

допускает «воздействие ребенка на мир, ослабляя ответные воздействия мира на ребенка» [7, с. 71].

М.В. Каминская понимает педагогическую деятельность «как диалог двух культурных типов деятельности: трансляции через “посредничество” и посредничества через “трансляцию”» [3, с. 31]. В первом случае имеется в виду передача ученику норм закрытого характера в форме монолога, во втором – инициация педагогом пробных действий ребенка. Если педагогическая деятельность сводится только к трансляции, она становится беспредметной, так как «существует “около” деятельности, “около” личности и “около” глубинного общения. Да и сама она – “около” педагогическая деятельность» [3, с. 62]. Педагогическая деятельность посреднического типа, по мнению автора, является деятельностью развивающей, субъектной, всеобщей, диалогической, автономной в противовес трансляции как деятельности адаптивной, объектной, специализированной, анонимной.

Выражение «посредничество через трансляцию» означает, что на этапе ориентировки (т.е. выбора средств педагогической деятельности) педагог оказывается в позиции транслятора, осуществляя сначала функции теоретика-исследователя, подготавливающего текст предмета знания для освоения, а затем функцию практического психолога, прогнозирующего деятельность ученика по освоению

предмета знания. На этапе реализации выбранных средств педагог оказывается в позиции посредника, выступающего как управленец и как участник взаимодействия, как персонаж (актер) собственного действия, ведущий свою партию. Значит, посредничество представляет собой переходы педагога из позиции теоретика-исследователя к позиции практического психолога, а от нее к позиции управленца и участника взаимодействия. «Диалогический тип педагогической деятельности есть посредничество управленческих и пластических форм педагогической деятельности, направленных на транслируемый материал» [3, с. 145].

Таким образом, при изменении содержания образования образовательная роль взрослого усиливается и возникают изменения в педагогической деятельности: переходы от позиции руководителя к позиции участника совместной деятельности, от авторитаризма к посредничеству. Изменение содержания образования не случится, если педагог (осознанно или неосознанно) ограничит себя только одной позицией, только одним способом участия в совместной деятельности: «...только вовлеченность педагогов и управленцев в реальные изменения в содержании образования, в инновационные процессы есть и реальное условие, и основное условие изменения педагогической деятельности» [2].

Литература

1. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1992.
2. Прокументова Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности: разработка программ в развивающейся школе. Томск, 2002.
3. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М., 2003.
4. Леднёв В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. М., 1980.
5. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования (материалы для опытно-экспериментальной работы школ). М., 2003.
6. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1998.
7. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Н.Л. Винниченко

МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Массовый характер подготовки педагогических кадров требует глубокого переосмысления предназначения современного образования, роль педагога в этом процессе. Преобладание в образовании материалистической составляющей нарушает гармонию профессиональной подготовки и человеческой

позиции. Подготовленный в такой образовательной парадигме специалист не проявляет в своей профессиональной деятельности стремления служить другому. Эта человеческая несостоятельность отдельного специалиста становится проблемой общества как проблема гуманизации, т.е. очеловече-

ния собственных действий, их разумности, созидательности, нравственности. Это противоречие ориентирует преподавателей педагогических вузов на пересмотр моделей подготовки специалистов. Через педагогическую подготовку преподавателя, деятельность которого усваивается как норма, реализуются профессиональные ориентации будущих педагогов [1, с. 304–307].

Процесс профессиональной подготовки как система рассматривается многими учеными (Б.С. Гершунский, Ю.В. Громько, М.В. Кларин, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий, В.В. Краевский, С.П. Симонов и др.). Практической деятельности как элементу этой системы присущи все ее основные характеристики: цель и задачи, мотивация деятельности, содержание, способы деятельности, результат деятельности [2, с. 36–42]. Это позволяет нам на основе общей профессиональной подготовки педагога теоретически разработать модель воспитательной деятельности студентов, ориентированной на формирование профессиональных умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности.

Анализ педагогической литературы, нормативных документов, программ профессиональной подготовки показал, что существенной причиной недостаточно качественной подготовки к профессиональной деятельности является сокращение самостоятельной практической деятельности будущих педагогов. Преобладание аудиторных занятий, на которых студенты приобретают знания и теоретические умения, не способствует прочному закреплению этих знаний и умений, недостаточно осуществляется связь теоретического знания с практической деятельностью.

Мы предполагаем, что подготовка к воспитательной деятельности будущих педагогов будет более эффективной, если выполняются следующие условия: студенты включены в активную воспитательную деятельность в течение всей профессиональной подготовки; подготовка к воспитательной деятельности содержательно и процессуально носит интегрированный практико-ориентированный характер; в процессе практики студенты включены в исследовательскую деятельность; педагогическая практика студентов обеспечивается учебно-методическими материалами и педагогическим руководством.

Эти условия реализуются через модель воспитательной деятельности студентов, которая рассматривается как система взаимосвязанных структурных элементов.

Цель – это осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Осмысление цели позволяет будущему педагогу понять более конкретно, к какому результату он должен стремиться, какие конкрет-

ные действия предпринимать в связи с его достижением. Это способствует выработке психологической установки на успешность деятельности, рациональность ее планирования и организации.

Цель и задачи выступают как единое целое, комплексно обеспечивающее достижение результата. Под целью практической деятельности мы понимаем формирование профессионально-педагогических умений по осуществлению воспитательной деятельности в образовательных учреждениях различного типа. Задачами практической деятельности являются:

- соединение теоретических знаний и практических умений в реальной воспитательной деятельности;
- развитие исследовательских умений через научно-исследовательскую работу студентов в ходе воспитательной деятельности;
- организация педагогического взаимодействия с детьми и педагогами в различных видах деятельности;
- развитие рефлексивных умений и самооценки собственной воспитательной деятельности.

Воспитательную деятельность мы рассматриваем как одно из главных условий, при котором происходит не просто применение полученных знаний, а междисциплинарная интеграция знания, приобретение собственного опыта будущего педагога. Содержание воспитательной деятельности включает несколько взаимосвязанных компонентов: гностический, исследовательский, организационный, рефлексивный.

Гностический компонент предполагает применение полученных теоретических знаний о содержании и структуре воспитательной деятельности, ее особенностях в различных образовательных учреждениях, о способах педагогического взаимодействия, профессиональной культуре и способах саморазвития педагога, а также знания по общей педагогике и возрастной психологии. Особую значимость приобретают знания, получаемые непосредственно в ходе практической деятельности. Они дополняют и обогащают уже полученные знания, приобретаемые в конкретных педагогических ситуациях, актуализируют их.

Исследовательский компонент предполагает применение знаний о методах педагогического исследования, формирование умений по диагностике развития личности ребенка и воспитательного процесса, применение диагностического материала для разработки программ воспитания и проектов организации различных видов деятельности с детьми, самодиагностики своего профессионального развития.

Организационный компонент предполагает организацию различных видов воспитательной деятельности с детьми, оказание практической помощи педагогам образовательного учреждения, орга-

низацию практической деятельности студентов в условиях сочетания аудиторных занятий и практики.

Рефлексивный компонент предполагает постоянный рефлексивный анализ возникающих ситуаций, собственных действий и действий других людей с позиции соответствия целей воспитательной деятельности. Развитие рефлексивных умений придает воспитательной деятельности осознанный характер, побуждает к поиску успешных способов достижения цели.

Способы воспитательной деятельности представляют собой различные организационные формы, в рамках которых осуществляется деятельность. Это прежде всего практические аудиторные занятия, на которых будущие педагоги усваивают формы, методы, средства воспитательной деятельности. На занятиях есть возможность совместно проанализировать реальные ситуации, с которыми они столкнулись на практике, проверить эффективность принятого решения, рассмотреть возможные варианты и последствия решений. В имитационном режиме на занятиях моделируются фрагменты воспитательной деятельности, нарабатываются ее способы.

Самостоятельная работа студентов включает в себя поиск необходимых источников для подготовки к теоретическим аудиторным занятиям, анализ документов воспитательной деятельности в образовательном учреждении, разработку проектов различных видов воспитательной деятельности с детьми, методических материалов к ним. Этот вид деятельности студентов занимает значительное место в профессиональной подготовке.

Самостоятельная воспитательная деятельность в образовательном учреждении предполагает включение во взаимодействие с детьми и педагогами, вовлечение в активную коллективную деятельность детей, индивидуальную и групповую деятельность, методическую работу. Непосредственное включение в самостоятельную практическую деятельность формирует у студентов субъектную позицию, способствует поиску адекватных способов взаимодействия, повышает ответственность за свои действия во взаимодействии с другими субъектами воспитательного процесса.

Способы деятельности тесно взаимосвязаны как во временном отношении, так и в организационном. Это способствует тому, что знания при многократном и разнообразном применении приобретают прочный, интегрированный характер, умения формируются поэтапно, постоянно усложняясь.

В качестве продуктов деятельности мы предполагаем работы студентов, которые бы показывали формирование профессиональных умений, необходимых в воспитательной деятельности. Прежде

всего это исследовательские работы студентов, выполняемые не только на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, но и на материалах реальной практической деятельности.

Научные работы предполагаются не только разнообразными по характеру, но и имеющие преемственность и усложнение. Это творческие контрольные работы, рефераты, доклады, курсовые работы. Они связаны тематически и предполагают на первом этапе знакомство с темой, в дальнейшем – постепенное расширение аспектов темы, углубление ее исследования, включения в нее элементов исследовательской деятельности. Таким образом, студенты в конце второго года обучения представляют курсовые работы с небольшой опытно-экспериментальной работой, частично реализованной на практике. При анализе этих работ можно наблюдать процесс становления методологической культуры будущего педагога.

К продуктам деятельности мы также относим аналитические отчеты о педагогической практике, в которых студенты фиксируют свои наблюдения, выполняют задания, проводят самооценку своей деятельности. Задания отражают различные аспекты практической деятельности и помогают, сконцентрировав внимание на них, проанализировать воспитательную деятельность комплексно.

К продуктам деятельности мы относим и методические разработки студентов: программы воспитания, проекты коллективной деятельности по различным направлениям, разработки воспитательных дел и акций.

Воспитательная деятельность студентов проходит в тесном взаимодействии с преподавателем. Преподаватель направляет деятельность, формулируя цели и задачи, организует необходимые условия подготовки, определяет содержание деятельности, вместе со студентами определяет способы достижения цели, консультирует и контролирует выполнение различных заданий, наблюдает и корректирует процесс формирования профессиональных умений, необходимых для организации и осуществления воспитательной деятельности.

Результатом подготовки к воспитательной деятельности выступает сформированность профессиональных умений. В нашем исследовании особенно важно было фиксировать начало формирования умений и их постепенный рост. Это дает возможность стимулировать стремление студентов к собственному развитию, оказывать своевременную помощь, разрабатывать задания с учетом индивидуальных возможностей и интересов студентов.

Внедряя модель воспитательной деятельности в процесс профессионального обучения студентов по специальности «Педагогика», мы постарались реализовать взаимодействие всех описанных выше

элементов этой модели. При достижении цели воспитательной деятельности в различных образовательных учреждениях студенты были включены в постоянную воспитательную деятельность с детьми, это способствовало накоплению самостоятельного профессионального опыта. Так реализовывалось первое условие подготовки к воспитательной деятельности студентов.

Путем сочетания различных видов деятельности студентов (учебно-познавательной, практической, исследовательской) достигалась интеграция содержания педагогических дисциплин, изучаемых студентами. Задания для студентов разрабатывались так, что для их выполнения студентам необходимо было применять знания разных не только педагогических, но и психологических дисциплин. Полное выполнение заданий могло быть достигнуто через сочетание различных видов деятельности. Таким образом, реализовывалось второе условие подготовки к воспитательной деятельности.

В процессе воспитательной деятельности студенты были включены в постоянную исследовательскую работу. Используя теоретические знания, они проводили исследования в образовательных учреждениях; материалы исследований обсуждались на теоретических занятиях, служили иллюстративным материалом для анализа педагогических явлений, использовались в научных работах студентов. Это способствовало началу становления исследовательской культуры будущих педагогов. Так реализовывалось третье условие подготовки к воспитательной деятельности.

Для более целенаправленной подготовки к воспитательной деятельности студентов, их самостоятельной работы был разработан учебно-методический комплекс «Воспитательная деятельность в образовательных учреждениях», состоящий из программы дисциплины, учебного пособия и рабочей тетради. Этот учебно-методический комплекс информационно дополнял Государственный образовательный стандарт и через задания направлял воспитательную деятельность студентов. Так реализовывалось четвертое условие подготовки к воспитательной деятельности.

Тесное взаимодействие преподавателя и студентов прослеживалось на протяжении всей практической воспитательной деятельности. Студенты не только активно включались в деятельность, организованную преподавателем, но и сами предлагали способы взаимодействия в процессе обучения и практической деятельности.

Содержание деятельности обеспечивалось взаимодействием компонентов: знания о воспитательной деятельности, способах взаимодействия в воспитательном процессе, способах конструирования и анализа воспитательных явлений, возрастной

психологии и др. (гностический компонент); знания о методологии и методах педагогического исследования, умения использовать методы диагностики и самодиагностики (исследовательский компонент); организация взаимодействия детьми и педагогами и самоорганизация в воспитательной деятельности (организационный компонент); анализ собственный воспитательных действий, соотношение их с целями, задачами, содержанием воспитательной деятельности (рефлексивный компонент).

Способы воспитательной деятельности формировались во взаимодействии форм профессионального обучения. В рамках основных форм обучения в вузе – аудиторные занятия (лекции, семинары, практикумы), самостоятельная работа студентов – формировались способы деятельности, которые реализовывались студентами в самостоятельной воспитательной деятельности в образовательных учреждениях.

В процессе воспитательной деятельности вырабатывались продукты, отражающие все стороны деятельности студентов: исследовательские работы (курсовые и рефераты), аналитические отчеты о воспитательной практике, программы воспитания детских коллективов и отдельных детей, разработки проектов коллективных творческих дел, которые затем реализовывались в воспитательной деятельности в образовательных учреждениях.

По продуктам воспитательной деятельности можно было судить о результатах подготовки будущих педагогов, т.е. о сформированности профессиональных умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности.

Таким образом, разработанная теоретическая модель воспитательной деятельности студентов была внедрена в процесс профессионального обучения и апробирована. В результате апробации модели были проверены условия подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Результатом реализации модели воспитательной деятельности явился уровень сформированности профессиональных умений, необходимых для осуществления педагогом воспитательной деятельности. Было выявлено четыре уровня сформированности профессиональных умений: критический (умения не проявляются), низкий (умения проявляются слабо), средний (умения проявляются в основном), высокий (умения проявляются хорошо). Проведенная среди студентов диагностика показала рост сформированности умений. Если к окончанию первого курса на критическом уровне находился 21 студент (41 %), то к окончанию второго курса – 8 студентов (15 %).

На низком уровне находились 24 студента (46 %) первого курса, а второго курса – 23 (44 %). На среднем уровне – 7 студентов (13 %) первого курса и

соответственно 16 студентов (31 %) – второго. В то же время на высоком уровне сформированности умений не наблюдалось ни одного студента, а к окончанию второго курса их было 5 (10 %).

Таким образом, по окончании первого курса уровень сформированности профессиональных умений можно констатировать как критический-низкий. К окончанию второго курса уровень сформированности можно констатировать как низкий-средний. Необходимо отметить, что проявление умений на достаточно высоком для студентов второго курса уровне не является постоянным и закрепленным. На среднем, тем более на высоком, уровне проявляются не все умения, не каждый раз проявляются одни и те же, хотя можно наблюдать устойчивое проявление группы умений этих высоких уровней. Задача в работе со студентами состояла не в том, чтобы у всех студентов умения проявлялись только на высоком уровне. Необходимо добиваться того, чтобы у большинства студентов профессиональные умения стабильно проявлялись на среднем уровне с тенденцией к дальнейшему росту.

Апробация модели воспитательной деятельности способствовала более успешной подготовке студентов к осуществлению самостоятельной воспитательной деятельности. В ходе апробации модели также установлено, что студенты чувствуют себя более уверенно в осуществлении воспитательной деятельности, теоретические знания приобретают прочность, наполняются новым смыслом, обогащенным практической деятельностью. Устойчивой остается положительная мотивация на педагогическую деятельность, стремление к профессиональному саморазвитию и самореализации в профессии.

Сравнение результатов исследования убедительно доказывает, что при соблюдении условий успешной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности можно в значительной степени разрешить основное противоречие между требованиями общества к современному педагогу-воспитателю и недостаточной его подготовкой в педагогическом вузе.

Литература

1. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пос. для вузов. М., 2003.
2. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства педагога. М., 1995.

*В.Ф. Пешков**, *А.Д. Копытов***

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Томский государственный педагогический университет

**Институт развития образовательных систем РАО, г. Томск

Актуальность формирования гуманистического мировоззрения и нравственного поведения обусловлена ходом событий в современном мире и нашем обществе.

Если смотреть в целом на социальный срез общества и его запросы, то среди основополагающих модных тенденций общества сегодня можно выделить ярко выраженную тенденцию на сохранение, восстановление и формирование здорового образа жизни. В отношении центральной проблематики нашего исследования эта проблема опосредуется и проявляется в контексте программного и функционального поля физкультурных образовательных учреждений, в изменении и корректировке его деятельности, что вносит изменения в профессиональную программу специалиста по физической культуре и спорту, а следовательно, влечет за собой саму систему подготовки таких специалистов (тренеров, ин-

структоров по физической культуре, преподавателей физической культуры и др.) и систему их ориентации – сегодня это гуманистическая направленность подготовки специалистов данного профиля.

В таком контексте сфера восстановительно-профилактической спортивно и физкультурно ориентированной деятельности представляет для общества одно из стратегических направлений и гуманистических ориентиров.

Формой выражения требований государства, общества, отдельной личности к педагогическому образованию является модель педагога. В нашей работе это модель педагога по физической культуре восстановительно-профилактической направленности.

В процессе поискового и формирующего этапов работы за структурную и функциональную основу модели взяли теоретические представления моделей специалистов Ю.К. Бабанского [1], Б.С. Гершунско-