

УДК 37.008

*С. П. Беловолова, Р. А. Орлова*

**ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ**

Для обоснования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся необходимо рассмотреть сущность понятия «педагогическая система» и проанализировать особенности ее функционирования. С этой целью была изучена современная педагогическая литература по данной проблеме, рассмотрено понятие «система» и сущность системного подхода [5; 9].

Как известно, системный подход – направление в методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит понимание объектов как более или менее сложных систем. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих эту целостность механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Системный подход возник в 50-е годы XX в., но он все еще не приобрел вида строгой методологической концепции и выполняет свои эвристические функции, обуславливая познавательные принципы, ориентирующие конкретные исследования в определенном направлении.

Системой (от греч. *systema* – составленное из частей, соединение) называют совокупность элементов (или компонентов), взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство, то есть функционирующих как нечто единое, целостное. При этом система приобретает особые функции, которые отсутствовали или даже не были свойственны отдельным ее компонентам. Понятие системы охватывает все стороны того или иного сложного целостного объекта: его строение, состав, способ существования, форму развития. Система может быть материальной (биологический организм, общество, техническое устройство) или идеальной (система знаний, система идеологических воззрений, система принципов).

*Любую систему или системный объект характеризуют, как известно, следующие особенности (свойства):*

1. *Целостность* – внутреннее единство данного объекта и ограниченность, относительная обособленность его от других объектов, в силу чего он обладает специфическими закономерностями функционирования и развития. Свойства целого, как отмечено, принципиально несводимы к сумме свойств составляющих его элементов, при этом существует зависимость каждого элемента системы от его места и функций в системе.

2. *Структурность* – любая система состоит из определенного количества элементов (состав) и обладает структурой (*structura* – лат. – взаиморасположение, строение), при этом поведение системы обусловлено не столько особенностями ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры, то есть характером тех связей, которые соединяют элементы и взаимообуславливают их согласованное функционирование.

3. *Сложность* – система включает множество разнокачественных элементов и связей, которые могут быть изменены или даже утрачены без сколько-нибудь заметного изменения свойств и функций системы, так и принципиально значимых, являющихся системообразующими, изменение которых может привести к принципиальным нарушениям в функционировании и развитии системы или даже ее разрушению.

4. *Взаимозависимость системы и среды* – система всегда взаимодействует со средой, формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой. Среда представляет собой комплекс условий и факторов, определяющих существование системы, обуславливающих режимы ее устойчивого (или неустойчивого) функционирования, развития, связей с другими объектами и системами и т. д.

5. *Организованность* – система характеризуется внутренней упорядоченностью и относительной стабильностью отношений и связей между элементами.

6. *Иерархичность* – система состоит из подсистем более низкого уровня, каждый элемент системы, в свою очередь, может рассматриваться как под-

система, а исследуемая в каждом конкретном случае система сама является элементом более сложной системы.

7. *Множественность описаний* – в силу принципиальной сложности каждой системы ее основательное и адекватное познание требует построения множества различных моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы.

При изучении (познании) или конструировании любой системы, а также при управлении ею необходимо различать: 1) процессы *функционирования* – т. е. воспроизводства существующих взаимосвязей и отношений между элементами, сохранения основных качеств и характеристик системы при изменении внутренних и внешних условий; 2) процессы *развития*, связанные с перестройками элементов и связей системы, с обретением ею новых качеств.

В своей исследовательской и практической деятельности в рамках данного исследования нам было необходимо решать задачи проектирования и построения системы. Для этого необходимо было определить состав и структуру системы, то есть выделить ее элементы (компоненты) и показать их взаимосвязь и взаимообусловленность, затем рассмотреть условия и факторы, обеспечивающие функционирование системы как единого целого и позволяющие получить интегрированный (то есть не присущий отдельным компонентам системы) результат, ради которого и создается определенная система.

В своей деятельности мы исходили из понимания педагогической системы как такой системы, в которой осуществляется педагогический процесс. Педагогическая система всегда представлена двумя блоками 1) дидактическая или воспитательная *задача* – цель, и содержание (зачем и чему учить (воспитывать)?); 2) *технология* обучения или воспитания – как реализовать дидактическую или воспитательную задачу? При этом любая технология объединяет педагогический процесс, организационные формы обучения, квалификацию педагога.

В литературе называется различное количество инвариантных компонентов педагогических систем, однако есть такие, которые, как правило, присущи любой из педагогических систем: субъект управления – педагоги, администрация; цель, ради реализации которой создается система; сами процессы – обучение, воспитание, их содержание; методы реализации цели и задач; средства реализации цели; объект управления – учащиеся, студенты, воспитанники; результат функционирования системы.

В результате анализа литературных источников мы убедились, что разные авторы при характеристике структуры педагогической системы называют разное количество ее компонентов, однако, на наш взгляд, количественная характеристика структуры педагогической системы не является принципиально значимой.

Мы разделяем точку зрения В. П. Беспалько, выделившего шесть инвариантных элементов (компонентов): 1) обучающиеся; 2) цели обучения и воспитания; 3) содержание педагогического процесса; 4) собственно процессы обучения и воспитания; 5) педагоги; 6) организационные формы педагогического процесса [3]. К этим компонентам мы считаем целесообразным вслед за многими авторами добавить седьмой компонент – результат функционирования системы. Системообразующим фактором, обеспечивающим целостность и функционирование системы, являются цели, ради достижения которых создается система. Изменение целей, как это показано выше, и соответственно новым целям – содержание педагогической подготовки будущих специалистов в колледже побудило нас к поискам необходимых условий в отношении других элементов системы.

Мы исходим из того, что педагогическая система формирования и развития познавательной самостоятельности обучающихся является подсистемой системы профессиональной подготовки учителя. Эта система включает следующие взаимосвязанные и обуславливающие друг друга компоненты: *студенты*, получающие специальность учителя начальных классов и обладающие определенным уровнем сформированности профессиональной направленности на получение указанной профессии (обучающиеся); *цели и задачи* профессиональной подготовки специалиста как активного субъекта процесса обучения во время профессиональной подготовки в колледже и активного субъекта профессионального самоопределения и самореализации в последующей профессиональной деятельности; *содержание* профессиональной подготовки, представленное учебными заданиями, обеспечивающими формирование необходимых знаний, умений, развивающими познавательную самостоятельность, критичность и креативность мышления, рефлексивные умения и потребности в самостоятельном приобретении новых знаний; *собственно целостный педагогический прогресс*, который в рамках данного исследования мы рассматриваем как систему формирования познавательной самостоятельности и на характеристике которой мы подробно остановимся ниже; *технология* организации и осуществления образовательного процесса; *педагогическая деятельность* преподавателей. Разработанную нами систему формирования познавательной самостоятельности мы рассматриваем в контексте *целостного педагогического процесса*.

Таким образом, конструированная нами педагогическая система формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся представлена следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: обучаемые, цели и задачи воспитания, обучения, развития, содержания обучения, воспитания и развития, преподаватели и средства обучения, воспитания и развития, процессы воспитания и обучения, организационные формы образовательного процесса, управление.

На основании вышеизложенного перейдем к рассмотрению второго направления исследования. Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся будет протекать в педагогической системе, и как всякая педагогическая система она представляет собой «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [7].

Понятие «готовность» как категория психологического анализа личности развивалась как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. Так, школа Д. М. Узнадзе развивала понятие установки личности именно как ее общей готовности [23]. Эти исследования были проанализированы и окончательно разработаны А. Г. Асмоловым. Н. Д. Левитов определяет «готовность» как «наличие у субъекта определённых способностей» [2; 12]. В. А. Крутецкий и Л. А. Кандыбович понимают под готовностью «синтез свойств личности и ее целенаправленное выражение» [8; 11].

Существующие в психологии и педагогике представления о готовности к деятельности (М. И. Дьяченко, Р. Д. Санжаева, Д. Н. Узнадзе и др.) позволяют определить ее как качество личности, включающее комплекс специальных знаний, умений, навыков и настрой на определенные действия, а в контексте личности-ориентированной парадигмы как важнейшей образовательной компетенции [7; 19; 23].

Большинство исследователей отмечают главенствующую роль самостоятельной работы в формировании готовности к деятельности, как к профессиональным ее видам, так и к самообразовательной. Однако четкой связи самостоятельной работы с формированием готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся нами не выявлено.

Подготовленность человека к определенному виду деятельности можно рассматривать как наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний практических умений и навыков, позволяющих в любое время успешно выполнять стоящие задачи, свои функциональные обязанности.

Под теоретической готовностью к деятельности подразумевают набор определенных сведений о профессии, профессиональных знаний, мотивов личности, знаний о профессионально важных качествах, о собственной пригодности к данному виду деятельности. Практическая готовность многими авторами изучается в совокупности с теоретической. При этом отмечается, что для возникновения практической готовности необходима определенная сумма знаний, умений и навыков самостоятельной работы, поиска систематизации и удовлетворения возникшего интереса.

Мы разделяем точку зрения авторов о том, что теоретическая и практическая готовность к деятельности взаимообусловлены, и их деление носит

условный характер. Однако следует отметить, что именно вопросам формирования теоретической готовности уделяется недостаточное внимание, тем не менее, мы считаем, что сформировать на высоком уровне в стенах вуза возможно именно теоретическую готовность к самообразовательной деятельности, которая в дальнейшем послужит фундаментом для практической готовности.

В психолого-педагогической литературе готовность рассматривается как психическое и психологическое *состояние* личности (В. В. Давыдов, Н. Д. Левитов, А. А. Понукалин), как *условие* выполнения деятельности (А. С. Белых, М. И. Дьяченко), как *установку* личности (М. В. Левченко), как уровень личностной ориентации (В. А. Ядов), и как синтез качеств личности, мотивов и ситуаций (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, М. А. Котик) [6; 7; 8; 10; 12; 17; 25].

А. А. Понукалиным готовность рассматривается в зависимости от деятельности человека, от отношения к условиям данной деятельности, как многоуровневое формируемое и прогнозируемое личностное образование, имеющее определенное назначение для целенаправленного развития личности [17]. Также взаимосвязь готовности и положительного отношения человека к деятельности отмечает и Н. Д. Левитов, указывая на осознание мотивов и потребностей в данной деятельности [12].

Многие авторы считают готовность фундаментальным *условием и необходимой предпосылкой* выполнения любой деятельности [7]. Она отражает предстоящую деятельность и отношение личности к этой деятельности, определяется как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание предстоящей задачи и условие предстоящего ее выполнения, причем авторы не противопоставляют готовность как психическое состояние и как качество личности.

В пользу включения мотивационного аспекта как показателя готовности свидетельствуют исследования И. К. Шалаева. Он считает, что готовность отражает целостное состояние личности, включающей не только наличие способностей и качеств, необходимых в предстоящей деятельности, но и отношение к ней, выражающееся в потребностях, желаниях, мотивах; признает мотивационный компонент важным в формировании готовности.

При этом исследователи отмечают влияние на формирование готовности таких факторов как наличие *установки* на овладение знаниями, умениями, необходимыми в деятельности, которая начинается с положительного отношения к данному виду деятельности, а также уровень развития определенных способностей, характеризующих профессиональную пригодность. В нашей работе мы понимаем такую установку как устойчивое желание учителя, его потребность в самостоятельной работе, понимание им важности самостоятельной работы для формирования навыков организации познавательной самостоятельности учащихся.

В исследовании Л. А. Кондрашовой которая изучала готовность к педагогической деятельности, указывается на необходимость воздействия на состояние удовлетворенности выбором педагогической деятельности, которая определяет уровень готовности к ней. Важно отметить замечания автора о необходимости развития потребности в самосовершенствовании, что коренным образом, по мнению многих исследователей, влияет на состояние готовности к педагогической деятельности.

Здесь целесообразно привести выявленные учеными объективные критерии готовности к педагогической деятельности – успешность учебной деятельности и удовлетворенность выбором профессии. И. К. Шалаев отмечает, что эти критерии можно сформировать. И если в структуре готовности отсутствуют необходимые мотивы, то их можно компенсировать наличием профессионально важных качеств личности и хорошей осведомленностью о профессии педагога. Следует учитывать замечания авторов об уровне характере готовности с позиций качества при этом повышение уровня может идти за счет компенсации тех или иных характеристик другими, или их развития в дальнейшем. В нашем исследовании такая компенсация осуществляется при помощи удовлетворения потребности учителя в формировании специализированных знаний и умений по тому виду профессиональной деятельности, который он выбрал для себя доминирующим. Это происходит в процессе формирования системной картины получаемой специальности при работе с обучающей экспертной системой.

Важным, при определении частных критериев, для нас является понимание готовности в работах Н. Д. Левитова, М. И. Дьяченко и др. [7; 12]. Они определяют ее и как потенциальное состояние личности, предшествующее деятельности, и как интегративное *качество* личности, соединяющее в себе мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

Схожее понимание готовности, но уже к профессиональной деятельности, можно найти в работах Т. В. Ивановой, которая считает, что возникновение психологической готовности к профессиональной деятельности начинается с постановки цели, на основе потребностей и мотивов. Затем вырабатывается план, модели, схемы предстоящих действий. После этого человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы. Отметим, что готовность в ее понимании носит динамический характер, имеет различные уровни, формируется постепенно по схеме: потребность – знание – деятельность – результат – коррекция. Сходную позицию занимает и Н. М. Шакирова, она определяет готовность как качество человека, которое отражает его деятельность.

Важными для нашего исследования являются взгляды ученых на структуру готовности к деятельности. Например, в исследовании

Р. Д. Санжаевой она представлена единством взаимодействующих функциональных компонентов:

- мотивационного – профессионально значимые потребности, мотивы деятельности;
- познавательно-оценочного – знания о содержании профессии, о структуре профессиональной деятельности, способах решения профессиональных задач, самооценка подготовки к деятельности;
- эмоционально-волевого – чувство ответственности за результаты, самоконтроль, умение управлять действиями;
- операционно-действенного – владение знаниями, умениями, навыками и способами выполнения профессиональных ролей;
- мобилизационно-настроенного – способность и возможность управлять своими состояниями в реальных производственных ситуациях [19].

Таким образом, практически все существующие структуры готовности к деятельности (чаще всего к определенному виду профессиональной деятельности), так или иначе отражают особенности этой деятельности, однако ни одна из них не учитывает специфику самообразовательной деятельности с точки зрения ее формирования еще в стенах вуза посредством совершенствования самостоятельной работы учителей.

Обобщая теоретические подходы к проблеме готовности к деятельности, следует отметить, что:

1. Большинство исследователей готовность рассматривается как состояние личности, при обеспечении специальных условий готовность как состояние переходит в готовность-качество.
2. Не существует общепринятого описания структуры готовности к самообразовательной деятельности.
3. Основную роль в формировании готовности в вузе отводят успешности учебной деятельности и удовлетворенности выбором профессии, которую можно развить в процессе обучения.
4. Отмечается, что для возникновения практической готовности необходима определенная сумма знаний, умений и навыков самостоятельной работы, поиска информации и удовлетворения возникшего интереса.

Опираясь на концептуальные подходы к феномену готовности, разработанные М. И. Дьяченко, Н. Д. Левитовым и др., будем понимать под готовностью будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся потенциальное состояние учителя, основанное на высоких нравственных и деловых качествах, профессиональной культуре, а также на положительном отношении ко властно-распорядительной деятельности, которая непосредственно или опосредованно направлена на организацию познавательной самостоятельности учащихся с целью создания ему высокого уровня защищенности [7; 12].



Готовность будущего учителя к формированию познавательной самостоятельности школьников понимается как:

- результат целенаправленной подготовки и самоподготовки к профессиональной деятельности;
- интегральное свойство личности, позволяющее осознанно и самостоятельно осуществлять стратегию формирования познавательной самостоятельности школьников.

Но формировать познавательную самостоятельность школьников может лишь тот педагог, у которого познавательная самостоятельность сформирована в полной мере, имеет место потребность в самостоятельном познании окружающего мира, осознание его важности и ценности, необходимые умения и навыки.

Готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся рассматривается нами, с одной стороны как интегративно-личностное образование, включающее мотивационно-ценностное отношение к этому процессу: профессионально-личностные качества, обеспечивающие успешность познавательной самостоятельности учащихся; систему знаний, умений, навыков, с другой стороны, как действенное состояние учителя, позволяющее эти знания, умения, навыки продуктивно использовать при решении возникающих вопросов, в системе служебно-боевых отношений как внутри коллектива, так и во взаимоотношениях в макросреде.

Готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся выступает относительно автономной и независимой подсистемой в целостной системе профессиональной готовности, степень ее влияния на общепрофессиональную подготовку носит постоянный, динамический характер.

Готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся выступает как цель и результат учебно-воспитательного процесса в вузе.

Внутренней основой сущности и содержания «готовности», ее смыслом является структура. В процессе познания важно в главном, в основном схватить сущность, выявить ее структуру. *Структура* (лат. structure – строение, расположение, порядок) – это совокупность устойчивых отношений и связей между элементами системы. Вместе с составом элементов структура обуславливает качество системы, ее порядок. Н. Б. Крылова говорит о структуре «самости» и о том, что единой структуры всех процессов самости не существует. Каждый раз такая структура строится с учетом конкретных ситуаций и обстоятельств. П. И. Балабанов описывает структуру научно-проектного явления, состоящую: а) из системы теоретических конструктов (фундаментальных и специальных), которые выражают теоретический уровень научно-проектного знания; б) теоретико-познавательного содержания праксеологичес-

ких программ (аналога эмпирического знания); в) знания о последовательности материально-практических структур и их характеристик; г) знания о социальном качестве проектировочной деятельности (аналог прикладного знания).

Принимая во внимание существующие в науке взгляды на структуру целостной личности (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), методологические трактовки состава и структуры готовности к профессиональной деятельности (В. А. Сластенин, В. В. Сериков, Л. М. Фридман и др.) в составе готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся как социально-педагогического феномена выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты [1; 14; 18; 20; 22; 24].

Выделенные компоненты в их взаимосвязи образуют ее структуру. Системообразующим в ней выступают цели и связи управления. Именно сформированность готовности учителей к развитию познавательной самостоятельности учащихся, как цель, позволяет функционировать системе, а управляющее воздействие компонентов друг на друга позволяет действовать сообща, в единой «связке», работая на конечный результат.

Процесс формирования исследуемой готовности является подсистемой по отношению к подготовке специалиста в вузе и представляет собой систему по отношению к рассмотренным выше видам блоков подготовки: методологического, теоретического, методического и практического. Такой вывод можно сделать на основании следующих аргументов. Во-первых, необходимость рассмотрения таких блоков показана в предыдущем параграфе, элементы которых реально существуют. Во-вторых, названные элементы находятся в определенной взаимозависимости и взаимодействии. В-третьих, у системы появляется новый признак – интегративное системное качество – готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся. В-четвертых, система формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, как любая педагогическая система является открытой, и как в любой открытой системе протекающие в ней процессы определяются влияниями внешней среды и сами оказывают на неё воздействие.

Таковой будет являться разрабатываемая нами педагогическая система, имеющая следующие свойства: целесообразность; наличие компонентов и структуры; взаимодействие системы с внешней средой; целостность; многоуровневый характер; развитие во времени.

Рассмотрим подробнее каждое из них.

1) Целесообразность системы определяется стремлением к достижению, определенной цели, ее значимостью, а именно к цели ценностей.

Многие педагоги и психологи отмечают, что невозможно ограничиваться описанием общих целей воспитания на уровне тех требований, которые предъявляет общество к подрастающему поколению.

Цели подразделяются на абстрактные и конкретные, диагностические и не диагностические. Под конкретными целями понимают ближайшие цели, однозначно определяющие ожидаемый результат и конкретную деятельность учащихся и тем самым определяющие и измерительную процедуру для проверки. Все остальные цели являются либо общими, либо абстрактными. По мнению В. П. Беспалько, цель обучения или воспитания поставлена диагностично, если:

а) дано настолько точное и определенное описание формируемого личностного качества, что его можно безошибочно дифференцировать от любых других качеств личности;

б) имеется способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;

в) возможно изменение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения.

По нашему мнению, нецелесообразно подразделять цели только на основании возможности их измерения или диагностирования, потому как можно разработать процедуры, помогающие определять, достигнуты ли они. Нам очень близка позиция В. П. Беспалько, заключающаяся в том, что построение целей возможно только в терминах профессиональной подготовки, в нашем случае в формировании готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, то есть в процессе вполне определенной деятельности.

Результатом использования свойства целесообразности, рассматриваемой нами педагогической системы формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, должны явиться новообразования не только в знаниях, умениях, но и качествах личности.

2) Рассмотрим следующее свойство системы – наличие компонентов и структуры.

Структурные образования в педагогической системе, состав, степень участия в ее деятельности различных компонентов, элементов и частей определяются, прежде всего, степенью содействия и получения заданного результата, реализации цели. Вот почему функциональный подход должен быть ведущим при определении фактора или критерия, образующего педагогическую систему. Таким общим критерием выделения структурных элементов системы, характеризующих их близость и интеграцию, а, кроме того, обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархию, выступает формирование исследуемой готовности.

К основным структурным компонентам любой педагогической системы ученые относят: педагогическую цель, научную информацию, усвоению которой способствует система, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагогов (или технические средства обучения).

В своем исследовании, используя метод декомпозиции, членение системы на подсистемы – блоки, которые отличаются содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью, мы определили состав системы. В него мы включаем блоки: методологический, теоретический, методический и практический.

Следующий этап декомпозиции - это разложение частей на элементы или на единицы. Под элементом ученые понимают структурную единицу системы, которая способна к относительно самостоятельному существованию с выполнением определенной функции в рамках целого, причем, собственный состав элемента не принимается во внимание в характеристике системы.

Л. С. Выготский отмечал, что более продуктивным является разложение на единицы, ибо анализ по «единицам» позволяет сохранить целостность процесса на любом уровне абстракции.

При делении частей на единицы возможны варианты, которые зависят от подхода к структуре процесса обучения. В своем исследовании мы рассматриваем этот вопрос со стороны содержания педагогической деятельности. Поэтому нам близка позиция Н. В. Кузьминой, которая указывает, что «обращение к системному подходу предполагает проникновение в закономерности процесса педагогической деятельности. Последнее, в свою очередь, требует нахождения «единицы анализа», то есть «основных клеточек», в которых, как в фокусе, отражаются процессы, происходящие в системе». Элементами в методическом и практическом блоке выступают: постановка задач обучения и воспитания, планирование, организация, анализ деятельности и т. д., а в методологическом и теоретическом – постановка задач, направленных на овладение принципами, идеями, теориями. В разработанной нами педагогической системе «единицей», да и элементом системы являются выделенные в предыдущем параграфе компоненты готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Поэлементный состав компонентов изучаемой нами готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся будет представлен на основании теоретического и эмпирического анализа следующим образом.

**Мотивационно-ценностный компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.**

В последнее время, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизации, к субъективному фактору в целом, предметом философского

осмысления стала категория ценности. Известно, что научное познание осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей.

Категория ценности применима только к миру человека и общества. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не могут быть первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории [17].

В своем исследовании мы будем исходить из двух основных предположений, которые вытекают из сложившихся в психологии и педагогике представлений о структуре и закономерностях формирования системы индивидуальных ценностей человека. Во-первых, ценности человека организованы иерархически, т. е. в их составе выделяются наиболее и наименее значимые, уровень значимости поддается сознательной самооценке и дифференцировке. Во-вторых, обучение в вузе должно оказывать влияние на структуру и иерархию ценностей учителей в двух направлениях: формирование ценностей, адекватных субкультуре учителей и адекватных требованиям избранной профессии.

#### **Когнитивный компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.**

Содержание компонента в нашем случае выступает одним из основных средств и факторов развития личности. В педагогике, ориентированной на реализацию образовательных целей, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных способностей и практической подготовки, которая должна быть достигнута в результате учебно-воспитательной работы. Данное определение как раз и нацеливает учителей на формирование готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Хотя в последнее время в свете идеи гуманизации все более утверждается личностно-ориентированный подход к содержанию образования. Это отражено в работах Б. М. Бим-Бада, Ю. А. Ленёва, И. Я. Лернера, А. В. Петровского, М. Н. Скаткина, и др. [4; 13; 15; 16; 21].

*Когнитивный компонент* изучаемой готовности будет представлен следующим образом.

1. Познания, характеризующиеся формированием отношения учителей к обществу, к данной общественной системе в целом, к труду, к своей профессии, к другим людям, к самому себе, к выполнению профессионального долга.

2. Разнообразии видов деятельности, в которых формируется профессиональный долг, его личностный смысл.

3. Применение учителями психолого-педагогических знаний в организации познавательной самостоятельности учащихся.

4. Практические способы поведения учителей, исходя из их представлений о профессиональном долге.

**Деятельностный – компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.**

В нашем исследовании деятельностный компонент предполагает содержание комплекса умений и навыков, которые необходимы учителю для организации познавательной самостоятельности учащихся. В педагогической литературе умения определяют как овладение способами, а именно приемами и действиями применения усвоенных знаний на практике.

*Деятельностный компонент* изучаемой нами готовности будет представлен следующим образом.

1. Формирование умений и навыков в использовании знаний совокупности обязанностей, нравственных норм, опыта, моральных предписаний, регулирующих выполнение профессионального долга.

2. Развитие умений и навыков, необходимых учителю в построении правильных взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности в коллективе и обществе в целом.

3. Формирование умений и навыков наблюдать за чувствами других людей, понимать мотивы их поведения и поступков.

4. Формирование умений и навыков применения целесообразных способов и приемов познавательной самостоятельности учащихся.

**Рефлексивный компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.**

Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся происходит в рассмотренных нами выше компонентах. Однако следует иметь в виду, что в зависимости от конкретных целей обучения и особенностей изучаемого материала учебно-познавательная деятельность учителей будет носить различный характер.

Оценочно-результативный компонент изучаемой нами готовности будет представлен следующим образом:

1. Рефлексия системы отношений к профессиональному долгу и способам его выполнения.

2. Оценка эффективности способов организации познавательной самостоятельности.

3. Самоанализ условий, в которых будет осуществляться организация познавательной самостоятельности.

4. Внесение корректив в дальнейшую деятельность учителей по формированию готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности.

Далее нам необходимо рассмотреть взаимосвязь компонентов в структуре готовности как целостной структурированной системе качеств лич-

ности учителя. Многими философами доказано, что признаком целого является обязательное наличие общей структуры, объединяющей отдельные элементы и накладывающей отпечаток на эти элементы. В связи с этим необходимо рассмотреть категорию «связь», так как структура понимается как закономерный устойчивый способ связи элементов в определенную целостность. Категория «связь» понимается как отношение взаимной связи, обусловленности, общности между чем-нибудь [15]. Данное понятие характеризует объект как систему, целостность.

Каждый из определенных нами компонентов вносит свой «вклад» в формирование готовности учителей, которая проявляется, в том числе, и в исследуемой нами готовности. В этом заключается одна из сторон связи компонентов готовности: в их «работе» как на формирование готовности к развитию познавательной самостоятельности учащихся, так и на становление личности учителя в целом.

Другая сторона связи проявляется во взаимовлиянии компонентов друг на друга, так как в процессе овладения одной «стороной» связи возбуждается потребность в другой, одна сторона отвечает на вопросы другой, возникшие «внутри личности». Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся следует строить таким образом, чтобы в ходе его появилась потребность знакомиться с проблемой, возникла бы необходимость проверить то или иное положение теории на практике, и, наоборот, в процессе практической деятельности создавать такие ситуации, которые вызывают потребность в овладении теоретическим материалом, в диагностике, то есть оценке и творческом подходе к решению вопроса организации познавательной самостоятельности учащихся. Для того чтобы проанализировать компоненты, недостаточно установить только их связи, необходимо понимание сущности целостных объектов вместе с установлением взаимосвязей и характеристикой их структуры, а точнее необходим анализ функций, которые она призвана выполнять. Известно, что любая система может быть понята как единство структуры ее функций.

Из анализа философской литературы следует, что функция – это специфическое проявление свойств того или иного объекта, определенный вид деятельности объекта через его части и элементы, это то, чем объект представляется для других явлений, какую роль выполняет по отношению к ним.

В связи с этим нами предпринята попытка выделить основные функции компонентов готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

1. Начнем с описания функции мотивационно-ценностного компонента готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся. Она состоит в целенаправленном отыскании рациональных способов организации познавательной самостоятельности учащихся, требу-

ющих минимальных затрат; в умении будущих специалистов знакомиться и сосредотачивать свое внимание на проблеме организации познавательной самостоятельности учащихся; в умении самостоятельно нейтрализовать влияние «отвлекающих» факторов; в целенаправленной оценке своей деятельности.

2. Функция когнитивного компонента формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся предполагает наличие теоретических и эмпирических знаний о сущности профессионального долга и его специфике; знания о методах и приемах её организации и причинах неудач.

3. Функцию деятельностного компонента формирования готовности учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся мы видим в осуществлении конструктивной деятельности, носящей творческий характер, направленной на моделирование педагогического воздействия на личность с учетом возможности различных дидактических средств, а также личностных особенностей субъектов педагогического процесса.

4. Функция рефлексивного компонента формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся должна состоять в умении объективно оценивать с помощью методов диагностики характер протекания процесса взаимодействия и взаимопонимания между ними и окружающими.

При этом будущий учитель должен определять и связывать результат с целеполаганием, разворачивать его во времени, проследивать динамику результативности формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, вносить элементы творчества. Другими словами, оценочно-результативный компонент готовности выступает как индикатор успешности рассматриваемого процесса.

Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся протекает в системе, и как всякая педагогическая система она представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, мето/дов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

В современных условиях любая социально-педагогическая система, в том числе и спроектированная нами педагогическая система формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, подобно системе производства и управления, совершенствуется в процессе её «эксплуатации» и реализуется через определение педагогических условий, рассмотренных нами в следующем параграфе настоящего исследования.



**Библиографический список**

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М., 1991 – 299 с.
2. **Асмолов, А. Г.** Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов – М., 1984 – 208 с.
3. **Беспалько, В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста [Текст] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур – М.: Высш. школа, 1989. – 144 с.
4. **Бим-Бад, Б. М.** Антропологические основы теории и практики современного образования [Текст] / Б. М. Бим-Бад – М., 1994, – 113 с.
5. **Блауберг, И. В.** Философский принцип системности и системный подход [Текст] / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. № 8. – С. 39–52.
6. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения: Монография [Текст] / В. В. Давыдов – М., 1996 – 542 с.
7. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 187.
8. **Кандыбович, Л. А.** Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко – Минск, 1996 – 399 с.
9. **Конаржевский, Ю. А.** Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе [Текст] / Ю. А. Конаржевский – Челябинск, 1988 – 147.
10. **Котик, М. А.** Психология защищенности человека от опасности в профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... д-ра псих. наук / М. А. Котик – Л., 1985 – 422 с.
11. **Крутецкий, В. А.** Психология математических способностей школьников [Текст] / В. А. Крутецкий – М., 1998 – 411 с.
12. **Левитов, Н. Д.** Психология [Текст] / Н. Д. Левитов – М., 1964 – 256 с.
13. **Ленёв, Ю. А.** Формирование профессиональных качеств у курсантов (исследование на материалах ВУЗов войск связи) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Ю. А. Ленёв – М., 1993 – 185 с.
14. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1975, – 181 с.
15. **Лернер, И. Я.** Современная дидактика: теория – практика [Текст] / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев – М., 1995.
16. **Петровский, А. В.** Развитие личности и проблемы ведущей деятельности [Текст] / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. № 1. – С. 39–47.
17. **Понукалин, А. А.** Социальная философия и психология: Монография [Текст] / А. А. Понукалин – Саратов, 1994. – 201 с.
18. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – Спб, 2001 – 712 с.
19. **Санжаева, Р. Д.** Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Р. Д. Санжаева – Новосибирск, 1997 – 40 с.

20. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков – М. 1999 – 272 с.

21. **Скаткин, М. Н.** Дидактика средней школы [Текст] / М. Н. Скаткин – М., 1982 – 218 с.

22. **Сластенин, В. А.** Гуманистическая концепция педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов // Современная высшая школа – 1991. – № 4. – С. 83–96.

23. **Узнадзе, Д. Н.** Теория установки: Избранные психологические труды в 70-ти томах [Текст] / Д. Н. Узнадзе – М., 1997 – 448 с.

24. **Фридман, Л. М.** Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей [Текст] / Л. М. Фридман – М., 1997. – 287 с.

25. **Ядов, В. А.** О различных подходах к концепции личности и связанных с ними различных задачах исследования массовых коммуникаций [Текст] / В. А. Ядов // Личность и массовые коммуникации. Материалы встречи социологов. Вып. 3 – Тарту, 1969. – С. 18–35.