Таким образом, опираясь на вышеприведённый анализ, можно сказать, что акмеологический потенциал – готовность и способность будущего учителя к профессиональному совершенствованию – имеет два основных компонента: профессиональную компетентность и профессионально-адаптационные возможности. Соответствующее этому утверждению выражение можно представить в виде следующей формулы:

$$\text{Ак.П} = \text{ПК} + \text{ПАВ.}$$

Во втором и третьем параграфах первой главы проведён подробный содержательный анализ компонентов акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин и подходы к их педагогическому измерению. Рассмотрим этот аспект диссертационного исследования более детально.

Интегральный критерий (профессиональная компетентность) оказалось возможным представить в следующем виде:

$$\text{ПК} = \text{К} + \text{Орг.} + \text{Гн.} + \text{Инт.},$$

где К – коммуникативная функция; Орг. – организационная функция; Гн. – гностическая функции; Инт. – интуиция.

Оценка общей эффективности системы профессионально направленного обучения проводилась на основе количественных и качественных показателей. Для этого мы использовали составляющие элементы профессиональной компетентности: умения и навыки, выступившие в роли показателей.

Например, в качестве критериев, характеризующих готовность реализовать коммуникативную функцию, выступили следующие умения и навыки: апперцепции, верификации, визуализации, экспликации, выявления альтернативы, использования инверсии, исключения алогичности, формулировка антитезы и так далее (весь перечень представлен в приложениях). Балльная оценка этих критериев позволила получить количественную оценку степени сформированности коммуникативной функции (К) по формуле:

$$\text{К} = \text{А1} \times \text{Б1} + \text{А2} \times \text{Б2} + \text{А3} \times \text{Б3} + \dots,$$

где А1, А2, А3, ... – весовые коэффициенты соответствующих групп параметров; Б1, Б2, Б3, ... – численные значения элементов коммуникативной функции.

Степень выраженности критериев оценивалась в условных баллах следующим образом:

5 баллов – критерий выражен полностью;

4 балла – критерий выражен достаточно хорошо, неточности незначительны;

3 балла – имеются значительные отклонения от критерия;

2 балла – критерий полностью не выражен.

При вычислениях использовались самооценка (студенты сами оценивали уровень сформированности соответствующих параметров модели), экспертная оценка (такую же работу по каждому студенту проводил преподаватель) и взаимооценка (ту же работу проводил другой студент, оценивая товарища), затем все оценки подвергались алгебраической свёртке. Для простоты веса этих составляющих брались одинаковыми.

Например, для коммуникативной функции получаем:

$$K = K_C + K_Э + K_{ВЭ},$$

где K_C – уровень сформированности коммуникативной функции, полученный в результате самооценки; $K_Э$ – экспертная оценка уровня сформированности коммуникативной функции; $K_{ВЭ}$ – результат взаимооценки для той же функции.

Аналогично оценивались гностическая и организационная функции.

Общий адаптационный потенциал выражается формулой:

$$P_{\text{общ.}} = (P_{\text{ср.1}} + P_{\text{ср.2}} + P_{\text{ср.3}})/3,$$

где $P_{\text{ср.1}}$ – характеристика отношения студентов к своей деятельности; $P_{\text{ср.2}}$ – характеристика отношения к себе как будущему профессионалу; $P_{\text{ср.3}}$ – характеристика отношения к самосовершенствованию.

Адаптации к изменяющейся системе труда (ИСТ) по первому виду отношений (отношений студентов к своей деятельности) мы получим из формулы:

$$P_{\text{ср.1}} = (\Sigma P_{\text{л.к}} + \Sigma P_{\text{н.в.}} + \Sigma P_{\text{т.п.}})/3,$$

где $P_{\text{ср.1}}$ – общий балл АП по отношению к новой деятельности;

$P_{\text{л.к}}$ – балл логического квадрата;

$P_{\text{н.в.}}$ – средний балл отношения к деятельности "здесь и теперь";

$P_{\text{т.п.}}$ – балл трудовой перспективы.

Второй вид отношений (отношений к себе как к профессионалу) изучался с помощью серии объединённых общим замыслом констатирующих экспериментов методикой ГОЛ, тестом СМИЛ (адаптация Ю.Ф. Собчик).

Целью констатирующих экспериментов и данных методик ставилось выявление различных показателей эффективности труда через диагностику уровня развития познавательных и психомоторных способностей, характерологических свойств личности, сформированности профессиональных знаний, умений и навыков. При этом в ходе опытно-экспериментальной работы были использованы

специально разработанные задания в соответствии со спецификой и направленностью будущей профессиональной деятельности каждой конкретной группы по типу ситуаций достижения. Результативность выполнения этих заданий (в соответствии с нормативами) и служила основой оценки уровня сформированности у персонала ПЗК и ЗУН, соответствующего изменённой системе труда.

Общий балл адаптации по отношению к самосовершенствованию мы получим из формулы:

$$P_{\text{ср.з}} = (P_{\text{к.с.}} + \sum P_{\text{н.}})/2,$$

где $P_{\text{ср.з}}$ – общий балл АП по отношению к самосовершенствованию;
 $P_{\text{к.с.}}$ – балл по коэффициенту Спирмена (см. методику самооценки ПЗК специалиста);

$P_{\text{н.}}$ – средний балл по методу наблюдений за степенью выраженности группы субъективных критериев.

Стержневую задачу нашего диссертационного исследования мы связывали с выявлением эффективных технологий обучения студентов педвуза, способствующих формированию их акмеологического потенциала, что и было выполнено на базе естественных факультетов. Критериями выбора адекватных технологий выступали:

- лично-ориентированный подход;
- специфика специализации будущих педагогов;
- особенности акмеологического потенциала будущего учителя как объекта формирования.

Рассмотрим, как конкретно проектировались в исследовании технологии формирования акмеологического потенциала будущего учителя.

По первому критерию мы исходили из следующих соображений. В условиях лично-ориентированного обучения учитель приобретает иную роль и функцию в учебном процессе, несколько не менее значимую, чем при традиционной системе обучения, но иную. И это важно осознать. Если при традиционной системе образования учитель вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, а учитель являлся к тому же и контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений школьников, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль

значительно сложнее, нежели при традиционном обучении, и требует от учителя более высокой степени мастерства.

Личностно-ориентированное обучение предусматривает по сути своей дифференцированный подход к обучению с учётом уровня интеллектуального развития, а также подготовки по данному предмету, способностей и задатков обучаемого.

Из всего многообразия инновационных направлений личностно-ориентированного обучения мы выбрали метод проектов и разноуровневое обучение, и на их основе разработали соответствующие технологии. Причины такого выбора в следующем:

во-первых, в условиях ещё существующей у нас классно-урочной системы занятий они наиболее легко вписываются в учебный процесс, могут не затрагивать содержания обучения, которое определено квалификационной характеристикой будущего специалиста. Это технологии, которые позволяют при реализации в реальном учебно-воспитательном процессе достигать поставленных любой программой, стандартом образования целей по каждому учебному предмету другими, альтернативными традиционным, методами, сохраняя при этом все достижения отечественной дидактики, педагогической психологии, частных методик;

во-вторых, на наш взгляд, эти истинно педагогические технологии, гуманистические не только по своей философской и психологической сути, но и в чисто нравственном аспекте, обеспечивают как успешное усвоение учебного материала всеми учениками, так и интеллектуальное и нравственное развитие детей, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим. Соперничество, высокомерие, грубость, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой и дидактикой, несовместимы с этими технологиями.

МЕТОД ПРОЕКТОВ.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник ещё в 20-е годы прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать учащимся их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и

должны пригодиться им в жизни. Учитель может подсказать новые источники информации или просто направить мысль учеников в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретёт контуры проектной деятельности. Родившись из идеи свободного воспитания, метод проектов становится в настоящее время интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования.

Суть метода остается прежней – стимулировать интерес к определённым проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике – соединение академических знаний с прагматическими при соблюдении соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ.

Под разноуровневым обучением мы понимаем такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой каждый учащийся имеет возможность овладевать учебным материалом по отдельным предметам программы на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. При этом за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению. То есть это дифференцированное обучение.

Итак, говоря о лично-ориентированном обучении, нас в первую очередь должны интересовать виды дифференциации обучения: внутренняя и внешняя дифференциации по частным способностям, т.е. по способностям учащихся к отдельным предметам.

Практика показывает, что преподаватели давно осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, чтобы можно было уделять больше времени отстающим учащимся, не упуская из виду сильных, создавая благоприятные условия для развития всех и каждого в соответствии с их способностями и возможностями, особенностями их психического развития, с учетом особенностей характера.

При реализации разноуровневого обучения мы ориентировались на концепцию разноуровневого обучения, которая может быть представлена так:

1. Разноуровневое обучение – это признание факта неизбежности разноуровневости в обучении и учёт его при организации образовательного процесса.

2. Основа разноуровневого обучения – дифференциация, предполагающая программированное расчленение основных сфер образовательного процесса:

- а) дифференциация учащихся;
- б) дифференциация материала;
- в) дифференциация методов и приёмов обучения.

3. Спецификация дифференциации учащихся:

- внешняя дифференциация "по способностям" должна по возможности быть заменена внутренней дифференциацией (исключение: дети с ярко выраженным отставанием в развитии – олигофрены и др.);

- внутренняя дифференциация учащихся производится учителем в целях планирования процесса обучения, её результаты не должны афишироваться для учащихся: каждый ученик получает возможность свободного движения с одного уровня на другой при изменении оснований (например, повышении личной заинтересованности);

- внешняя дифференциация учащихся производится на основании склонностей и интересов (кружки, факультативы, лаборатории, профильные классы и т.п.).

4. Специфика дифференциации материала:

- в основу дифференциации материала положена идея выделения ведущего компонента предмета: "научные знания", "способы деятельности" и "формирование опыта эмоционально-ценностных отношений";

- дифференциация предметов с ведущим компонентом "научные знания" осуществляется по степени сложности и уровню проблемности;

- дифференциация предметов с ведущим компонентом "способы деятельности" осуществляется по объёму;

- дифференциация предметов с ведущим компонентом "формирование опыта эмоционально-ценностных отношений" осуществляется по соотношению абстрактного и конкретного, частного и общего;

- дифференциация материала производится с учётом госстандарта как низшего уровня, минимума, при этом дифференцируется доза приращения к госстандарту.

5. Специфика дифференциации методов и приёмов обучения:

- возможность бесконечного числа конкретных методических реализаций идеи разноуровневого дифференцированного обучения предполагает общую основу – вариативность методов и приёмов в зависимости от того уровня, который они обслуживают в данный момент;

- в основе конструирования разноуровневого дифференцированного занятия лежит симультанный подход;

- должны быть созданы условия для возможности подключения любого ученика к любому уровню в любой момент времени занятия;

- необходимость гибкой системы критериев оценки выполненного задания.

6. Концептуальность модуля – каждый модуль определяет особенности осуществления разноуровневого дифференцированного обучения. Концепция предполагает возможность организации разноуровневого дифференцированного обучения в любом модуле независимо от того, производилось ли оно раньше и будет ли производиться потом.

Формирование профессиональной компетентности мы связываем с развитием умений и навыков, составляющих упомянутую ранее модель учителя (Н.В. Кузьмина). При этом мы несколько иначе выделяем основные группы умений и навыков:

- умения и навыки профессионально - педагогического мышления,

- умения и навыки творческого характера,

- умения и навыки профессионального общения,

- умения и навыки организаторских способностей.

Центральная задача в профессионально-личностном развитии будущих учителей – формирование у них культуры профессионального мышления. В нашем понимании культура мышления современного специалиста включает в себя практичность мышления; ориентацию его на решение различных профессиональных задач; творческий характер мышления; вероятностный подход к анализу явлений, процессов действительности; системность мышления; диалектичность мышления; логичность и конкретность мышления; опору в деятельности на современные научные

представления, осознание явлений и процессов на основе научных знаний; опору в деятельности на данные диагностического изучения процессов и явлений, личности школьника; учёт границ эффективного использования средств обучения и воспитания; владение профессиональным понятийным аппаратом; владение важнейшими мыслительными операциями; ориентацию в мышлении на диалог с другими людьми, на понимание и уважение других мнений, точек зрения.

Одна из главных задач подготовки учителя – развитие творческой индивидуальности педагога. Под индивидуальностью мы понимаем неповторимое своеобразие человека, совокупность только ему присущих особенностей.

Индивидуальность человека может проявляться в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, предпочтений личности, в качестве психических процессов, в особенностях деятельности и творчества. Каждый человек отличается от другого прежде всего своим внутренним, субъективным миром, и этот мир определяет индивидуальность личности намного сильнее, чем её внешность, физические качества.

Когда говорят о творческой индивидуальности личности, то имеют в виду, во-первых, сформированность у неё творческих способностей, наличие творческого потенциала, потребности в творческом труде на пользу обществу в целях самореализации, самоутверждения; во-вторых, предполагают дифференциацию творческой деятельности, её определенность в чем-либо конкретном (искусстве, музыке), в профессиональном труде и др.; в-третьих, подразумевают определенный уровень творческих достижений человека; в-четвертых, под этим подразумевают личностный стиль творчества; в-пятых, имеют в виду наличие особой иерархии мотивов, среди которых мотив творческого самоутверждения занимает место смыслообразующего.

Говоря о педагогическом общении, мы имеем в виду профессиональное, социальное и межличностное взаимодействие учителя с учащимися в процессе обучения и воспитательной деятельности, направленное на достижение максимальной восприимчивости воспитуемых к педагогическим воздействиям, на установление взаимопонимания, духовного единства и создание на этой основе наиболее благоприятных условий для интеллектуального и эмоционально-волевого саморазвития, усвоения духовной культуры.

Организовать означает устроить, установить, привести в порядок, составить, образовать, основать стройно. Организатором называют устроителя, учредителя.

Организационный аспект присутствует в любой свободной деятельности, там, где личность выступает в качестве инициатора, устроителя какого-либо дела или ей передаются полномочия ответственного лица за все дело в целом или какой-либо участок работы. Когда говорят о человеке, что он обладает какими-то полномочиями, то имеют в виду, что он наделен правом самостоятельно принимать решение и несет ответственность за результаты деятельности. Принимать решения – значит делать правильный выбор из нескольких альтернативных возможностей, выбор того, что и как планируется, организуется, контролируется, стимулируется.

Сущность организаторской деятельности состоит в создании некой структуры для того, чтобы достичь поставленной цели, и в подборе для этого соответствующих людей. Компонентами такой структуры выступают виды деятельности, ее участники, средства достижения цели, место, время и др. Как писал Я.А. Коменский: "Организованным является то, начало и конец чего настолько связаны со всеми промежуточными членами, что все взаимно и в целом содействует общей цели". Другими словами, в процессе организаторской деятельности устроитель формирует гармонический ансамбль средств, технологию решения конкретной задачи и ее обеспечение.

Алгоритм функционирования педагогической системы и её подсистем был заложен в основу эксперимента, проведенного со студентами физического факультета Казанского государственного педагогического университета. Цель его предполагала апробацию предполагаемых нами приёмов и методов формирования компонентов акмеологического потенциала (системы учебных игр в сочетании с традиционными другими активными методами) и установление зависимости между его применением, с одной стороны, и формированием акмеологического потенциала, с другой стороны.

Рабочая гипотеза эксперимента определялась следующим образом: целенаправленное и последовательное применение современных обучающих технологий на занятиях в рамках метода проектов и разноуровневого обучения способствует формированию и развитию умений, составляющих компоненты акмеологического потенциала, что проявляется в интенсификации процесса

формирования и развития коммуникативных, организационных, гностических умений и элементов интуиции. Практика предполагает учебную и исследовательскую деятельность (написание курсовых и дипломных проектов, подготовка рефератов, сообщений к семинарским занятиям по предметам общественного цикла), общественно-политическую деятельность (лекции, фестивали и конкурсы, "круглые столы" и т. п.), повседневную жизнь.

Оптимизация процесса обучения требовала учета условий его протекания, в частности учета индивидуальных особенностей обучающихся. Выявление оптимальных условий было одной из важнейших задач, что позволило бы в случае необходимости варьировать эти условия, меняя средства обучения. Подвижность экспериментальной системы, сочетающей традиционные и активные (в том числе и игровые) методы, обеспечивала безболезненность смены условий (прежде всего при компьютеризованном обучении).

Экспериментальная работа включала:

- предэкспериментальный срез;
- экспериментально-опытное обучение;
- постэкспериментальный срез и оценка эффективности предлагаемой системы профессионально направленного обучения в целом и отдельных методических приёмов.

Предэкспериментальный срез состоял из серии тестов, анкетирования студентов (образцы анкет и тестов приведены в приложении).

Цель предэкспериментального среза заключалась в определении исходного уровня владения значимыми для акмеологического потенциала умениями. Его целью являлось и определение готовности студентов к профессионально направленному обучению.

Проведение экспериментально-опытного обучения студентов было основано на реализации модели профессиональной деятельности в процессе обучения.

Оценка общей эффективности системы профессионально направленного обучения проводилась на основе количественных и качественных показателей. Для этого мы использовали упомянутые выше модели (составляющие их умения и навыки выступили в роли показателей).

Степень выраженности критериев оценивалась в условных баллах следующим образом:

5 баллов – критерий выражен полностью;

4 балла – критерий выражен достаточно хорошо, неточности незначительны;

3 балла – имеются значительные отклонения от критерия;

2 балла – критерий полностью не выражен.

Сводные экспериментальные данные по трём студенческим группам (одна контрольная; одна экспериментальная, обучавшаяся по технологии проектов; одна экспериментальная, обучавшаяся по технологии разноуровневого обучения) представлены в приложении. Эти данные позволяют сделать ряд выводов:

1. В рамках лично-ориентированного обучения удастся эффективно формировать отдельные компоненты акмеологического потенциала.

2. Метод проектов даёт больший по сравнению с разноуровневым методом эффект при формировании коммуникативной функции.

3. Разноуровневый метод даёт больший по сравнению с методом проектов эффект при формировании адаптационного потенциала.

4. Сочетание самооценки, экспертной оценки и взаимооценки повышает объективность и достоверность получаемых в эксперименте оценок.

В заключение приведём основные выводы, полученные в настоящем исследовании:

1. Готовность профессиональному совершенствованию и достижению вершин профессионального мастерства разумно формировать в процессе подготовки будущего специалиста (в процессе профессионально-ориентированного обучения). Эту готовность можно оценивать с помощью специального критерия – акмеологического потенциала, характеристик готовности специалиста к самосовершенствованию.

Понимая под потенциалом возможность к самосовершенствованию, наличие сил, которые могут быть пущены в действие в процессе достижения вершин профессионального мастерства, мы считаем возможным выделить профессиональную компетентность и профессионально-адаптационные возможности в качестве важнейших компонентов акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин.

2. Основываясь на функциональной модели, разработанной Н.В. Кузьминой при анализе деятельности преподавателя, содержание подготовки преподавателя (а, следовательно, и его профессиональная компетентность) может быть представлено в

виде квалификационной характеристики – нормативной модели компетентности преподавателя, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. При этом основные группы умений и навыков, определяющих профессиональную компетентность, мы представляем следующим перечнем: умения и навыки профессионально-педагогического мышления; умения и навыки творческого характера; умения и навыки профессионального общения; умения и навыки организаторских способностей.

3. Под профессионально-адаптационными возможностями можно понимать приспособление специалиста к новым для него условиям труда. Разновидностью профессиональной адаптации является производственная адаптация, заключающаяся в приспособлении к условиям конкретного труда в данной производственной группе. В качестве адаптационного потенциала мы рассматриваем способность обучаемого на адаптацию к изменяющейся системе труда, понимая под этим его адаптацию к учебно-исследовательской деятельности в вузе.
4. Личностно-ориентированное обучение позволяет эффективно решать задачу формирования акмеологического потенциала будущего учителя естественных дисциплин, так как здесь высокая активность познавательной деятельности обучаемого, дифференцированность в процессе обучения позволяют эффективно формировать выделенные нами компоненты акмеологического потенциала. При этом наиболее адекватными решаемым задачам оказываются технологии разноуровневого обучения и метода проектов.
5. Экспериментальная проверка показала достаточно высокую эффективность личностно-ориентированного обучения при формировании компонентов акмеологического потенциала. При этом метод проектов оказывается наиболее эффективным при формировании коммуникативных умений и навыков, умений и навыков организации, а разноуровневое обучение оказывается эффективнее для формирования адаптационного потенциала.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих работах автора:

1. Методика проведения студентами университета круглого стола "Наследие Я.А. Коменского" для учащихся педагогической гимназии / Педагогическое наследие Я.А. Коменского: история и современность:

- Материалы межрегион. научно-практ. конф.– Елабуга: Изд-во ЕГПИ, 1995. - с. 89.
2. Методические указания к лабораторным работам по общей физике. Методическое пособие для студентов педвузов.– Казань: Изд-во КГПУ, 1997. - 17 с. (в соавторстве).
 3. Об адаптации к обучению на предвузовском этапе подготовки/Новые технологии обучения и развития активности студентов и школьников: Материалы Всеросс. научно-практ. конф.– Чебоксары: 1998. - с. 78.
 4. Формирование профессиональных умений студентов во внеаудиторное время на младших курсах / Тезисы докладов межвузовской научно-метод. конф.– Казань: Изд-во КГПУ, 1998. - с. 64..65.
 5. О практике педагогических инноваций в руководстве самостоятельной работой студентов на ОЗО // Самостоятельная научно-исследовательская работа студентов заочного обучения.– Казань: 1998. - с. 12..14.
 6. Об адаптации к обучению на предвузовском этапе подготовки. – Депонировано в НИИ ВШ № 479-98. – 19 с. (в соавторстве).
 7. Примеры решения задач по физике. Учебное пособие для студентов и абитуриентов.– Казань: Изд-во КГПУ, 2000. - 63 с. (в соавторстве).
 8. Тестовая проверка по физике. Методическое пособие для учителей.– Казань: Изд-во ИПКРО РТ, 2001. - 28 с. (в соавторстве).
 9. Личностно-ориентированное формирование акмеологического потенциала будущего учителя.– Казань: Изд-во ТАРИ, 2001. - с. 23..24.
 10. Формирование акмеологического потенциала будущего учителя: Сборник научных трудов и материалов VIII Междунар. научно-практ. конф.– Казань: Изд-во КГПУ, 2001. - с. 184..185.

Подписано в печать 11.12.2001

Тир.100

Зак.204-2001

Лаборатория офсетной печати Казгоспедуниверситета
420015 г. Казань, ул. Пушкина, 31.

2-