

тенциальных возможностей среди преподавателей и студентов. Их качественная сторона.

4. Разработка программных и методических документов и средств, используемых в обучении.

5. Изучение предметной среды, для которой разрабатывается новая технология.

Таким образом, в технологизации (как в теории, так и в практике) пересекаются основные социальные проблемы, затрагивающие личность, трудовую деятельность, материальное и духовное производство, все сферы социальной жизни и общества как целостной системы.

В новых технологиях следует выделить: целостность; нелинейные педагогические структуры; адаптацию процесса обучения к личности, информационный бум (достаточная учебная информация), открытость системы интенсивного обучения.

Целостность - технология обучения должна в интегрированном виде представлять систему целей, методов, форм, условий обучения, обеспечивая тем самым реальное функционирование и развитие конкретной дидактической системы.

Нелинейная педагогическая структура устанавливает приоритет факторов, оказывающих непосредственное воздействие на механизмы самоорганизации и саморегулирования соответствующих педагогических систем.

Адаптация процесса обучения к личности заключается в том, что процесс обучения должен обладать свойством разделения на блоки, каждый из которых имеет специфические, только ему присущие особенности, отвечающие познавательным способностям конкретного индивида.

Информационный бум (достаточная учебная информация) - это разработка такой технологии процесса передачи индивидууму информации, которая создает условия для усвоения обобщаемых знаний.

Открытость системы интенсивного обучения требует выявления природных задатков личности для эффективности процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.Г. НТР, управление, образование. -М, 1972.
2. Диалектика и практика. -М.: Наука, 1984.
3. Крутов В.И. Технологизация учебного процесса. -Белгород, 1996.
4. Савельев А.И. Технология обучения в системе высшего образования. -М., 1984.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

А.И. Еремкин

В педагогической литературе в последние годы наметились различные подходы к решению проблемы формирования творческой личности учителя. Н.В.Кузьмина видит ее в развитии педагогического мастерства, которое рассматривает как успешное решение бесчисленного ряда педагогических задач, включающих в себя понимание и четкое представление конечной цели своей деятельности и способов ее достижения. В зависимости от способов решения педагогических задач она делит учителей на две категории: мастер и немастер. Определяющим моментом является стаж работы, накопленный опыт решения педагогических задач. Такой подход закрепился в педагогике, и в умении решать педаго-

гические задачи многие исследователи находят исток мастерства.

Иных позиций придерживается А.И. Щербаков, усматривая в мастерстве педагога усвоение всеми учащимися программного материала, развитие их мышления и утверждение в сознании каждого школьника общественно значимых ценностных ориентаций, определяющих активное отношение к учебе и труду, развитие индивидуальных способностей и умения наблюдать и анализировать факты и явления общественной жизни с классовых позиций, самостоятельно делать правильные выводы и критически оценивать собственное поведение, поступки, действия.

Такая же примерно позиция прослеживается и во мнении, что мастерство педагога представляет собой совокупность профессиональных умений, способных оптимизировать все виды учебной и воспитательной деятельности, направить ее на всестороннее развитие и совершенствование духовно-практических способностей личности учащегося на уровне мировоззрения, убеждений, практических действий. Выделяются три группы количественно-качественных характеристик эффективности мастерства педагога: первая группа - это показатели трудовой и общественно-политической активности, нравственного поведения воспитанников; вторая группа - это характеристика сознания и психологии личности; третья группа - это эмпирические характеристики педагогического воздействия на объект обучения и воспитания, обусловленного уровнем совместимости субъекта и объекта воспитания.

Во всех этих подходах, на наш взгляд, имеются недостатки, поскольку поиск главного критерия и показателя мастерства ведется в границах учебно-воспитательного воздействия на учащихся. В нашем понимании мастерство учителя проявляется прежде всего в создании и решении педагогической ситуации - этот подход дает основание изыскивать иные особенности и специфику педагогического мастерства.

Любой вид деятельности, в том числе и педагогической, должен иметь два граничных показателя: цель и результат. Цель педагогической деятельности определена общественно-политической направленностью школы. Результат деятельности зависит от многих обстоятельств. Во-первых, от тех педагогических ситуаций, которые создаются в ходе учебно-воспитательной деятельности. Характер этих ситуаций двойкий: одни из них возникают стихийно, создаются поведением учащихся. Роль учителя сводится к тому, чтобы «разбить» эти ситуации, делать выводы и проводить «воспитательные мероприятия»; другие ситуации создаются самим учителем и направлены: а) на предупреждение нежелательных проявлений; б) на корректировку отдельных свойств и качеств воспитанников; в) на воспитание необходимых качеств личности. Наивысший уровень мастерства учителя проявляется тогда, когда воспитательный процесс состоит из планируемых педагогических ситуаций, как это было у А.С. Макаренко (создавая педагогические ситуации, он ставил коллектив коммуны и отдельных коммунаров в такие условия, которые обеспечивали осуществление замысла воспитателя). Таким образом, результат воспитательной работы зависит от программы педагогических ситуаций, которые предложит и создаст учитель, а его мастерство будет проявляться в умении создавать и решать эти ситуации.

Во-вторых, результат деятельности зависит от решения тех педагогических задач, которые вытекают из создаваемых педагогических ситуаций. Характер педагогических задач определяется умением педагога соединять теорию и практику воспитания, анализировать и обобщать свой опыт и опыт других педагогов, и на этих основаниях осуществлять практическую деятельность. Мастерство учителя определяется наличием в его опыте алгоритмов создания и решения подобных педагогических задач. В зависимости от наличия запаса алгоритмов педагогические задачи решаются на двух уровнях: 1) интуитивном и 2) мыслительном (осознанном). Этим, собственно, определяются критерии мастерства учителя. Количественные и качественные показатели мастерства в литературе обозначены: репродуктивный (низкий), адаптивный (средний), моделирующий (высокий), творче-

ский (очень высокий).

В-третьих, результат обеспечивается теми приемами и способами, с помощью которых осуществляется педагогическая деятельность по решению тех или иных педагогических задач. Великими мастерами изыскания самых значимых в педагогической ситуации способов деятельности были А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Они добивались высоких результатов благодаря умелому выбору приемов и разнообразию способов деятельности. Опыт А.С. Макаренко по осуществлению педагогических воздействий является примером высочайшего уровня творчества. Его система перспективных линий, педагогика параллельного действия, организация коллективных взаимоотношений - образец педагогического мастерства.

Самыми разнообразными способами осуществлял свою воспитательную деятельность В.А. Сухомлинский. Эти способы были мастерским воздействием на эмоциональную сторону личности учащихся и в целом на самые разные стороны психики ребенка («школа под голубым небом», «уголок мечты», «путешествия в мир труда», «слушание музыки природы», «путешествия по земному шару», «комната сказок», «остров чудес», «уголок красоты»).

Можно ли достичь значительного уровня только обучением основам педагогического мастерства, на что питают надежду все, кто видит поддержку этой идеи в наследии А.С. Макаренко? Вслед за ним часто утверждают, что педагогическое мастерство может быть доведено до большой степени совершенства, почти до степени техники. Делается вывод, что студентов надо обучать педагогическому мастерству, педагогической технике, и это обеспечит подготовку нужного уровня мастера-педагога. А.С. Макаренко развивает свою идею, имеющую отношение к учебному процессу в школе, к воспитанию ученика. Если эту идею перенести на студента, то можно сказать, что невозможно достичь формирования педагогического мастерства только организацией преподавания основ этого мастерства, ибо воспитательный процесс совершается не только в классе. А где студенты в большинстве проходят эту подготовку в мастера, как не в аудитории?..

Более того, пути и способы деятельности педагога определяются не только уровнем изложенных и усвоенных знаний: наибольшее значение приобретают даже не сами знания, а навыки и умения ими пользоваться и развитые на этой основе способности учителя.

Таким образом, мастерство учителя определяется тем уровнем способностей осуществлять педагогическую деятельность, которые будут развиты в процессе обучения в вузе. Причем характер этих способностей зачастую не имеет значения. Иногда речь ведется только о педагогических способностях, перечень которых сводится к названию определенных умений. Мы имеем в виду любые способности творческого плана. Они всегда найдут применение в педагогической деятельности. И чем шире их диапазон, чем выше их уровень, тем ближе предрасположенность к проявлению чисто профессиональных способностей. Тем более, из всех способностей, перечисляемых исследователями, рассматриваемых в разных аспектах, можно было бы выделить одну, наиболее необходимую учителю и наиболее характеризующую уровень его мастерства - это артистическую способность, а в связи с ней и владение актерской техникой. Известно, что великие мастера-педагоги обладали замечательными актерскими данными. О них, собственно, и ведет речь А.С. Макаренко, когда говорит о владении педагогической техникой. Бывали случаи, когда В.А. Сухомлинский приглашал на работу в школу людей без педагогического образования, но с ярко проявляющимися способностями, и положительный результат вскоре сказывался как на учащихся, так и на мастерстве самодеятельного учителя.

Следовательно, педагогическое мастерство - это феномен творческой деятельности, основанный на счастливом сочетании биологического и социального факторов, в результате которого имеющиеся педагогические задатки развиваются в процессе целенаправленной воспитательной деятельности в школе (период выявления), в вузе (период

развития) и в производственной деятельности (период становления).

Только такое «счастливое» сочетание биологического и социального, только такая взаимосвязанная система развития и формирования (школа - вуз - школа) могут обеспечить становление педагогического мастерства. Задача вуза состоит в том, чтобы он стал центром педагогической лаборатории, своеобразной студией по формированию учителя - мастера, по выявлению и развитию его педагогической одаренности и таланта. Вуз должен не только развивать творческие силы студентов, но и обеспечить условия становления педагога - мастера.

Главными компонентами, определяющими результат педагогической деятельности, являются: создание педагогических ситуаций и на их основе определение программы воспитания личности; создание и решение педагогических задач, вытекающих из прогнозируемой программы личности; изыскание путей и способов организации деятельности, осуществляемой на высочайшем уровне проявления способностей.

Эти компоненты и составляют категорию педагогического мастерства, проблема развития и формирования которого является одной из важных в современной вузовской педагогике.

Педагогическое мастерство следует рассматривать как степень владения учителем способами и приемами профессиональной деятельности, достигающими уровня искусства и обеспечивающими оптимально высокий результат обучения и воспитания учащихся.

Приемы и способы профессиональной деятельности, которыми должен овладеть учитель и которые должен довести до высочайшего совершенства, являются основой формирования педагогического мастерства. Главное внимание в этом деле отводится преподаванию студентам системы знаний о компонентах педагогического мастерства, привитию навыков педагогического общения, выработке определенных умений педагогического воздействия на учащихся и др.

В обеспечении эффективного результата по формированию педагогического мастерства будущего учителя определенное место могут занять и межпредметные связи. Наиболее важную роль они выполняют в процессе формирования педагогических навыков и умений. Педагогические умения являются формой функционирования теоретических знаний. В педагогических умениях реализуются прежде всего психолого-педагогические знания как о целях, задачах, принципах и сущности обучения и воспитания, так и о способах организации педагогического процесса. В них реализуются также теоретические знания по специальным и общественно-политическим дисциплинам. В системе профессиональной подготовки учителя называются разные группы умений и навыков: конструктивные, организаторские, коммуникативные (Н.В. Кузьмина); конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические (А.И. Щербаков); специальные, личностные, общепедагогические (Н.В. Кузьмина, В.Г. Боброва); дидактические, по проведению внеклассной воспитательной работы, по изучению и обобщению передового педагогического опыта, по проведению самообразовательной работы (О.А. Абдуллина).

Межпредметные связи могут выполнять определенные функции формирования основных умений и навыков всех выделенных групп. Значение связей проявляется в изыскании тех обобщенных действий, которые могут быть применены при изучении разных дисциплин (в дидактическом плане), при организации воспитательных воздействий (в плане воспитания учащихся), при развитии мыслительных способностей (развивающее влияние) и т.п.

В общей системе педагогических умений и навыков, как один из показателей педагогического мастерства, может быть выделено умение устанавливать межпредметные связи. Это умение охватывает многие стороны других педагогических умений: дидактических, воспитательных в содержательном плане; конструктивных, организаторских, гностических - в деятельностном плане; аналитических, синтетических, обобщающих - в

мыслительно-операционном плане и др.

Одним из свойств умения устанавливать межпредметные связи является умение анализировать содержание материала, осуществлять аналитическую функцию как один из видов логических мыслительных операций. Аналитические умения проявляются тогда, когда идет речь об умении анализировать определенные педагогические факты, явления, теории и т.д. В этом случае, являясь структурной единицей педагогического мышления, педагогический анализ состоит в том, чтобы студент (и потом учитель) научился находить в любой системе существенные отношения между признаками, которые являются исходными для всех других отношений. Иначе говоря, студенты должны научиться вычленять педагогический факт или явление из им подобных и выделять те элементы, которые являются достаточными и необходимыми для их определения. Существенным моментом в этой деятельности должно быть стремление совершенствовать названные действия и доводить их до уровня умений. При этом важно выделять два взаимосвязанных направления в формировании аналитических умений: 1) умение анализировать теоретические положения; 2) умение анализировать практическую деятельность. В последних существенными являются умения анализировать деятельность учителя, т.е. свою собственную деятельность (особенно в период прохождения педагогической практики) и деятельность учащихся - это с одной стороны; с другой - умственные действия как общие аналитико-синтетические приемы, развивающие педагогическую направленность мышления.

Одной из особенностей установления межпредметных связей является умение выделять составляющие действия, которые соединяются целым рядом как практических, так и логических связей. Например, на межпредметном уровне можно рассматривать умение подготовить урок. Оно состоит из ряда последовательных действий: сформулировать тему урока; обозначить его цель; наметить его задачи; подобрать необходимое оборудование; выяснить наличие оборудования и по мере надобности изготовить недостающее; изучить содержащую информацию для изучаемых знаний; обработать учебный материал, уточняя основные факты, понятия, определения, которые будут изучены; написать план урока; составить конспект урока; предусмотреть вопросы для проверки домашнего задания; обдумать задания для самостоятельной работы; приготовить наглядность; изыскать межпредметный материал; продумать способы активизации познавательной деятельности учащихся; наметить задания для закрепления материала; спланировать домашнее задание; определить метод изложения нового материала; позаботиться о способах вовлечения учащихся в активную работу; подготовить ответы на вопросы, которые могут задать учащиеся; уточнить способы подведения итогов урока; избрать формы выставления оценок учащимся; подготовиться к обобщению и выводам по итогам урока.

Межпредметные связи в этой группе умений учителя имеют двойное проявление: во-первых, все они по своей природе уже межпредметны, так как находят место при изучении буквально всех предметов; во-вторых, целый ряд действий можно выполнить только при условии применения межпредметных связей.

Следовательно, с одной стороны, обучение студентов названным действиям по подготовке к уроку уже само по себе имеет межпредметный характер; с другой - выполнение действий по изысканию межпредметного материала требует владения умениями специально организованных межпредметных действий.

Психологами доказано, что каждое действие включает в себя определенные операции, т.е. то, в чем реализуется способ выполнения действия. Операция рассматривается как способ реализации действия. На основании этих операций вырабатывается навык, который многие считают частью умения. Так, в составе умения «подготовить урок» в каждом действии можно выделить ряд операций. Например, действие «обработать учебный материал» включает в себя такие операции: уяснить содержание материала как целое; выделить в целом части, которые наилучшим образом обеспечат выполнение цели; разло-

жить содержание целого на смысловые части; вычленив в нем факты, понятия, определения, т.е. любые единицы знания, составляющие содержание материала, над которым предстоит работать на уроке; составить план, тезисы, конспект изложения этого материала; наметить задания по работе с этим материалом в учебнике, в процессе самостоятельной работы, при его изучении и закреплении.

Не менее многообразны операции при выполнении действия, требующего «изыскать межпредметный материал». Это действие потребует выполнения следующих операций: просмотреть программу смежного предмета; установить наличие общих межпредметных тем, разделов или вопросов; сравнить характер общности формулировок, определений, цифрового материала; определить место включения межпредметного материала; избрать способ его включения; предусмотреть межпредметные задания; выявить учебно-воспитательную роль межпредметного материала; сделать вывод о результативности применения межпредметных связей.

Являясь по способу формирования межпредметными, педагогические умения представляют собой единство разнообразных - практических, мыслительных, операционных, перцептивных - действий, проявляющихся как нестереотипное, обобщенное применение знаний. Следовательно, правомерно рассматривать умение, которое, являясь сложным целостным действием, представляет собой процесс, входящий в состав специальной (профессиональной) деятельности. Овладение системой способов достижения целей этой деятельности - это путь к мастерству в педагогической сфере.

Формирование межпредметных умений может быть осуществлено во всех формах учебной работы в вузе, а также в разных видах педагогической практики. Этому способствуют специально организованные действия всех преподавателей и прежде всего преподавателей педагогических дисциплин. Актуализации межпредметных умений способствуют задания по выполнению действий такого рода, как изыскать основные закономерности, лежащие в основе изучаемых явлений; соотнести наблюдаемые явления с теоретическими знаниями; объяснить отдельные факты и явления с точки зрения общих закономерностей и принципов; проверить общепедагогические теоретические знания на конкретных фактах; вскрыть новые стороны изучаемых явлений; применить общие принципы к рассмотрению отдельных фактов и явлений (О.А.Абдуллина). Эти задания могут быть предъявлены в процессе проведения контрольных работ, написания рефератов, составления курсовых и дипломных работ, при выполнении которых предусматривается использование материала разных дисциплин.

Наибольшее распространение получили межпредметные задания при изучении и анализе учебных программ и учебных пособий отдельных дисциплин; при ознакомлении с планами воспитательной работы учителей и классных руководителей; при обобщении и изучении материалов передового педагогического опыта, при разработке внеклассных и внешкольных мероприятий; при составлении психолого-педагогических характеристик отдельных учащихся и целых классных коллективов, а также при знакомстве с различными формами воспитательной работы школы и методикой ее проведения отдельными учителями. Но наибольшие возможности формирования межпредметных умений представляются при проведении разного рода педагогических практик.

Многолетние наблюдения процесса организации, проведения и подведения итогов практики, анализа действующих программ, ознакомление с итоговой документацией студентов убеждают в том, что в большинстве случаев педагогическая практика предназначается, скорее всего, только для выполнения учебного плана, а не для развития педагогических умений и навыков студентов, а тем более не для формирования их профессионально-педагогических способностей. Это проявляется в том, что студенты зачастую формально выполняют задания педпрактики, так же формально готовят отчетную документацию и ни о каком педагогическом мастерстве не задумываются. Эти негативные яв-

ления преодолеваются в тех случаях, когда студенты получают конкретные задания по развитию отдельных педагогических способностей. Нами разработана система заданий с учетом того положения, что профессионально-педагогическая деятельность состоит из четырех основных видов: организаторской, конструктивной, коммуникативной и гностической. Для овладения этими видами деятельности необходимы соответствующие умения. Нами выдвинута гипотеза: если в течение всех лет учебы в вузе студентам давать задания по названным видам деятельности и формировать у них соответствующие педагогические умения, то появится возможность развивать и совершенствовать их педагогические способности, и тем самым можно будет заложить основы педагогического мастерства. В результате такой работы каждый из навыков, составляющих определенный вид способностей, по принципу концентризма, расширяясь с первого курса к последнему, развивается, поддается фиксации и имеет конкретный вывод.

Для проверки гипотезы была составлена программа непрерывного формирования педагогических умений студентов, являющихся основой профессионально-педагогического мастерства учителя. При работе по этой программе появилась возможность решить несколько задач. Во-первых, студенты перед началом практики получают конкретные задания, предусматривающие действия, необходимые для выработки и тренировки умений по выполнению разных способов педагогической деятельности. Во-вторых, появляется возможность точно определить функции отчетной документации. На все годы обучения заводится контрольный лист, в котором фиксируется состояние выполнения педагогических заданий и тем самым определяются уровни владения определенными навыками и умениями по осуществлению практической деятельности. В-третьих, на основании фиксированных результатов выполнения задания появляется возможность управлять ходом выработки умений студентов, корректировать задания, усложняя или облегчая их выполнение в зависимости от конкретных условий. В-четвертых, прохождение педагогической практики обеспечивает конкретное выполнение ее функций, заключающихся в формировании педагогических умений, способствующих проявлению педагогических способностей и обеспечивающих выработку основ педагогического мастерства.

Для выявления результатов формирования у студентов основ педагогического мастерства была создана программа его анализа. С ее помощью удалось зафиксировать уровень мастерства учителя количественными показателями. В основу программы был положен принцип изучения характера деятельности учителя путем анализа слагаемых его деятельности на уроке. В программе выделено 22 группы видов действий и 120 операций, которые охватывают в основном всю деятельность учителя. По шкале значимости каждая операция оценивалась пятью баллами. Таким образом, каждая группа видов действий оценивалась максимальной суммой баллов в зависимости от количества операций в этой группе. Например, в группе действий по работе над содержанием учебного материала необходимо отследить выполнение пяти операций: отобран необходимый материал на данный урок, выделено главное понятие в содержании знаний, материал расположен по принципу от легкого к трудному, соблюдается принцип научности, учитывается доступность материала. Каждая из этих операций имеет максимальный балл «5», следовательно, вся группа имеет оценку в 25 баллов. В зависимости от качества и степени выполнения учителем этих операций эксперт выставляет тот балл, который, в его понимании, заслужил учитель. В этом случае из суммы фактических баллов каждой операции составляется фактический балл группы. Сумма фактических баллов всех групп дает возможность определить уровень педагогического мастерства учителя, который выводится на основании ряда зафиксированных уроков.

На основании предварительных подсчетов были определены уровни педагогического мастерства: при наличии суммы баллов от 500 до 600 - уровень «очень высокий», от 400 до 500 - «высокий», от 300 до 400 - «средний», от 200 до 300 - «низкий».

Для выяснения особенностей формирования мастерства учителя изучалась работа студентов IV курса, идущих впервые на педагогическую практику; студентов V курса, проходящих стажерскую практику, а также учителей школ, работающих первый год в школе. Для фиксации количественных показателей мастерства студентов устанавливались такие интервалы: срезы снимались после самостоятельного проведения 5, 10, 15, 20, 25 уроков. Показатели мастерства в баллах давали возможность составить графики изменения уровней мастерства в связи с увеличением количества проведенных уроков.

На основании наблюдения 157 студентов и учителей удалось установить изменения, происходящие в становлении педагогического мастерства, в зависимости от одного фактора - количества проведенных уроков. Студенты IV курса долгое время - 10-15 уроков - находятся на самом низком уровне мастерства. Выполнение целого ряда операций им недоступно, некоторые операции характеризуются несовершенством, часты ошибки, просчеты в их исполнении. Это является свидетельством отсутствия техники труда.

После проведения 15 - 17 уроков «кривая» мастерства начинает расти. И с этого момента ее рост сопровождается изменениями прежде всего в количественном исполнении действий и операций. У многих студентов к этому времени проходит то состояние, с которым они приходят на уроки в начале практики: «Я не представляю...», «Я не уверена...» Появляется некоторая уверенность в своих силах, и на уроках обращается внимание на отдельные детали, ведущие к разнообразию и совершенствованию операций. Очень быстро идет процесс «впитывания» новых видов действий, стремление к выполнению других операций. Их количественный рост не всегда соответствует качественным показателям, но стремление к разнообразию уже отличает уроки разных студентов. В этот период очень существенно педагогическое воздействие на рост мастерства, которое оказывается целым рядом внешних факторов: методическая литература и умение с нею работать, общение с товарищами, учителями класса, школы, с методистами, собственные размышления. Наиболее существенное воздействие оказывает учитель класса. На этом этапе особенно часто можно увидеть в действиях студентов отражение, как в зеркале, действий учителя класса. Его пример, опыт, теоретический уровень оказываются намного сильнее всех предшествующих теоретических советов, получаемых в ходе изучения отдельных дисциплин. Здесь - живой образец, алгоритм действия. Он всем своим положением и опытом учит: «Делай, как я!».

Студенты V курса, начиная первые уроки, быстрее проходят период привыкания, сказывается опыт, накопленный на IV курсе. Свидетельством этого является то, что кривая мастерства довольно быстро возрастает. У отдельных студентов этот процесс роста проходит в еще более короткое время. Это период возвращения на «завоеванные позиции». И затем наступает период более или менее стабильного состояния мастерства. В этот период возможны спады, подъемы, но в основном уровень овладения техникой урока уже просматривается. Уверенность в себе, попытка думать над совершенствованием многих сторон учебного процесса становится характерной чертой студентов в этот период.

Еще быстрее возрастает «кривая» мастерства у педагогов первого года работы: на первых же порах проявляется запас профессиональной техники, полученный на IV и V курсах. Однако этот период характеризуется также не только количественным охватом операций, но и качественным их совершенствованием. Уже после первого месяца работы заметны сдвиги в совершенствовании техники проведения уроков. Лучше всего удаются внешне фиксируемые виды действий, такие как подготовка к уроку, отдельные моменты организации урока, внешнее оформление урока, применение отдельных приемов и способов активизации учащихся и др.

Наряду с этим как у студентов, так и молодых учителей многие виды действий и отдельных операций вызывают еще значительные затруднения. Среди них особенно выделяются такие виды действий, как управление восприятием учебного материала учащи-

мися, способы повышения их активности на уроке, приемы развития мышления, формирование умений и навыков и т.п.

Наблюдения за процессом развития мастерства учителя дало возможность выявить еще одну особенность этого явления. Как у студентов, так и у молодых учителей изменения в росте овладения основами мастерства проходили в основном на первоначальных этапах работы. У одних этот процесс проходил быстрее, у других медленнее. В конечном же итоге уровень мастерства набирал определенную «высоту» и стабилизировался. Более того, в уровне мастерства студент IV курса в конце его практики и учитель в первый месяц работы незначительно расходятся. Отдельные студенты IV курса достигают уровня 400 баллов, в то же время некоторые молодые учителя показывают более низкие результаты. Уровень мастерства студентов V курса и молодых учителей в первое время практически одинаков. Отличия, встречающиеся у отдельных исследуемых, определяются только различными индивидуальными способностями. В зависимости от развитости индивидуальных способностей (например, музыкальных, художественных, актерских, литературных и др.), уровень педагогического мастерства значительно различается. Объясняется это тем, что при развитых каких-либо способностях человек имеет возможность легче включаться в деятельность, требующую творческого выполнения действий. Чем выше творческий уровень личности, чем выше его интеллект, сфера чувственного восприятия, осознанного отражения, чем ярче индивидуальность, тем процесс овладения мастерством и техникой педагогического труда выше, тем переход количественных изменений (в виде выполняемых операций) в качественные (способы действий) осуществляется быстрее.

Анализ количественных показателей исследования дал возможность выделить и некоторые качественные стороны мастерства. Одним из них является уровень «тесноты» мастерства, который определяется общим количеством операций, выполненных учителем на уроке. Измерение показателя «тесноты» производилось путем вычисления среднего количества проделанных операций на уроке по отношению к максимальному их количеству, заложенному в программе. Средний показатель «тесноты» составлял 40 ... 52,5 % у молодых учителей, 38 ... 50,8 % - у студентов V курса и 35 ... 48,2 % - у студентов IV курса.

Вторым показателем является «широта» мастерства учителя, которая определялась количеством групп действий, использованных учителем на уроке. «Широта» мастерства учителя определяет тот методический арсенал, которым он владеет. Вычисляется «широта» мастерства как процентное отношение примененных на уроках видов действий к общему их количеству. Показатель «широты» мастерства распределился таким образом: молодые учителя - 53 ... 62,7 %, студенты V курса - 45 ... 56,1 %, студенты IV курса - 35 ... 50,4 %.

Качественная сторона мастерства характеризуется еще одним показателем - его дидактической «направленностью», которая проявляется в уровне активности учащихся на уроке. «Направленность» подвергалась исследованию также в группе учителей, стаж которых служил своего рода критерием их мастерства. В зависимости от этого нами выделено несколько уровней мастерства учителя.

1-й уровень - самый низкий - допрофессиональный - характеризуется состоянием: «Я не знаю ...», «Я не уверен ...» Главная цель: «Как-нибудь, лишь бы провести урок». Ищет помощи у коллег - студентов, учителя класса, методиста. Очень переживает и испытывает огромный страх перед уроком.

2-й уровень - низкий - допрофессионально-интуитивный - характеризуется тем, что все усилия направлены на овладение содержанием преподаваемого предмета, пугает мысль: «Как бы не забыть», «Как бы не сбиться». Дословно придерживается текста конспекта, конспектом связан по рукам и ногам (с которыми, кстати, тоже не знает, что делать). Это этап стремления к овладению содержанием учебного материала.

3-й уровень - интуитивный - характеризуется тем, что появляется желание оживить учебный материал за счет увлекательности изложения, использования ярких примеров,

произведений художественной литературы, средств наглядности. Первые успехи вдохновляют, и к содержанию материала возникает положительное отношение. В планах уроков появляется разнообразие, делаются первые попытки обратить внимание учащихся как на участников совместной деятельности. Это этап овладения формой учебного материала.

4-й уровень - интуитивно-адаптивный - характеризуется тем, что учитель начинает оценивать значение методов построения уроков, задумывается над необходимостью работать над изысканием более совершенных способов, приемов построения и проведения уроков. Это этап элементарного конструирования урока. Учитель активно работает над своим методическим совершенствованием, интересуется опытом своих товарищей, появляются оценочные суждения об эффективности тех или иных способов или приемов преподавания.

5-й уровень - адаптивный - характеризуется стремлением к разнообразию методов построения уроков. Учитель задумывается над возможными трудностями учащихся при усвоении материала. Планируя урок, старается отобрать доступный возрасту учащихся материал, может сделать в ходе урока незначительные изменения в плане, старается выполнить весь план урока и огорчается, если не успевает это сделать. Это этап системного конструирования урока.

6-й уровень - адаптивно-репродуктивный - характеризуется тем, что учитель обращает внимание на методы подачи материала, разнообразит виды действий на уроке: формы опроса, изготовления и применения наглядных пособий. Это этап элементарного моделирования.

7-й уровень - репродуктивный - характеризуется более серьезным подходом к совершенствованию методики преподавания. Учитель думает над особенностями подачи материала, работает над своей речью, следит за развитием познавательного интереса учащихся, заботится о способах активизации их деятельности, но все это делается в рамках передачи содержания знаний. Самый активный на уроке человек - это учитель. Это этап частичного моделирования урока.

8-й уровень - продуктивный - характеризуется тем, что уроки проходят живо, интересно. Сам учитель чувствует себя уверенно, работает над совершенствованием методов преподавания, ищет «свои» методы, которые ему лучше всего удаются. Задания учащимся индивидуализирует, распределяет в соответствии с их успеваемостью, видит перспективы работы. Знает, какие способы и приемы обучения наиболее эффективны. Это этап системного моделирования.

9-й уровень - элементарно-исследовательский - характеризуется началом исследования результатов обучения, изысканием наиболее эффективных методов, приемов, средств обучения. Учитель продолжает работать над совершенствованием методов организации работы по изучению содержания материала, все больше задумывается над компоновкой понятийно-номенклатурного материала. Содержание и форма достигают единства. Это этап изучения и экспериментальной проверки единства содержания образования и методов обучения.

10-й уровень - исследовательский - характеризуется высокой степенью владения всей методикой обучения, точным знанием возможностей каждого из методов. Учитель достигает высоких результатов своего труда. Это этап исследования возможностей установления единства форм организации и методов обучения.

11-й уровень - творческий - характеризуется созданием своих педагогических идей, теорий, опыта, нахождением своего творческого почерка. Учитель достигает высокого уровня мастерства. Это этап создания своей педагогической лаборатории, своей собственной концепции обучения.

Все эти уровни могут развиваться не в такой последовательности и не в течение длительного времени. Многие из них могут «сворачиваться», отдельные из них могут

развиваться параллельно. Однако каждый учитель проходит путь становления мастерства, который примерно соответствует названным уровням и этапам. В то же время замечено, если каждый учитель проходит эти этапы, то не значит, что каждый учитель достигает творческого уровня. Некоторые учителя так и остаются на уровнях репродуктивном, моделирующем или исследовательском. Все зависит от возможностей, определяемых наличием способностей, т.е. счастливым сочетанием биологических и социальных факторов. Из этого положения вытекает вывод о первостепенной необходимости развития способностей студентов, как основы формирования педагогического мастерства.

И еще один показатель качества мастерства можно выделить на основе проведенного исследования - это «распределенность» мастерства. Она состоит в организации тех видов деятельности, которые выполняют учащиеся под руководством учителя в разные моменты изучения материала. В зависимости от этого определяются такие критерии «распределенности» мастерства:

1. Учебная работа выполняется самим учителем - низкий уровень.
2. Учебная работа выполняется учителем, но частично привлекаются учащиеся и организуется их самостоятельная работа - средний уровень.
3. Учебная работа выполняется учащимися под руководством учителя - высокий уровень.
4. Учебная работа выполняется учащимися с применением исследовательских методов - очень высокий уровень.

Таким образом, работа, проведенная с целью изучения особенностей влияния межпредметных связей на развитие основ педагогического мастерства, дала возможность установить, что межпредметные связи в этом деле выполняют определенные функции. Их роль сводится к формированию навыков и умений студентов. Эти умения и навыки становятся одной из форм развития педагогических способностей, лежащих в основе феномена педагогического мастерства. От уровня межпредметного усвоения знаний зависит формирование межпредметных умений, например, аналитических. Межпредметные умения в свою очередь обеспечивают условия формирования педагогического мастерства.

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н.С. Сердюкова

В последнее время квалифицированный состав российского учительства изменяется не в лучшую сторону, и это связано с целым рядом причин, прежде всего - с социально-экономическим положением учителя в обществе, а также теми прагматическими взглядами, которые ведут к практицизму в научении педагога. Эрудированность педагога, предполагающая фундаментализм, общую и специальную подготовку, владение инструментарием исследовательского труда, уходит на второй план.

В этих условиях остро стоит проблема формирования профессионально-педагогической культуры учителя. Профессионально-педагогическая культура - понятие более узкое в сравнении с педагогической культурой вообще. Она включает в себя такую специальную подготовку, которая в конечном итоге приводит к высокому уровню профессиональной деятельности. Однако такой профессионализм в работе предполагает целую систему профессионально-педагогических качеств, среди которых нами выделяется научно-творческая деятельность. Творчество органически связано с педагогической деятельностью, что в конечном итоге формирует педагогическую культуру.

На различных педагогических форумах, в постоянном общении работников обра-