

378
X-65

1066/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. А. М. ГОРЬКОГО

Специализированный совет Д.113.01.01

На правах рукописи
УДК 371.126.1

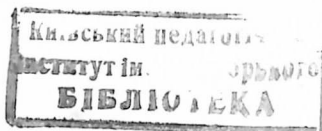
ХМЕЛЬ НАДЕЖДА ДМИТРИЕВНА

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ**

13.00.01 — теория и история педагогики

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



НБ НПУ

КИЕВ 1986



100207539

Работа выполнена в Казахском ордена Трудового Красного Знамени педагогическом институте им. Абая.

Официальные оппоненты:

действительный член АПН СССР, доктор педагогических наук, профессор Н. Д. Ярмаченко

доктор педагогических наук, профессор Ю. К. Васильев

доктор педагогических наук, профессор Л. Ф. Спирин

Ведущее учреждение — Научно-исследовательский институт общей педагогики АПН СССР.

Защита состоится « »

на заседании специализированного Совета Д.113.01.01 при Киевском государственном педагогическом институте им. А. М. Горького по адресу: 252030, Киев, ул. Пирогова, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского государственного педагогического института им. А. М. Горького.

Автореферат разослан « »

Ученый секретарь
специализированного Совета,
доктор педагогических наук
профессор

А. В. Киричук

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы. Стратегия развития советского общества на ближайшую и отдаленную перспективы, выдвинутая Коммунистической партией на XXVII съезде, требует дальнейшего преобразования труда в условиях научно-технической революции, повышения требований к образованию и профессиональной подготовке советских людей.

В новой редакции Программы КПСС подчеркнуто, что для ускорения социально-экономического развития страны партия будет вести целеустремленную работу по идейно-политическому, трудовому и нравственному воспитанию советских людей, формированию гармонично развитой общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Важные шаги в решении комплекса задач по воспитанию нового человека связаны с реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Исключительную значимость этих преобразований подчеркнул в своей речи на апрельском (1985 г.) Пленуме ЦК КПСС М.С.Горбачев: "Мы начали школьную реформу, значение которой для будущего страны трудно переоценить. И сейчас требуется не формально, а содержательно подойти к поставленным задачам и кардинально улучшить качество обучения и воспитания подрастающих поколений, их подготовку к общественно-полезному труду".¹

В условиях развитого социализма резко возрастает роль человеческого фактора в функционировании и развитии общества, ибо соответствие качеств личности идеалу общества становится одним из важных стимулов социального прогресса. Задачи совершенствования подрастающего поколения связаны не только с реформой школы, но и

¹ Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС (апрель, 1985).
- М.: Политиздат, 1985, с. 15.

с повышением внимания к учителю, его социальному статусу.

Особое внимание к роли учителя в обществе, его общественному престижу отражается в системе подготовки для выполнения профессиональных обязанностей. Вот почему вслед за определением содержания возросших требований в школе формулируется круг задач по повышению квалификации педагогических кадров. В числе важнейших отмечена необходимость "значительно улучшить психолого-педагогическую и методическую подготовку учителей (преподавателей) и мастеров производственного обучения, вооружить их активными формами и навыками воспитательной деятельности в ученических коллективах, классного руководства, организации комсомольской и пионерской работы, повсюду роль теоретических и специальных кафедр в формировании у них педагогических навыков".¹ В этой задаче четко определена ведущая роль педагогических знаний в профессиональной подготовке учителя.

Профессиональная подготовка – процесс формирования специалиста для одной из областей трудовой деятельности, связанной с овладением определенным родом занятий, профессией. Цель профессиональной подготовки составляет приобретение профессионального образования, являющегося результатом усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и необходимых личностно-профессиональных качеств. То есть каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя ее аспектами – содержательным, личностным и процессуальным (технологическим).

С точки зрения указанных трех аспектов профессиональная подготовка включает то общее, что характерно для деятельности всех учителей (независимо от профиля), и частное, отражающее особенности предметника. Следовательно, если есть единство и взаимосвязь

¹ О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, 1984, с. 95.

трех аспектов профессиональной подготовки, можно говорить о ее высоком уровне. Однако, как подчеркнуто в Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы, этого пока нет, поэтому вопросы подготовки учителя привлекают пристальное внимание ученых.

В отечественной науке усилиями передовых ученых еще в XIX веке выдвинута идея об определяющей роли личности учителя. Личностно-профессиональный аспект подготовки учителя и в исследованиях советских ученых по объему и числу работ занимает ведущее место. В 20-30-е годы активно разрабатывалась проблема психофизиологических особенностей учителя, его труда и быта. Накопленный в этот период обширный научный материал, обстоятельную оценку которому дала Н.В.Кузьмина, стал предметом анализа и в других работах, начиная с 50-х годов.

Самое ценное было в дальнейшем развитии при исследовании педагогических способностей (Н.Ф.Гоноболин), структуры педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина), личности учителя (В.А.Сластенин, А.И.Щербаков), профессионального отбора педагогов (Р.И.Хмельяк), научной организации педагогического труда (И.П.Раченко), педагогического мастерства (Ю.П.Азаров) и педагогической деятельности как творческого процесса (В.А.Кан-Калик), политехнической подготовки учителя (Ю.К.Васильев), проблем педагогического образования (К.И.Васильев, Н.Г.Кушков, Ф.Г.Паначин, В.А.Хрусталева, В.Н.Ягодкин).

Разноаспектные работы, посвященные учителю, в определенной мере стимулировали интерес к исследованию проблемы формирования педагогических умений будущих учителей, студентов педвузов для постановки воспитательной работы в связи с конкретными функциями учителя, видами учебно-воспитательной деятельности, формами

и направлениями работы (О.А.Абдуллина, А.П.Акимова, Г.А.Засобина, Э.Ф.Леонова, А.М.Позднякова, Д.С.Ягофарова, А.Г.Кирпичева и другие).

Попытка выявить и сформировать все умения, необходимые учителю на разные виды работы и возможные разновидности ситуаций, не вполне состоятельна как с теоретических, так и с практических позиций, что дало основание некоторым исследователям поставить под сомнение возможности исчерпывающих исследований в этом направлении.¹

В исследованиях 50-60 годов накопился такой материал, который позволил сформулировать важный вывод - результаты профессиональной деятельности зависят от личности учителя. Эта исходная идея была началом исследований проблемы личности учителя на новом уровне с учетом достижений смежных наук. Благодаря указанным работам, стала очевидной разница в степени подготовленности учителей к выполнению профессиональных функций. Как выяснилось специальными исследованиями (Р.И.Хмелюк, Т.А.Воробьева, В.А.Копылов, Э.С.Якупова и др.), это возможно в некоторой степени компенсировать предварительным профотбором и направленной педагогической работой с будущими учителями на младших курсах.

В то же время результаты исследований по структуре педагогической деятельности и мастерству позволили обратить особое внимание на зависимость качества учебно-воспитательной работы от профессиональной подготовки учителя. Недостатки в работе учителя как правило проецируются в ошибках учащихся. Поэтому одни исследования ориентированы на научную организацию труда учителя и учащихся (И.П.Раченко, Б.А.Русаков и др.), а в других исследуются возмож-

¹ Огородников И.Т. Актуальные проблемы исследования педагогической подготовки учителя в высшей школе. - Сов.педагогика, 1975, № 2, с. 89.

ности формирования личности учителя. Именно в исследованиях В.А. Слостенина, Э.А. Гришина и Л.Ф. Спирина были получены весьма важные выводы о взаимосвязи свойств учителя, нравственно-этических качеств и общепедагогических умений. А.Г. Мороз показал, что от качества профессиональной подготовки зависит успешность адаптации выпускника педвуза на рабочем месте.

Во всех указанных направлениях полученные выводы определенным образом влияли на разработку проблем подготовки учителя. Однако изменения частичного порядка в целом недостаточно отвечали задачам совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей. Причина, по мнению Г.И. Щукиной,¹ в отсутствии единой теоретической основы. И, как отмечает В.Н. Турченко, это "позволяет делать лишь очень узкие научные выводы, способствующие частичному совершенствованию деталей педагогического процесса, но не дающие ключей для принципиального его изменения".²

Требования к школе, таким образом, растут быстрее, чем изменения в системе подготовки учителей. На обширном фактическом материале авторы некоторых исторических исследований, посвященных развитию школы и педагогической мысли (Ф.Ф. Королев, М.Ф. Шабаева, А.И. Пискунов, Т.Д. Корнейчик, Э.И. Равкин и др.), показали, что модернизация подготовки учителя обычно шла вслед за изменениями в работе школы. Сохранение этой тенденции в будущем приведет к еще большему отставанию школы от социально-экономических потребностей общества.

1 Щукина Г.И. О спецкурсах и спецсеминарах в системе педагогической подготовки студентов. — Сов. педагогика, 1975, с. 95-101.

2 Турченко В.Н. Методологические проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — В кн.: Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. — М.: 1976, с. 117.

Это побуждает некоторых исследователей формулировать предложения о построении опережающей подготовки учителя (М.Н.Скаткин, Э.Г.Костяшкин). В.А.Сластенин, разделяя точку зрения указанных авторов, подчеркивает, что решение этой задачи связано с построением общей теории высшего педагогического образования.¹

Недостаточный уровень разработки некоторых теоретических вопросов не позволяет совершить коренные преобразования в обучении учителя. В то же время благодаря выполненным исследованиям доказано, что собственно профессиональная подготовка связана с общепедагогическими значениями. Их конкретизация составляет одно из важнейших направлений исследований по проблемам высшего педагогического образования.

Необходимость разработки теоретических основ профессиональной подготовки учителя косвенно подтверждалась также и исследованиями в области педагогики школы. На рубеже 70-х годов, благодаря ряду фундаментальных исследований в области обучения и воспитания школьников (Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, П.П.Костенков, Э.Г.Костяшкин, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Б.Т.Лихачев, Э.И.Моносзон, М.Н.Скаткин и др.), все более явно стало заявлять о себе противоречие между повзлементным исследованием различных аспектов деятельности и личности учителя и объективной необходимостью комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу в школе.

В теоретическом и практическом аспектах освоение комплексного подхода может быть разрешено через интеграцию накопленных педагогических знаний.² Необходимость интеграции педагогических знаний для совершенствования профессиональной подготовки учителя на-

1 Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976.

2 Исследование методологических проблем комплексного подхода к воспитанию. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1982.

зрела к началу 70-х годов. Это отчетливо прозвучало в ряде выступлений на I научной конференции ученых педагогов социалистических стран (А.М.Арсеньев, Ф.Ф.Королев, М.А.Данилов, Г.Нойнер, Н.Чакиров). Разработку теоретических основ подготовки учителя к выполнению профессиональных функций Э.И.Моноссон ставит в один ряд с другими методологическими проблемами. С превращением человекознания в одну из генеральных проблем всей современной науки, отмечал В.Г.Ананьев, увеличивается поток разнородной информации, а опасность дробных подходов к обучению и воспитанию можно преодолеть только интеграцией педагогических приложений разных наук в системе самой педагогики путем марксистско-ленинского развития ее основ.¹ В.С.Ильин, рассматривая вопросы формирования целостной личности, отмечает, что система научных педагогических знаний должна отвечать той практике, из потребностей которой она развивается.²

Интеграция педагогических знаний именно в указанном аспекте становится важнейшей научной проблемой в свете предложений реформы школы о совершенствовании учебно-воспитательного процесса и необходимой для этой цели научной подготовки учителя. Исследования ряда ученых содействовали разработке методологического аспекта теории целостного педагогического процесса: Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, В.Е.Гмурман, В.С.Ильин, Э.И.Моноссон и др. Профессионально-педагогический аспект изучения целостного педагогического процесса непосредственно не затрагивался. Следовательно, необходимы поиски путей преодоления назревшего противоречия между тре-

1 Ананьев В.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.

2 Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М.: Педагогика, 1964.

бованиями к школе по повышению качества учебно-воспитательного процесса путем комплексного подхода к решению всех задач воспитания гармонически развитой личности и эмпирически сложившейся системой профессиональной подготовки учителя, уже недостаточно отвечающей потребностям современности. Выявление взаимосвязи между особенностями целостного педагогического процесса общеобразовательной школы и содержанием готовности педагога к его реализации нам представляется особенно актуальной научной проблемой.

Исходя из актуальности названной проблемы, ее недостаточной разработанности в современной теории педагогического образования нами была избрана тема исследования "Теоретические основы профессиональной подготовки учителя".

Теоретический анализ состояния проблемы, непосредственное изучение опыта работы учителей и практики подготовки студентов педвузов послужили основанием для формулировки цели, объекта, предмета, гипотезы исследования, а также определения его задач и выбора методов.

Ц е л ь и с с л е д о в а н и я направлена на определение содержания и конструирование методики подготовки учителя к реализации задач целостного педагогического процесса.

О б ъ е к т и с с л е д о в а н и я - профессиональная подготовка учителя общеобразовательной школы.

Система знаний об особенностях целостного педагогического процесса, необходимых для профессиональной подготовки студентов педвузов, составляет п р е д м е т и с с л е д о в а н и я.

В основу исследования положено доказательство г и п о т е з ы, суть которой состоит в следующем: выпускник педвуза может работать успешно, если профессиональная подготовка включает систему знаний о сущности, движущих силах и воспитательных механизмах, специфичные отношения управления в педагогическом процессе об-

цеобразовательной школы, это дает возможность вооружить будущих учителей теоретическими основами профессиональной деятельности, так как создается необходимая база для разрешения противоречия между требованиями комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу и уровнем готовности учителя к его реализации.

Проблема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили круг задач, которые необходимо было решить:

1. Доказать, что введение знаний об особенностях целостного педагогического процесса в практику учебного процесса педвуза есть исторически сложившаяся тенденция в формировании основ профессиональной подготовки учителя.

2. Обосновать необходимые для профессиональной подготовки учителя знания о сущности, свойствах и качествах, основных характеристиках целостного педагогического процесса.

3. Показать, что знание теории целостного педагогического процесса реализуется через систему отношений управления.

4. Проверить в условиях общеобразовательной школы возможности модели профессиональной подготовки учителя, отвечающей критериям готовности к реализации целостного педагогического процесса, для обоснования системы работы со студентами педвуза.

5. Определить в опытной работе возможные изменения в содержании и методике обучения студентов для подготовки к реализации задач целостного педагогического процесса.

Методологическую основу исследования составляет системно-структурный подход как выражение диалектического метода, марксистско-ленинское учение о деятельности и творческой сущности личности, теории коммунистического воспитания, теории отношений, разрабатываемая в советской социологии, психологии, педагогике, теории социального управления как основа

для выявления особенностей отношений управления целостным педагогическим процессом.

Источники исследования: труды классиков марксизма-ленинизма, документы КПСС и Советского правительства, работы дореволюционных и советских ученых, посвященные развитию педагогической мысли, школы, учителю, труды советских ученых и отдельные работы зарубежных авторов, раскрывающие проблему подготовки учителя и его место в педагогическом процессе школы, передовой педагогический опыт и собственный опыт педагогической работы в системе просвещения.

Ведущая идея исследования состоит в том, что единство содержательной и процессуальной сторон подготовки учителя обусловлено изучением специфических особенностей целостного педагогического процесса; деятельность студентов педвуза, адекватная этим особенностям, приведет к формированию необходимой направленности, желаемой степени теоретических знаний, практических умений.

Основной базой опытной работы были выбраны школы г.Алма-Аты и некоторые сельские школы, а также Казахский и Кокчетавский педагогический институты. Различными видами эксперимента было охвачено более 6500 учащихся, студентов, учителей, руководителей школ.

Процедура исследования строилась с учетом необходимости разработки и обязательной проверки ряда положений параллельно в условиях педвуза и школы.

В связи с замклом в процедуре были представлены методы исследования двух уровней. Из методов теоретического уровня применялись: анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, метод восхождения от абстрактного к конкретному, синтез эмпирического материала, делирование, постепенный эксперимент.

II

Ведущими среди методов эмпирического уровня были: диагностические методы, наблюдение, изучение педагогической документации, различные виды опроса и оценок, констатирующий и формирующий эксперименты, анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, моделирование, подготовка педагогических сценариев, деловые педагогические игры, математические методы обработки собранного материала.

Методы исследования отбирались таким образом, чтобы движение к поставленной цели возможно было осуществить через анализ философской, психолого-педагогической литературы и других источников к обобщению и построению теории целостного педагогического процесса. На этой основе в практике опорных школ был создан передовой педагогический опыт, анализ и выводы которого при сопоставлении с исходными теоретическими положениями стали отправными для организации опытной работы со студентами.

В связи с особенностями поставленных задач и объемом исследования была разработана целевая программа, в реализации отдельных аспектов которой на разных этапах принимали участие руководители школ г.Алма-Аты (Дардыкина И.А., Корях Н.М., Тихомирова З.А и др.), учителя, студенты, аспиранты. При участии школьных педагогов проверялись научные рекомендации по совершенствованию подготовки учителей, разработанные на основе теоретической модели педагогического процесса.

Решение поставленных задач по проверке выдвинутой гипотезы осуществлялось последовательно в четыре этапа.

Первый этап (1970-1974) – поисково-теоретический. Анализ литературных источников для теоретического обоснования связи качества профессиональной подготовки учителей с теорией педагогического процесса. Методом восхождения с помощью исходной абстракт-

ции было выполнено системное описание педагогического процесса, предварительно сформулированы те знания, которые необходимы учителю для успешной работы.

В т о р о й э т а п (1975-1976) был посвящен подготовке программы проверки в условиях школы достоверности модели, объективности разработанных положений для уточнения необходимых элементов теоретических основ профессиональной подготовки учителя.

Т р е т и й э т а п (1976-1980) - опытно-экспериментальный, в ходе которого выявлялась достоверность ранее разработанных необходимых элементов профессиональной подготовки учителя и студентов педвуза с учетом особенностей целостного педагогического процесса.

Ч е т в е р т ы й э т а п (1980-1983) - обобщающий, выполнена систематизация и обработка результатов исследования, сформулированы основные выводы и рекомендации.

Н а з а щ и т у в н о с я т с я:

- доказательство того, что основу профессиональной подготовки учителя составляют знания о целостном педагогическом, учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы;

- утверждение о том, что между качеством профессиональной деятельности учителя и уровнем его знаний о целостном педагогическом процессе общеобразовательной школы существует прямая связь;

- обоснование того, что качество профессиональной подготовки обеспечивается структурированием необходимых учителю знаний как об особенностях учебно-воспитательного процесса, так и об управлении деятельностью учащихся;

- выводы о необходимости последовательного вооружения будущих учителей знаниями для формирования моделирующего уровня профессиональной готовности к реализации задач целостного педагогического процесса в условиях практической деятельности.

Н а у ч н а я н о в и з н а представленного исследования

обусловлена следующими:

- дано теоретическое обоснование необходимости построения профессиональной подготовки учителя на основе знаний о целостном педагогическом процессе;

- разработаны критерии профессиональной подготовки учителя в связи с особенностями целостного педагогического процесса;

- показано, что свойства целостного педагогического процесса как функционирующей многоуровневой системы "педагог-учащиеся" обуславливают необходимость подготовки учителя к обеспечению коллективного характера сотрудничества педагогов и учащихся с четким разграничением функций;

- доказана необходимость теоретической подготовки учителя к управлению педагогическим процессом;

- раскрыто содержание, структура и методика последовательности подготовки студентов педвуза к реализации задач целостного педагогического процесса.

Теоретическое значение исследования состоит в дальнейшем развитии теории профессионального образования учителя. В связи с анализом особенностей целостного педагогического процесса и характера его отражения в содержании профессиональной подготовки студентов педвуза обоснованы:

а) особенности разрешения противоречий педагогического процесса в профессиональной деятельности учителя;

б) действие воспитательных механизмов, присущих педагогическому процессу, знание которых необходимо учителю для эффективного использования форм и методов работы;

в) ведущие характеристики (переменные) педагогического процесса и их количественные показатели, необходимые учителю для изучения состояния учебно-воспитательной работы в школе и организации

деятельности учащихся;

г) сущность педагогической информации, знание которой необходимо учителю для управляющего воздействия на функционирование учебно-воспитательного процесса;

д) особенности управляющего воздействия учителя в целостном педагогическом процессе на разных уровнях функционирования системы "педагоги-учащиеся".

Достоверность научных результатов определяется опорой на марксистско-ленинскую методологию, реализацией комплексной методики, большим массивом испытуемых, длительным характером исследования, в ходе которого было проведено несколько серий констатирующего и формирующего эксперимента для получения эмпирического материала, обработка которого на основе количественного и качественного анализа позволила сформулировать обобщающие выводы.

Практическая значимость диссертации состоит в том, что на основе анализа взаимосвязи содержания профессионального образования учителя и особенностей целостного педагогического процесса раскрываются направления для совершенствования профессиональной подготовки учителя общеобразовательной школы и обучения студентов педагогического института.

Проверенная система профессиональной подготовки студентов к реализации задач и управлению педагогическим процессом может быть использована в педагогических вузах, на курсах усовершенствования учителей, для организации работы научно-практических семинаров педколлективов в общеобразовательных школах.

Апробация и внедрение результатов исследования в практику осуществлялись по следующим направлениям:

а) создана на общественных началах исследовательская лаборато-

рия кафедры педагогики КазПИ им.Абая "Научные основы учебно-воспитательного процесса в педвузе" (1976 г.), которой заведует соискатель. В работе лаборатории принимают участие преподаватели более 10 педвузов КазССР и ряда опорных школ. Разрабатываемые рекомендации проверяются в школах (г.Алма-Аты и некоторых сельских школах) и используются в практической работе преподавателей кафедр педагогики;

б) в условиях общеобразовательных школ проверялась и внедрялась методика совершенствования профессиональной подготовки учителей с учетом особенностей целостного педагогического процесса;

в) на базе Казахского пединститута проверялась методика профессиональной подготовки студентов к реализации задач целостного педагогического процесса; полученные выводы перепроверялись при внедрении разработанных рекомендаций в Гурьевском, Уральском, Кокчетавском, Актобинском и других пединститутах, а также в некоторых институтах усовершенствования КазССР;

г) с участием сотрудников лаборатории осуществляется выпуск республиканских сборников по профессиональной подготовке учителя, проведены две республиканские конференции и совместно с Республиканским Советом подобщества КазССР два семинара-заседания, на которых подведены итоги исследования теоретических основ профессиональной подготовки учителя и определены направления дальнейшей разработки проблемы;

д) автором разработаны и внедрены в практику спецкурсы "Педагогический процесс как объект деятельности учителя", "Информация о педагогическом процессе", "Культура профессионально-педагогического общения учителя";

е) соискателем подготовлено учебное пособие по спецкурсу "Педагогический процесс в общеобразовательной школе".

Под руководством автора диссертации защищено шестнадцать кандидатских диссертаций по темам, связанным с профессиональной подготовкой учителя (Байдельдинова Г.К., Тригубова Н.Н., Руднева Л.В., Скалковская Н.П., Храмова Г.М., Нечитайлова Е.П., Зальцман Е.П., Кустобаева Е.К., Никитенкова Л.В., Коркина В.И., Каложный А.А., Абенова Ш.Н., Хан Н.Н., Ивахнова Л.А., Сманова Г.Т., Успанов К.С.).

Основные идеи и результаты исследования отражены в публикациях автора. Результаты исследования доложены и обсуждались на Всесоюзной конференции по педпрактике (г.Белгород, 1972); на заседании научно-методического Совета Мин.прос. СССР по НИРС, секция педвузов (г.Бухара, 1976; г.Алма-Ата, 1978; г.Мелитополь, 1982); на республиканских научных конференциях (г.Алма-Ата, 1975; Усть-Каменогорск, 1977; Алма-Ата, 1978; Алма-Ата, 1980; Целиноград, 1981; Кустанай, 1982); на годичных научных конференциях профессорско-преподавательского состава КазПИ им.Абая (1969-1984 гг.).

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы. В тексте 6 схем, 19 таблиц, 1 график. Список литературы включает 736 названий.

Профессиональная подготовка учителя как научная область возникла сравнительно недавно, предпосылки к ее развитию связаны с Я.А.Коменским, который одним из первых высказал мысль о необходимости специальной подготовки учителя. Традиция, положенная Я.А. Коменским, на отечественной почве нашла продолжение в лице А.Н. Радищева, декабристов, революционеров-демократов В.Г.Белинского, Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского, отмечавших, что успех воспитания гражданина зависит от педагогической подготовки учителя. К.Д. Ушинский, положивший много сил развитию понимания сути профессио-

нальной готовности учителя, считал, что общее образование не решает проблемы, необходима специальная подготовка, связанная как со знанием психофизиологических особенностей, так и собственно педагогического дела.

В условиях царской России практически ни одна идея и 200 лет спустя после Я.А.Коменского не была проведена в жизнь учительских учебных заведений, находившихся в ведении министерства образования и церковных организаций. Попытки реализовать ряд полезных начинаний в профессиональной подготовке учителя были осуществлены в некоторых частных и земских семинариях.

Изучение источников, авторы которых исследовали историю профессионального образования учителя (К.И.Басильев, Н.Г.Кушков, Ф.Г.Паначин), показывает, что с конца XVIII века, когда появились учебные заведения для подготовки учителей, и до настоящего времени можно выделить три последовательных этапа, характерных определенным подходом. До половины XIX века в подготовке учителя преобладал общеобразовательный аспект. Учитель получал большую (для одних учебных заведений) и совсем незначительную общеобразовательную подготовку для других. С половины XIX века в подготовку учителя вводятся наряду с общеобразовательными дисциплинами основы педагогических знаний, хотя это новшество принимается далеко не всеми, и только к началу XX века признается как обязательный элемент профессионального образования учителя.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции старая школа, "школа муштры и зубрежки", в соответствии с интересами нового рабоче-крестьянского государства подвергается коренной перестройке. Новое государство нуждается в огромной самоотверженной работе учительства, направленной на ликвидацию безграмотности, культурной отсталости, воспитания кадров для народного хозяйства. В силу этого учитель становится в центре всех преобразова-

ний. Все это вызвало к жизни изменения в профессиональной подготовке учителя, активный интерес исследователей к проблеме формирования личности учителя.

Сравнение профессиональной подготовки учителя в дореволюционной России и в послеоктябрьский период позволяет увидеть действие одних и тех же факторов, но под разным углом зрения, сформировавшимся в зависимости от целей общества в просвещении населения. К этим социально-педагогическим факторам относятся следующие: цели воспитания; понимание роли школы в жизни общества; учитель как источник знаний и его место в идейной борьбе на общественной арене; уровень разработки педагогической теории, влияющей на понимание роли учителя и объекта его деятельности.

Потребности социалистического строительства обусловили значительное увеличение роли школы в жизни советского общества, усиливается общеобразовательная и идейно-политическая подготовка учителя. Однако по мнению ряда исследователей, изучавших развитие школы и педагогики в 20-30-е годы (Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Кушков Н.Г., Равкин З.И. и др.), собственно профессиональная подготовка учителя, сосредоточенная в педагогических знаниях, была весьма слабой, что отражало уровень разработки педагогической теории.

Необходимость разработки теоретических основ профессиональной подготовки учителя особенно остро ощущалось в критике именно педагогических знаний учителя. В многочисленных статьях и выступлениях Н.К.Крупской об учителе отчетливо виден новый подход к этой проблеме. Профессиональная подготовка учителя не должна складываться из независимых друг от друга циклов учебных дисциплин. Каждый цикл должен дать свой вклад в подготовку будущего учителя.¹

¹ Крупская Н.К. Об учителе. Избранные статьи, речи и письма.— М.: АН РСФСР, 1960. — 360 с.

Работами А.С.Макаренко о подготовке учителя завершался предвоенный период. Он подчеркнул тот важный момент, что нельзя строить подготовку учителя из расчета поиска врожденных талантов, профессия учителя массовая. В то же время педагогическая деятельность связана с противоречивым процессом, следовательно, готовить его надо исходя из логики педагогического процесса, вооружая соответствующей педагогической техникой.¹

Серьезную профессиональную подготовку учителя А.С.Макаренко одним из первых связал с необходимостью разработки педагогической теории, теории педагогического процесса, которая должна помочь практикам овладеть диалектикой воспитания, что связано с необходимостью развития педагогического мышления. Однако как раз именно этот вопрос в теории педагогики в то время еще не был разработан — что такое педагогический процесс, какова его диалектика, что значит вооружить учителя знанием коллектива.

Практика работы учителя ориентирована была в основном на знание учителем предмета преподавания, поэтому уже в 50-е годы стала особенно заметной разница между тем, что мог учитель и что от него требовалось. В послевоенные годы с завершением восстановительного периода стало обязательным восьмилетнее образование. Срок пребывания учащихся в школе все более удлинялся, отодвигалось "дозревание" личности в условиях производственного коллектива, это стало особенно очевидным с переходом на обязательное среднее образование. К 15-17 годам у выпускника школы складывается некий образ гражданина, стереотип поведения. Уже на XX съезде КПСС было обращено внимание учителя на те черты, которые необходимо формировать у подрастающего человека. В решениях XXV и XXVI съездов отме-

¹ Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч. т.5. — М.: АПН РСФСР, 1957, с. 103-224.

чаются недостатки в подготовке учащихся к труду, в идейно-нравственном воспитании, в воспитании общественной активности.

Увеличение сроков пребывания учащихся в школе ставит перед учителем проблему овладения методами организации такой деятельности, которая обеспечит формирование общественной активности, коллективизма и товарищеской взаимопомощи, ответственности и готовности к деловому сотрудничеству сразу же после окончания школы.

То есть идейно-политическая и нравственная позиция учителя неизбежно должна отражаться на методике его воспитательной работы. Это в свою очередь определяет требования к формированию у учителя профессиональных качеств, отвечающих особенностям целей его деятельности, которые объективно предопределяются спецификой объекта деятельности. Если с точки зрения современных теоретических исследований школьник должен в процессе становления стать субъектом деятельности, то объектом деятельности учителя является учебно-воспитательный процесс в целом, а его предмет - организация разнообразной деятельности школьников в соответствии с целями воспитания. Но менее всего из этого следует автоматическое увеличение объема педагогических дисциплин.

Как показал в своем исследовании В.А.Сластенин,¹ профессиональная подготовка учителя требует четкой ориентации на модель, с одной стороны отвечающую потребностям школы, с другой стороны, подготовка учителя должна опережать потребности школы, то есть с учетом перспективы развития школы в связи с социально-экономическим прогрессом.

Такие направления в деятельности современного учителя как

1 Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976

педагогическая диагностика, моделирование, прогнозирование, планирование и корректировка педагогического процесса могут быть обеспечены только при очень серьезной общенаучной подготовке в соответствии с современным развитием науки, с достаточно высоким уровнем развития теоретического мышления. Чем более образован будущий учитель, тем быстрее он становится мастером своего дела. Этот вывод совпадает с выводами В.А.Сластенина, исследовавшего профессиональную программу учителя, — чем выше роль и значение теоретических обобщений в учебном процессе, тем выше интеллектуальная творческая активность студентов. Следовательно, в учебной работе студентов должен быть представлен материал, раскрывающий особенности теории педагогического процесса, позволяющий будущему учителю увидеть общее и часть, единичное и особенное в практике школы как условие для совершенствования учебно-воспитательной работы.

Целостное рассмотрение любого объекта возможно только с учетом особенностей системного мышления, с точки зрения которого каждый элемент системного объекта в свою очередь может рассматриваться как самостоятельная система.¹ То есть познание педагогической реальности в этом аспекте есть конкретное познание. Воспроизведение целостного объекта (или объективной целостности) невозможно без генетической единицы, наименьшей "клеточки" целого. Вопрос об элементарной единице ("клеточке") как абстракции, через которую можно воссоздать конкретное целое во всей сложности и противоречивости — метод восхождения от абстрактного к конкретному в науке не нов. Впервые метод обосновал К.Маркс, а его успешную реализацию в "Капитале" исследовал В.И.Ленин.²

1 Саловский В.Н. Парадоксы системного мышления. — В кн.: Системные исследования: Ежегодник, 1972. — М.: Наука, 1972, с.133-146.

2 Ленин В.И. Философские тетради. — Полн.собр.соч., т. 29.

Раскрытие особенностей метода, использованного К.Марксом, позволило советским философам сформулировать ряд важных положений марксистской диалектики восхождения от абстрактного к конкретному. С философских позиций суть исходной абстракции — это не есть то, что видимо простому наблюдению, не есть то, что лежит на поверхности явлений, но может быть обосновано в процессе анализа эмпирически накопленных знаний, зафиксированных в категориях данной науки. Воссоздание педагогического процесса как системы в теоретическом синтезе с помощью исходной абстракции должно выступить как уложение цели опосредующих звеньев, через которые вынуждены проходить взаимные противоположности сущности данного процесса.

Исторически исходным и первоначальным в педагогическом процессе является человек. Конечной целью педагогического процесса также является человек, который должен стать личностью, "совокупностью всех общественных отношений". Следовательно, через выделенную исходную абстракцию в педагогическом процессе можно показать, как происходит раскрытие той необходимости, с которой развиваются друг из друга и во взаимодействии друг с другом многообразные формы специфически человеческого становления жизнедеятельности, общественночеловеческие способности.

Условия становления личности таковы, что каждое новое поколение должно осваивать опыт предшествующих поколений (социальный опыт). Без собственной деятельности опыт невозможно усвоить. В социальном опыте ("все богатство культуры, накопленное предшествующими поколениями") опредмечена деятельность тех, кто создавал его. Человек как субъект познания и деятельности не рождается таковым, он им становится. Но для этого надо, чтобы произошло разделение — старшие берут на себя функцию распределения, т.е. выделения способов деятельности, опредмеченных в социальном опыте.

Младшие, овладевая способами деятельности, приобретают необходимые знания как совокупность социального опыта и в то же время происходит опредмечивание, т.е. преобразования личности субъекта деятельности. Становление личности школьника в педагогическом процессе, таким образом, связано с разрешением противоречия — единства распредмечивания и опредмечивания в деятельности.

Разрешение основного противоречия становления личности следует рассматривать как дискретный процесс. В каждый данный момент возникает ситуация с частным проявлением основного противоречия. Однако не всякая ситуация выполняет свою роль в развитии. Если воспитатель, педагог выявляет характер возникшего противоречия, формулирует задачу его преодоления, помогает ребенку овладеть необходимыми знаниями и умениями для организации его деятельности, ситуация становится развитой единицей педагогического процесса. Преодоление возникшего противоречия и есть "момент" становления личности.

"Момент" становления (педагогическая ситуация) вполне отвечает требованиям выделения исходной абстракции — здесь представлены участники, особенности основного противоречия становления (единства распредмечивания и опредмечивания), это наименьшая единица, дальнейшее деление которой бессмысленно.

Исходя из выделенной элементарной единицы педагогического процесса, системой наименьшего порядка является человек — школьник, педагог. До поры до времени школьник самостоятельно не может распредмечивать социальный опыт, извлечь из содержания способности деятельности, поэтому он является элементом другой системы "педагог-ученик". Школьник не может формировать самостоятельно самооценку, не может сам с собой работать, ему необходимо общение с другими людьми, откуда возникновение другой системы, куда ученик входит как элемент — это первичный коллектив класса. Усвоение

всего богатства культуры и видов деятельности целесообразно в школе через предметное усвоение знаний. С этим связано возникновение еще одной системы, куда учитель входит как элемент — "педагоги класса". При взаимодействии педагогов класса с первичным коллективом детей возникает система более высокого порядка — "педагоги класса — первичный коллектив учащихся".

Последовательно рассматривая противоречия всех явлений, образующих многоуровневую систему "педагоги-учащиеся", можно убедиться, что для каждого из уровней (систем разного порядка) характерны свои противоречия, знание которых педагогу необходимо для выделения типовых профессиональных задач и целенаправленного управления педагогическим процессом с достижением запланированных результатов.

Формирование опыта участия школьников в общественной жизни, освоения многообразных социальных ролей и видов деятельности во внеучебной сфере педагогического процесса предполагает взаимодействие всех учащихся данной школы и руководство со стороны педагогов — отсюда и макросистема для школы "педагоги школы — коллектив учащихся". Усложнение связей школьника, как наименьшей системы, с системами более высокого порядка подчиняется ряду закономерностей, которые и определяют структуру педагогического процесса.

Анализ особенностей системы "педагоги-учащиеся" с помощью элементарной единицы ("клеточки") позволяет увидеть, что этой системе присуще важное качество — единство разнородного, где непрерывность взаимоперекрещивающихся влияний подсистем на становление личности школьника определяется преобразующей активностью субъекта. Это основное системное качество должно проявляться в свойствах системы:

- функциональная специализация подсистем разного порядка;
- единство активности и общения, определяющее необходимость

кооперированной, совместно разделенной деятельности всех субъектов, участвующих в процессе;

- возникновение при взаимодействии педагогов и учащихся, субъектов деятельности, многообразных отношений.

Краткое описание педагогического процесса через восхождение от абстрактного ("момента становления") позволяет увидеть движение объекта воспитания внутри системы "педагоги-учащиеся", где основной задачей педагога является своевременное установление нарождающихся противоречий и организация деятельности по их преодолению. Рассмотренные качества и свойства целостного педагогического процесса позволяют предположить, что для решения главной задачи учителю недостаточно хорошего знания содержания преподаваемого предмета, педагогической подготовки в общепринятом смысле. К этому еще необходимы специфичные профессиональные качества, наличие которых позволяет учителю действовать не вопреки, а в соответствии с особенностями целостного педагогического процесса:

- при сформированном видении педагогического процесса (готовности к его системно-структурному восприятию) учитель в состоянии действовать, обеспечивая единство разнородного, где непрерывность взаимоперекрывающихся влияний подсистем на становление личности школьника определяется преобразующей активностью субъекта;

- готовность к анализу педагогических явлений позволяет учителю соотносить целое и части, общее и единичное;

- общительность учителя и коллективизм как профессионально-значимые качества определяют возможности учителя в реализации основных свойств целостного педагогического процесса.

По данным наших аспирантов указанные качества с успешностью работы учителя имеют коэффициент корреляции от +0,621 до +0,683.

Обследование показало, что достаточный уровень изученных качеств

представлен обычно у 4-6% учителей. При направленном воспитании до 85% студентов старших курсов приобретают достаточный уровень сформированности названных качеств, разница весьма существенная.

Не останавливаясь на других профессионально значимых качествах, которые необходимы учителю в связи с особенностями целостного педагогического процесса, отметим их несомненное влияние на конечный результат. Организуемая учителем деятельность школьников есть условие становления личности. Чем скорее он овладевает вместе с другими способами разных видов деятельности, тем успешнее через распределение социального опыта происходит опредмечивание, формирование личности школьника как совокупности всех общественных отношений. Следовательно, педагогический процесс есть функционирующая система "педагоги-учащиеся".

Отношения, которые возникают у школьника в процессе взаимодействия (с родителями, учителями, другими учащимися), имеют определяющее значение в воспитании необходимых качеств личности. Три вида отношений подрастающего школьника в педагогическом процессе, наряду с содержанием учебных предметов, влияют на развитие нравственного сознания и формирование необходимых привычек поведения.

Воздействие на отношения через организацию совместной деятельности и взаимодействие учащихся есть условие приведения в действие воспитательных механизмов для направленного формирования необходимых качеств личности.

Система "педагоги-учащиеся" весьма специфична. Учащиеся, как относительно самостоятельная подсистема, овладевают видами и способами деятельности в процессе функционирования самой системы, а не до ее создания. Поэтому для управления педагогическим процессом подготовка учителя приобретает особое значение.

Управление есть непрерывное функционирование управляющей

системы, которое складывается из совокупности целенаправленных и взаимосвязанных действий управляющей и управляемой систем по согласованию совместной деятельности людей для достижения поставленной цели. Достижение генеральной цели (становление личности) растянуто во времени, поэтому все действия по реализации функций управляющей системы выполняются циклически, неизменно повторяются этапы управления.

В педагогическом процессе школы вещного обмена нет, но есть обмен деятельностью. Следовательно, в процессе управления должно происходить регулирование деятельности и сложных отношений между людьми в системе "педагоги-учащиеся". Особенности отношений управления в педагогическом процессе, таким образом связаны с тем, что все участники, являясь субъектами деятельности, выступают то в роли субъектов управления, то в роли объектов управления.

Если система самоуправяема, что является признаком социальной системы, то благодаря необходимой информации непрерывно идет сверка текущего состояния с заданными параметрами, с целью функционирования на данном этапе и, следовательно, предпринимаются такие изменения, которые позволяют системе сохранить свою целостность, качественную специфику и непрерывно совершенствоваться.

"Ограничение разнообразия", т.е. изучение сущностных характеристик объекта управления, позволяет управляющей системе сравнивать текущее состояние с заданным, определять характер отклонений и на этом основании формулировать управляющее решение, осуществление которого должно привести объект управления в желаемое состояние.

Именно в подсистеме "коллектив учащихся" совершаются те преобразования, которые должны отвечать социальному заказу общества, а соответствие ему может быть определено при выявлении таких ха-

рактистик педагогического процесса, которые вытекают из целей воспитания - "успеваемость", "сформированность коллектива", "общественная (социальная) активность школьников". Для каждой из основных характеристик педагогического процесса количественные показатели возможно собрать только исходя из основной цели - становления личности школьника.

Исходя из изложенного, каждую характеристику (переменную) педагогического процесса следует не только описать словами, но и раскрыть с помощью таких показателей, которые можно измерить, как по школе в целом, так и с выходом на отдельного ученика как самоорганизующуюся систему. Состояние успеваемости могут выразить такие показатели: средний балл, количество учащихся, успевающих на "4" и "5", степень овладения учебно-познавательными умениями, статусное положение школьников в системе межличностных отношений. Ведущим показателем для данной характеристики является степень овладения учебно-познавательными умениями. От этого показателя, который отражает включенность школьника в учебную деятельность, зависят положительные изменения других показателей данной характеристики педагогического процесса.

Для описания характеристики (переменной) "сформированность ученического коллектива" достаточны такие показатели: процент совпадения выборного актива и фактических лидеров, наличие изолированных учащихся, количество трудных детей. Переменная "общественная (социальная) активность" может быть раскрыта показателями, отражающими отношение школьников к общественным делам - количество детей, имеющих общественные поручения от имени коллектива (постоянные, временные), количество учащихся, отчитывающихся за выполняемые поручения, количество учащихся, имеющих общественные поручения по своей просьбе.

Между тремя основными характеристиками педагогического про-

цесса существуют довольно сложные связи. Чем выше сформированность детского коллектива, тем благоприятнее статусное положение каждого конкретного школьника в данном коллективе, тем быстрее ликвидируются недочеты в успеваемости, тем скорее формируется общественная активность учащихся.

Таким образом, общее состояние педагогического процесса в школе (в разрезе классов) можно получить при обработке первичной информации, в которой отражено положение дел каждого ученика по трем указанным характеристикам – успеваемость, положение в коллективе, общественная активность. Через завуча и организатора готовятся сводные таблицы по школе, образцы которых приведены в тексте диссертации.

Первичная информация (по классу) дает материал для постановки педагогических задач и выработки управленческих решений в отношении "учитель _____ ученик", "учитель _____ класс", "классный руководитель _____ класс", "классный руководитель _____ ученик". Обобщенная информация (по классу, по группе классов, по школе в целом) дает выход на поиски решений в отношениях управления более высокого порядка "завуч _____ учитель-предметник", "завуч _____ методические объединения", "организатор _____ классный руководитель" и т.д.

Текущее состояние педагогического процесса для оперативного управления и своевременной коррекции его хода связано с отбором информации по тем показателям, которые являются своеобразными "горячими" точками тех же основных характеристик. Отклонения в ходе педагогического процесса заметны не по основным показателям, так как они изменяются медленно, а по так называемым вспомогательным – средний балл, пропуски без видимых причин уроков, целого дня, накопляемость оценок, нарушения дисциплины, конфликтные

ситуации и др. Оперативная информация накапливается в документации первичного учета (журнал учета, тетради и т.п.). Текущий контроль по этим первичным материалам учета позволяет использовать оперативную информацию еженедельно, что связано с минимумом частоты повторения основных событий в школе.

Разработанные таблицы и графики прошли проверку в работе опорных школ, на базе которых под нашим руководством изучались отдельные вопросы профессиональной подготовки учителя в связи с особенностями целостного педагогического процесса. Обобщение полученных материалов позволило получить данные, подтверждающие, что, во-первых, ведущие характеристики обоснованы в целом верно, во-вторых, между состоянием основных характеристик педагогического процесса школы и уровнем профессиональной готовности учителя имеется существенная связь.

Готовность учителя управлять состоянием характеристики "успеваемость учащихся" непосредственно связана с разрешением основных противоречий обучения - между новой познавательной задачей и имеющимися у школьников способами работы, между фронтальной работой учителя и индивидуальным характером усвоения знаний детьми. Готовность, как это показано в исследованиях наших аспирантов, выражается в том, что учитель вооружен приемами обучения учащихся способам деятельности и может организовать взаимодействие школьников (Есенова М.И., Ивахнова Л.А., Ильясов Н.И., Хан Н.Н.). Хан Н.Н. доказала, что коэффициент корреляции между готовностью учителя организовать взаимодействие учащихся и их успеваемостью равен + 0,658.

Становление детского коллектива зависит от специальной подготовки учителя, связанной с использованием типичных для данного возраста видов деятельности и их сочетанием применительно к разным формам работы в учебное и внеучебное время, что позволяет

учителя управлять развитием детского коллектива, не подавляя инициативы детей. Этот вывод получен в исследованиях наших аспирантов Ш.Н.Абеновой, А.А.Калужного. Г.Т.Сманова доказала, что коллективизм учителя имеет профессиональную значимость. Между уровнем развития коллективизма учителя и его готовностью организовать деятельность ученического коллектива коэффициент корреляции равен $+0,685$. Однако это качество учителя, как показало изучение эмпирического материала, на необходимом уровне стихийно формируется у небольшого числа учителей, и поэтому требуется специальная работа с будущими учителями.

Социальная активность школьников как характеристика педагогического процесса зависит от активности самого учителя, но обеспечиваемой специальным формированием его готовности использовать общение для организации взаимодействия учащихся. К.С. Успанов, выполнявший исследование под нашим руководством доказал, что общительность учителя имеет профессионально значимый характер. Коэффициент корреляции между уровнем сформированности общительности учителя и успешностью его учебно-воспитательной работы равен $+0,762$. При отсутствии специальной подготовки общительность учителя на необходимом уровне формируется у небольшого числа педагогов.

Управленческий аспект анализа особенностей системы "педагогические учащиеся" позволяет увидеть, что учитель общеобразовательной школы одновременно и объект и субъект управления. Его деятельность корректируется со стороны администрации школы. В то же время каждый учитель не может не управлять деятельностью детей, влиять на отношения управления, возникающие у учителей-предметников с учащимися конкретного класса, классного и школьного актива в процессе совместного решения больших и малых задач. Именно эта специфика управления свидетельствует о том, что единство

содержательной и процессуальной сторон в профессиональной деятельности зависит от введения в подготовку учителя педагогических знаний, отражающих сущностный, системно-структурный и управленческий аспекты особенностей целостного педагогического процесса.

В результате изучения особенностей целостного педагогического процесса и итогов исследований наших аспирантов был сделан следующий вывод. Целостный педагогический процесс, его свойства и характеристики, различия в отношениях взаимодействия на разных уровнях системы "педагоги-учащиеся" таковы, что учитель, имеющий даже хорошие знания по преподаваемому предмету и некоторый минимум педагогических знаний столкнется с массой трудностей. Однако многие из них в работе учителя не носят объективно неизбежного характера. Большинство из них являются следствием неадекватной реальному педагогическому процессу подготовки учителя.

Таким образом, на основании вышесказанного проверка качества профессиональной подготовки учителя связана с применением комплексного критерия, отражающего разные аспекты субъекта деятельности учителя:

- знание учителем особенностей педагогического процесса как функционирующей системы "педагоги-учащиеся", включающей подсистемы меньшего порядка;
- готовность учителя к управлению развитием педагогического процесса;
- понимание определяющей роли учителя в обеспечении единства общения и обмена деятельностью между участниками педагогического процесса;
- опора учителя на коллективистические начала в организации функционирования системы "педагоги-учащиеся";
- знание учителем особенностей разных видов деятельности,

способов и форм организации взаимодействия участников педагогического процесса.

Комплексный критерий послужил основой для разработки возможных уровней профессиональной готовности учителя и изучения их на практике. Изучение уровня профессиональной готовности учителей-практиков показывает, что обычно один из двадцати учителей обходится только знанием содержания преподаваемого предмета (нулевой или житейский уровень). Приблизительно это же количество характерно для высшего, моделирующего уровня. Близко к высшему на предмоделирующем уровне в три раза больше учителей, чем на моделирующем. Больше половины школьных педагогов находятся на ситуативном уровне готовности. На низшем уровне (между нулевым и ситуативным) в два с половиной раза больше, чем на нулевом. Среди учителей-мастеров в два с половиной раза больше педагогов на двух верхних уровнях - предмоделирующем и моделирующем, и меньше половины (по сравнению с обычным составом) на ситуативном уровне. Естественно, что среди педагогов-мастеров не были обнаружены учителя с нулевым (житейским) и низшим уровнем.

В уровнях профессиональной готовности прослеживается несколько важных моментов, имеющих отношение к вопросу о содержании подготовки учителя. Прежде всего обращает на себя внимание то обстоятельство, что без специальной подготовки отсутствует ряд необходимых элементов профессиональной готовности, вытекающих из особенностей целостного педагогического процесса, поэтому учитель может остановиться в своем развитии на одном из низших уровней. В то же время особенности уровней как бы отражают возможные этапы движения от нуля до максимума.

Движение от житейского (нулевого) уровня к низшему связано с тем, что учитель должен понять педагогический процесс как единство обучения и воспитания, его содержательной и процессуальной

сторон.

Для продвижения к следующему, ситуативному уровню необходима четкая ориентация учителя на его роль в обмене деятельностью с учащимися. Продвижение к предмоделирующему уровню связано с формированием у учителя понимания, что учащиеся деятельны и активны только тогда, когда овладевают способами конкретного вида деятельности. Недостаточное внимание учителя к формам организации деятельности школьников снижает эффективность действия воспитательных механизмов – тех отношений, которые возникают между участниками совместной работы.

Как показывает изучение трудностей движения по уровням, в основе подготовки учителя – формирование деятельностного подхода к обеспечению функционирования целостного педагогического процесса. А это не только знания учителя, но и его позиция, убеждения, определяющие роль педагога в подготовке учащихся и коллег к активному сотрудничеству.

Таким образом, анализ всех сторон проблемы введения знаний о целостном педагогическом процессе в подготовку учителя позволил сформулировать требования к методике опытной работы. Содержание опытной работы представлено особенностями сущностного, системно-структурного и управленческого аспектов целостного педагогического процесса.¹ Для более глубокого усвоения отобранного содержания необходимо использовать комплекс наглядных пособий и вспомогательный дидактический материал,² отражающий как особенности целостного педагогического процесса, так и специфику зада-

1 Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. – 123 с.

2 Методика работы частично описана в учебном пособии Хмель Н.Д. (ред.) Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. – 126 с.

ний, направленных на формирование необходимых умений.

Проверка указанных положений была проведена сначала в условиях опорных школ через организацию работы учителей в постоянно действующем научно-практическом семинаре. Как показал опыт работы изучение необходимого теоретического материала параллельно с анализом состояния основных характеристик педагогического процесса школы, с обобщением эмпирических материалов ведет к определенным изменениям. Меняется отношение педагогов к накоплению, анализу и хранению собираемых данных. Подбирается материал для сравнения результатов каждого отчетного периода с предыдущим, анализируются сравниваемые материалы, формулируются педагогические задачи на длительный отрезок времени, составляются научно обоснованные планы работы с учащимися, с педагогическим коллективом, с родителями. Уровень профессиональной готовности учителей значительно изменялся. В пять раз выросло число учителей, работающих на высшем, моделирующем уровне, с низким уровнем число учителей уменьшилось до нуля, вдвое уменьшилось число учителей с ситуативным уровнем.

На основании комплекса мероприятий, осуществленного в первой из наших опорных школ - СШ № 29 г. Алма-Ата, (внимание основным характеристикам; необходимая и достаточная информация об исходном и текущем состоянии; усиление обучения учащихся способам учебно-познавательной деятельности, построенной в основном на кооперируемых, коллективных усилиях и т.п.) получены следующие результаты: по всем характеристикам добились устойчивого стабильного роста, в 2,5 раза увеличилось качество успеваемости, значительно улучшилось состояние сформированности классных коллективов, в 4,5 раза увеличилось совпадение выборного и фактического актива, все учащиеся имеют общественные поручения, в 3,5 раза увеличилось число учащихся, выполняющих общественные поручения

по собственной просьбе. Повторная проверка в условиях других школ дала близкие результаты.

Исходя из накопленных научных выводов, в системе опытной работы в условиях педвуза сознательно планировалась последовательность в нарастании сложностей содержания и методики обучения студентов от познания отдельных педагогических явлений (младшие курсы) к освоению особенностей целостного педагогического процесса (старшие курсы). Учитывая это, опытная работа строилась таким образом, чтобы движение от нулевого к моделирующему уровню было связано с определенными этапами, на которых решались конкретные задачи овладения необходимыми элементами профессиональной готовности.

С учетом критериев моделирующего уровня в подготовку студентов вводились знания и отрабатывались на их основе умения для:

- а) переориентации (в необходимых случаях) понимания социальной функции учителя, его роли в организации педагогически целесообразной деятельности учащихся;
- б) овладения необходимыми формами и методами организации деятельности учащихся, учителей, родителей;
- методикой изучения состояния педагогического процесса, начиная с ведущей характеристики "сформированность детского коллектива", для получения информации, используемой при обосновании управляющих воздействий учителя;
- в) формирования системно-структурного представления о целостном педагогическом процессе;
- г) овладения методикой воздействия на движущие силы педагогического процесса.

Намеченные задачи системы опытной работы решались с дополнительным введением спецкурсов соответствующего содержания и уточнения по годам обучения применяемых методов.

На I курсе, опираясь на материал темы "Учитель, его роль в обществе", переходили к анализу домашних сочинений, обсуждению книг и кинофильмов о школе, выполнению практических заданий по ор-

ганизации деятельности учащихся. Со II курса каждый студент готовит и защищает на занятиях педагогический сценарий. На основе сценария проводились педагогические деловые игры для выяснения студентами должностных и функциональных ролей в системе отношений управления участников педагогического процесса. Анализ ситуаций использовался для отработки понимания сущности движущих сил педагогического процесса и предшествовал решению задач. Двойной самоанализ ситуаций (до и после изучения теории вопроса) использовался для формирования у студентов потребности в знаниях, усвоения алгоритма анализа и на его основе разработки программы действий учителя. Подготовительная работа вела к пониманию, что любая ситуация может быть использована для развития школьников через разрешение возникших противоречий. На этой основе решалась противоположная задача – как, в связи с конкретной проблемой формирования личности школьника в данный момент, формулировать ожидаемый результат, предвидеть, с разрешением какого противоречия связана предстоящая работа, как выстраивать (моделировать) предполагаемую ситуацию, связанную с заданным результатом (состав участников, их роли и вид, способы деятельности, критерии оценки надежности модели данной ситуации).

Итоги работы студентов во время первой и второй комплексной педпрактики изучались для проверки результативности обучения реализации задач целостного педагогического процесса. Анализ полученных материалов по контрольным группам показал, что если отсутствует подготовка в соответствии с особенностями целостного педагогического процесса, уровни профессиональной готовности студентов старших курсов близки к тому же у практикующих учителей до начала опытной работы. Данные по студентам контрольных групп в целом несколько ниже, но разница не столь значительна. У студентов опытных групп на выпускном курсе уровни профессиональной

готовности и их соотношение близко с результатами учителей после окончания опытной работы. Это подтверждает целесообразность использованной методики введения знаний об особенностях целостного педагогического процесса.

Кроме специальных заданий, качество выполнения которых могло дать основания для заключения по каждому из критериев моделирующего уровня, общие результаты у выпускников оценивались по четырем критериям общей готовности (табл. I).

Таблица I

Итоги опытной работы со студентами Казахского педагогического института им. Абая

Годы выпуска	Показатель		Значимость пед. профес.		Удовлетвор. пед. практ.		Удовлетвор. пед. подготов.		Отношение к детям	
	о	к	о	к	о	к	о	к	о	к
1978	0,86	0,46	0,82	0,54	0,56	0,72	0,80	0,42		
1979	0,86	0,46	0,84	0,56	0,58	0,69	0,79	0,38		
1980	0,86	0,46	0,82	0,53	0,57	0,71	0,84	0,40		
1981	0,86	0,46	0,87	0,55	0,59	0,68	0,86	0,39		
1982	0,86	0,46	0,85	0,58	0,57	0,67	0,87	0,41		

По данным таблицы I можно судить, что в опытных группах по указанным показателям результаты почти в два раза больше, чем в контрольных. Но в контрольных выше показатель "удовлетворенность педагогической подготовкой". На первый взгляд это кажется странным, но вполне объяснимо - чем менее устойчивы профессиональные намерения, тем менее требовательны студенты к своей подготовке. Обратная картина в опытных группах.

При сопоставлении предложений студентов по усилению профессиональной подготовки учителя в контрольных и опытных группах явно выступают различия в направленности предложений - две

третьи студентов опытных групп уверены, что нужна более основательная теоретическая подготовка, непрерывная связь со школой для накопления опыта общения с детьми, специально организованное обучение видам деятельности, которые необходимы для работы с коллективом школьников. В контрольных группах предложения иного характера – больше работать по спецпредмету, на общение школьников и учителя со школьниками они совсем не обращают внимания, поэтому о необходимости готовиться к работе с детским коллективом не упоминают. Сравнение указанных предложений еще раз подтверждает мысль о том, что надежда на постепенное созревание учителя после окончания вуза на практической работе весьма иллюзорна.

Обобщая вышеизложенное, считаем, материалы исследования дают основание утверждать, что поставленные задачи решены, цель достигнута. Теоретические и экспериментальные материалы свидетельствуют о доказательстве выдвинутой гипотезы. Профессиональная подготовка учителя, в основу которой положена теория целостного педагогического процесса отражает исторически назревшие тенденции в совершенствовании работы общеобразовательной школы и может в значительной мере содействовать повышению качества учебно-воспитательной работы.

Профессионально-педагогический аспект изучения теории целостного педагогического процесса позволяет дать теоретическое обоснование содержания и методики подготовки будущего учителя в педвузе, условий обучения, максимально приближающих студентов к моделирующему уровню готовности реализации задач учебно-воспитательной работы.

Полученные в ходе исследования теоретические и эмпирические результаты позволили сформулировать основные выводы:

I. Историко-педагогический анализ развития школы и педагогической мысли показал, что чем сложнее социально-экономические

задачи общества, тем выше требования к воспитанию подрастающего поколения, которые отражаются в реальных преобразованиях профессиональной подготовки учителя. В современной школе потребности комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу выявили несоответствие традиционного объема педагогических знаний и необходимого уровня профессиональной деятельности учителя. Цель профессиональной подготовки с точки зрения комплексного подхода связана с единством содержательного и процессуального аспектов, ибо в личности учителя представлены "орудия труда". Единство и взаимосвязь указанных аспектов, как показывают материалы сопоставления развития школы и педагогической науки, возможны при условии интегрирования накопленных знаний для выявления особенностей целостного педагогического процесса, являющегося объектом деятельности учителя.

2. На основании синтетического подхода к описанию модели целостного педагогического процесса выявлены его ведущее интегративное качество и свойства, рассмотрены движущие силы, компоненты, закономерности, структура, воспитательные механизмы, обоснованы характеристики и показатели для изучения состояния учебно-воспитательной работы. В ходе анализа особенностей реализации целостного педагогического процесса установлено, что при отсутствии необходимых знаний в профессиональной подготовке учителя, ведущее качество и свойства в оптимальном выражении не самопроявляются. Поэтому только изучение сущностного, системно-структурного и управленческого аспектов целостного педагогического процесса ведет к формированию моделирующего уровня профессиональной готовности учителя. То есть теоретические основы профессиональной готовности учителя есть знания, которые отражают особенности целостного педагогического процесса.

3. Введение в подготовку учителя содержания знаний о целостном

педагогическом процессе позволяет в реальных условиях с помощью методов социологического и педагогического исследования накапливать строго определенную информацию исходного характера, чтобы судить о тенденциях развития учебно-воспитательного процесса за длительный отрезок времени, а также отбирать из текущей, оперативной информации именно то, что используется для своевременной корректировки хода педагогического процесса в соответствии с поставленными целями.

4. Анализ выдвинутых теоретических положений о подготовке учителя на базе школы показал, что модель педагогического процесса достаточно достоверна, на ее основе можно исследовать состояние функционирования педагогического процесса в реальных условиях работы школы, выявить слабые места и направленно воздействовать на основные переменные педагогического процесса, чтобы добиться желаемых изменений по всем параметрам. То есть, при наличии знаний о теоретической модели педагогического процесса, учитель может управлять развитием этого процесса в реальных условиях.

5. Требования к подготовке учителя в условиях педагогического вуза вытекают из особенностей требований к работе педагога в условиях школы, являющейся тем производством, для которого готовится студент педагогического института. Опытная работа с коллективами школьных педагогов позволила оценить сущность готовности учителя к реализации задач и управлению педагогическим процессом, выявить его структуру, состав необходимых элементов и последовательность их отработки. Но условия школьного производства не совпадают с особенностями учебно-воспитательного процесса педагогического института.

6. Проверка системы работы по изучению возможностей формирования у студентов педвуза совокупности необходимых элементов готовности к реализации задач и управлению педагогическим процессом в

общеобразовательной школе показала необходимость последовательной поэтапной отработки разных элементов, отвечающих критериям моделирующего уровня готовности.

7. Отработка каждого из элементов в отдельности уже создает предпосылки для положительных изменений других элементов профессиональной готовности. Происходит это потому, что каждый из обрабатываемых элементов взаимосвязан и взаимозависим от других, и его "созревание" благотворно влияло на создание психологической готовности будущего учителя к овладению другими элементами.

Система подготовки, осуществленная в оптимальном порядке, позволяет сформулировать конкретные предложения для изменений в учебно-воспитательном процессе педвуза, благодаря которым усвоение знаний о целостном педагогическом процессе с применением адекватной методики способствует формированию необходимого уровня профессиональной готовности. Прежде всего в учебном плане педвузов необходимы дисциплины, которые отражают содержание и методику работы с будущими учителями по освоению особенностей целостного педагогического процесса. Кроме того назрела необходимость хорошо и основательно учить будущего учителя владеть основными, типичными для человека, видами деятельности (игра, общение, труд умственный и физический, художественная деятельность), знать их научные основы, способы осуществления каждого из видов деятельности. Применительно к подготовке студентов педагогических институтов эта проблема требует настоящего и глубокого исследования, так как при обучении будущего учителя видам деятельности и способам (методам) их осуществления важно в обязательном порядке учесть специфику, профиль факультета. Недостатки в этой области особенно видны на готовности учителя обучать учащихся способам учебно-познавательной деятельности (умственный труд).

Получение в ходе исследования материалы даёт основание для выводов и другого порядка. Точная ориентировка педагогического вуза на школу требует специальной работы с непедагогическими кадрами, без предварительной подготовки которых координация во взаимодействии всех кафедр педвуза мало эффективна.

Педагогическая направленность обучения по всем учебным дисциплинам не должна зависеть от субъективных позиций преподавателей, поэтому совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей на основе теории целостного педагогического процесса требует не только преобразований в учебном плане, но и создания соответствующих учебных пособий по педагогике. Необходим учебник, в котором субординация педагогических знаний должна быть разрешена в системе понятий, отражающих содержание теории целостного педагогического процесса, хотя это и не исключает общепедагогическую подготовку младших студентов. Назрела необходимость систематизировать огромный эмпирический материал по методике преподавания педагогических дисциплин, накопленный преподавателями педвузов страны. Нужен учебник по методике преподавания педагогики с учетом особенностей теории целостного педагогического процесса.

Требования к более высокому уровню теоретической подготовки учителя, вытекающие из запросов общества и содержания теории целостного педагогического процесса, должны отразиться и на совершенствовании методики преподавания конкретных предметов, где должно быть преодолено отставание от современных достижений психологии обучения, дидактики, с учетом свойств и характеристик учебно-воспитательного процесса.

Исходя из материалов предпринятого исследования, можно сказать, что профессионально педагогический аспект разработки теории целостного педагогического процесса не исчерпан. Дальнейшего исследования требуют вопросы об уточнении состава и особенностей

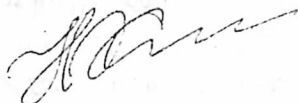
формирования профессионально значимых качеств, обусловленных особенностями целостного педагогического процесса. Возникла настоятельная необходимость исследовать возможности специализации профиля факультетов в профессиональном становлении учителя, проблемы подготовки учителя в педагогическом коллективе, роли внутрипредметных и межпредметных связей учебных дисциплин педвуза в обеспечении основ мастерства выпускника педвуза и других не менее важных вопросов.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. - Алма-Ата: Мектеп, 1984. - 7 п.л.
2. Педагогический процесс как объект деятельности учителя. - Алма-Ата: КазПИ им. Абая, 1978. - 5 п.л.
3. Информация и управленческие отношения в педагогическом процессе общеобразовательной школы. Пособие для преподавателей и студентов педвузов. - Алма-Ата: КазПИ им. Абая, 1982. - 4,5 п.л.
4. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителя: Учеб. пособие. Ред.- составитель Хмель Н.Д. - Алма-Ата: Мектеп, 1984. - 8 п.л. (у автора - 2,5 п.л.).
5. Методические рекомендации к спецкурсу "Информация о педагогическом процессе". - Алма-Ата: КазПИ им. Абая, 1982. - 2,5 п.л.
6. Методические рекомендации к спецкурсу "Культура профессионально-педагогического общения учителя". - Алма-Ата: КазПИ им. Абая, 1982. - 2,5 п.л.
7. Организация самообразовательной работы студентов. - Алма-Ата: Мектеп, 1971. - 2 п.л.
8. Непрерывность и разнообразие активных практик - основное условие овладения педагогическим мастерством. - В кн.: Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов педвузов. - Белгород, 1973, с. 62-69.

9. Педагогическая культура и педагогическое мастерство. -
Алма-Ата: Знание, 1974. - I п.л.
10. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к управлению педагогическим процессом. - В кн.: Вопросы педагогической практики студентов педвуза. - Алма-Ата, 1976, с. 65-67.
11. Вопросы подготовки студентов к исследовательской деятельности в учебном процессе. - В кн.: Педагогика высшей школы. - Алма-Ата, 1975, с. 181-195.
12. НИРС в системе педпрактики студентов педвузов Казахской ССР. - В кн.: Организация НИР студентов педагогических вузов. - Рязань, 1978, с. 32-38.
13. Анализ отношения первокурсников к профессии учителя. - В кн.: Педагогика. - Алма-Ата, 1976, с. 21-29.
14. Некоторые теоретические предпосылки педагогической направленности преподавания учебных дисциплин в педвузе. - В кн.: Педагогика. - Алма-Ата, 1977, с. 12-19.
15. Подготовка будущего учителя к использованию средств педагогического воздействия в общеобразовательной школе. - Усть-Каменогорск, 1978, с. 9-16.
16. Профессиональная подготовка как основа воспитательной работы со студентами педагогических вузов. - Алма-Ата: КазГУ, 1978, с. 118-129.
17. Учителю - современную подготовку. - В кн.: Основные направления научных исследований. - Алма-Ата, 1978, с. 92-100.
18. Воспитательные механизмы педагогического процесса. - В кн.: Педагогика. - Алма-Ата, 1978, с. 20-26.
19. Взаимоотношения учителя и учащихся как один из воспитательных механизмов педагогического процесса и пути подготовки студентов к овладению им. - В кн.: Педагогика. - Алма-Ата, 1978, с. 34-42.

20. Об отборе содержания учебно-методической работы по подготовке студентов педвуза к управлению педагогическим процессом в общеобразовательной школе. - В кн.: Научные основы учебно-воспитательного процесса в педвузе. - Алма-Ата: КазПИ им. Абая, 1981, с. 3-15.

A handwritten signature in black ink, appearing to be a stylized name, possibly 'Жан', written in a cursive script.