

Данная методика показала, что присутствуют все типы эмоций. Следует отметить, что студенты в меньшей степени руководствуются приобретенными эмоциями.

Проведенный нами срез по изучению социальной активности показал недостаточный уровень ее сформированности у студентов педагогического вуза и позволил руководствоваться необходимостью целенаправленного и последовательного ее формирования. С этой целью нами разработана программа формирующего эксперимента. Данная программа включает в себя два направления: 1) обогащение со-

держания основных направлений внеучебной деятельности студентов педагогического вуза, способствующих проявлению их социальной активности; 2) составление программы тьюторского сопровождения студентов педагогического вуза во внеучебной деятельности.

Таким образом, анализ изучения социальной активности студентов педагогического вуза в современной педагогической высшей школе является весьма актуальным и требует поиска новых форм, методов их реализации в воспитательную практику вуза.

*Поступила в редакцию 28.01.2006*

## Литература

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986.
2. Бехтерев В.Ф. Воспитание общественной активности учащихся: Учебное пособие. Красноярск, 1985.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
4. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / Сост.: Е.Г. Оссовский, О.Е. Оссовский. Саранск, 2003.
5. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ). Киев, 1983.
6. Смирнов В.А. Социальная активность советских рабочих. М., 1979.
7. Социальная активность человека: философский анализ: Сб. науч. тр. Краснодар, 1986.
8. Мордкович В.Г. Трудовая активность: «теория» одного эмпирического изменения // Социальная активность. Челябинск, 1981.
9. Ануфриев Е.А. Социальная активность личности. М., 1969.
10. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. М., 1974.
11. Овчинников В.И. Потребности личности как фактор ее социальной активности // Социальная активность и духовное богатство личности / Под общ. ред. К.М. Никонова. Волгоград, 1980.
12. Формирование социально активной личности: материалы конференции / Отв. ред. И.И. Купцов. Рязань, 1990.
13. Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма / Под ред. А.П. Петрова. М., 1983.
14. Формирование социально активной позиции школьника в условиях взаимодействия социальных и педагогических факторов / Ред. кол. Рязань, 1990.

УДК 37.01

*Е.В. Лопанова*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Омский государственный педагогический университет

Среди причин недостаточного проявления внимания к проблеме формирования профессионального педагогического мышления можно выделить следующие:

– профессиональное мышление учителя не рассматривается специалистами вуза как одна из системообразующих характеристик личности и, таким образом, не является конечной целью подготовки учителя;

– в преподавании психолого-педагогических дисциплин отсутствует (за исключением некоторых вузов) система, направленная на формирование педагогического мышления студентов. Отор-

ванность курсов психологии и педагогики от актуальных проблем учебно-воспитательного процесса школы детерминирует разрыв между теоретическими знаниями и навыками их использования в практической деятельности;

– преподавание специальных дисциплин осуществляется на репродуктивном уровне, с позиций «чистой науки» («если учитель предмет знает, то и преподавать его он сумеет») и, следовательно, не решает проблем формирования педагогического мышления;

– возможность студенческих педагогических практик не используется для решения задач формирования профессионального мышления учителя;

– отсутствует система методов обучения, позволяющих активно включать педагогическое мышление в самостоятельную деятельность будущих учителей.

Анализ литературных источников свидетельствует, что многие авторы определяют профессионально-педагогическое мышление как результат адаптации к профессиональной деятельности [1, 2, 3]. Это не может не противоречить требованиям к нему как детерминанте этой деятельности и поведения и приводит к затруднению его развития в период профессиональной подготовки.

Структура профессионального мышления может быть представлена в компонентном или функциональном виде. В работах ряда авторов [1, 2, 4] вопросы профессионализации мышления решаются в компонентной структуре: проводится профессионально-педагогический анализ, выделяют профессиональные цели педагога, педагогические суждения, понятия и т.д. Но такие же компоненты присутствуют в мышлении людей других профессий. Кроме того, мы разделяем точку зрения Д.В. Вилькеева [5]: путь профессионализации мышления посредством выделения компонентов не является оптимальным, так как целое несводимо к его частям. Удержать целое в процессе анализа возможно через выделение основных функций профессионально-педагогического мышления.

В рамках психолого-педагогического подхода профессионализация – процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования [6, 7]. Мы полагаем, что именно функциональная структура обеспечивает профессионализацию мышления педагога. И, добавим, именно развитие функций профессионально-педагогического мышления обеспечивает уровень сформированности мышления педагога, что обуславливает эффективность профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическое мышление связано с решением задач стратегического, тактического или оперативного уровня. Так, познавательная функция профессионально-педагогического мышления обеспечивает связь между внешней средой, интеллектом, эмоциями, действиями через определение необходимости и достаточности объема информации, на основе чего строятся оценка ситуации, принятие решения, самооценка, выполнение профессиональных действий. Рефлексивная функция позволяет оценить собственный уровень развития интеллекта, сформированность и адекватность эмоций, осознанность мотивации, обеспечивает постановку цели и контроль за ее достижением. Эмпа-

тийная функция профессионально-педагогического мышления позволяет адекватно воспринимать партнеров по взаимодействию, понять состояние другого человека. Познавательная, рефлексивная и эмпатийная функции составляют оперативный уровень профессионально-педагогического мышления, обеспечивают сиюминутную деятельность педагога.

На втором, более высоком, уровне функционирования профессионально-педагогического мышления – тактическом – решаются задачи прогнозирования, конструирования, регуляции педагогической деятельности. Прогностическая функция позволяет определить цели разного уровня, конструировать, моделировать педагогический процесс, выбирать и оценивать эффективность педагогических технологий, предвидеть результаты отношений с учениками, другими участниками педагогического процесса. Регулятивная функция обеспечивает внесение корректив в деятельность и поведение педагога на основе сложного анализа функций оперативного уровня в соответствии с целями разных уровней.

На стратегическом уровне функционирует методологическое мышление, которое обеспечивает целеполагание, регуляцию, конструирование педагогического процесса и отношений его участников с учетом определенной педагогической концепции, мировоззрения педагога. Данная функция профессионально-педагогического мышления позволяет на более высоком уровне действовать оперативному мышлению, так как в основе выбора и анализа информации, оценки ситуации, мотивации, целесообразности лежат концептуальные положения.

Трудности, испытываемые сегодня педагогами профессионального образования, на наш взгляд, во многом обусловлены стереотипами мышления. По определению Л.М. Митиной [8], стереотипность мышления педагога – это та часть прошлого опыта, которая сформировалась в ходе выполнения педагогической деятельности; этот опыт входит в мышление педагога в качестве репродуктивной его части, регулирует весь ход мыслительного процесса. Отсюда, если деятельность носит преимущественно репродуктивный, стереотипный характер, то и стереотипы мышления начинают играть решающую роль.

Показательны в этом отношении данные, полученные в результате изучения уровня сформированности профессионального мышления студентов и педагогов. Основной задачей исследования стало изучение состояния профессионально-педагогического мышления учителей с разным профессиональным опытом. Объем выборки составил более 500 человек.

Сформированность оперативного мышления определялась уровнем развития познавательной, эмпатийной и рефлексивной функций. Данные получены в результате анализа словаря испытуемых, изучения сформированности мотивов познаватель-

ной и профессиональной деятельности и общеучебных умений.

Объем словаря выше среднего формируется под влиянием обучения, но остается таким лишь у 25 % учителей, участвовавших в эксперименте. Разговорно-бытовой стиль у учителей сохраняется в 29.2 % случаев. Крайне низок научный стиль словаря лишь у 12.5 % учителей школы. Мышление, формируемое на основе этих стилей, является ограниченным по своим познавательным возможностям.

По данным исследования мотивов учебной деятельности, полученных в результате анкетирования учителей, показатели близки к данным студентов-второкурсников. Познавательный мотив снизился до 22 %, ситуативный интерес и учение по необходимости вновь возрастают до 26.3 % и 20.4 % соответственно. Вероятно, это объясняется несформированностью познавательной потребности в годы обучения в педагогическом учебном заведении, и с течением времени учебная деятельность осуществляется лишь при необходимости.

Ни одна из групп студентов и учителей, участвовавших в эксперименте, не приближается к верхней границе допустимого уровня (21 балл), хотя и не выходит за рамки его нижней границы (16 баллов). Более того, наблюдается тенденция к снижению показателей сформированности мотивов познавательной деятельности и использования психолого-педагогических категорий в активном словаре у работающих педагогов. По нашему мнению, это связано с формированием стереотипов педагогической деятельности.

Изучение эмпатийной функции профессионально-педагогического мышления позволило выявить, что все группы испытуемых относятся к допустимому уровню. Студенты в большей мере ориентированы на демократический стиль взаимодействия с детьми, хотя этот стиль преобладает незначительно. Достаточно высокий процент испытуемых, предпочитающих авторитарный стиль взаимодействия, указывает на слабую сформированность эмпатийной функции. Учителя явно отдают предпочтение авторитарному стилю взаимодействия с учениками, причем в их число входят и те, кто использует в обучении развивающие технологии. На наш взгляд, это может быть объяснено стереотипами профессионального мышления, т.е. его обусловленностью существующим опытом педагогической деятельности.

Предпочитаемый стиль взаимодействия реализуется в работе с детьми как осознанные действия. Поэтому следующим шагом в изучении сформированности эмпатийной функции стало использование методики, позволяющей выявить степень применения педагогом основных методов мотивации и стимулирования учебной деятельности детей. Выявлено, что студенты младших курсов педагогических образова-

тельных учреждений в работе с детьми предпочитают использовать социальные и волевые методы мотивации и стимулирования, что несколько противоречит выбору ими демократического стиля взаимодействия. Видимо, это объясняется выбором идеального и реального отношения к детям. Старшекурсники чаще используют комплекс познавательных, волевых и социальных методов мотивации учебной деятельности; это подтверждает соотношение выбранных ими стилей взаимодействия с детьми.

Учителя на первое место ставят волевые методы, затем (по степени значимости) – эмоциональные, социальные, познавательные. Это не только подтверждает предпочитаемые стили взаимодействия, но и косвенно указывает на связь эмпатийной и познавательной функций профессионально-педагогического мышления, т.к. отражает отношение испытуемых к познавательной мотивации собственной деятельности и может быть экстраполировано на отношение к учебной деятельности детей.

Результаты изучения сформированности эмпатийной функции профессионального мышления педагогов показывают, что все испытуемые находятся на допустимом уровне, однако ближе к его нижней границе (32 балла), чем к верхней (49 баллов). Заметна тенденция к возрастанию уровня эмпатийной функции у учителей, но в целом с увеличением стажа педагогической деятельности усиления эмпатийности мышления не отмечается. Мы объясняем это как свойство предметного аспекта профессионального мышления педагогов, зависящее от сложившегося стереотипа поведения и деятельности.

Сформированность рефлексивной функции профессионально-педагогического мышления определялась при помощи теста «Оценка знаний возрастной психологии» и самооценки качеств профессионально-педагогического мышления. Данные, полученные в результате тестирования, показали самый высокий балл у студентов 2 курса (6.65), затем – снижение уровня знаний до 6.1 балла у пятикурсников и 6.0 – у учителей. С нашей точки зрения, это объясняется закономерностями памяти у студентов и отсутствием необходимости использования знаний возрастной психологии у учителей. В целом все группы испытуемых находятся на допустимом уровне, но динамики роста не отмечается, что, вероятно, связано с отсутствием потребности в рефлексии собственной деятельности.

Изучение сформированности тактического уровня профессионально-педагогического мышления проводилось на основании результатов исследования оперативного уровня мышления педагогов с использованием ряда методик. Основным методом выступало педагогическое наблюдение.

Прогностическая функция изучалась при помощи опросника «Определение учебных целей» и наблю-

дения. На первом этапе эксперимента были выявлены только два уровня. У испытуемых, в том числе у учителей, совершенно недостаточно развита способность целеполагания и планирования своей деятельности. Сложившаяся практика обучения такова, что студент полностью доверяется преподавателю, который определяет, когда, что и как делать студенту, поэтому и учителя зачастую не умеют поставить цели деятельности как своей, так и своих учеников.

Уровень умений целеполагания и планирования не превышает шести баллов по 10-балльной шкале. Несколько выше умение организовать деятельность в соответствии с поставленной целью. Уровень же умений анализа и регулирования деятельности своей и ученика примерно на уровне целеполагания. На наш взгляд, это связано с тем, что обучение планированию и анализу учебного процесса проходит в отрыве от формирования собственной учебной деятельности студентов, т.е., как правило, студенты не обучаются умениям планировать свою учебную деятельность и анализировать ее результаты. А не имея опыта подобной деятельности, перенести теоретические знания анализа в практику весьма сложно.

Изучение регулятивной функции профессионально-педагогического мышления связано с тем, что регуляция деятельности педагога основывается на использовании данных рефлексивной и прогностической функции, поэтому мы сочли необходимым воспользоваться методикой оценки эффективности и качества учебных занятий и системного анализа урока.

Анализируя приведенные данные, соотнося их с результатами по выявлению уровня сформированности рефлексивной функции, целеполагания, приходим к подтверждению связи между ними. Так, критический уровень сформированности регулятивной функции профессионально-педагогического мышления первокурсников объясняется низким уровнем сформированности рефлексивной функции и абсолютным большинством студентов, находящихся на критическом уровне целеосмысления.

Таким образом, сформированность рефлексивной, познавательной, эмпатийной функций профессионально-педагогического мышления групп испытуемых находится на среднем допустимом уровне, регулятивного и прогностического у первокурсников – на критическом, низком уровне, у остальных групп – на допустимом уровне. Приближение к нижней границе допустимого уровня свидетельствует об отсутствии положительной динамики в развитии профессионального мышления педагогов без специального воздействия на него, что повышает актуальность разработки организационно-педагогической модели развития профес-

сионально-педагогического мышления как в процессе профессиональной подготовки, так и в условиях повышения квалификации.

Основываясь на исследовании взаимосвязи учебной деятельности и профессионального развития личности, рассмотрим целесообразность использования моделей образования на разных этапах профессиональной подготовки будущих педагогов [9].

Начальный этап. Условия обучения в профессиональной школе любого уровня требуют от обучаемых умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться, которое можно определить как степень овладения способами учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков. Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки – когнитивно-ориентированная. Начальный этап является базовым для последующего основного этапа.

Основной этап характеризуется выполнением преимущественно учебно-профессиональной деятельности, наиболее важной особенностью которой является решение учебных задач профессионального характера. Цель данного этапа – научить обучаемых решению учебно-профессиональных задач. Главное – формирование умений и обобщенных способов действий, так называемых ключевых компетенций. Предпочитаемая модель образования на этом этапе – деятельностно-ориентированная.

Заключительный этап. Профессиональное развитие личности обучаемых и формирование их деятельности на заключительном этапе строятся на базе уже сформированных на предыдущих этапах обучения учебно-профессиональных умений и личностных качеств. Специфика этого этапа заключается в следующем: формы подготовки приближены к видам будущей деятельности, новообразования, приобретаемые на данном этапе, профессионализируются. Цель этого этапа – научить самостоятельно определять и решать профессиональные задачи. Следует предусмотреть формирование таких учебно-профессиональных умений, как планирование и организация своей профессиональной деятельности, ее анализ и коррекция, решение профессиональных задач, выявление проблем в своей профессиональной деятельности и путей их решения, умение строить взаимоотношения в профессиональных группах, анализ профессионально-педагогических ситуаций. На этом этапе предпочтение должно быть отдано личностно-ориентированному обучению.

Все три этапа обучения, имея разные цели, организуются на основе деятельностного подхода. Средством развития мышления становятся личностно-деятельностные технологии обучения. Поскольку человек развивается, активно совершен-

ствуя собственное мышление и деятельность, то именно они выполняют ключевую роль в развитии человека. Мышление – конкретизация отношения. Активность субъекта проявляется в направленности его деятельности на самоизменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности.

В.В. Давыдов [10], Г.П. Щедровицкий [11] зафиксировали новый общественно-исторический результат: мышление может быть организовано деятельностно. Деятельностная организация процессов мышления, выделение действительно-акторных механизмов мышления позволяют совершенно по-новому поставить вопрос об обучении мышлению, которое может быть организовано как массовая практика. В соответствии с этим подходом мышлению можно учить, объективируя и внешне представляя деятельность, деятельностную форму организации мышления.

*Поступила в редакцию 05.12.2006*

## Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
2. Мышление учителя: Личностные механизмы и формирование понятийного аппарата / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1990.
3. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6.
4. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М., 2003.
5. Практическое мышление: Функционирование и развитие. М., 1990.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
7. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
9. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
10. Давыдов В.В. Образование. Мышление. Культура / Новое педагогическое мышление. Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
11. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

УДК 373.1.02:372.8

*Н.В. Жарикова, В.Н. Долгин*

## СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Томский государственный педагогический университет

Современная российская школа согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года претерпевает существенные изменения в структуре и содержании образования. Основной целью этих изменений является развитие способности учащихся эффективно реализовывать свои потенциальные возможности в решении разного рода проблемных ситуаций. По мнению ряда авторов, при изучении биологии в массовой российской школе не уделяется внимание решению учебно-познавательных проблем [1, 2, 3, 4].

Наш опыт использования проблемного обучения в школе, а также литературные данные показывают, что проблемная деятельность в сравнении с репродуктивной является более сложной и трудоемкой как для педагога, так и для учащихся [5, 6,

7]. А если у школьников подросткового возраста познавательный интерес практически отсутствует, то включить их в сложную учебную деятельность по решению проблем становится сложно. Успешность обучения подростков во многом зависит от их мотивации, личностного понимания и непонимания изучаемого вопроса.

Наиболее трудным действием в процессе решения проблемы является начальный этап, в ходе которого учащиеся должны увидеть и сформулировать проблему. Для этого необходимо использовать методические приемы, способствующие восприятию учащимися проблемной ситуации как лично значимой, благодаря которым возможно активизировать процесс проблемной, учебно-познавательной деятельности школьников.