

Шведенко Юлия Вячеславовна

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/11/42.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 11 (54). С. 126-130. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/11/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

А научиться здесь можно многому. Одной из основных задач любого кейса является формирование и развитие у студентов общих академических навыков, например, аналитического мышления и умения не только перерабатывать большой объем информации, но также анализировать и сортировать ее, отделять главное от второстепенного.

Еще одно очень важное академическое умение, которое помогают развивать и формировать кейсы, это умение представлять результаты своей мыслительной деятельности. Причем эти навыки касаются не только устной презентации, но и соотнесенности проговариваемой части информации с графическими и пр. видами изображения, которые сопровождают речь студентов и облегчают восприятие иноязычной информации другими участниками дискуссии.

Помимо этого кейсы развивают и социальную компетенцию каждого отдельного студента, потому что они формируют умение высказывать свое мнение, доказывать и убеждать, а также слушать и слышать мнение других участников. Групповые задания развивают и умение работать в команде, которое так необходимо в современных условиях [6; 7].

То, что студенты занимаются исследованием ситуации в стране изучаемого языка, позволяет развивать и их межкультурную компетенцию, не говоря уже о навыке иноязычного общения. «Профессиональный» фон обсуждаемой информации позволяет им приобретать практический опыт в решении задач, а также развивает самостоятельность и способность к самообразованию. Кроме того, у студентов вырабатываются свои представления о техниках обсуждения проблем и принятия решения, без чего ни один специалист обойтись не может [3; 4].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование кейсов в обучении иностранным языкам помогает не только совершенствовать язык, но и развивает профессиональную и методическую (академическую) компетенцию студента, как будущего специалиста.

В заключении все же хочется отметить, что заменять все обучение языку делового общения кейсами не стоит. Они могут помочь в закреплении ранее полученных «теоретических» знаний на занятиях по всем изучаемым предметам, в том числе по языку профессиональной коммуникации. Данный метод обучения служит хорошим дополнением к традиционным. Но ни в коем случае это не должно подменять теорию игрой в практику. Следовательно, преподаватель должен умело комбинировать традицию с инновацией в процессе обучения иностранному языку.

Список литературы

1. **Агаханянц П. Ф.** Использование метода описания примеров (case-study) в деятельности НКО [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecom-info.spb.ru/courses/index.php?id=370> (дата обращения: 24.08.2011).
2. **Википедия:** свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 16.06.2011).
3. **Долгоруков А. М.** Case Study как способ (стратегия) понимания [Электронный ресурс]. URL: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/process/7.2.html> (дата обращения: 16.06.2011).
4. **Зобов А. М.** Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение [Электронный ресурс]. URL: http://www.elitarium.ru/2006/02/09/metod_izuchenija_situacii_case_study_v_obrazovanii_ego_istorija_i_primenenie.html (дата обращения: 14.03.2011).
5. **Düts Chr.** Einführung einer Wissensdatenbank Fallstudie und Evaluation: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor rerum naturalium im Fach Psychologie. 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/duets-christiane-2009-06-25/PDF/duets.pdf> (дата обращения: 23.07.2011).
6. **Fallstudie. Internetseite der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen** [Электронный ресурс]. URL: http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/methoden_a_z/fallstudie/ (дата обращения: 16.06.2011).
7. **Reinhardt S.** Die Methode der Fallstudie [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe08/> (дата обращения: 17.05.2011).
8. **Wazel G.** Interkulturelles Lernen heute [Электронный ресурс]. URL: <http://iik.de> (дата обращения: 14.06.2011).

УДК 37

Юлия Вячеславовна Шведенко

Ставропольский государственный педагогический институт

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ[©]

В настоящее время становится актуальным выделение критериев при решении вопроса эффективности различных видов деятельности, функционирования различных систем, сформированности определённых

свойств, качеств, характеристик личности и т.д. Центральной проблемой исследования отечественных учёных, а именно А. А. Деркач, С. Г. Земцова, О. В. Москаленко является выделение критериев, определяющих эффективность педагогической деятельности.

Понятие *критерий* (от греч. *kriterion*) понимается как средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего - либо, мерило суждения, оценки. Критерий выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении (С. В. Бажанова, А. Н. Ситников).

Критерии разделяют на интегральные и конкретные. Данный подход можно применить при выделении критериев оценки процесс профессионального становления преподавателей высшей школы.

Первая группа - интегративные критерии (внешние и внутренние). Внешний интегративный критерий связан с улучшением профессионального становления преподавателей высшей школы в условиях развивающейся профессиональной среды. Внутренний интегративный критерий призван оценивать степень готовности субъектов профессиональной деятельности к саморазвитию на всех этапах профессионального становления под влиянием развивающейся профессиональной среды.

Вторая группа - критерии оценки эффективности профессионального становления преподавателей высшей школы. Данная группа представлена следующей системой конкретных критериев: социальная зрелость, общая интернальность, психологическая и коммуникативная компетентность, личностная рефлексия, потребность в самоактуализации и самореализации.

Первый критерий - профессиональная зрелость преподавателей высшей школы на этапе адаптации. Критерий профессиональной зрелости свидетельствует об умении человека соотносить свои профессиональные возможности и потребности с предъявляемыми к нему профессиональными требованиями. Анализ содержания этого критерия показывает, что употребление термина «зрелость» часто входит в контекст с такими терминами как «взрослость», «взрослая» и «зрелая» личность, что не является тождественным.

В психологической литературе под зрелостью понимается наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных, и физических способностей человеческой личности [7, с. 126]. Из этого определения видно, что выделенные понятия выступают как синонимы. «Зрелость» также характеризуется как ступень в психическом развитии, с одной стороны, и как качество личности. Зрелая личность, по мнению многих исследователей, отличается высокой ответственностью, социальной активностью, а не только профессиональными достижениями и эффективной самореализацией.

Но известно, что не всегда одновременно наступает общее созревание всех составляющих личности. В исследованиях Б. Г. Ананьева высказывается мысль о том, что «наступление зрелости человека как индивида, личности, субъекта познания, и труда во времени не совпадают, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях» [1, с. 109].

Для эффективного выполнения педагогической деятельности преподаватель должен обладать достаточно высоким уровнем профессиональной зрелости. Это обусловлено тем воздействием, которое оказывает сама личность и осуществляемая им деятельность на обучаемых.

Второй критерий - коммуникативная компетентность преподавателей высшей школы. Коммуникативная компетентность является одной из профессионально и личностно значимых характеристик для преподавателя вуза. Важность работы по развитию коммуникативных способностей, оптимизации межличностных отношений преподавателей обусловлена тем, что в целом категория «отношение» проявляет свои основные свойства в связи с отражением, общением, взаимодействием, эмпатией, рефлексией, характеристиками личности. Осуществление профессиональной деятельности, которая включена в группу профессий «человек - человек», обуславливает необходимость постоянного совершенствования коммуникативных способностей преподавателей, которые являются одной из составляющих педагогических способностей [2].

Третий критерий - личностная рефлексия. Рефлексия в психологии понимается как самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни [5].

Под педагогической рефлексией понимается процесс познания им самим себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально - педагогической деятельностью [Там же, с. 232].

Рефлексивный компонент, как одна из составляющих педагогической деятельности, являет собой и один из аспектов педагогической культуры педагога, его профессионально - педагогической компетентности, а также является показателем достижения определённой ступени профессионального и личностного развития. В частности, по мнению К. Обухова, именно рефлексивные знания образуют основу прогрессивного развития личности.

Наличие достаточного уровня социальной зрелости делает возможным овладение рефлексивными знаниями в той мере, которая позволяет наметить ступени личностного и профессионального роста, строить позитивную жизненную перспективу.

Четвёртый критерий - психологическая компетентность вузовских преподавателей.

Компетентность профессиональная - это сфера профессиональной деятельности, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Деятельность педагога относится к типу «человек - человек», и особая роль в её эффективном осу-

ществлении принадлежит психологической компетентности, которая позволяет эффективно взаимодействовать и управлять в профессиональном пространстве.

В данный период нет единого подхода к пониманию психологической компетентности как определённой структуры профессиональной деятельности. По мнению И. С. Якиманской, психологическая компетентность - это совокупность знаний, умений и навыков по психологии; чёткость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение использовать психологические знания в работе; умение видеть за поведением ребёнка его состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребёнком и коллективом детей и избирать рациональный способ общения [10]. Однако такое определение не учитывает способности педагога принимать психологическую информацию, осмысливать её, включать в мотивационно - личностный план, строить на её основе систему отношений, принимать адекватные психологические решения.

Таким образом, можно сказать, что термин «психологическая компетентность» выходит за рамки психологической грамотности и должна включать профессионально-действенный компонент, личностные установки на восприятие и использование психологической информации. Из вышесказанного следует, в модели психологической компетентности можно выделить следующие блоки (структурные элементы): блок психологических знаний, блок «Я-концепции», блок активности, блок саморегуляции, блок профессионального самосознания.

Психологическая компетентность, по мнению Н. В. Кузьминой, состоит из нескольких взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивной компетентности; социально-психологической компетентности; аутопсихологической компетентности; психолого-педагогической и коммуникативной компетентности [3]. Такое определение, по мнению большинства исследователей, является достаточно полным и наиболее перспективным для дальнейшего изучения данного феномена.

Термин «аутопсихологическая компетентность» в научный обиход вошёл недавно. В современных исследованиях встречаются лишь отдельные аспекты аутопсихологической компетентности. Чаще всего они описываются в контексте знаний и умений личности. Исследование понятия «аутопсихологическая компетентность» в различных работах позволило выделить в нём два смыслообразующих элемента:

- 1) представление индивида о самом себе, что представляет Я-концепцию, когнитивный компонент самосознания - образ своих качеств, способностей, внешности, социальной ситуации и т.п.;
- 2) связь с понятием «компетентность» в профессиональной деятельности человека [7].

По мнению большинства исследователей аутопсихологическая компетентность должна стать с одной стороны базисной профессиональной характеристикой личности, с другой - структурным элементом любой развитой и самоактуализирующейся личности.

Исходным для понимания роли аутопсихологической компетентности может стать вывод, сделанный Т. Е. Егоровой: феномен аутопсихологической компетентности заключается в функционировании системы психологической саморегуляции, основанной на высоком уровне самосознания, обеспечивающей человеку успех в социальной адаптации, самореализацию в профессиональном мире и мире своих духовных интересов и потребностей. Исходя из этого, можно с уверенностью говорить о необходимости формирования психологических знаний не только в области познания законов развития психики и поведения других, но и собственного Я. Это позволяет более эффективно сформироваться одной из высших человеческих потребностей - потребности в самоактуализации и самоопределении.

Поэтому **четвёртым критерием** профессионального становления является потребность преподавателя в самоактуализации и самоопределении.

Под профессиональным самоопределением понимается процесс и результат формирования отношения личности к себе, как субъекту будущей профессиональной деятельности. Это позволит подготовить человека к адаптации к жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики в будущем. Существует ряд показателей, раскрывающих сущность процесса профессионального самоопределения педагога на этапе адаптации. К ним относятся: мотивы профессионального выбора, профессионально-ценностные ориентации и наличие индивидуального жизненного плана.

Профессиональное самоопределение молодого педагога является основой его самоутверждения и социальной адаптации в обществе. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций и моделирование своего будущего.

Ведущими показателями высокого уровня развития профессионального самоопределения являются осуществление самоактуализации в профессии, перенос мотивационной и операционной готовности на другие виды деятельности и рост педагогического мастерства.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, профессиональное самоопределение рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути и жизненным самоопределением. По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии. Аналогичных взглядов придерживается Л. М. Митина, которая считает, что «...развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности».

Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н. С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации».

Е. А. Климов понимает самоопределение не просто как «самоограничение», не как добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов. В общем же виде профессиональное самоопределение понимается Е. А. Климовым «как деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда».

Структура профессионального самосознания, по Е. А. Климову, содержит в себе следующие основные моменты: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам, своем месте в системе профессиональных ролей; знание о степени признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах в работе, путях совершенствования; представления о себе, о своей работе в будущем.

А. Маркова рассматривает профессиональное самоопределение как «определения личностью относительно выработанных в обществе (и принятых данной личностью) критериев профессионализма». С точки зрения А. Марковой профессиональное самоопределение заключается в изменении отношения к самому себе и изменении критериев этого отношения. Повышая свой профессионализм, личность повышает и требования к себе, изменяются критерии оценки. На протяжении всей профессиональной деятельности личность продолжает свой профессиональный рост, углубляя и уточняя профессиональное самоопределение.

Профессиональная направленность выступает как системообразующее свойство личности, выражающее цели, мотивы, субъективные отношения к культуре управленческого общения, ценностные ориентации, составляющей которой, является профессиональное самоопределение. Показателями выделенного критерия выступают: профессиональная мотивация, ценностные ориентации, профессиональная устойчивость и потребность в самоактуализации.

На психологическом уровне понимании самоактуализации вытекает из идеи личностного самоопределения, которая нашла отражение в исследованиях отечественных и зарубежных исследователей. Общая концепция самоактуализации в зарубежных исследованиях (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) включает следующие положения:

- самоактуализация свойственна полноценным, психически здоровым людям и характеризует определённый уровень их развития;
- представляет собой врождённую тенденцию к саморазвитию;
- проявляется в творческом самовыражении.

К. Роджерс выдвинул гипотезу о том, что всё поведение человека вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он назвал тенденцией актуализации. При этом исследователь исходил из следующей идеи: развиваться по направлению к самоактуализации человек может только самостоятельно, никто его не может в этом направлении двигать. И здесь не исключались условия, в которых происходило становление человека. При определённых условиях у человека формируется потребность в самоактуализации, в реализации всего потенциала.

В отечественной психологии вопросы, связанные с проблемами самоактуализации, самоактуализирующейся личности имеют тесную связь с разработкой общей динамической концепции личности, раскрывающей зависимость человека от меры собственной активности. Общая концепция самоактуализации связана структурно - генетическим подходом к исследованию личности, разработанным Б. Г. Ананьевым. Его основная идея заключается в том, что направленность на самоопределение - продукт определённой фазы жизненного пути человека.

Последним критерием выступает общая интернальность.

Исследования показывают, что интернальность проявляется, прежде всего, в активности и инициативности личности. Инициативность понимается как свойство, обеспечивающее процесс инициации и его завершение, характеризующее побуждение к новому, к опережению наличной стимуляции.

Другим проявлением общей интернальности выступает ответственность человека за результат своей деятельности. При этом ответственность рассматривается как свойство субъекта жизнедеятельности; как исполнитель, дисциплинированность и высокий уровень локуса контроля; центральная личностная характеристика и пр. Ответственность личности в процессе жизнедеятельности обеспечивается определённым уровнем притязаний, и самооценки, степенью самостоятельности, характером удовлетворённости, особенностями локуса контроля и мотивации достижения, которые, по мнению Л. И. Дементий, являются личностными условиями её реализации [4].

Преподаватель, обладающий названными характеристиками, выступает гарантом эффективной организации образовательного процесса в вузе, качества подготовки будущих специалистов.

Таким образом, каждый конкретный критерий, его содержательные характеристики можно описать с точки зрения значимости для эффективного осуществления педагогической деятельности, возможности развития профессионально востребованных характеристик личности преподавателя.

Список литературы

1. **Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды: в 2-х т / под ред. А. А. Бодалёва и др. М.: Педагогика, 1990. 287 с.
2. **Басова Н. В.** Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 413 с.
3. **Губанова Л. В.** Психологическая компетентность вузовского преподавателя иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук. Тверь, 2009. 189 с.
4. **Дементий Л. И.** Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 45 с.
5. **Дьяченко М. И.** Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: Хэлтон, 2008. 399 с.
6. **Зеер Э. Ф.** Психология профессий. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 229 с.
7. **Психология: словарь** / под ред. А. В. Петровского, М. Я. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
8. **Роджерс К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс; Универс, 1994. 479 с.
9. **Савонько Е. И.** Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. М.: Просвещение, 1982. 112 с.
10. **Якиманская И. С.** Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1989. 144 с.

УДК 371.3:51

*Наталья Алексеевна Юдина**Омский государственный педагогический университет***ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ АНАЛОГИИ НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ
РЕШЕНИЯ ПЛАНИМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ[©]**

Современная система школьного образования характеризуется направленностью на личность ученика, признание того, что именно ученик является высшей ценностью и смыслом работы школы. В связи с этим становится необходимой такая организация процесса обучения, при которой происходит приобщение ученика к духовной культуре, творческой деятельности, методологии открытия нового.

Использование в обучении такого метода научного познания, как аналогия, предполагает включенность ученика в процесс добывания знаний и, как следствие этого, более доступное, прочное и осознанное усвоение учебного материала. Последнее обеспечивает мысленный перенос определенной системы знаний и умений от известного объекта к неизвестному, включение учащихся в исследовательскую деятельность, развитие их творческого потенциала.

При трактовке понятия «аналогия» как метода научного познания чаще всего ее рассматривают как: способ восприятия и передачи информации; способ осмысления недоступных восприятию человека явлений, процессов, объектов; средство решения проблемных ситуаций; средство познания причин каких-либо явлений, процессов; способ моделирования как возможность предвидения результата.

Нетрудно заметить, что отмеченные аспекты использования аналогии как метода научного познания, имеют место и в процессе обучения. Анализ научно-методической литературы показывает, что метод аналогии в обучении геометрии - это такой метод обучения, при котором реализуются следующие действия: составление и нахождение аналогов различных заданных объектов и отношений; составление задач, аналогичных заданным; перенос информации о модели на оригинал; проверка утверждений по аналогии.

Очевидно, что одним из основных видов деятельности при обучении планиметрии является решение задач. Традиционно в методике обучения математике в процессе решения задачи выделяют четыре основных этапа: осмысление условия задачи, составление плана решения, осуществление плана решения, изучение найденного решения. Однако в практике работы учителей сложилось так, что основными в деятельности по решению задачи являются лишь этапы, нацеленные на получение ответа или выполнение требования задачи, а заключительный этап решения задач практически не реализуется на уроках геометрии, имея при этом высокий дидактический потенциал для достижения учащимися как предметных, так и метапредметных и личностных результатов.

Заключительный этап, являясь частью процесса решения задачи, обладает всеми функциями задач в обучении математике, однако в силу его особенностей отдельные функции проявляются наиболее отчетливо или с некоторой спецификой, а именно, деятельность учащихся на заключительном этапе решения планиметрической задачи: вооружает учащихся приемами работы с целью обучения школьников методам научного познания; способствует осознанию основного приема поиска решения задачи; позволяет активизировать процесс развития творческого мышления учащихся; является одним из показателей осознанности усвоенных знаний.

Многообразие видов деятельности, осуществляемой учащимися на заключительном этапе решения планиметрических задач можно систематизировать, если в основу структуры заключительного этапа положить деятельность учащихся по реализации метода аналогии и выделить соответственно три составляющие: