

**Таджикский государственный педагогический
университет имени Садриддина Айни**

На правах рукописи

Амиров Саидмухаммад Довудович

**Педагогическая практика как фактор формирования
коммуникативной компетентности и
профессионального становления студентов-будущих
учителей Республики Таджикистан**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

**Доктор педагогических наук,
профессор**

Авганов С.С.

Душанбе 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Дидактико-педагогические проблемы коммуникативной компетентности будущих преподавателей	
1.1. Педагогическая наука о влиянии иноязычной коммуникативной компетентности в профессиональном становления будущего учителя.....	13
1.2. Анализ состояния современной организации педагогической практики в условиях вузов республики	36
1.3. Структура и содержание подготовки будущих учителей к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в процессе педпрактики.....	56
Выводы по I главе.....	88
Глава II. Педагогические условия профессионального становления будущих педагогов в период педагогической практики	
2.1. Анализ исходного состояния профессионального становления будущих педагогов в период педагогической практики	91
2.2. Стимулирование иноязычной коммуникативной компетентности посредством педагогической практики на современном этапе	105
2.3. Пути и условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей в процессе педагогической практики	132
Выводы по II главе.....	152
Заключение	155
Библиография	161

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Вузы Республики Таджикистан с педагогическим профилем призваны обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов и высокопрофессиональных учителей для системы образования, способных эффективно осуществлять учебно-воспитательную работу в школах, и в соответствии с требованиями и условиями современного этапа развития государства и образования. Это подчеркивается в Законе Республики Таджикистан «Об образовании» (2004 г.), в «Концепции национальной таджикской школы» (1994 г.), «Государственный стандарт образования Республики Таджикистан» (1996 г.), Закон Республики Таджикистан «О высшем и после дипломном образовании» (2013 г.).

В этой связи своевременным становится проблема выявления педагогических условий, стимулирующих развитию потребности личности в постоянном профессионально ориентированном самореализации. Особенно богатыми возможностями создания таких условий обладает педагогическая практика, ибо она актуализирует для студента психолого-педагогического знания, личный опыт решения профессиональных задач и духовный потенциал будущего учителя.

Ускорение темпов жизни, рост уровня знаний, увеличивающийся разрыв между глобальными и национальными интересами, между материальными и духовными компонентами жизни предопределили появление в XXI веке новых приоритетов в развитии образования, способствующих подготовке последующих поколений к жизни в условиях постиндустриального мира. В силу сказанного, современная стратегия развития образования строится на основе учета интеграционных процессов в социально-экономической, научной и культурной сферах и требует подготовки конкурентоспособных специалистов, способных к межкультурным контактам в социальной и профессиональной областях. В связи с этим особую актуальность приобретает задача

профессионально-личностного развития обучающихся, формирования у них необходимого уровня компетенции в области межкультурной и языковой коммуникации.

Реализация системы формирования в вузах Таджикистана языковой компетенции будущих специалистов направлена на развитие у студентов умений мобилизовать знания, управлять своей деятельностью, осваивать новые способы действия с учебным материалом. Критериями сформированности языковой компетенции будущих специалистов являются умения опознавать языковую единицу, сопоставлять ее с внешне сходными единицами, овладевать способами действия и на этой основе приобретать новые знания.

Все вышесказанное определяет актуальность предлагаемого исследования не только с точки зрения теоретической, но и практической.

Профессиональное становление студентов осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса в вузе, но, прежде всего в процессе педагогической практики соединяются воедино теоретическая и практическая подготовка, а результаты практики могут служить показателем этой подготовленности.

Степень разработанности исследования. Проблема иноязычной коммуникативной компетентности в составе единой социально-профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики, роли педагогической практики студентов была в известной мере объектом пристального внимания исследователей.

Принципиальное значение в этом плане имеют труды Н. В. Александрова, О. А. Абдуллиной, Ю. К. Васильева, Э. А. Гришина, Х. Н. Гоноболина, К. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина, М.Лутфуллоева, С. Н. Алиева, М. Утаева, Т.А. Шукурова, К.Б.Кодырова, И.О.Пахлавонова и др.

В нынешних условиях сложилась такая ситуация, которая благоприятствует созданию целостной научной теории и методики подготовки, будущих учителей к учебно-воспитательной работе в процессе

педагогической практики. Этому способствует большой опыт, накопленный вузами страны, а также проведенные русскими и таджикскими учеными исследователями. Особое значение для совершенствования этой проблемы имеют труды ученых педагогов-психологов Т. А. Авериной, Н. А. Аверина, В. Т. Горленко, И. В. Гребнева, Е. Б. Лысовой, М. Шарифходжаева, С. И. Калаева, В. В. Санданова, С. М. Мусинова, А. П. Упарова, Р. В. Кулиш, Н. Н. Азизходжаева, Л. М. Ахмедзянова и др.

Выполнен ряд исследований посвященных профессиональной подготовки студентов в процессе педагогической практики. Среди них кандидатская диссертация – педагогическая практика студентов педвузов в процессе педагогической практики (В.Г.Максимов). Формирование социально-политической активности студентов в процессе педагогической практики (И.Н.Банкуров). Подготовка учителей школ к руководству педагогической практики студентов (Ф.Т.Далиева). Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка) (Алиев С.Н.). Совершенствование профессиональной подготовки студентов педагогических вузов в процессе педагогической практики (Р.Х. Раджабов). «Дидактическая условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики (на материале английского языка)» (Утаев М.М.). и др.

Социальные процессы, исходящие в нашем обществе, изменение социально-педагогических функций национальной школы, дальнейшее развитие теории подготовки учителя-воспитателя обусловленные пониманием социальной значимости педагогического труда, требует на новом уровне исследовать проблему подготовки учителя к работе в национальной школе.

Между тем, в итоге теоретического анализа мы обнаружили, что до настоящего времени нет обобщающих трудов, раскрывающих систему профессиональной подготовки студентов педвузов в процессе педагогической практики, хотя потребности в этом все более осознается в теории и на практике, поскольку данные многочисленных работ

показывают, что многие учителя не проявляют заинтересованного профессионального отношения к учебно-воспитательной работе. Эти обстоятельства и определили выбор темы нашего исследования: «Педагогическая практика как фактор формирования коммуникативной компетентности и профессионального становления студентов-будущих учителей Республики Таджикистан».

Цель исследования заключается в разработке и обосновании соответствующих организационно-педагогических условий и методы эффективного формирования иноязычного коммуникативного компетентности в составе единой социально-профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики.

Объектом исследования процесс профессионально-педагогического становления будущих учителей в высших учебных заведениях.

Предметом исследования является иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики.

Гипотеза исследования. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в составе единой социально-профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики в таджикской школе будет успешной если:

- обновление содержание образования и процесса подготовки будущего учителя на основе интегративного подхода;
- профессионально-педагогическое становление будет рассматриваться как система образующим компонентом подготовки будущего учителя и основанием для выявления условий профессионального становления студента в процессе практики и в вузе;
- оценка стимулирующих возможностей педагогической практики основывается на понимании стадийного характера, факторов и механизмов профессионально-педагогического становления;

- учитываются особенности учебно-воспитательной работы в процессе общетеоретической и практической подготовки, поскольку она требует от будущего специалиста мобилизации знаний, опыта внутренних сил и тем самым способствует росту последних посредством активизации профессионально-педагогического саморазвития.

В соответствии с проблемой, целью, предметом и объектом исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить особенности профессионально-педагогического становления будущего учителя в период педагогической практики.
2. Теоретически и экспериментально обосновать пути и условия профессионального становления, будущих учителей в процессе педагогической практики.
3. Исследовать формы и приемы внеучебной работы по формированию коммуникативной компетентности будущих учителей;
4. Разработать метод определения уровней ориентации студентов на профессионального становления студентов-будущих учителей;
5. Организовать работу преподавателей вузов по ознакомлению студентов с системой профессионально-педагогического саморазвития и определить ее содержание;
6. Опираясь на результаты исследования, анализ передового педагогического опыта вузов, разработать практические рекомендации по совершенствованию подготовки студентов-словесников к педагогической деятельности.

Методологическую основу исследования составляют: Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (2013 г.), Постановление от 10 мая 2003 года «О разработке государственной программы совершенствования и изучения английского языка в Республике Таджикистан на 2014-2020 годы», «Концепции национальной таджикской

общеобразовательные учреждения» (1994 г.), «Государственный стандарт образования Республики Таджикистан» (1996 г.), закон Республики Таджикистан «О высшем и после дипломном образовании» (2013 г.); философия как наука об общих закономерностях развития природы, общества, личности; теория поэтапного формирования умственных действий; также важнейшие положения о деятельностной и творческой сущности человека и социальной детерминированности формирования его личности, о диалектике общего, особенного и единичного, концепции перестройки вуза и школ в новых условиях социально-экономического развития Таджикистана.

Разрабатывая конкретную методологию исследования, и опирались на фундаментальные исследования теории формирования личности учителя (Е.П.Белозерцев, Ф.Н.Гоноболлин, Н.В.Кузьмина, Л.И.Рувинский, В.А.Сластенин, А.Н.Чалов и др.), концепцию формирования у будущих учителей ценностно-мотивационного отношения к профессии (О.А.Абдулина, А.А.Деркач, А.И.Щербаков, Д.С.Ягафарова и др.).

Исходя из научной методологии, были использованы различные методы исследования: теоретический анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы по теме; изучение передового опыта; длительное психолого-педагогическое наблюдение; анализ школьной, вузовской документации и творческих работ студентов; проведение анкетирования и интервьюирования, беседы со студентами, учителями, классными руководителями, преподавателями; проведение опытно-экспериментальной работы; экспортная оценка результатов деятельности; анализ результатов деятельности студентов и школьников.

База исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе ТГПУ имени С. Айни, БГПУ им. Н. Хусрава, городских и сельских таджикских общеобразовательных учреждений №14, 24, 37, 80, 19, 27 Бохтарского, Вахшского, Колхозабадского и Кулябского районов

Хатлонской области. Исследованием было охвачено около 160 студентов, 130 учителей таджикских школ, в том числе руководителей педагогической практики и классных руководителей.

На первом этапе (2009-2011 г.г.) было изучено современное состояние проблемы изучалась и анализировалась специальная литература, касающаяся выделенной проблемой, исследовалась содержание и структуру деятельности будущих учителей и оценивалось стимулирующих возможностей педагогической практики, основана на понимании стадийного характера, факторов и механизмов профессионального становления студентов при подготовке в вузе. Разрабатывалась программа его эмпирической проверке, определялись научный аппарат, гипотезы и метод исследования.

На втором этапе (2012-2014 гг.) был преимущественно опытно-экспериментальным на основе анализа педагогической теории и практики подготовки студентов с учетом специфических условий учебно-воспитательной работы в таджикской школе была организована проверка рекомендаций на базе Душанбинского и Курган-Тюбинского университетов. Возможным моментом в подготовке к ней явилась разработка методики замера уровня подготовленности студентов к учету в учебно-воспитательной особенностей городской и сельской таджикской школы. Необходимым элементом этой будущих учителей в процессе педагогической практики. В основу наблюдений за этим видом деятельности студентов были положены разработанные нами критерии подготовленности будущих специалистов. В качестве таких критериев выступили конкретизированным показателем: качеством знаний, характером представлений, уровнем понимания, характером суждений о профессионально-педагогической деятельности, а также уровнем профессионально-педагогических умений, уровнем практической готовности к профессиональной деятельности, уровнем притязаний и самооценка. В диссертации дается детальная характеристика каждого из

этих показателей, по которым мы судили о степени сформированности соответствующих компонентов подготовленности студентов к работе в реальной деятельности.

Третий этап – заключительный – обобщающий (2015-2017 гг.).

Было осуществлена проверка выводов и результатов итогового эксперимента. Данные педагогического эксперимента были подвергнуты и внедрены в практике работы высшей школы. Материалы диссертации были дополнены и с необходимостью переработаны в свете новых требований. Осуществлялся теоретический анализ и синтез всех материалов, полученных на предыдущих и данном этапе исследования, приводилось их осмысление и обобщение.

Научная новизна и теоретическая значимость выполненного исследования состоит в том, что в нем определены сущность и особенности профессионального становления будущих педагогов посредством педагогической практики; выявлена система факторов, влияющих на становления профессионала; выделены основные задачи по профессиональному росту будущих учителей в этом процессе; выявлены уровни воспитательной деятельности критерии к учету воспитательной деятельности таджикской школы; выявлены, охарактеризованы и экспериментально проверены пути и условия эффективной подготовки будущих учителей к воспитательной с учетом специфики школ республики.

Достоверность полученных результатов обеспечивается методологической обоснованностью и исходными теоретическими позициями, использования комплекса методов, адекватных проблеме, объекту, предмету и задачам исследования, подтверждена данными свидетельствующим о позитивных изменениях в уровне подготовленности студентов к воспитательной работе в таджикской школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем разработаны методические рекомендации, обеспечивающие

эффективному становлению будущих учителей к воспитательной работе в таджикской школе, отобран и рекомендован для включения в содержание предметов психолого-педагогического цикла материал, раскрывающий особенности воспитательной деятельности учителя, разработаны задания, отражающих специфику деятельности учителя таджикской школы, разработана программа спецкурса «Особенности профессионально-педагогического становления будущего учителя к воспитательной работе в таджикской школе». Основные результаты и выводы исследования внедрены в практику учебно-воспитательного процесса педвузов республики. Они могут быть использованы также в практической деятельности школ, а также в работе методического семинара вузов республики. Практическая значимость исследования рассчитано для студентов очного отделения гуманитарных факультетов высших учебных заведений Республики Таджикистан. Она, в основном затрачивает теоретические проблемы подготовки будущих учителей, в частности педагогическая наука о роли педагогической практики профессиональной становлении будущих специалистов

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на заседании кафедры педагогики и психологии, на методологических семинарах преподавателей Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни. Результаты исследование были дополнены и получили одобрение на научно-практических конференциях в городах Душанбе, Кулябе, Ходженте, Курган-Тюбе (2010-2017 гг.). А также на январских и августовских методических объединениях учителей и руководителей общеобразовательных школ г. Душанбе и районов Хатлонской области.

Практически рекомендации успешно прошли апробацию, внедрены в практику работы педагогических вузов Республики Таджикистан и показали достаточно высокую эффективность.

На защиту выносятся следующие основные положения.

1. Методические рекомендации по организации педагогической практики как фактор профессионально-педагогического становления будущих учителей.
2. Разработка рационального сочетания форм и способов, посредством которых студентов будет подготовлен к практическому решению вопросов воспитания школьников.
3. Многообразие форм и методов организации педагогической практики целью профессионального становления студентов в условиях педвуза.
4. Теоретическое и экспериментальное обоснование своеобразия задач, содержания и организации подготовки студентов к воспитательной работе и путей и условия повышения ее эффективности.

Структура и объем диссертации. Диссертация из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

Глава I. Педагогические проблемы иноязычной коммуникативной компетентности будущих педагогов

1.1. Педагогическая наука о влиянии иноязычной коммуникативной компетентности в профессиональном становления будущего учителя

Исследуя процесс профессионального становления будущего учителя в педагогическом аспекте, мы свою позицию просматриваем через изучение становления гуманистических идей, анализ многообразных подходов к пониманию сущности нравственного образования, в том числе высшего педагогического. Проблема сущности профессиональной подготовки учителя всегда была значима для педагогической науки и практики. Поэтому задачей данного параграфа является рассмотрение

сущности педагогического обеспечение профессионального становления студента в педагогическом процессе посредством педагогической практики, условий, предпосылок активизации этого процесса.

Ни для кого не секрет, что педагогическая практика как важный и неотъемлемый компонент процесса профессиональной подготовки учителя выступает одновременно в качестве важного критерия, средства и формы эффективного личностно-профессионального становления будущего педагога-исследователя в системе высшего профессионального образования. Вместе с тем в условиях незначительного объёма учебного времени, выделяемого на педагогические практики в учебно-воспитательном процессе педвуза, возникает объективная необходимость широкой опоры на самостоятельность как внутреннее стремление самих практикантов к самореализации посредством самообразовательной и научно-творческой деятельности, характеризующееся способностью личности определять цели, овладевать способами данных видов деятельности, осуществлять эффективный самоконтроль с целью дальнейшего преобразования окружающей действительности и её последующего совершенствования, выступающее детерминантой качественного исполнения выпускником высшей школы своих профессиональных обязанностей. Поэтому очень важно выяснить условия и формы организации педагогической практики, когда необходимость самоорганизации научно-исследовательской деятельности как основы творческого, инновационного подхода студента-практиканта к осуществлению своих профессиональных обязанностей, с учётом интересов государства, общества и конкретной личности обучающегося, послужила бы одним из основных средств развития научно-творческой самостоятельности будущего высококвалифицированного специалиста. Целостное использование конкретно-исторического и социально-педагогического подхода в анализе состояния проблемы научно-творческой самостоятельности студентов на педагогической

практике позволило установить движение этой проблемы от идеи к понятию (Е.Я.Голант, К.Н.Корнилов, М.П.Кашин, Я.И.Ханбиков, Л.М.Пименова, Г.Д.Кириллова и др.). Основой научной разработки проблемы развития самостоятельности студента послужили работы психологов и педагогов, посвящённые методологическим и методическим основам развития самостоятельности субъекта обучения в учебном процессе (Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов, П.И.Пидкасистый, М.Н.Скаткин, Т.И.Шамова и др.), формированию у будущих педагогов в ходе профессиональной подготовки исследовательских умений и навыков (О.А. Абдуллина, Б.С. Гершунский, И. Я. Лернер, В.А. Слостёнин, А.И.Щербаков, Н.М.Яковлева и др.), сущности и структуре самостоятельности (В.А.Балюк, Е.Ф. Мосин, П.И. Пидкасистый, Д.Б. Богоявленская, И.Л.Наумченко, Л.А. Ростовецкая, Т.И.Шамова и др.). На базе теоретического анализа различных подходов к проблеме развития самостоятельности студентов на педагогической практике в отечественной педагогике нами выявлено изменение динамики содержания самого понятия самостоятельности в контексте культурно-образовательной ситуации в стране и накопления наукой методического опыта организации педагогической практики студентов педвузов. Наиболее активная работа учёных отмечается в области изучения познавательной самостоятельности учащихся и студентов, идущего от определения понятия к созданию целостной теории её педагогической организации (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.М.Махмутов и др.) и к теории активизации самостоятельности (П.И.Пидкасистый, Г.И.Щукина), в том числе в контексте применения оптимальных алгоритмов деятельности при проблемном и программированном обучении (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Ю.Н.Кулюткин и др.). Учёные сравнивают содержание понятий самостоятельной работы и самостоятельной деятельности (В.К.Буряк, Ю.Б.Зотов, Н.Ю.Лейкина, П.И.Пидкасистый и др.), всё больше исследуя самостоятельную работу с позиций внутренних проявлений

личности школьника, студента в деятельности, организуемой как преподавателем, так и самим субъектом обучения. В разные периоды развития отечественной высшей школы педагогическая наука предлагала свой, весьма устойчивый алгоритм использования самостоятельности в учебной работе – от понимания её функций в процессе прохождения педагогической практики и места в структуре деятельности, форм педагогической организации практики и контроля до видов и приёмов активного включения в неё студентов. Это позволило предположить наличие особого стиля организации научно-творческой самостоятельности студентов на педагогической практике, искать его социально-педагогические и организационно-личностные отличия в отдельные периоды прохождения практики – применительно как к деятельности преподавателя-методиста (школьного учителя), так и к личности студента.

Вместе с тем, как свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента, к моменту прохождения педагогической практики зачастую не сформированы рациональные методы и приёмы учебной, научно-исследовательской и преподавательской работы выпускника педагогического вуза, отвечающие современным требованиям; отсутствуют необходимые умения и навыки переработки и усвоения информации, самостоятельной работы, направленной на разрешение проблемной ситуации, в связи с чем студент на практике сам не в состоянии научить школьника учиться. Причина заключается, на наш взгляд, в том, что дисциплины психолого-педагогического цикла и методика преподавания частных дисциплин не обеспечивают формирования профессиональных умений организации самообразовательной и научно-творческой деятельности студентов на должном уровне. В основе данного явления выступает отсутствие у будущих педагогов практического опыта применения полученных в вузе знаний в условиях реального учебно-воспитательного процесса в средней

школе: «Между сознанием, как нужно поступать, и привычным поведением существует противоречие.

В ходе теоретического анализа исследований творческого руководства деятельностью людей при групповом взаимодействии (К. А. Абульханова-Славская, Б.Д.Парыгин, Л.И.Уманский и др.), творческой познавательной самостоятельности личности (И.Я.Лернер, В.С.Мерлин и др.) и материалов нашего констатирующего эксперимента по влиянию личности школьного учителя и вузовского преподавателя (методиста) на становление опыта научно-творческой самостоятельности студентов на педагогической практике выявлено, что этот опыт закладывается под воздействием педагогов разных поколений и в конечном итоге закрепляется в индивидуальный стиль исполнения научно-творческой самостоятельности на педагогической практике.

Возникает ряд вопросов: каким образом необходимо наиболее эффективно формировать у будущего учителя мотивацию приобретения умений самообразовательной и научно-творческой деятельности? Каковы критерии, психолого-педагогические условия, пути и средства развития научно-творческой самостоятельности будущего учителя в процессе прохождения им педагогической практики в средней школе, а также подготовки выпускников вуза к формированию у школьников умений самообразовательной и научно-поисковой деятельности? Отмечая тот факт, что данная проблема является сложной и многоплановой, в настоящей работе рассматривается один из её аспектов – развитие научно-творческой самостоятельности как качества личности в процессе прохождения студентом педагогической практики. Базируясь на положении А.Н. Леонтьева о расширении «каталога деятельности» как показателе социального становления личности, а также на результатах проведённого нами анализа психолого-педагогических исследований по рассматриваемой проблеме, мы смогли дать рабочее определение научно-творческой самостоятельности как особой формы

самореализации личности в самообразовательной, научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельности в условиях педагогической практики в средней школе, динамика и целостность процесса осуществления которых обеспечивается методистом (преподавателем вуза или школьным учителем). При этом опыт самоосуществления личности в ближайшем социокультурном и школьном образовательном пространстве в процессе организации научно-творческой самостоятельности на педагогической практике закрепляется и «оформляется» именно в ходе ее прохождения. Её личностное «оформление» достигается путём осознания студентом цели, смысла и содержания практики, отношения к себе как исполнителю этой работы в конкретной предметно-объектной деятельности посредством индивидуального освоения и усвоения алгоритмов организации, данных видов деятельности индивидуально или во взаимодействии с другими субъектами рассматриваемого процесса.

В настоящее время разрабатываются многие направления проблемы профессионального становления учителя, как мастерства учителя, специфика учительского труда, особенностей педагогического труда и т.д. Для нас ценно осознание приоритета человека в профессии (Л.В.Занина), ставится задача идти от студента, его опыта практической деятельности, его возможностей к «научению» (О.В.Белоусова и др.).

Рассматривая сущность профессионального становления будущего учителя, логику нашего суждения мы выстроили следующим образом: высшую цель педагогического образования составляет профессиональное становление и саморазвитие педагога на личностном уровне. Потому что студенту как субъекту педагогической деятельности приходится ставить задачи поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, творить эти обстоятельства, выработать собственную стратегию профессионального мышления и деятельности.

В этой связи многие психологи – Л.С. Выготской, А.А. Бодолев, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др. в процессе становления, как основной компонент включает саморазвитию.

Данная позиция рассматривается в качестве ведущей (Н.К.Сергеева, О.С.Газмана, Б.З.Фульфова и др.), позволили им сделать вывод о том, что саморазвитие педагога – обязательная составляющая цели современного образования, и его уровень есть показатель субъективности учителя на всех этапах его непрерывного педагогического образования.

Раскрывая саморазвитие, его структуру и механизмы (Н.Р.Битянова, О.С.Газман, М.Р.Гинзбург, О.И.Лапицкий, С.Д.Поляков и др.) как процесс многогранного самосознания и самоизменения.

Несмотря на разные подходы к определению понятия саморазвития, мы опирались на определение Л.Н.Куликовой: «Саморазвитие личности – это процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-эстетических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для более успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения».

Ряд исследователей М.Р.Гинзбург, О.С.Газман, Н.Р.Битянова выявили следующие структурные компоненты саморазвития: самопознание, самореализация, самоопределение, самоорганизацию, самореабилитацию, самопобуждение, программирование профессионального и личностного роста и т.д.

В исследованиях Б.М.Мастерова, Р.С.Немова, Г.А.Цукерман конкретизируется категория саморазвития и обосновывается идея детерминации развития личности деятельностью, а также человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешной деятельности в ней. Именно в этом отношении, профессиональное саморазвитие

рассматривается как целенаправленный процесс усовершенствования профессионализма, определяемый самим человеком.

Педагогическая наука в этой области указывает в том, что профессиональную подготовку осуществляют внешние структуры, а профессиональное становление есть результат собственного внутреннего движения. В.А.Сластенин профессиональное саморазвитие определяет как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека.

Итак, если внешнее задает содержание, формы, схемы, а внутренне обеспечивает реализацию, личностный смысл профессионального саморазвития. Иными словами профессионально-педагогическое становление выражается во взаимодействии множество объективных и субъективных факторов, результатом которого является самоутверждение учителя в своей профессии, в совершенствовании им качества педагогической деятельности.

Таким образом, профессиональное становление студента, нами понимается как динамическое свойство личности, связанное с формированием и развитием личностных и профессиональных качеств осознанным отношением к избранной профессии, влияющим на профессиональную деятельность.

Такое определение потребовало выявления факторов, условий, предпосылок и принципов профессионального становления студентов педагогического вуза. Успешность влияния педагогической практики на профессиональное становление будущих учителей зависит от внешних и внутренних факторов.

В настоящее время исследователи к внешним факторам профессионального становления будущего учителя в основном отнесут: гуманистическая направленность образовательного процесса; ориентацию жизнедеятельности, студенческого сообщества на личностный рост;

психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления будущего учителя.

Внешние факторы, играют огромную роль в профессиональном становлении будущих педагогов, но приоритетным для нашего исследования остается психолого-педагогическое сопровождение, которые охватывает такие вопросы:

- системное видение педагогического процесса как целостного явления (Т.К.Ахаян, З.И.Васильева, И.П.Подласый и др.);
- профессиональная культура учителя (Е.П.Морозов, А.И.Мищенко, А.А.Орлов, В.А.Сластенин, И.А.Щадриков);
- методологическая культура (С.В.Кульневичу);
- углубление психолого-педагогической подготовки будущего учителя (Е.Р.Айтмамбетов, Н.Н.Азизходжаева, Л.М.Ахмедзянова, В.А.Буравихин, Г.Н.Дергач, В.А.Сластенин, В.Т.Максимов, Ю.Г.Круглов, А.И.Мищенко, Г.С.Сухобская, Е.Г.Шаина, Е.Н.Шияков и др.);
- развитие у студентов инновационной деятельности, овладение знаниями и умениями по организации внедрения нововведенный (Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый, Л.С. Подымова, К. Колбаева, В.А. Сластенин и др.);
- приобщение учителей к культурным ценностям (Н.С.Дежникова).

Но, в результате самоопределения студент выстраивает свою ценностно-смысловую сферу или по трактовке Л.И.Новиковой и ее научной школы субъективному пространству присуще целостность, согласованность элементов, т.е. в высшей степени осознанный образ себя.

Следует отметить, что это идентичность человека проявляется в способности быть собой окружающей его средой и противостоять ей. А также осознание образ себя всегда результат собственной работы будущего учителя над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою идентичность уместно отметить, что в этом отношении

запрет и самоограничение является не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления будущего учителя как субъекта.

В реализации данного фактора в учебном процессе нам помогает общность предметов психолого-педагогического цикла направленных на изучения человека в его становлении и развитии.

Особенности педагогического образования заключается в том, что осваиваемый студентами научный материал выполняет в его деятельности инструментальную функцию, то есть выступает как средство воздействия на формирование личности будущего учителя.

К внутренним факторам профессионального становления будущего учителя в процессе практики относим обстоятельства, создаваемые самим студентом, отражающие, его «субъективное жизненное пространство» (Л.И. Анциферова, Х. Томэ, У Лер), то есть принятие студентом субъективной позиции в рамках практической педагогической деятельности и мотивационная готовность будущего педагога к педагогической деятельности и профессиональному становлению.

Действительно студент в процессе педагогической практики реализует свой способ жизнедеятельности и как активный субъект ставит задачи, поступает независимо от частных ситуаций и обстоятельств, вырабатывает собственную стратегию профессионального мышления и деятельности. В процессе исследования мы опирались на совокупность основных черт личности как субъекта личности – способность личности производить, преобразовывать, созидать; ее активная позиция; свобода личности, детерминация действий в самом человеке; внутренняя независимость от внешнего мира и др., раскрывающих в трудах И.А.Зимней, Н.К.Сергеева.

Процесс формирования учителя- профессионала сопровождается не только развитием личностных структур, но и специфической интеграцией свойств и качеств личности, формированием ее как целостной системы. По мнению

Б.Ф.Ломова, в обеспечении интеграции личности ведущую роль играет ее направленность, именно она выступает в роли побудительной системы, определяющей избирательность отношений и активность личности.

Мы посчитали, необходимо, рассмотреть мотивационную готовность к осуществлению практической педагогической деятельности будущих учителей через ряд компетенций, которые имеют значение для нашего исследования.

Как известно профессиональные компетенции связаны с готовностью и способностью студента, целесообразно действовать, в соответствии с требованиями педагогической практики, методически организовать и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. Поэтому ведущим фактором, интегрирующим выделение нами внешние и внутренние факторы, выступает педагогическая практика. А педагогическая практика в педагогических вузах – составная часть учебного процесса, имеющая целью научить студентов, творчески применять в практической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе (.....).

Педагогическая практика в отличие от теоретического обучения характеризуется большой конкретностью. Она, безусловно, выступает как основа познания, дополняет и обобщает теоретические знания студентов, подводит вплотную к анализу, научному поиску и обобщению педагогического опыта, раскрывает общественную значимость профессии, формирует необходимые профессиональные умения, навыки, укрепляет положительные мотивы обучения в вузе.

В педагогической литературе имеется ряд исследований, в которых педагогическая практика рассматривается как составное звено в системе обучения будущих учителей, умения учебно-воспитательной работы

(М.М.Волошкина, М.Г.Кудабаева, В.В.Воробьева), место педагогической практики в профессиональной подготовки учителя (И.Н.Банкурова, Е.Н.Васильева, А.А.Деркач, А.В.Маринкевич, Н.Я.Сивун, Х.А.Раджабова и др.), формирование профессионального интереса в процессе педагогической практики (В.Г.Максимов), намечаются пути подготовки студентов к работе в сельских школах (Ш.М.Джораевой).

Особый интерес представляет исследование О.А. Абдуллиной, в котором обозначены функции педагогической практики, показано их органическое единство и взаимодействие.

Нам представляется верным мнение ряда исследователей, что именно в педагогической практике происходит становление и развитие интереса к педагогической профессии, и в то же время обнаруживаются барьеры, препятствующие этому.

Нам близка позиция, сформулированная в работах Л.Н.Куликовой и Н.Р.Осуховой, которые отключают необходимость наполнения педагогической практики новыми смыслами. Они видят практическую практику не как способ овладения традиционной педагогической деятельностью, а как критическое освоение форм деятельности педагогов, с целью поиска собственных более ценных эквивалентов педагогических решений, видение вариантов, присчитывания последствий собственных педагогических действий. Это помогает нам понять профессиональное становление будущего учителя в процессе практикой как взаимосвязь компонентов внутреннего плана его профессионально-познавательной деятельности: самосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления. Выделенные компоненты дают нам возможность еще более конкретно определиться в понимании профессионального становления будущего учителя в процессе практики.

Наше представление и педагогической деятельности «стыкуется» с позицией С.Д.Поляковского об управлении педагогическим процессом как мягком, вероятностном, направленном на создание условий для

самоопределения и развития личности. Процессом саморазвития следует, управлять не на прямую, а через условия.

Поэтому педагогическая практика в педагогических университетах может стать пространством эффективного профессионального становления будущего учителя только при создании ряда педагогических условий, к которым мы относим:

- обновление содержание образования и процесса подготовки будущего учителя на основе антропоцентрического подхода;
- принятие педагогами вуза установки на понимание профессионального становления студента как система-образующего компонента педагогической подготовки будущего учителя;
- оценку стимулирующих возможностей педагогической практики на основе ее стадийного характера, обеспечения факторов и путей активизации механизмов профессионального становления будущего учителя в вузе.

Реализация педагогических условий требует последовательного обновления системы, содержания образования будущих учителей, развития новых ценностей, в педагогическом сознании преподавателей. Педагогические условия, обеспечиваемые образовательным процессом вуза, стимулируют становление личности будущего учителя, превращая его в динамический процесс развития личностных и профессиональных качеств, способствующих достижению возможности заниматься успешной педагогической деятельностью, реализовать свой личностный потенциал в этой сфере. Таким образом, мы выявили такие педагогические условия, реализация которых в совокупности приведет к обеспечению более качественной профессиональной подготовки современного педагога.

Проанализировав современные подходы к профессиональному становлению, можно утверждать, что в педагогической науке сложились теоретические предпосылки для разработки целостной концепции профессионального становления будущего учителя.

Наша теоретическая концепция базируется на исследования процесса саморазвития (В.А.Андреев, Н.Р.Битянова, О.С.Газман, Л.Н.Куликова); на характеристику антропоориентированных педагогических установок (М.Н. Невзоров, Т.В. Орлов), требования к организации субъектной деятельности (И.А.Зимняя, Н.К.Сергеев, Ю.В.Сенько и др.). Материалом осмысления проблемы выступили историко-педагогические работы Х.С.Авзалова, А.Пахлавонова, Б.М.Бим-Бада, А.В.Роговой, К.Б.Кадырова, И.О.Обидова, М.Лутфуллоева и др. Проблема выбора студентами условий собственного педагогического становления рассматривается В.П.Лушиным и И.Ю.Шурановой.

В плане осмысления целевые, содержательные, технологические и отношенческие аспекты подготовки педагога способствовали работы (О.А. Абдулиной, Ш.А.Амоношвили, А.Г.Асмолова, М.Н.Берулава, О.С.Газмана, В.И.Загвязинского, А.И.Зимней, Н.Г.Осуховой, А.М.Печенюка, Е.А.Ямбурга и др.). К осмыслению сущности и специфики процесса профессионального становления будущего учителя нас подводят исследования, объясняющие деятельность смыслопорождения человека (Б.С.Братусь, В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, А.С. Сухоруков и др.).

Одновременно с теоретическими формировались и практические предпосылки решения проблемы профессионального становления будущего учителя. К ним в первую очередь следует отнести принятие национальной доктрины образования, разработку и утверждение стандартов высшего педагогического образования, нарастание инновационных процессов в образовании потребность образовательных учреждений в педагогах, способных работать в режиме саморазвития.

Осознание философской, психологической и педагогической сущности человека выявление условий, факторов в условиях педагогической практики позволило нам сформулировать основные закономерности и принципы, определяющие этот процесс. При этом мы

опирались на выводы многочисленных исследований: принципы педагогики саморазвития (Л.Н.Куликова), принципы педагогического управления саморазвитием личности (О.И.Лапицкий), закономерности и принципы становления личности будущего учителя в условиях инновационного образования (Т.К. Клименко), закономерности гуманизации образования, выделенные И.Б. Котовой, С.А. Смирновым, Е.Н. Шияновым и др. Опираясь, на эти исследования нами выявлены следующие закономерные связи профессионального становления будущего учителя:

- профессиональное становление зависит от педагогического управления и заключается в педагогических условиях для продуктивного саморазвития;
- становления будущего учителя протекает эффективно при организации диалогического педагогического процесса с характерными его признаками: стимулированием стремление студентов к саморазвитию, творческой направленностью;
- процесс профессионального становления будущего учителя приобретает оптимальный характер, если студент занимает субъективную позицию, когда динамика процесса разворачивается в русле постепенного нарастания собственной активности полной саморегуляции;
- педагогическая практика протекает более успешно, если созданы предпосылки для возникновения у него мотивации роста, потребности в самоактуализации, осознание своей уникальности, если педагогическая практика проектируется как «поле неоднозначных путей развития» (М.В.Богуславский) создавая возможность выбора.

На основе данных частных закономерных связей нами выделены следующие принципы, определяющие профессиональное становление будущего учителя в процессе практики.

1. Принцип «продуктивного доминанта преобразования» (Ш.А. Амоношвили, В.И. Загвязинский) образовательного процесса активизации личностного фактора во всех сферах жизнедеятельности. Принцип требует специальных условий для выявления и проявления студентами своих возможностей, постоянного самосовершенствования.
2. Принцип интеграции индивидуально-личностной и социокультурной направленности образовательного процесса. Данный принцип нацеливает на овладение общечеловеческой культурой, государственными образовательными стандартами, на коррекцию своего поведения и отношения в соответствии с социальным заказом.
3. Принцип взаимосвязи содержания и процессы становления учителя в ходе практики с реализацией его субъектной позиции в будущей профессиональной деятельности.
4. Принцип диалогизма образовательного процесса. В соответствии с принципом здесь доминируется деятельность смыслопорождение, происходит осмысление знаний как личностного пережитого опыта, совместное открытие новых смыслов, взаимообогащение смыслами.

Эти принципы реализуются в логике трех этапов освоения содержания, применения методов и форм педагогической практики будущего учителя:

- целью первого этапа является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей личностной самобытности как основы профессионально-педагогической позиции, достижение внутреннего согласия;
- второй этап посвящен оформлению смыслов деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности и применению позиции как инструмента понимания мира;

- на третьем этапе позиция будущего учителя как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманитаризация его профессиональной деятельности и поведения.

Все принципы соподчинены и взаимосвязаны между собой. Разработанные нами целевые ориентиры профессионального становления будущего учителя, совокупность педагогических условий, проведенный анализ факторов, ряд закономерностей и принципов, обуславливающих этот процесс, и явились составляющими теоретической концепции, в соответствии с которой осуществлялась опытно–экспериментальная работа.

Таким образом, анализ философско-психологической и педагогической литературы позволил, выделить совокупность теоретических положений, выступающих основанием определения основных концептуальных идей и подходов нашего исследования и рассмотреть профессиональное становление будущего учителя в процессе педагогической практики как создание условий для проявления и развития внутреннего потенциала личности студента.

Изложенные теоретические положения требуют изучения состояния проблемы профессионального становления будущего учителя в сложившейся практике профессиональной подготовки в рамках педагогического вуза.

Проанализировав ситуацию с соотношением педагогической практики и теоретическим занятиям, мы подтвердили свое предположение о необходимости изменения внутренней составляющей программы практики, наполнении ее личностными смыслами, направленными на становление личности будущего педагога как профессионала своей деятельности.

Как обычно студенты 3-4 курсов в процессе практики реализуют две составляющие: учебная работа учителя-предметника и воспитательная работа классного руководителя. Если учебная работа выполняется всеми

студентами, то вторая вызывает сложность. Студенты выпускных курсов в отчетах по педагогической практике отмечают: «трудности при прохождении практики у меня возникли при организации воспитательного процесса в классе» (Наимова Г. – студентка факультета иностранных языков 2012-2013 уч.г.); «мне было трудно располагать к себе учащихся, находить нужные формы общения» (Кадырова Н.У. - Ф.И.Я. 2012-2013 уч.г.); «я не испытывал трудности при разработке воспитательного плана но при его реализации столкнулся с нехваткой опыта по организации этих мероприятий» (Тагаев А.М. отд. русского литфака, 2013-2014 уч.г.); «мне было очень трудно понимать и объяснить особенности их поведения в конкретных жизненных ситуациях» (Ахмедова Н.А. отд.русского литфака, 2013-2014 уч.г.); «я убедился в том, что не видеть у учащихся психологических установок и мотивы социального поведения ведет ко многим педагогическим ошибкам» (Рахматов А.И. отд.рус.литфака, 2013-2014 уч.г.).

Наибольшие затруднения возникают у студентов в работе с родителями и индивидуальная работа с учащимися. Многие студенты почти одинаково в своих отчетах отмечали, что «Мы не знакомились с такими видами работ, а при выходе на практику мы должны были полностью выполнять функции классного руководителя и нас обязали, проводит родительские собрания и индивидуальные беседы с отдельными из них, конечно, были не готовы и отказались. Свои затруднения будущие учителя объяснили – в недостаточном знакомстве с работой школы. В плохой подготовке к работе классных руководителей и т.д.»

Следует отметить, что данные многочисленных работ показывают, что будущие учителя не проявляют заинтересованного профессионального отношения к учебно-воспитательной работе, испытывают трудности в анализе и оценке воспитательных возможностей, содержания преподаваемых учебных дисциплин, не все выпускники педвузов отчетливо представляют себе цели, задачи и содержания воспитательной

работы в школе. Определенная часть студентов слабо владеют методикой вне-классной, особенно индивидуальной работы по воспитанию школьников. Это позволило сделать вывод о диспропорции в оценке удовлетворенности специальной и методической подготовки, с одной стороны, и психолого-педагогической с другой.

Будучи сложным структурным образованием, мы исходили из значения этой деятельности:

1. являясь продуктом формирования личности, она выступает вместе с тем как фактор ее дальнейшего развития;
2. оказывает обще стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, становится источником интеллектуальной деятельности;
3. мобилизует творческие силы на поиск и решение познавательных задач;
4. является важнейшим внутренним условием развития стремления к самообразованию;
5. имеет диагностическое стремление, т.е. служит показателем развития многочисленных качеств личности.

С целью выяснения мотивации студентов к изучению учебных дисциплин в вузе мы решили изучить отношение студентов к предметам, которые преподаются в вузе.

Было опрошено 46 человек факультета иностранных языков, отделение русского языка ККГУ им. Н.Хусрава, 698 человек факультета русского языка и литературы ТГПУ имени Садриддина Айни и 36 студентов Таджикского государственного института языков им. С.Улугзаде - всего 200 студентов вузов республики. С помощью опроса, выяснилось, что наиболее важными студенты считают те дисциплины, которые напрямую связаны с их будущей профессией. Так, студенты русского языка и литературы на первое место поставили методику преподавания

литературу, русский язык и т.д. Такая тенденция наблюдалась и у студентов других факультетов.

Дисциплины педагогического и психологического блока были поставлены студентами на второе место, причем рейтинг приоритетности в этих дисциплинах также строится от методики к теоретическим курсам. На последнем месте по личной потребности в их изучении и интересу к ним оказались предметы культурологического блока. Мы так же обнаружили, что повышение мотивации студентов в изучении дисциплин общекультурной и общетеоретической подготовки должно быть связано с усилением профессиональной направленности этих курсов. Потому что будущие учителя зачастую не знают, как данная дисциплина в будущем будет связана с их практической деятельностью.

Подготовка профессионально-мобильного специалиста предполагает развитие мотивационной сферы личности, ее духовных и профессиональных потребностей, обеспечивающих психологическую готовность к дальнейшему образованию, к постоянному саморазвитию. Именно это стремился подчеркнуть Л.С.Выготской, когда писал, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферой сознания, охватывающей наши стремления и потребности, наши аффекты и эмоции. Поэтому в начале экспериментальной работы мы задались целью установить мотивации профессионального выбора студентов первого курса, как главного компонента учебно-познавательной деятельности.

В работе были использованы различные методики: изучение жизни студентов до поступления в институт и в студенческие годы; индивидуальные беседы с абитуриентами; анализ их письменных работ и качественная обработка опросных листов; изучение характеристик; самооценка и оценка поведения студентов.

В связи с этим на первом курсе были выявлены мотивы выбора студентами педагогической профессии. Анализ полученных материалов дал следующие результаты:

1. мотивы, свидетельствующие о действительной профессионально-педагогической направленности - 31,8%;
2. мотивы, характеризующие частичную профессионально-педагогическую направленность – 24,3%;
3. мотивы, не содержащие профессионально-педагогической направленности – 43,9%.

Кроме того, для выделения ведущих мотивов выбора профессии мы использовали метод сравнительного анализа. Выяснилось, что наиболее частой причиной выбора профессии выступает желание получить высшее образование. Второе место получил мотив «люблю детей». Третье место в массовом опросе выпал на личную убежденность. Например, ответы этой группы были – «я с детства мечтал стать учителем», «хочу быть настоящим учителем» и т.д. Четвертое место занимает мотив – «настояли родители». Далее заняло – «нравится предмет, хочу его преподавать», и предпоследнее место получил – «советовали учителя». И, наконец, последнее место получил, - «настояли родители» и «возможность не идти в армию».

Таким образом, в мотивации поступления в вуз преобладают мотивы – «получить высшее образование» и «люблю детей хочу с ними работать». Поэтому в структуре личности, ее деятельности мотивы играют важную роль, суждения о мотивах на вербальном уровне стимулируют, принятие целей и программу действий обеспечивая благоприятные условия для включения студентов в совместную деятельность уже на начальном этапе.

Анализ суждения студентов по данной проблеме дал возможность нам увидеть на достижение, каких целей настроены студенты в процессе обучения в вузе, что способствовало в ходе опытно экспериментальной работы корректировать сложившуюся мотивацию, создавая условия для

осуществления перехода от мотивов выбора профессии к мотивам овладения ими. Логическим продолжением явилось изучение привлекательности профессии учителя для студентов. В связи с этим выяснили, что будущие педагоги поставили интерес к предмету, а затем возможность работать с детьми, и, наконец, чувствую в себе способности необходимые учителю.

И так, мы выяснили, что во многом определяет ориентацию студентов на будущее в профессии и подводит в необходимости такой организации учебного процесса в вузе, которая бы позволила реализовать потенциал каждого студента, помочь ему выразить себя.

Анализ реального состояния по проблеме показал, что данный вопрос не нашел своей реализации в системе высшего образования. С одной стороны главной задачей остается подготовка специалистов, отвечающих определенным качественным характеристикам знаний, умений и навыков, так как студенты показали свою неуверенность в своих возможностях, заниженную самооценку в мотивации поступления в вуз преобладают мотивы на получения высшего образования, что делают тщетными их попытки стимулирования профессионально становления. Вместе с тем, современная система народного образования республики Таджикистан испытывает потребность в высоких специалистах, способных к постоянному самосовершенствованию, профессиональному саморазвитию, в связи, чем было определено главное направление нашей исследовательской работы – усиление влияния педагогической практики в системе высшего педагогического образования.

Таким образом, изучение педагогической литературы и анализ практического состояния дел в системе высшего образования по проблеме усиления влияния педагогической практики на профессиональное становление будущих учителей позволил автору сформировать исходную концепцию профессионального становления будущего учителя русского языка в процессе практики.

Профессиональное становление будущего учителя может быть рассмотрено через явление саморазвития, а педагогическая практика как, создание условий для проявления и развития внутреннего потенциала личности специалиста. В этом контексте профессиональное становление будущего учителя мы рассматриваем как постоянную духовно практическую работу человека над собой, познание самого себя и поиск возможностей самоосуществления.

Основными условиями роста будущего учителя могут выступать: содержание, образование и процесс подготовки будущего учителя обновление на основе интегративного подхода; профессиональное становление как системаобразующий компонент педагогической подготовки будущего учителя в процессе практики в вузе; оценка стимулирующих возможностей педагогической практики, основанная на понимании стихийного характера, факторов и механизмов профессионального становления будущего учителя в вузе.

Обоснование этих особенностей профессионального становления будущего учителя составили основы опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, теоретический анализ философско-психологической, педагогической литературы и анализ практического состояния дел в системе

Ошибка! образования по **Ошибка!** усиления на **Ошибка!** становление будущих учителей позволил нам сформулировать исходную концепцию профессионально-педагогического становления будущего учителя в процессе практики.

По своему содержанию профессионально-педагогическое становление учителя должна рассматриваться как некоторая система с определенным механизмом взаимосвязи входящих в нее элементов, которые упорядочены в определенную структуру. Такой подход позволяет определить уровень качеств личности учителя и выделить среди них

основное ядро на формирование, которого **Ошибка!** быть направлено главное внимание высших учебных заведений республики.

Профессиональное становление **Ошибка!** учителя может быть **Ошибка!** через **Ошибка!** саморазвития, а педагогическая практика как, создание условий для проявления и развития **Ошибка!** потенциала **Ошибка!** студента. В этом **Ошибка!** профессиональное становление будущего учителя мы рассматриваем как постоянную духовно-практическую работу человека над собой, познание **Ошибка!** себя и поиск возможностей самоосуществления. **Ошибка!** процесс включает в себя освоение ценностных ориентаций профессиональных и смысложизненных, нравственных приоритетов; выбор **Ошибка!** значимых **Ошибка!** самореализации и **Ошибка!** деятельности для эффективного саморазвития; противоречивый процесс нахождения «точек» согласования извне идущего и **Ошибка!** и на этой основе развитие всех сфер личности студента – познавательной, волевой, эмоциональной и др.

Обновление содержание образования на основе интегративного подхода; становление как системаобразующий компонент в процессе практики; оценка стимулирующих возможностей практики основанная на понимании стадийного характера явились основными условиями **Ошибка!** становления профессионала.

Реализация этих условий в совокупности создает благоприятную основу для становления духовности личности, ее профессионально-педагогической компетентности, динамизма личности и как интегральных базисных характеристик будущего учителя.

Выявленные и обоснованные особенности профессионального становления будущего учителя составили основу опытно-экспериментальной работы.

Итак, в педагогической науке получили освещение вопроса общепедагогической подготовки будущих учителей к

учебно-воспитательной работе в школе формирование профессионально значимых качеств личности учителя, основам **Ошибка!** мастерства, **Ошибка!** заявки на разработку научно-педагогических основ системы воспитания будущих учителей и т.д.

Между тем, отсутствует исследования, где достаточно обоснованно раскрывались бы такие актуальные вопросы, как об использовании педагогической практики студентов с учетом специфики их будущей специальности, а также при каких условиях педагогическая практика будет в наибольшей степени способствовать улучшению качества профессиональной подготовки к педагогической деятельности, когда сам будущий учитель осознает возможность и необходимость профессионального развития.

1.2. Анализ состояния современной организации педагогической практики в условиях вузов республики

В условиях укрепления суверенитета Республики Таджикистан возрастает потребность в высококвалифицированных национальных педагогических кадрах, способных творчески осуществлять обучение воспитание подрастающего поколения. От этого во многом будет зависеть прогресс науки, техники и культуры республики, интенсивное экономическое, социально-политическое развитие государства, его могущество и расцвет.

Поэтому современными требованиями к подготовке учителей высших учебных заведений с педагогической направленностью, является развитие у них педагогического мастерства, повышение их профессионального уровня.

Профессиональная подготовка студентов к учительскому труду предполагает: с одной стороны – формирование у студента профессионально-педагогической направленности в системе учебных и

вне учебных занятий в вузе, с другой – выработку у них готовности к деятельности учителя в школах, особенно сельских. Анализ ряда педагогических исследований (А.М.Щербаков и др.) показывает, что указанные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей в вузе являются в тоже время и ее составными компонентами. Следовательно, профессионально подготовить студентов к педагогической деятельности неизменно означает формирование и развитие у них профессиональной педагогической направленности (ППН) готовности работать в школах, осуществлять учебно-воспитательный процесс.

В педагогических исследованиях даются различные определения употребляемых нами понятий и наблюдаются различные подходы к раскрытию их сущности и функциональных признаков. Так Ю.Д. Шемохин определяет профессиональную педагогическую направленность как понятие, включающее в себя устойчивый интерес личности к педагогической деятельности в единстве с идейно-политической убежденностью, широким объемом профессиональных знаний и умений, высоким уровнем общественной активности, а также морально-психологическими качествами, необходимыми для учительского труда. А.П.Черных рассматривает профессионально-педагогическую направленность (ППН), как качество личности, которое характеризуется устойчивым интересом к профессии в единстве с общественной и познавательной активностью, выражающейся в стремлении и готовности ответственно выполнять свою педагогическую направленность как одну из ведущих характеристик личности студента как будущего учителя, внутренне готового в педагогической деятельности. В качестве основных показателей рассматриваемой направленности он выделяет:

- а) потребность в общении и работе с детьми;
- б) склонность к преподавательской и воспитательной деятельности;
- в) профессионально-направленная познавательная активность;

- г) отношение к перспективе труда вне сферы профессионально-педагогической деятельности в школе;
- д) психолого-педагогические исследования выделяют признаки ППН, так В.А.Сластениным выделен такой признак, как взаимосвязь профессионально-педагогической, общественной и познавательной направленности.

Н.В.Кузьмина считает, что ППН связана с самой сущностью педагогической деятельности отношение к детям. По мнению А.И.Щербакова таким признаком ППН является осознанность и психологическая готовность к педагогической деятельности. Болгарский ученый педагог, Г.П.Колев, указывает на признак превращение студента из объекта в субъекты воспитательного процесса. Т.С.Дергач выделяет в качестве основных признаков ППН всеобъемлющий устойчивый интерес к профессии учителя, воспитателя на основе педагогических склонностей способностей.

Проблема профессионально-педагогической направленности студентов включает в себя ряд вопросов, без комплексного решения которых изучает в достаточной степени, невозможно. К ним относятся: воспитательная работа со студентами, преподавание различных научных дисциплин, особенности психолого-педагогических работ, педагогическая практика, профориентационная работа, внеаудиторная творческая и исследовательская работа студентов с педагогической направленностью и др.

Психолого-педагогические основы ППН личности раскрывает в своих исследованиях В.Г.Ананьев, Л.И.Бажович, А.Г.Ковалев, Н.К.Кульмина, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, С.А. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Б.М.Теплов, А.М. Щербаков, Г.И. Щукина и др.

Проблемам выявления и формирования педагогической направленности студентов и учителей, необходимым предпосылкам этого процесса (наличие общих и педагогических способностей, специальных

умений и навыков, мотивация выбора учительской профессии и др.) посвящены работы О.А.Абдулиной, Ю.К.Бабанского, Ф.Н.Гоноболина, Т.С.Дергач, Г.П.Колева, А.В.Скрытченко, В.А.Сластенина, Г.Л.Томилиной, А.П.Черных, А.И.Щербакова и др. в частности О.А.Абдулина исследовано ППН студентов в контексте их педагогической подготовки в системе педагогического образования. При этом общепедагогическую подготовку студентов она рассматривает, как системный и целостный процесс, направленный на формирование у будущих учителей; системы общепедагогических знаний, умений и навыков, развитие их интереса к педагогической теории и школьной практики, педагогического мышления и творческого подхода к педагогической деятельности; функционально-деятельностную систему, которая обеспечивает целостную подготовку к учебно-воспитательной работе с учащимися, к реализации многообразных функций учителя и комплексную организацию студентов (учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельно профессиональной) в процессе обучения и воспитания в педвузе. По мнению О.А.Абдулиной профессионально-педагогическая подготовка студентов, формирование у них ППН представляет собой многостороннюю систему, объединяющую относительно-самостоятельные, взаимосвязанные и взаимообусловленные системы подготовки: общественно-политическую, специально-научную, психолого-педагогическую и общекультурную. Каждый из названных компонентов общей системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей выполняет специфические задачи. Ю.К.Бабанский связывал решение проблемы формирования ППН у студентов с оптимизацией содержания, форм и методов педагогического образования, будущих учителей в вузе.

В своем исследовании В.А.Сластенин раскрывает связь ППН с познавательной и общественной направленностью у студентов, их психолого-педагогической и методической подготовки, а также

специальным обучением (цикл различных научных дисциплин по специальностям).

В педагогических исследованиях, выполненных учеными – педагогами Республики Таджикистан (А.П.Войченко, С.Давлатшоев, Б.Кадыров, М.Лутфуллоев, Т.З.Мунаварова, И.О.Обидов, Б.Г.Рахимов, Х.Т.Тиллоев, И.Л.Тупайло и др.) вопрос о ППН студентов рассматривается в связи с подготовкой будущих учителей к различным сторонам воспитательной и педагогической работы: к нравственному, патриотическому, интернациональному идейно-педагогическому и трудовому воспитанию школьников, профессиональной подготовленности учителя-русиста к совершенствованию методического и педагогического мастерства усиление социальной роли и ответственности учителя: использование в практике воспитания прогрессивных идей народной педагогики и классиков-просветителей таджикского народа и т.д. Таким образом, как показывает материалы педагогических исследований, в определении и раскрытии понятия «профессионально-педагогическая направленность» выделяют ряд основных и существенных признаков. Таких, например, как ППН рассматривается как одна из ведущих характеристик личности студента, становящегося педагога; устойчивый интерес и стремление к педагогической деятельности в единстве профессиональной и общественно-политической убежденностью; обширные и глубокие, а главное действенные профессиональные знания и умения; высокая познавательная и творческая активность будущих учителей; наличие морально-психологических качеств, необходимых для учительского труда и, наконец, их готовность к реальной педагогической работе в школе.

Профессионально-педагогическая направленность считается одним из важных компонентов педагогической подготовки студентов к учительской работе; другим компонентам этой подготовки является их готовность в педагогической деятельности.

В педагогических исследованиях (О.А.Абдулиной, А.Л.Войченко, А.И.Кочеткова, Т.З.Мунаваровой, А.П.Черных, Е.Г.Шаин и др.) понятия готовности употребляется в различных словосочетаниях «готовность студентов к профессионально-педагогической деятельности» и т.д.

В этих исследованиях указываются различные подходы к определению и сущности употребляемого данного понятия. Так А.П.Войченко рассматривает профессиональную готовность как свойство и состояние личности, и такой уровень профессиональной обученности выпускника педвуза. Когда о нем можно сказать как о специалисте обладающим, следующими качествами:

- глубокая убежденность,
- научное мировоззрение,
- высокая общественная активность,
- профессионально-педагогическая и познавательная направленность,
- глубокие разносторонние психолого-педагогические знания и умения,
- обширные и глубокие знания по специальности,
- высокий уровень сформированности методических знаний и умений,
- глубокое и деятельное знание особенностей работы в условиях сельских школ, достаточно высокий уровень развития общей духовной культуры,
- высоконравственные личностные качества,
- наличие умений и навыков самообразования и повышение квалификации и профессионального мастерства.

По своей структуре, отмечает А.П.Войченко, профессиональная готовность выпускника педвуза к педагогической деятельности, представляет собой многослойное интегрированное образование, компоненты которого тесно взаимосвязаны и отсутствие их у будущего учителя хотя бы одного из них обязательно приведет к возникновению диспропорции в структуре личности специалиста. Далее он раскрывает

некоторые пути формирования профессиональной готовности студентов к труду учителя в процессе формирования преподавания и изучения педагогических дисциплин педагогической практики и динамику развития профессиональной готовности студентов к учительской работе.

Е.Г.Шаин определяет указанное понятие применительно к работе учителя в сельских школах. По его утверждению, готовность учеников выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности в сельских школах – это интегральное свойство личности с направленностью на профессионально-педагогическую деятельность и устойчивой специальной установкой на труд в сельской школе. Которая выражается в наличии у выпускника педагогической способностей, суммы знаний, умений, навыков, убеждений, ценностных ориентаций и других нравственных и психологических качеств, приобретенных или развитых разносторонней воспитательно-образовательной институтской подготовкой, самовоспитанием, и отвечающих требованиям общества и современной сельской школы.

В своем исследовании Е.Г.Шаин освещает не только методологические готовности студентов к учительской работе в сельской школе, но и раскрывает различные уровни этой готовности, а также пути ее совершенствования в условиях вузовской подготовки будущих учителей.

В аспекте общепедагогической подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя рассматривает О.А.Абдулина понятие «профессионально-педагогическая готовность».

Т.З.Мунаварова подходит к раскрытию данного понятия в контексте взаимосвязи теоретической и практической подготовки студентов в педвузе. В связи с этим она выделяет три группы студентов по уровню сформированности профессионально-педагогической подготовленности: высокий, средний и низкий, подробно характеризует эти уровни в своей диссертационной работе. Так, по ее определению, к высокому уровню

относится студенты, у которых профессионально-педагогическая подготовленность развита до уровня, указывающего на личные качественные особенности как деятеля (продуктивно реализовать имеющиеся данные и знания, умения и навыки, активность, положительное отношение к профессии, требовательность к себе, осознание ответственности, способности к самостоятельной организаторской деятельности и др.). У студентов со средним уровнем профессионально-педагогическая подготовленность выражена определенно. Достаточно сформированы умения и навыки для реализации имеющихся знаний. Четко планируют практическую деятельность и умеют анализировать ее результаты. Отношение к профессии положительное, но особой активности не проявляют. Инициатива проявляется, когда деятельность им интересна и соответствует их склонностям. И, наконец, у студентов с низким уровнем отмечает то, что у них профессионально-педагогическая готовность сформирована слабо. Они затрудняются в реализации приобретенных знаний. Отсутствует умение анализировать главные моменты при решении профессиональных задач. В лучшем случае главные моменты подхватываются, но не раскрываются пути их решения, отсутствует активность в реализации профессиональных задач. К профессии данные студенты относятся отрицательно, не прочь ее переменить.

Таким образом, судя по материалам педагогических исследований, профессиональная подготовка будущих учителей в вузе включает в себя два взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонента: профессионально-педагогическую направленность и готовность студента к работе учителя.

Педагогическая характеристика названных понятий, в определенной степени затрагивающая их психологическую интерпретацию, еще недостаточно полно раскрывает сущностные, специфические и функциональные особенности указанных компонентов профессиональной

подготовки студентов педвуза к учительскому труду. Необходимо выяснение и освещение психологического аспекта ППН и профессиональной готовности.

В психологической литературе понятие «направленность личности» определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека.

В ряде психологических исследований (А.А.Бадалев, Ф.Н.Гоноболин, А.П.Чуркина, Н.З.Кульмина, Т.С.Михальчик, А.И.Щербаков и др.) профессионально-педагогическая направленность рассматривается как одно из ведущих качеств личности педагога.

А.А.Бадалев раскрывает ППН в контексте перспективной и коммуникативной деятельности учителя, Ф.И.Гоноболин в плане общепсихологической подготовки педагогов.

Решение вопроса формирования ППН у студентов А.П.Чуркина связывает с развитием у них склонностей и способностей к педагогической деятельности по ее мнению мастером – педагогом может стать тот, кто имеет призвание, под которым она понимает стремление человека заниматься именно педагогической деятельностью, возникшее под влиянием условий его жизни. Оно может возникать и появляться уже в школьные годы, в виде спокойного интереса к труду учителя. Но по настоящему такое стремление появляется в процессе самой профессией, в стенах педагогического института. Толчком для пробуждения этого интереса у студентов является, по утверждению, А.П.Чуркиной, может явиться вдохновенный труд их профессоров и преподавателей, более глубокое ознакомление с теорией и практикой педагогической деятельности, личные успехи в учебно-воспитательной работе во время педагогической практики и т.д.

Т.С.Михальчик считает, что для педагогической профессии очень важен круг личностных качеств, которые должны быть у учителя в процессе педагогического труда и в то же время, обуславливает его успех. К числу таких черт, обеспечивающих успехи в работе учителя, он относит педагогическую направленность, проявляющуюся в любви и преданности выбранной профессии. По мысли Т.С.Михальчика в направленности личности педагога ведущее, определяющее место занимает профессиональные мотивы, которые имеют сложную структуру. В нее она включает мотивы выбора педагогической профессии: мотивы, проявляющиеся в процессе труда учителя; мотивы совершенствования педагогической деятельности. К первым указанным мотивам он относит интерес к работе с детьми, подражание, способности к организаторской деятельности, проверенные в работе с детьми и др., ко вторым мотивам, которые очень часто могут совпадать с первыми, Т.С.Михальчик причисляет интерес к детям, или любовь к ним; общественную важность труда учителя; наличие педагогических способностей. Третьи мотивы он связывает с усложнением учебных программ в школах, стремление педагогов повысить уровень своих знаний и умений, совершенствовать свое профессиональное мастерство.

На важность формирования у студентов профессиональной направленности особое внимание обращает А.И.Щербаков. По его мнению, устойчивая профессиональная направленность важнейший фактор познавательной активности и самостоятельности студентов в их учебной деятельности, подготовки себя к труду учителя. Это с одной стороны, с другой деятельность учителя очень сложный и многогранный по своему психологическому содержанию труд, требующий от личности высокой идейности, глубоких и разносторонних знаний, высокой общей культуры, устойчивых интересов в области преподавания науки, четко выраженной профессионально педагогической направленности, любви к детям, знания законов детства, теории и практики обучения и воспитания.

Таким образом, в психологических исследованиях, во-первых, рассматриваются различные стороны ППН и с разных психологических позиций авторов. Во-вторых, в них раскрываются определенные предпосылки формирования и развития ППН, в частности, субъективные, и объективные, внутренние и внешние. Субъективными предпосылками считают некоторые морально-психологические, физиологические особенности тех, кто посвящает себя педагогической деятельности. Наиболее существенными качествами ППН признаются: наличие некоторых общих и специальных (педагогических) способностей: владение рядом специальных умений и навыков: наличие активно-профессионального интереса; сознательный выбор педагогической профессии; осуществление потребности в педагогической работе.

Все эти качества и свойства могут в той или иной степени быть результатом воздействия определенных социально-педагогических условий, в которых находятся студенты, плодом продуманной и для развития ППН необходимы и объективные (внимание) предпосылки.

В-третьих, проблему формирования ППН у студентов исследователи пытаются разрешить в тесной связи с развитием у них психологической готовности к учительскому труду. Такая готовность психологами определяется как синтетическое свойство личности, характеризующее ее установку на профессионально-педагогическую деятельность, стремление овладеть ею.

В качестве основного третьего критерия готовности студентов педвуза к учительской деятельности выступает соответствие полученной в институте подготовки требованиям современной школы с учетом основных целей и задач вузовского обучения и воспитания. Кроме указанного выделяют и такие критерии профессиональной готовности: как убежденность, установка на педагогическую деятельность, профессиональные знания, умения и навыки, педагогические способности, общественно-политическая и творческая активность,

нравственно-эстетическое развитие уровня общей педагогической и психологической культуры, способность быстро адаптироваться к профессиональной работе и условиям жизни. В частности специфичным критерием, характеризующим готовность выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности в сельских школах.

Психологический аспект профессиональной подготовки студентов к учительской деятельности и в частности, вопросы их ППН и готовности к педагогическому труду, исследованы также психологами Республики Таджикистан (В.Х.Солибаев, Э.Ф.Николаева, В.И.Макарова, У.Нумонов, А.Х.Югай и др.).

Так, исходя деятельного подхода, В.Х.Солибаев глубоко изучил мотивационную сторону профессиональной подготовки будущих учителей русского языка. В частности он утверждает: «Особое значение приобретает проблема мотивации овладения русским языком как вторым в вузе, готовящем учителей русского языка и литературы в национальной школе, так как здесь можно говорить о побуждениях к овладению языком, как самих будущих учителей-словесников, так и их будущих учеников в школе».

Э.Ф.Николаева, подчеркивая о том, что слабым звеном в вузовском профессиональном обучении студентов является их психологическая подготовка, особое внимание обращает на психологизацию всей системы обучения в вузе, целью которого должно явиться не просто овладение конкретными учебными предметами, а сам ученик, с его сложными индивидуально-психологическими особенностями, возрастными возможностями, потребностями и т.д. Для решения этой задачи требуется особая система качеств личности самого учителя с глубокой психологической проницательностью, мотивацией и системой убеждения, с особым стилем общения и личностными ценностями. По ее мнению, такая профессиональная психологическая ориентация будущих учителей в

значительной мере обеспечит их успешную деятельность в общеобразовательных учреждениях.

В своем исследовании В.И.Макарова раскрыла роль спецсеминара по психологии в формировании профессиональной подготовки студентов, важное место должны занимать спецсеминары, которые при хорошей организации и творческой проведени развивают у студентов психологическую готовность к педагогической деятельности.

С точки зрения психолога У. Нумонова, в профессионально-педагогической ориентации студентов очень важно, чтобы они ясно осознали свою личностную позицию в вузовском обучении и правильно сами оценили свои профессиональные возможности и способности, их осуществление в практической деятельности. «Становление будущего учителя как подлинного субъекта педагогической деятельности, пишет он, - связано наряду со многими психологическими факторами и с развитием у него осознанного».

В указанном отношении психолого-педагогическая подготовка нацелена на развитие творческого мышления и профессиональных способностей у студентов.

Таким образом, как педагоги, так и психологи республики в своих исследованиях рассматривают ППН и профессионально-педагогическую готовность студентов, во-первых, в плане широкой педагогической подготовки их к учительскому труду, во-вторых, различные аспекты этой подготовки и, наконец, как основные компоненты профориентационной педагогической деятельности, развить можно обеспечить формирование у студентов профессионально-значимых и личностных качеств учителя.

В психолого-педагогических исследованиях изучены и раскрыты различные вопросы, связанные с процессом формирования различные вопросы, связанные с процессом формирования и развития у будущих педагогов ППН и профессиональной готовности к деятельности учителя.

В русле нашего исследования очень важно использовать результаты теоретико-экспериментальной работы ученых педагогов и психологов, чтобы конкретно определить план, структуру и логику исследования, его научно-педагогическую направленность. В частности требуется решить вопрос, какими предпосылками надлежит пользоваться, психолого-педагогические условия необходимые для формирования ППН, динамику ее развития.

Исследователи выделяют различные факторы, обуславливающие повышение уровня развития ППН у будущих учителей. Так Ю.Л.Шемохин указывает на субъективные (внутренние) и объективные (внешние) предпосылки формирования ППН у студентов. К субъективным предпосылкам относятся некоторые морально-психологические особенности тех, кто посвящает себя педагогической деятельности. Он выделяет среди них наиболее существенные: наличие некоторых общих и специальных (педагогических) способностей; владение рядом специальных умений и навыков; наличие активного профессионального интереса; сознательный выбор педагогической профессии, осуществление потребности в педагогической работе.

Все эти качества и свойства, по утверждению Ю.Д.Шемохина, могут в той или иной степени быть результатом воздействия определенных социально-педагогических условий, в которых находятся студенты, плодом продуманной и целенаправленной учебно-воспитательной работы вуза. Иначе говоря, для развития ППН у них необходимы объективные предпосылки. Кроме этого, как считает Ю.Д.Шемохин, ППН у студентов может быть разного характера и уровня развития. В качестве основных его показателей он вычленяет следующее: отношения к своей профессии, с развитием и совершенствованием адекватных дифференцированных самооценок профессиональных возможностей и личностных качеств, являющихся в свою очередь важными детерминантами раскрытия

творческого потенциала и важным механизмом саморегуляции деятельности.

В контексте широкого профессионально обучения и воспитания студентов А.Х.Югаем исследованы вопросы ППН будущих учителей и их психологической готовности к педагогической деятельности. Причем указанные проблемы глубоко изучены в соответствии с разработанной им психолого-педагогической концепцией, которая по его определению, заключается в следующем: развитие целостной личности студента как формирующегося учителя в различных видах профессионально направленной деятельности в совместном деловом и творческом сотрудничестве студентов и преподавателей, основанном на развивающихся отношениях взаимопонимания, взаимоуважения обоюдного профессионального совершенствования. В более конкретном плане данная концепция означает выработку у студентов устойчивой педагогической убежденности продуктивного педагогического мышления, формирование у них глубоких специальных и профессиональных знаний и умений, а также высоких личностных качеств учителя. И все эти компоненты в единстве в целостном педагогическом процессе.

По утверждению А.Х.Югай, психолого-педагогическая подготовка студентов ставит задачу формирования у них профессиональной направленности, которая проявляется в потребностях педагогической деятельности, в устойчивых интересах к ней в мотивах выбора профессии учителя, в постоянном стремлении к овладению специальностью и основами педагогического мастерства, в психологической готовности к работе учителя. При этом понятие «психолого-педагогическая подготовка» он употребляет в двух значениях: широком и узком. «В широком смысле слова психолого-педагогическая подготовка студентов в вузе, - пишет А.Х.Югай, - нами понимается как система целенаправленной работы всего коллектива института, его основных подразделений по качественному выпуску учителей, способных по новаторски решать учебно-

воспитательные задачи в общеобразовательных школах, создание во всех направлениях деятельности вуза благоприятной психологической атмосферы делового и творческого сотрудничества преподавателей и студентов, их профессионального и личностного развития».

В узком значении употребляемого понятие означает формирование у студентов психологической готовности к учительской работе посредством преподавания научных дисциплин психолого-педагогического цикла, психологической деятельности во время практики, а также усиления профессиональной направленности изучаемых предметов по специальности:

- а) средний бал успеваемости студентов по психолого-педагогическим дисциплинам;
- б) средний бал успеваемости студентов по профилирующим дисциплинам;
- в) уровень общественной активности студентов, выражений в баллах;
- г) спешность прохождения студентами активной педагогической практики в школе.

Степень влияния тех или иных факторов (их характер определяется в результате индивидуальных бесед и педагогических задач - тестов) на перечисленные показатели обнаруживалась преимущественно с помощью корреляционного анализа.

При определении уровня ППН у студентов А.П.Черных избрала в качестве критерий следующие параметры:

- 1) общественный характер мотивов выбора профессии, соответствии этого выбора и цели жизни;
- 2) наличие идеала учителя;
- 3) наличие интереса к педагогической деятельности;
- 4) самовоспитание профессионально важных качеств, умений и навыков;
- 5) ответственности выполняемой педагогической работы.

Каждый показатель характеризуется разной степенью проявления.

Если показатель проявляется полно постоянно, то можно констатировать его высокого уровня; неполно под влиянием внешних требований и при наличии благоприятных условий – среднего уровня; низкого уровня развития, когда случайно или совсем не проявляется. В зависимости от уровня развития показателей и их сочетания, можно фиксировать степень сформированности ППН у будущих учителей.

Однако как показывает анализ материалов психолого-педагогических исследований, развитие у студентов ППН не обеспечивает в полной мере их быструю и эффективную адаптацию к педагогической деятельности необходимые формирование у них готовности к выполнению профессиональных функций и обязанностей учителя, появляющейся в их стремлении и желании овладеть содержанием и технологией педагогического труда, постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, творчески подходить к решению задач учебно-воспитательного процесса в школе. Следовательно, наряду с профессионально-педагогической ориентацией студентов в процессе вузовской работы, особенно в сельских школах, нужно развивать у них устойчивую готовность (личностную, научную, профессиональную, нравственную и т.д.) стать хорошим настоящим учителем (по характеристике Сухомлинского).

В рассмотрении проблемы формирования профессиональной готовности у будущих учителей ученые педагоги выделяют различные критерии для определения уровня ее развития. В частности в исследованиях в качестве важной критерии уровня готовности выпускников педвуза работать в сельской школе указывается их личностная и социальная установка на педагогический труд в сельской местности, причем не только преподавать учебные предметы по специальности, но и осуществлять целенаправленную воспитательную работу с сельскими школьниками, а также проводить педагогическую пропаганду среди сельского населения. Другим показателем уровня развития готовности считают самооценку этой

готовности самими студентами. На основе использования различных методов изучения выяснено, что студенты выпускники достаточно высоко оценивают свою готовность к преподаванию сельских школах и воспитанию учащихся, причем готовность к преподавательской деятельности оценивается ими выше, чем готовность к воспитательной работе с сельскими школьниками.

В педагогических исследованиях вопроса профессиональной готовности студентов к труду учителя, и в частности в сельских школах, раскрываются различные формы, методы и пути организации деятельности студентов как при изучении психолого-педагогической практики, способствующей оптимальному формированию у них профессиональной готовности к педагогической деятельности, а также динамику развития данной готовности. Так за учебы будущего учителя в педвузе профессиональная готовность проходит ряд этапов, которые характеризуются изменением основных показателей ее сформированности у студентов. Выделяются 4 этапа:

Первый этап характеризуется аморфностью и ситуативностью профессиональных интересов. Этот этап прединтересен на данном этапе у большинства студентов нет ясного представления об особенностях будущей педагогической деятельности, поэтому нужна целенаправленная работа с ним по формированию педагогической направленности, интереса к профессии, педагогическим призваниям изменению мотивационной структуры личности. В этом большую роль играет изучение студентами психолого-педагогических дисциплин в вузе.

На втором этапе студенты более отчетливо понимают сущность педагогического труда, более определенно интересы к профессии, они отличаются некоторой склонностью и ясным стремлением заниматься ею, достаточно активной работе студентов над собой. Стремлением глубже проникнуть в существо будущей профессии.

Однако при отсутствии непосредственного внимания и контроля и помощи со стороны преподавателей, отдельные неудачи могут поколебать интерес студентов к профессии. По этому от преподавателей требуется постоянная и тактичная работа по воспитанию у студентов профессиональной уверенности, и необходим систематический контроль за их действиями и обучением, умением анализировать свою деятельность.

Третий этап характеризуется достаточно устойчивым профессиональным интересом к детям, к работе с ними по педагогической работе студентов чаще всего присуще копирование, подражание. Особенно это заметно на первом этапе педпрактики конструктивная организаторская, информационная и исследовательская деятельность студентов содержится своеобразным психологическим бартером, причиной которого является недостаточность психологических и специальных знаний, сковывается неуверенностью и недостаточностью опыта. На этом этапе можно и важно изучить студентов творчески подходит к учительской работе, и решить различные задачи учебно-воспитательного процесса, а также замечать и анализировать ошибки своего и чужого педагогического опыта.

Четвертый этап характеризуется не только сформировавшимся профессиональным интересом, достаточно высоким уровнем знаний умений и навыков, но и полной самостоятельностью, творческим подходом к решению педагогических задач в новых ситуациях, умением анализировать и оценивать свои действия. На данном этапе развития готовности студенты испытывают потребность в педагогической деятельности.

Материалы творческих и экспериментальных исследований показывают, что эффективность формирования профессиональной готовности студентов к педагогической работе, интенсивность их движения зависит от этапа к этапу развития готовности, зависит от того, насколько правильно студенты избрали профессию, а учебная работа вуза отражает структуру профессиональной готовности к учительскому труду, насколько профес-

сорско-преподавательский состав, изучив параметры будущей профессии и специальности студентов, обращает внимание на воспитание у них тех профессиональных качеств, которые обеспечивают успех работы учителей в современной школе.

Итак, профессиональная подготовка студентов к педагогической работе в сельских школах предполагает с одной стороны, формирование у них ППН как синтетического свойства личности учителя, с другой развитие профессиональной готовности у студентов к педагогическому труду, заключающейся в их субъективном стремлении практически и на высоком уровне овладеть содержательным и процессуальным компонентами учительской деятельности. Причем названные стороны профессионального образования студентов составляют единство, целостный процесс в вузовской педагогической подготовке студентов, ибо при таком условии можно реально осуществлять требования предъявляемые учителю на современном этапе развития.

1.3. Структура и содержание подготовки будущих учителей к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в процессе педпрактики

Итак, педагогическая деятельность – сложный многофакторный процесс выполнения системы действий для решения разнообразных учебное – воспитательных задач. В педагогическом процессе взаимодействуют такие факторы, как деятельность учителя и деятельность учащихся, содержание и воспитания, личность учителя и личности учащегося.

Этот процесс чрезвычайно динамичен, так как осуществляется в постоянно изменяющихся условиях и в развитии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и личности учителя.

Поэтому и подготовка к педагогической деятельности представляет собой сложную целостную многостороннюю динамическую систему,

функционирующую в соответствии целями, задачами, принципами подготовки специалистов.

Эффективность системы подготовки учителя определяется степенью её соответствия требованиям общества в области гуманистического воспитания, структуре и содержанию учителя на современном этапе, оптимальным соответствием профиограмме учителя. «Профиограмма учителя должна включать своего рода паспорт специальности, квалификационную характеристику, т.е. определяют объем и научно обоснованное соотношение общественно – политических, специальных и психологов-педагогических знаний. А также программу педагогических и методических умений и навыков, необходимых будущему учителю».

До сих пор вопросы педагогического образования и эффективности деятельности учителя рассматривались, в основном, с чисто академической точки зрения, то есть с позиций интеллектуального развития и передачи знаний. Поскольку существование и выживание человечества как серьезная проблема современной цивилизации стали педагогическим объектом, нам предстоит не только учить молодое поколение жить и действовать в экстремальных экологических и социально-экономических условиях, но и воспитывать в нем своеобразную культуру существования в мире, в обществе, включенном в глобальные процессы. Такая ориентация побуждает внести значительные коррективы в педагогику, в практику обучения и воспитания. Педагогическая интерпретация человека с позиций предельно широкой категории существования дает возможность увидеть и понять его в целостной связи со всем миром. Интегративные процессы в жизни и познании позволяют надеяться, что современная педагогика идет к новому пониманию человека. В центре новой педагогической теории, имеющей ярко выраженный антропологический характер, находится идея жизнотворчества: развитие человека как творца, субъекта своей жизни.

В этой связи радикальные изменения в развитии общества Таджикистана требуют научно-обоснованных новаторских подходов к решению задач профессиональной подготовки учителей.

Праксиологические ориентации системы профессионального образования проявляются в выдвижении принципов построения и развития этой системы, в требованиях к содержанию образования, призванных сформировать определенный образ профессии. В последние годы этим вопросам уделяется значительное внимание. При этом отмечается необходимость рассмотрения одного из основных принципов построения и развития системы профессионального образования – принципа саморазвития личности. Этот принцип лежит в основе подготовки творчески работающего учителя и может быть реализован в процессе формирования потребности повышать свой профессиональный уровень и осознанно управлять развитием своей личности.

Праксиологическая (профессионально-педагогическая) деятельность может быть определена как метадеятельность, так как содержание сознания студента (будущего учителя) не привносится извне, а может быть выработано в процессе специально организованной деятельности – педагогической практики.

Методологическую основу педагогической практики студентов в КГПУ составляют:

1. Компетентностный подход в образовании. В его рамках осуществляется попытка внести личностный смысл в образовательный процесс. Этот подход живое личностное знание противопоставляет бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде информации. Личностное знание, равно как и личностное понимание, представляет собой не только осознание усвоенного материала в качестве некоторой абстрактной «ценности», но также и его применение в реальных жизненных ситуациях.
2. Концепции контекстного обучения. Сущностной характеристикой контекстного обучения является последовательное моделирование с

помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания усваиваемой профессиональной деятельности. При этом используются три типа взаимосвязанных обучающих моделей: семиотическая, имитационная и социальная, – которые в совокупности представляют собой динамическую модель перехода от учебной к профессиональной деятельности.

В контекстном обучении студент с самого начала ставится в деятельностную позицию, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной). Это позволяет включить весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности, позволяющей принимать совместные решения. Усвоение знаний студентами осуществляется в контексте разрешения ими будущих педагогических ситуаций, что обеспечивает условия для формирования профессиональной мотивации, личностного смысла процесса учения.

3. Концепция формирования системного мышления в обучении. Главное звено обучения – процесс усвоения – раскрывается как особая деятельность. От способов организации этой деятельности зависят все характеристики усвоенного студентом: знаний, умений, способностей и т.д. Основу системы обучения, обеспечивающей формирование системного мышления, составляют: принцип предметной деятельности учащегося и управления ее формированием в процессе усвоения (единство знания и деятельности, единство теоретической и практической деятельности); принцип системной ориентации учебно-познавательной деятельности и формируемого ею мышления; принцип развивающего обучения.

Теоретической базой подготовки студентов к педагогической практике является обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса вуза, укрепление в личности студента творческих начал,

повышение его мотивации к познанию и приобретению педагогического опыта, к самосовершенствованию.

Профессиограмма отражает основные функции учителя, требования к нему современной школы, круг теоретических знаний, перечень педагогических умений и навыков, профессионально – личностные качества. Она, следовательно, моделирует результат, который должен быть достигнут в процессе обучения и воспитания в вузе, т.е. представляет собой своего рода программу подготовки учителя.

Задачей педагогических учебных заведений является вооружение будущих учителей глубокими знаниями современной теории, специальной науки, основы которой они будут преподавать психология – педагогическими знаниями, практическими умениями и навыками, как по специальности, так и по организации и методике проведения учебной – воспитательной работы с учащимися, массово – политической и воспитательной работы среди населения. Процесс обучения в вузе направлен на формирование у будущих учителей мировоззрения, на формирование у них высоких моральных качеств, патриотической сознательности, творческого подхода к работе, интереса к педагогической профессии.

Цель общепедагогической подготовки – формирование учителя владеющего основами педагогической теории и общепедагогическими умениями и навыками.

Общепедагогическая подготовка обеспечивает студентам научное познание освоение педагогической деятельности, закладывает общетеоретический фундамент для дальнейшего самообразования и повышения квалификации учителя.

Цель и задачи общепедагогической подготовки учителя тесно связаны с принципами и её организации. Системе общепедагогической подготовки присущи как общие принципы подготовки специалистов в высшей школе, так и специфические.

Общими принципами являются: идейно – теоретической направленность; научность; непрерывность и систематичность; единства теоретической и практической подготовки; обязательность для всех студентов; педагогически целесообразное сочетание единой и дифференцированной подготовки с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Научность общепедагогической подготовки учителя требует отражения в содержании педагогических дисциплин современных достижений науки, передового педагогического опыта, новых подходов к кардинальным вопросам теории и практики, фундаментальных исследований в педагогической науке, вооружения студентов методологией педагогической науки, методами научно-педагогического исследования, глубоким знанием педагогической теории и практики.

Значимость общепедагогической подготовки в процессе формирования личности учителя обуславливая необходимость такого построения, чтобы она носила непрерывный характер, предусматривала систематическое изучение педагогических дисциплин и непрерывность педагогической практики в течение всех лет обучения студентов. Непрерывность и систематичность общепедагогической подготовки может обеспечить глубокое усвоение педагогической теории и практики, постепенное освоение педагогической деятельности. Необходимость принципа непрерывности обусловлена потребностями профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, развитием их профессиональной направленности, закономерностям процесса усвоения педагогической теории, задачами научной организации практической деятельности студентов.

Принцип систематичности и непрерывности тесно связан с принципом единства теоретической и практической педагогической подготовки, который предусматривает единство теоретической и практической подготовки по педагогическим дисциплинам, взаимосвязь и

преимущество учебных занятий и педагогической практике, единства изучения педагогической теории с практической подготовкой к работе в школе, связь изучения педагогической теории и анализа, обобщения передового педагогического опыта, единства процессов в формировании системы теоретических знаний и практических умений и навыков. Этот принцип реализуется на всех этапах обучения: накопление педагогических фактов в процессе педагогической практики и осмысление их в процессе теоретических занятий по педагогической дисциплине: изучение дидактики, теории воспитания, детской и педагогической психологии и методики преподавания предмета и изменение этой теории в процессе учебной воспитательной практики; теоретическое осмысление практической деятельности в процессе занятий в спецсеминарах и спецкурсах по психолого-педагогическим дисциплинам.

Достижение цели общепедагогической подготовки будущих учителей может быть обеспечено при условии, если процесс овладения теоретическими знаниями строится в неразрывной связи с процессом педагогической практики, когда усвоение теории является необходимой предпосылкой овладения педагогической практикой, которая в свою очередь служит не только основой для закрепления первоначально полученных теоретических знаний, но и одновременно исходной базой для дальнейшего освоения педагогической теории. В этом проявляются диалектическая взаимосвязь и единство теории и практики в процессе приобретения и закрепления теоретических знаний и практических умений и навыков педагогической работы.

Общепедагогическая подготовка учителя в нашей стране строится на единых научных и организационных основах. Нормативные курсы проводятся по единым программам. Вместе с тем наряду с единой подготовкой всех студентов по основным курсам осуществляется дифференциация содержания с учетом специфики учительской специальности и индивидуальных способностей, интересов, склонностей студентов.

В системе общепедагогической подготовки предусмотрено проведение наряду с обязательными альтернативных курсов (спецкурсов, факультативов, спецсеминаров – по выбору), включение студентов в научно-исследовательскую работу кафедр психолого-педагогических дисциплин, выполнение ими курсовых и дипломных работ по отдельным проблемам.

Общепедагогической подготовке также присущи специфические принципы: связь ее с общественно-политической и специальной, общенаучной подготовкой; органическое единство вопросов педагогики, психологии и физиологии.

Специальную подготовку будущих учителей обеспечивает цикл специальных дисциплин. Выпускники педагогических учебных заведений должны обладать глубокими и всесторонними знаниями по специальности, в совершенстве владеть содержанием и методами науки, которая является основой учебного предмета в общеобразовательные учреждения.

Педагогика и психология в отображении педагогической деятельности пользуются общими понятиями (деятельность, человек, структура личности и т.д.), однако педагогика специально в качестве собственного объекта изучает систему педагогических воздействий, ученика и учителя в их взаимодействии, сущность и методы обучения и воспитания, содержание образования и т.д.¹

В период педагогической практики интенсифицируется процесс формирования педагогических умений и навыков. Эта обусловлено следующими обстоятельствами. Практика проводится в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов. Она представляет собой организацию самостоятельной практической деятельности по решению различных педагогических задач. Учебно-познавательная и учебно–практическая деятельности студентов по овладению педагогическими умениями и науками в процессе учебных

¹ См.: Педагогика и психология. Круглый стол. – Вопросы психологии, 1981, № 1.

занятии организуется в соответствии с логикой науки, в тесной связи с теоретическим курсом. Работа студентов в период практики строится по логике практической деятельности (в соответствии с потребностями общеобразовательные учреждения, хотя и в рамках учебной программы). В ходе практики необходимо моделировать практическую работу будущих учителей, оптимально адекватную реальной педагогической деятельности.

Основные принципы организации практики: связь ее с жизнью; соответствие содержания и организации требованиям, предъявляемым к общеобразовательные учреждения и учителю; систематичность, непрерывность, усложнение ее содержания и методов организации от курса к курсу; связь с теоретическими курсами; комплексный характер, предусматривающий единство учебной и внеклассной воспитательной работы студентов в общеобразовательные учреждения.

Опыт организации педагогической практики на современном этапе показывает, что педагогические коллективы ряда общеобразовательные учреждения оценивают эффективность педпрактики лишь по степени помощи студентов общеобразовательные учреждения. Среди преподавателей вузов – руководителей практики нередко встречаются чисто утилитарный подход к общеобразовательные учреждения.

Вместе с тем педагогическая практика является важным звеном системы «педагогический вуз - общеобразовательные учреждения», обладает большими возможностями для органического их взаимодействия, которое преследует двуединую цель: совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущих учителей и повышение качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательные учреждения.

Одним из принципов организации педагогической практики является ее комплексный характер, когда студент реализует многообразные функции учителя, выполняет преподавательскую, воспитательную,

общественно-педагогическую, организационно-управленческую деятельность в учебно-воспитательных учреждениях.

Важным принципом организации педпрактики является также ее систематичность, непрерывность и связь с изучением теоретических курсов. Систематичность и непрерывность предполагают, что педагогическая практика организуется и проводится целенаправленно, с усложнением ее содержания от курса к курсу, последовательным и осуществлением преемственности методов и средств ее организации, единого руководства практической работой студентов.

Педагогическая практика в педагогических вузах – составная часть учебного процесса, имеющая целью научить студентов творчески применять в практической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и социальных дисциплин, способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе.

В истории высшего педагогического образования сложилась два подхода к организации педагогической практики, первый предусматривал организацию практики в течение всех лет обучения в вузе (непрерывная педагогическая практика), чередуя ее теоретическими занятиями. Поиск рациональных форм организации педагогической практики в высшей школе привел к разработке для вузов программ, в которых содержание педагогической практики определялось через систему теоретических знаний и профессиональных умений студентов, формируемых на разных ее этапах.

Второй подход (более свойственный зарубежной высшей школе) предусматривает сначала общетеоретическую подготовку и проведение практикумов, тренингов, и лишь затем – применение теории на практике и организацию педагогической практики на заключительном этапе обучения.

Традиционное педагогическое образование по содержанию и по организации нацелено на подготовку будущего специалиста как предмет-

ника. В традиционной системе профессионально-педагогической подготовки на основе деятельностного подхода в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс; отношения между участниками настроены как субъектно-объектные, где субъект-преподаватель находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и программа, жестко задающая рамки отношений. Объект – студент должен быть наполнен определенным объемом знаний, его роль пассивное усвоение информации. Ведущая форма учебного взаимодействия: подражание, имитация, следование образцу, преобладание внешнего контроля и оценка результата. Все это сужает спектр познавательных мотивов, практически устраняет духовно-нравственную мотивацию.

Основными критериями оценки результатов педагогической практики, согласно нормативным требованиям, выступают: степень сформированности профессионально-педагогических умений у каждого студента; уровень теоретического осмысления своей практической деятельности ее целей, задач, содержание и методов реализации; мера профессиональной направленности интересов будущих учителей, их актуальности, отношение к детям; уровень профессиональной культуры и т.д.

Практика проводится в условиях максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов. Она представляет собой организацию самостоятельной практической деятельности по решению различных педагогических задач. Учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность студентов по овладению педагогическими умениями и навыками в процессе учебник занятий организуется в соответствии с логикой науки в тесной взаимосвязи с теоретическим курсом. Работа студентов в период практики строится по логике практической деятельности (в соответствии с потребностями школы, хотя и в рамках учебной программы вуза). В ходе практики будущим учителям необходимо моделировать практическую работу, оптимально адекватную реальной педагогической деятельности.

Ведущими компонентами профессиональной компетентности педагога являются следующие умения: моделировать педагогический процесс; осуществлять воспитательные воздействия, адекватные природе ребенка, детства, национальным, региональным, культурным традициям; организовывать общение, выстраивать отношения с каждым учеником таким образом, чтобы способствовать его духовному развитию и воспитанию; держать ориентир на самоопределение, самоорганизацию, самовоспитание личности, создав условия для саморазвития школьника как субъекта деятельности, как личности, как индивидуальности. Содержание компетентности педагога включает в себя процесс (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учащегося и личность учителя) и результат (способность к саморазвитию, самообучению, самовоспитанию ученика и учителя).

Студенты, осознавая взаимосвязь различных целей деятельности во время практики, не замыкаются на решении профессиональных задач методом проб и ошибок или на некритическом использовании приемов учителей-практиков, а приобретают навыки профессиональной рефлексии. Важная цель педагогической практики, таким образом, – формирование у студентов образов «Я – учитель», «ученик», «деятельность учителя». Акцент на процессе формирования образов принципиально важен, так как понятие образа связано с понятием окружающего мира, и в частности, мира профессий. Профессионально значимым образом для учителя является, прежде всего, образ ученика, причем в динамике его развития. Если образ ученика как продукта профессиональной деятельности осознан, отрефлексирован в форме субъективного образа, тогда можно выстроить систему требований к организации деятельности учителя и сформировать образ «Я – учитель» как организатора этой деятельности.

Как условие реализации профессионально-педагогической подготовки можно рассматривать специально организованную деятельность – педагогическую практику, которая в свете современных требований

приобретает учебно-исследовательский характер. Занимаясь педагогической деятельностью как исследовательской, будущий учитель субъективно переживает смысл использования научных знаний не только для повышения эффективности результатов учебно-воспитательной работы со школьниками, но и для себя лично. Речь идет о совершенствовании психологических новообразований (педагогического целеполагания, педагогического мышления, педагогической рефлексии и педагогической направленности) в процессе практической профессиональной деятельности.

Педагог-профессионал является субъектом профессиональной деятельности, а не просто носителем совокупности знаний, навыков и умений. Он владеет педагогической деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных меняющихся ситуациях, способен к построению своей деятельности, ее изменению и развитию. Иными словами, он способен к саморазвитию, что предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития как динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности.

Субъектом собственной профессиональной деятельности педагог может стать только при условии развитой рефлексии, дающей возможность осознания своих личностных особенностей (дефицитов и ресурсов), проектирования и осуществления собственной деятельности на основе ценностей педагогической профессии, которые обрели для него личностный смысл. Развитие личностной и профессиональной рефлексии – это процесс длительный, требующий постоянных усилий личности, и он не может осуществиться в течение того небольшого количества времени, которое отведено на педагогическую практику. В процессе формирования специалиста практика должна иметь системный характер: от привлечения первокурсника, вчерашнего ученика к простым и доступным ему видам работы (наблюдение, отбор фактов для анализа в процессе академических

занятий, выполнение посильных заданий наставника и т.д.) до полномасштабной практики на старших курсах, где ее содержание и объем соответствуют реальным требованиям образовательного учреждения.

Необходимо, чтобы движение в профессии будущего педагога было непрерывным, а сама педагогическая практика в добавление к традиционным формам приобрела и новые: реализовывалась в профессионально ориентированных спецсеминарах, спецкурсах, тренингах, видеотренингах, в которых моделируются реальные педагогические ситуации, когда каждый студент сможет занять активную субъектную (рефлексивную) позицию, развивать навыки педагогического взаимодействия. Тогда педагогическая практика, осуществляемая в образовательных учреждениях (школах, лицеях, гимназиях и т.п.), может стать местом реализации собственных педагогических проектов будущих учителей.

Педагогическая практика выполняет ряд функций: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую.

Адаптационная функция практически проявляется в том, что студент не только знакомится с разными видами учебно-воспитательных учреждений и организацией работы в них, но и привыкает к ритму педагогического процесса, к взаимодействию с детьми, начинает ориентироваться в системе горизонтальных и вертикальных связей и отношений. Будущий учитель начинает реально представлять себе все радости и трудности педагогической деятельности.

Обучающая функция практики состоит в реализации полученных теоретических знаний в конкретной деятельности. Происходит процесс выработки основных педагогических компетентностей, формирование педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего учителя. Воспитывающая функция практики, значение которой

возрастает, состоит в формировании мотивации к будущей профессиональной деятельности, становлении педагогической культуры, формировании профессиональной «Я-концепции» и стиля педагогической деятельности. Воспитывающими факторами педагогической практики являются деятельность специалистов с высоким уровнем профессионализма и личностных качеств, а также воспитательные системы педагогического университета и образовательных учреждений, являющихся базой практики.

Развивающая функция практики реализуется в формировании и развитии педагогических способностей студента-практиканта и выработке у него компенсаторных умений в случае слабой развитости педагогических способностей. Студент развивается и в личностном, и в профессиональном планах: он учится мыслить и действовать как педагог.

Рефлексивная функция практики является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, проанализировать и оценить свои личностные и профессиональные качества как будущего учителя, свою успешность или неуспешность.

Основная цель практики – создание условий для самореализации, самовыражения, самоопределения личности студента как субъекта профессиональной деятельности, как личности компетентного педагога, способного работать в условиях конкуренции и различных типов учебных заведений.

Реализация этой цели требует решения студентами следующих задач: организационных – включение студентов в деятельность по организации и проведению учебной работы, воспитательных и внеклассных мероприятий по предмету, в том числе на основе метода проектов; коммуникативных – включение студентов в процесс общения со всеми субъектами образовательного процесса (учениками разного возраста, педагогами, родителями, коллегами-практикантами); проектировочных –

включение студентов в управленческую деятельность (целеполагание, планирование, реализация, контроль, оценка и рефлексия всех видов педагогической деятельности – учебной и воспитательной); мотивационных – осознание студентами ценностей педагогической деятельности, образов «Я-учитель» и «Я-воспитатель», стимулирование интереса к педагогической деятельности; рефлексивных – включение студентов в аналитическую работу по осмыслению деятельности учителей, учеников и собственной педагогической деятельности.

Успешное функционирование любой педагогической системы, в том числе системы педагогической практики, может осуществляться лишь на основе последовательной реализации следующих принципов:

- взаимосвязь теоретического обучения и практики – с одной стороны, осмысление и применение студентами на практике теоретических знаний о человеке и обществе, приобретенных при изучении дисциплин общекультурного, медико-биологического, психолого-педагогического и предметного блоков, осознание их значимости для успешной профессиональной деятельности, а с другой – закрепление при изучении теоретических дисциплин и в учебно-исследовательской работе эмпирических знаний, полученных на практике;

- последовательность – поэтапное освоение всех видов профессиональной деятельности, поочередное овладение всеми профессиональными функциями специалиста;

- преемственность – содержательная взаимосвязь всех видов практики, когда освоение нового осуществляется на основе опыта, приобретенного студентами на предыдущих этапах практической подготовки;

- динамичность – постепенное усложнение задач различных видов практики, расширение спектра социальных ролей и видов деятельности, в которые включается студент, увеличение объема и усложнение

содержания деятельности, которая от курса к курсу становится все ближе к деятельности профессионала;

- полифункциональность – одновременное выполнение в ходе практики различных профессиональных функций (организаторской, социально-воспитательной, социально-образовательной, коррекционно-реабилитационной, правозащитной, предупредительно-профилактической) и овладение различными профессиональными ролями (организатора деятельности, воспитателя, защитника, посредника, помощника, консультанта и т.д.);

- перспективность – знакомство со сферами социально-педагогической деятельности с учетом их перспективного развития;

свобода выбора и ответственность – учет интересов и потребностей, как студентов, так и руководителей практики через выбор места прохождения практики, содержания заданий в рамках общих задач данного вида практики, тематики совместной практической и научно-исследовательской работы, а также принятие личной ответственности за этот выбор; сотрудничество – создание в ходе практики таких условий, при которых отношения между студентом и руководителем практики строятся на приоритете доверия и партнерства, а студент выступает не в роли пассивного объекта обучения, а сразу же осознает себя самостоятельным субъектом профессиональной деятельности.

Некоторые исследователи, рассматривали непрерывную педагогическую практику как важное звено в подготовке будущего учителя, разделяют ее на три вида деятельности: теоретическая учеба и организация практики студентов младших курсов со школьниками младшего, среднего и старинного возраста во внеурочное время в школе (I-III курсы); летняя педагогическая практика в школе (I-III курсы); учебно-воспитательная практика в школе (IV курс).

Каждый вид практики разделен на три этапа: подготовительный; основной; завершающий.

Примерная программа непрерывной педагогической практики студентов I-IV курсов указывает, что она позволяет решать следующие задачи:

- ознакомление с задачами и современным состоянием обучения и воспитания, учащихся различного типа воспитательных учреждений и формирование, и развитие у будущих учителей профессиональных умений и навыков;
- совершенствование системы идейно-нравственного, гуманистического воспитания, военно-патриотического и трудового воспитания студентов;
- закрепление и углубление психолого-педагогических, специальных знаний, умений и навыков, применение их в решении конкретных педагогических задач;
- воспитание у студентов устойчивого интереса и любви к педагогической профессии, вооружение навыками педагогического самообразования, самоанализа и творческого подхода к педагогической деятельности.

Изучения и анализ опыта организации педагогических практик в вузах республики помогло увидеть реального положения данного процесса. Так в Кулябском государственном университете Хатлонской области накоплен определенный опыт совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов, одним из путей решения этой задачи стало укрепление связи педагогического университета со школой, включение студентов в педагогическую практику с I по IV курс.

Опыт организации практики в Курган-Тюбинском университете, отраженном в исследовании Х.А.Раджабова, построен на разработке усложняющихся комплексных заданий к практике, выполнение которых связано не только формированием практических умений, но и само-

оценкой будущими учителями собственного продвижения в овладении профессии; с актуализацией знаний и обеспечением их практической ценности; с созданием реальных возможностей для интеграции психолого-педагогических знаний и умений на межпредметной основе в ходе подготовки будущего учителя к творческой деятельности.

Следует отметить, что работы в этой области интенсивно продолжается, поэтому для нашего исследования было интересно анализ современных работ опубликованных в периодической печати.

Опыт организации педагогической практики в Таджикском государственном педагогическом университете г. Душанбе состоит в том, чтобы повысить роль школы в подготовке будущего учителя. В их опыте школы, внешкольное учреждение является базой и, исходя, из собственных потребностей участвуют в разработке заданий студентам, в определении основных направлений их практической исследовательской работы, оценке ее результатов. Потому что школы не очень заинтересовали в такой деятельности студентов, она приносит педагогам много хлопот.

Курган-Тюбинский госуниверситет для подготовки будущего учителя связала не только формирование деятельностных навыков, но также и профессиональных качеств, акцентированных основное внимание на активные формы обучения, при сохранении традиционных. Здесь практика включила в себе три ступени:

1 ступень 1 – 2 курсы – непрерывная педагогическая практика – студенты знакомятся с опытом работы школы, оказывают помощь классному руководителю в организации конкретных форм воспитательной работы, посещают уроки, проводят анкетирование, помогают ученику, испытывающему затруднение в учебе.

2 ступень – 3 курс. Педагогическая практика носит исследовательский характер, задача студента как можно больше узнать о классе, об особенностях классного коллектива, личности ученика, все результаты

опросов, анкет, наблюдений обсуждаются с классным руководителем и затем по возможности выстраиваются коррекционные программы.

3 ступень – 4 курс. Педагогическая практика включает преимущественно учебно-предметную деятельность будущего учителя. Студенты проводят уроки, вместе с учителями анализируют их, помогают в оформлении кабинета, разрабатывают дидактический материал, проводят индивидуальные занятия с ребятами.

Для нас представляет определенный интерес прикладные аспекты педагогической технологии трехуровневую организацию педагогической практики, разработанной научным коллективом под руководством В.М. Монахова (Арнаутов В.В., Нижников А.И., Смыковская Т.И и др.).

Первая практика – на 3 курсе, происходит как «погружение». При подготовке студенты получают набор методик для психолого-педагогического анализа классного коллектива и дидактико-методического анализа компонентов урока и урока в целом; знакомятся с набором традиционных методов форм, и приемов обучения предмету, с параметром технологической карты; работают с готовым проектом темы, которая будет изучаться в школе во время их педагогической практики (выступает как оболочка проекта); выстраивают модель своего поведения во время педпрактики.

Вторая практика – преддипломная – на 4 курсе. При подготовке к ней студенты расширяют имеющийся у них набор традиционных и нетрадиционных методов, форм, средств и приемов обучения школьников; разрабатывают дидактический модуль по конкретной теме (изучение которой предполагается в период педагогической практики), проектируя технологическую карту, информационные карты уроков, информационную карту развития, дидактические материалы для учащихся.

Ценным считаем опыт работы педагогов Таджикского государственного педагогического университета имени С. Айни, где студентов старших курсов ставят в ситуацию учителя на уроке: практикант вступает

в новую для него социальную роль и при этом становится субъектом новых отношений, аналога которых, как правило, не было еще в его жизненном опыте.

Таким образом, анализ опубликованных исследований по педагогической практике используемых в некоторых педагогических вузах Таджикистана помог выявить один существенный недостаток: в них не выражена четко идея духовного развития, постепенного усложнения процесса подготовки студента к профессиональной деятельности. В традиционной системе обучения студентов существует два подхода к организации практики. Представители первого полагают необходимо дать определенный объем знаний, сначала научить, а потом включить в учебный процесс. Представители второго утверждают, что накопление личности опыта общения с детьми, организация разнообразной деятельности может предшествовать или идти параллельно теоретическому осмыслению и обобщению. И в каждом из этих подходов к организации педагогической практики не принимается в качестве специальной цели профессиональное саморазвитие будущего учителя как основа их становления.

При организации учебной практики студентов наших вузов будет полезным опыт проведения педагогической практики многими профессионально-педагогическими заведениями США. Например, в Колумбийский колледж образования штат Южная Каролина в содержании подготовки учителей имеет два направления. Первая основывается на «вращении» студента в роль учителя и формирование способностей применить свои умения на практике в школе. Вторая направление идет в сторону установления связи между изученными курсами и реальной образовательной средой, так как теоретические курсы педагогики должны обосновывать практическую деятельность подчеркивают преподаватели колледжа. Главной задачей является развитие профессионализма: функци-

ональная грамотность, профессиональная квалификация, и что особенно важно для нашего исследования компетентность и культура личности.

Педагогическая практика в этом колледже идет по этапам: «клиническая практика», «специальная практика», «пассивная практика» (с целью наблюдения и изучения учебно-воспитательного процесса в школе); посещение административных центров образования. Продолжительность педагогической практики полтора семестра. Она определяется на объектно-деятельностном подходе и на первое место ставится объект, на который направлено внимание студента.

В Лютеранском колледже свободных искусств университета Виттенберга в Спингфильде штата Огайо педагогическая подготовка учителя по пути глобального понимания всех процессов поликультурного образования, колледж установил связь с Американской школой в Лондоне, Брюсселе с международной школой в Берлине с интернациональной школой Мэримаунт в Италии. Целью стажировки является подготовка студента к педагогической деятельности в иных геополитических, культурных, экономических условиях. Работа и учеба в иных культурных средах ведет к тому, что студенты овладевают методами сравнительной подготовки, что является необходимой важной характеристикой современного учителя. Для нас особенно важно понимание ими результата профессионального образования, как приобретенная индивидом в ходе практики способность к выполнению функциональных обязанностей и уровень мастерства, искусности в определенном профессиональном занятии.

В современной системе обучения студенты вузов республики поздно приобщаются к работе со школьниками. Практика начинается на 4 курсе, когда студенты получают комплекс знаний по психолого-педагогическим дисциплинам, но у них отсутствует опыт общения с детьми. Переход от знания к практике осуществляется не автоматически, успешность реализации усвоенных студентами во время педагогической практики предполагает актуализацию усвоенных ранее знаний, необходимых для

решения поставленных практических задач и их синтезирования. Только в процессе применения знаний на практике можно достаточно точно овладеть ими, приобрести умения использовать их в различных педагогических ситуациях.

Поэтому важнейшим показателем качества усвоения студентами педагогической теории является действенность теоретических знаний, умение применять их на практике. Это предусматривает:

- вскрытие основных закономерностей, лежащих в основе изучаемых педагогических явлений;
- соотнесение наблюдаемых явлений с теоретическими знаниями;
- объяснение отдельных фактов и явлений с точки зрения общих закономерностей и принципов;
- проверку общепедагогических теоретических знаний на конкретных фактах;
- вскрытие новых сторон изучаемых явлений;
- применение общих принципов к рассмотрению отдельных фактов и явлений.

В последнее время педагогическая практика рассматривается не только как средство формирования педагогических умений и навыков, развития познавательной и творческой активности будущих учителей, диагностического уровня их профессионально-педагогической направленности и подготовленности, но и как закрепления и углубления теоретических знаний.

Поэтому мы стремились в процессе педагогической практики активизировать процесс профессионального становления и самоопределения будущих учителей и ощущали потребность в профессиональных знаниях и умениях (по специальным, общественно-политическим и психолого-педагогическим дисциплинам).

Теоретические знания приобретают для студентов практический смысл, так как сама практическая деятельность ставит их перед необ-

ходимостью искать ответы на постоянно возникающие вопросы и задачи, содержании и методах учебно-воспитательной работы с учащимися. Формируется «сознательность знаний» (по определению А.Н.Леонтьева)¹.

Как известно, переход от знаний к практике осуществляется не автоматически, а как отмечает Ю.Н.Кулюткин, «должны быть переведены на язык практических действий, практических ситуации, т.е. стать средством решения практических задач»².

С этой целью, во время педагогической практики, во-первых, активизировали ранее усвоенных знаний, необходимые для реализации поставленных практических задач, и, во-вторых, синтезирование их. Это дало возможность проверить качество ранее усвоенных знаний, а также закрепить, уточнить, конкретизировать их. Синтез знаний и создает у них целостное и всестороннее представление о педагогических явлениях.

Реализация теоретических знаний во время практики способствует не только закреплению, но и более глубокому раскрытию их научного содержания, более осмысленному усвоению. С.Л. Рубинштейн, раскрывая роль аналитико-синтетической деятельности мышления, подчеркивал, что «объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычеркиваются каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства»³. То есть организация аналитико-синтетической деятельности мышления студентов во время практики помогает увидеть уже изученные знакомые явления и факты, с новых сторон, уточнить и углубить некоторые понятия, способствующие успешного профессионального становления будущих учителей.

В процессе педагогической практики студенты используют эмпирические, практические знания, почерпнуты из личного опыта. Исходя из

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, с. 280.

² Моделирование педагогических ситуаций. Проблема повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. / Под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С. Сухобской М. М., 1981, с.5.

³ О мышлении и путях его исследования. М., 1958. с. 99.

этого мы старались направлять студентов по пути осмысления своей работы, для того, чтобы у них не произошел разрыв между теоретическими и чисто практическими знаниями с целью теоретическое обоснование практической работы в зависимости от конкретных условий .

В процессе исследования для интеграции знаний мы специально использовали условия и средства, которые являются: общепедагогическое обсуждение и анализ работы практикантов, проблемный и методический семинар, консультации, а также старались создать единой программы педпрактики.

Студентам выпускного курса, с которыми велась систематическая работа в течение 3 лет, было дано задание написать творческую работу «Роль педагогической теории в вашей практической деятельности в качестве учителей и классных руководителей».

Анализ этих работ показал, что основная масса студентов (78,6%) осознала профессиональную значимость теоретических знаний по педагогическим дисциплинам, указывала, что теоретические знания помогали избегать ошибок в практической деятельности и выбирать эффективные методы и приемы работы.

Традиционная система педагогическая практики в педвузах включает в себя следующие виды: на I –II (или на I-III при 5 летнем сроке обучения) курсах общественно-педагогическую; на II-III курсах – летнюю педагогическую; на III-IV курсах – учебно-воспитательную¹. Однако и эта система педагогической практики, как уже отмечалось, не в полной мере соответствует постоянно растущим требованиям нашей республики к личности учителя и его профессиональной подготовке. Ибо теоретическое обучение в первые годы (I-III курсы) оторвано от педагогической практики. Особенно издержки в качестве подготовки будущих учителей, трудности их адаптации к реальным условиям педагогической деятель-

¹ Инструкция по организации и проведению педагогической практики студентов педагогических институтов. М., 1975.

ности в школе после окончания вуза объясняется во многом именно этим обстоятельством.

Поэтому в своем исследовании мы попытались устранить существенный разрыв между теоретическим обучением и педагогической практикой студентов и практику организовали так, чтобы она для всех студентов с первого до выпускного курсов носила комплексный и обязательный характер.

В Курган-Тюбинском государственном университете практика студентов I-III курсов организована в рамках учебного процесса и введена в учебный план факультетов. Экспериментальная практика предусматривает привлечение всех студентов I-IV курсов к систематической педагогической работе, и она предусматривает: укрепление связи обучение и воспитания студентов с жизнью; расширение сферы их педагогического общения с учащимися; формирование социально и профессионально значимых качеств личности; углубление общественно политических, психолого-педагогических и специальных знаний будущих учителей.

В ходе организации опытной работы по данной проблеме, мы опирались на «экспериментальную» программу педагогической практики студентов I-III курсов МГПИ по общ.редакцией профессора В.А.Сластенина, которая раскрывает задачи, содержание и организацию педагогической практики студентов I-III курсов.

На каждом курсе в работе студентов предусматривали следующие направления:

- ознакомление с функциями учителя в обществе, с учебно-воспитательным процессом школы и отдельными его звеньями;
- изучение учащихся и классного коллектива;
- участие в текущей учебно-воспитательной работе (по заданию учителя, классного руководителя);
- самостоятельная педагогическая деятельность.

В опытной работе деятельности студентов усложнялись от курса к курсу и органически сочетались с теоретическими занятиями по общественно-политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам.

Педагогическая практика, исходя, из замысла исследования должна была формировать следующие профессионально-педагогические умения:

- изучать личность школьника и коллектив учащихся с целью диагностики и проектирования их развития и воспитания;
- определять конкретные учебно-воспитательные задачи;
- осуществлять текущие и перспективные планирование педагогической деятельности;
- использовать разнообразные формы, методы, средства и приемы для руководства учебно-воспитательной деятельностью учащихся;
- организовать коллектив детей на выполнение поставленных задач;
- общаться с детьми, быть в контакте с отдельными учащимися, группами и коллективами;
- сотрудничать с учителями, классными руководителями, воспитателями и другими лицами, принимающими участие в воспитании детей;
- наблюдать, анализировать учебно-воспитательную работу, видеть образцы педагогического труда, анализировать и осмысливать собственную деятельность, корректировать ее, проводить психолого-педагогические микроисследования.

Содержание педагогической практики студентов определялся общими целями и задачами воспитания, планом работы конкретного учебно-воспитательного учреждения, где проходит практики.

В ходе педагогической практики все студенты знакомятся с учебно-воспитательными учреждениями, деятельностью администрации, педагогического и ученического коллективов; устанавливают с ними педагогически целесообразные взаимоотношения; изучают личность

школьника и коллектив учащихся с целью диагностики и проектирования; изучают учебные программы, пособия, документацию; охраняют и формируют конкретную образовательно-воспитательную задачу для педагогической практики; планируют работу по руководству деятельностью учащихся; выбирают методы, средства, организационные формы учебно-воспитательной работы.

Если на IV курсе практиканты занимались изучением условий и методов классного руководителя и формирования системного подхода к учебно-воспитательной работе, также изучали условия основных звеньев управления учебно-воспитательным процессом и формированием комплексного подхода к педагогической деятельности.

На выпускном курсе мы попытались приобщить студентов: к научному изучению педагогического опыта; включение их в работу методических объединений учителей, семинара классных руководителей; к небольшим научным исследованиям по проблеме обучения и воспитания; анализ и оценка качества выполнения заданий и упражнений и т.д.

Таким образом, теоретический анализ философско-психологической, педагогической литературы и анализ практического состояния дел в системе высшего образования по проблеме усиления влияния педагогической практики на личностно-профессиональное становление будущих учителей позволил нам сформулировать исходную концепцию личностно-профессионального становления будущего учителя в процессе практики.

В философии, это взгляд на человека как активное, деятельное существо, чья деятельность направлена на поиск и реализацию смысла жизни. В понимании современных философских воззрений истинное предназначение человека заключается в сознании собственной жизненной задачи, собственной ответственности за самоосуществление. Человек имеет неограниченные возможности и его судьба, это его собственный выбор, самоопределение. Внешне заданное влияние в оптимальном

варианте вступает в согласование с потребностями личной позицией человека, становясь средством раскрытия внутреннего.

Процесс практической подготовки компетентного, конкурентоспособного современного учителя станет успешным, если будет осуществляться в соответствии с эволюционными закономерностями, выявленными с позиций культурологического подхода. В сценарии цивилизованного развития отразились три типа культурных эпох: архаичная, индустриальная и постиндустриальная – и соответствующие им образовательные модели: традиционная, инструктивная и креативная.

Смыслом педагогики постиндустриальной культуры стала подготовка человека к жизни в быстро меняющемся мире, к самообразованию и саморазвитию «через всю жизнь» адекватно динамике культуры. Современная культура перестает быть отраслевой и становится «мозаичной». Постиндустриальная культура подчеркивает уникальность человека, она ориентирована не только на его пользу, но и его самоценность. Саморазвитие и самореализация в культуре становится важной общественной ценностью, а способность самосовершенствоваться – смыслом и сутью педагогики постиндустриальной эпохи.

В ходе развития этой тенденции современная высшая школа активно насыщается многообразием гуманитарных, культурологических, аксиологических, художественно-эстетических дисциплин. Освоение опыта мировой культуры строится в логике предмета (учебного модуля гуманитарного или естественно-научного знания), основывается на гуманистической направленности образования, на построении процесса становления культурного сознания в прямом соответствии с возрастными характеристиками психофизических и интеллектуальных возможностей молодого поколения.

В современных условиях модернизации образования, при переходе от «знаниевого» подхода к компетентностному, радикально меняются статус

учителя, его образовательные функции, и соответственно – требования к его профессионально-педагогической компетентности. Можно выделить пять групп ключевых компетенций, которые определяются, во-первых, как компетенции, которыми должен обладать каждый член общества, и во-вторых, которые можно было бы применять в самых различных ситуациях. Овладение этими компетенциями является основным критерием качества образования.

I. Социальные компетенции: способность брать на себя ответственность; участвовать в совместном принятии решений; регулировать конфликты ненасильственным путем; участвовать в функционировании и развитии социальных институтов.

II. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе: понимание различий между народами; уважение друг друга; способность жить с людьми других культур.

III. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением: владение устной и письменной речью; деловой язык; владение несколькими языками.

IV. Информационные компетенции: владение новыми технологиями; способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

При подготовке учителя необходимо особое внимание уделять развитию здоровьесберегающей компетентности студента. Опора на здоровьесберегающие, естественно-научные принципы при организации учебно-воспитательного процесса помогает повысить качество усвоения знаний, так как оптимальное протекание функций организма обеспечивает высокую работоспособность и комфортное состояние студента. Наконец, организация жизнедеятельности студента с позиций сохранения и укрепления здоровья способствует формированию у него культуры здоровья как естественной составной части общей культуры, которая важна в становлении личности будущего учителя.

Культура педагогического мышления и деятельности будущего учителя может быть воспитана только на основе изучения психолого-педагогических дисциплин. Психолого-педагогическая подготовка должна вооружить студента системой идей и методов решения многообразных педагогических задач, способностью видеть проблемы школы во всей их сложности и противоречивости и находить правильные пути их решения. Учитель призван управлять развитием, обучением и воспитанием формирующейся личности школьника и своим собственным развитием. Труд учителя немыслим без знания психологии детей, их возрастных особенностей и общих законов их развития. Успешное использование усвоенных психолого-педагогических знаний в педагогической деятельности учителя определяется профессиональными умениями:

- собирать информацию об ученике (особенностях протекания психических процессов, личностных характеристиках, индивидуальном стиле деятельности, мотивации и т.п.);
- воспринимать внешние характеристики учащегося и его поведения;
- анализировать данные, полученные на основе психологических знаний;
- создавать позитивный проект развития личности учащегося и определять пути управления процессом обучения и развития;
- ориентироваться на ученика как на активного, развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели;
- видеть в педагогической ситуации проблему и уметь оформить ее в виде педагогических задач;
- конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности;

- предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач;

- понимать себя, свои возможности для развития и саморегуляции и др.

Выводы по I главе

Учителю важно быть эффективным во взаимодействиях и общении относительно основных сфер своей профессиональной деятельности и личной жизни: «Учитель-школа» (взаимодействие с администрацией и коллегами по работе), «Учитель-класс» (публичное и групповое общение), «Учитель-ученик-родитель» (диалоговое общение с каждым отдельным школьником и его родителями), «Я-учитель» (профессиональная саморегуляция и личная психотехника).

Ведущими психологическими положениями в нашем исследовании выступают такие характеристики личности и ее развития, как: субъектность, двойная детерминация восходящего развития личности – субъективная и внешняя, осознанная саморегуляция как основной функциональный механизм развития, положительная выраженность субъектного опыта. Успешность процесса личностно-профессионального становления будущего учителя обусловлена его деятельностью самопознания, гармонизации индивидуальных устремлений с социальными, свободным и ответственным выбором способов и сфер самореализации.

Гуманистическая интерпретация феномена личности повлекла за собой и расстановку иных акцентов в педагогических подходах, в соответствии с которыми учитель от философии педагогического воздействия и стратегии создания условий саморазвития.

Личностно-профессиональное становление будущего учителя может быть рассмотрено через явление саморазвития, а педагогическая практика как, создание условий для проявления и развития внутреннего потенциала личности студента. В этом контексте личностно-профессиональное

становление будущего учителя мы рассматриваем как постоянную духовно-практическую работу человека над собой, познание самого себя и поиск возможностей самоосуществления. Этот многосложный процесс включает в себя освоение ценностных ориентаций – профессиональных и смысложизненных, нравственных приоритетов; выбор индивидуально значимых сфер самореализации и видов деятельности для эффективного саморазвития;

противоречивый процесс нахождения «точек» согласования извне идущего и внутреннего и на этой основе развитие всех сфер личности студента: познавательной, волевой, эмоциональной и др. Основными условиями, продуцирующими личностный рост будущего учителя могут выступать: на основе антропоцентрического интегративного подхода; личностно-профессиональное становление как системаобразующий компонент педагогической подготовки будущего учителя в процессе практики и в вузе; оценка стимулирующих возможностей педагогической практики основанная на понимании стадийного характера, факторов и механизмов личностно-профессионального становления будущего учителя при подготовке в вузе.

Реализация этих условий в совокупности создает благоприятную основу для становления духовности личности, ее профессионально-педагогической компетентности, динамизма личности как интегральных базисных характеристик будущего учителя.

Выявленные и обоснованные особенности личностно-профессионального становления будущего учителя составили основу опытно-экспериментальной работы.

Нами было рассмотрены становление будущего учителя через явления саморазвития, а педагогическая практика как, создание условий для проявления и развития внутреннего потенциала личности студента. Основными условиями, способствующими духовно-профессиональный рост будущего учителя выступают: содержание образования и процесс

подготовки будущего учителя, обновленные на основе интерактивного подхода; профессиональное становление как системаобразующий компонент в процессе практики; оценка стимулирующих возможностей и факторов профессионального становления будущего учителя при подготовке в вузе.

Таким образом, в период педагогической практики интенсифицируется процесс профессионального становления будущих учителей, актуализируются их теоретические знания, активизируется процесс формирования педагогических умений и навыков, профессиональных качеств личности, как важнейшим составным компонентом общепедагогической подготовки учителя, связующим звеном между теоретическим обучением и самостоятельной педагогической деятельностью.

Глава II. Педагогические условия профессионального становления будущих педагогов в период педагогической практики

2.1. Анализ исходного состояния профессионального становления будущих педагогов в период педагогической практики

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке достоверности выдвинутых нами теоретических положений, наполненных конкретным содержанием каждого педагогического условия, в поиске методов и форм усиления влияния педагогической практики на профессиональное становление будущего учителя. Данная цель обусловила соответствующую организацию опытно-экспериментальной работы, которая включает в себя следующие этапы: подготовительный, преобразующий, заключительный. Каждый этап имел свои задачи, которые являлись промежуточными на пути достижения основной цели исследования.

В задачи подготовительного этапа входил поиск теоретических подходов к теме исследования и подбор экспериментальных групп, анализ содержания задач педагогических практик, выявление предварительного уровня сформированности профессиональных качеств, ожиданий от педагогической практики и занятий по педагогическим дисциплинам. Было важно выявить ориентацию студентов на избранную профессию и вместе с тем изучить представления студентов об образе идеального учителя и о видении себя в профессии.

Для выявления исходного уровня весьма актуальным становится изучение подготовленности учителей к учебно-воспитательной работе, которая оказывает существенное влияние на эффективность будущей деятельности.

В психолого-педагогической литературе нет четкого разграничения понятия «готовность» и «подготовленность». В ряде исследований рассматривается как определенное функциональное состояние (близко к

понятию «оперативного покоя» по А.А.Ухтомскому). На такой точке зрения стоят Н.Д.Левитов («предстартовое состояние»), В.С.Нерсисян и В.Н.Пушкин («бдительность»), а также ряд авторов рассматривающих готовность «операторов» (Е.И.Ильин, Б.Л.Марищук, Н.А.Романюк и др.). Понятие готовности к деятельности некоторые авторы связывают с понятием психологической установки (грузинская школа Д.Н.Узнандзе). Другой теоретический подход интерпретирует психологическую готовность как подготовленность (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, Э.Д.Степанов и др.). Согласно этому подходу психологическая подготовленность рассматривается как устойчивая характеристика личности и деятельности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационные интеллектуальные, эмоциональные и другие переменные адекватные требованиям содержания и условий деятельности.

К.М.Дурай-Новакова под профессиональной готовностью к педагогической деятельности понимает состояние личности учителя, которые активизирует его деятельность и дает возможность принимать самостоятельные решения. Готовность проявляется в способности к продуктивной реализации действий, опирающихся на накопленные знания, умения и навыков, тем самым даст возможность определить значение психологической готовности как количественный и качественный процесс роста профессиональной подготовки.

По мнению Н.В.Кузьминой, готовность к педагогической деятельности следует рассматривать, исходя из таких составляющих, которые обеспечивали бы успех конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической деятельности учителя, использования им прикладной и педагогической техники.

Следует отметить, что в этих исследованиях профессиональная готовность рассматривается как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки, то есть процессов

профессиональной ориентации, ознакомление с профессией, профессионального самоопределения и профессиональной идентификации; она является итогом профессионального образования и самообразования, профессионального воспитания и самовоспитания.

По нашему мнению, понятия «готовность» и «подготовленность» тесно взаимосвязаны, однако представляют собой характеристику одного и того же явления с двух точек зрения: «подготовленность» как процесс профессионального формирования личности, второй «готовность» - как результат профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

В своем исследовании мы опирались на подход Н.В.Кузьминой, которая рассматривает готовность к педагогической деятельности как способность участвовать в различных видах деятельности (конструктивной, организаторской и т.д.), то есть как непрерывный процесс использования им всей суммы профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в процессе подготовки и самоподготовки. Основное содержание понятия подготовленности будущих учителей к педагогической деятельности мы определяем как степень наличия у будущих учителей педагогических способностей, суммы социально-психологических, специальных, методических, общенаучных и общекультурных знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, инициативности и т.д.

Таким образом, подготовленность выпускника педвуза к профессионально-педагогической деятельности в школе рассматривается как интегральное проявление ряда свойств личности с направленностью на педагогическую деятельность, которая выражается в наличии у выпускника педагогических способностей, сумму знаний, умений, навыков, убеждений и других нравственных психологических качеств¹.

¹ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981-. – 339 с..

В итоге теоретического анализа и с учетом ранее выполненных исследований нами была сделана попытка, построить модель личности учителя. Проектирование этой модели опиралась на анализ функций заданных учителю национальной таджикской школе и структуру педагогической деятельности. Сопоставление идеальной и эмпирической модели должно было, по нашему замыслу стать достаточно надежным ориентиром для оценки уровня подготовленности студентов педвуза к учебно-воспитательной работе в условиях Республики Таджикистан.

В поисках средств получения искомой информации мы обратились к специальной литературе к методике, разработанной в лаборатории НИИ общей и педагогической психологии АПН Российской Федерации. Суть этой методики состоит в том, что испытуемые из ряда слов, обозначающих те или иные качества и свойства личности и расположенных в случайном порядке, должны обратить наиболее важные в их понимании, а затем составит из них ранжированный ряд. Первые места в этом ряду должны занять качества, которые, по мнению респондентов, в наибольшей степени характеризуют готовность учителя к выполнению учебно-воспитательных функций. На последние места должны быть поставлены качества, имеющие наименьшую значимость в обсуждаемом плане. Потом все слова нумеруются, то есть обозначаются их ранг в соответствии с поставленной задачей. Тем самым мы получаем эталонные множества как индивидуальный эталон.

В основу построение «эталонной» модели характеризующей содержание и структуру готовности педагога, были положены суждения студентов Кулябского, Курган-Тюбинского педагогических университетов, материалы, полученные от компетентных лиц работников народного образования, руководителей общеобразовательных школ, мастеров педагогического труда, преподавателей педагогики, психологии педагогических университетов.

Чтобы уточнить коэффициент значимости выделенных испытуемыми качествами готовности учителя, количества качественный анализ экспертных оценок был дополнен серией фиксированных наблюдений, бесед, а также анкетированием, консилиумом письменных работ и другие. В результате было установлено, что к числу качеств – личности, затрудняющих определить учебно-воспитательную деятельность учителя, относятся личная неорганизованность, неумения организовать учебно-воспитательную работу среди общеобразовательные учреждения. Неумение довести начатую работу до конца, безынициативность, индифферентное отношение и педагогической деятельности и т.д. Названные качества по нашему мнению составляло полярный профиль «эталонной» модели учителя, призванного осуществлять профессии учителя.

Основываясь на результатах, собственных и предшествующих исследований мы выяснили, что в состав основных свойств и характеристик, определяющих готовности будущих учителей входят:

- общая и профессиональная направленность личности (политическая зрелость, общественная активность, осознание значимости учебно-воспитательной работы, принципиальность, любовь к общеобразовательные учреждениям, педагогический профессионализм);
- коммуникативные качества (справедливость, внимательность, простота, приветливость, доброжелательность, скромность, чуткость тактичность);
- организаторские качества (деловитость, ответственность, распорядительность, требовательность, инициативность, работоспособность);
- перспективно-гностическое качество (наблюдательность, понимание других людей, прежде всего детей, умение проектировать развитие личности коллектива, творческое отношение к делу);

- эксперсивные качества (эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, энтузиазм, оптимизм, чувство юмора, выдержка, умение убеждать).

Теоретическая модель профессиональной готовности также включает в себя знания теоретических основ и методiku учебно-воспитательной работы. В структуре профессиональной готовности большое место также занимают умения и навыки.

С целью определения исходного уровня педагогической подготовленности студентов к педагогической деятельности нами была проведена опытно-экспериментальная работа в общеобразовательные учреждения № 17 Бохтарского района, № 12, Колхозабадского района.

В структуре опытно-экспериментальной работы мы включили:

- разработка замысла эксперимента, его задач;
- разработку гипотетических предположений эксперимента;
- подбор диагностических методик;
- составление плана эксперимента;
- разработку материалов для проведения эксперимента;
- проведение опытно-экспериментальной работы; работу над выводами, методическими рекомендациями, описание эксперимента.

Логика исследования предполагает в первую очередь, выявление уровня подготовленности, второе – определение путей и условий эффективности подготовки будущих учителей.

На первом подготовительном этапе эксперимента решались следующие задачи:

- знакомства с литературой;
- обсуждение теоретических подходов к ее решению;
- выбор общеобразовательные учреждения для проведения практики;
- разработка критериев, оценки уровня подготовленности студентов;
- определение исходного уровня подготовленности студентов в контрольной и экспериментальной группах;

- анализ и обработка исследовательского материала, проведение пробных опросов.

На втором этапе предусматривалось осуществление ряда организационных мероприятий, из которых наиболее важными являются установление творческого сотрудничества со школьниками, организация сбора материалов. По существу этот этап явился экспериментальной проверкой основной гипотезы исследования о предполагаемой управляемости процессом подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной работе в школе.

На третьем этапе проводилась регистрация и обработка собранных материалов, внимательное изучение их, статистическая обработка с помощью на этом этапе явились обобщающий теоретический анализ данных исследования, окончательная интерпретация данных и разработка методических рекомендаций по подготовке студентов в процессе педагогической практики.

На разных этапах применялись различные теоретические и эмпирические методы исследования: анализ научной литературы по проблеме, системно-структурный, уровневый и организационно-сопоставительный анализы, изучение и обобщение практики подготовки студентов к педагогической деятельности в школе, диагностические методы (наблюдение, беседы, интервьюирование, анкетирование, эксперимент констатирующий и формирующий).

В основе познавательной направленности личности лежит системы мотивов, которая порождается познавательной потребностью. «Потребность в знаниях, в познании окружающей действительности, писал Б.Г.Ананьев, - является одной из основных духовных или культурных потребностей, которую в жизни выразительно обозначает как «жажду знаний», как стремление «насытит ум» и «утолить умственный голод». Это метафорические обозначения, конечно, не притязают на роль научных

определений. Но они метко схватывают значительность и силу этой потребности человека как сознательного существа, как субъекта познания¹.

Мы солидарны с В.А.Сластениным, который считает мотивацию учебно-познавательной деятельности студентов сложным структурным образованием и показывает несколько ее значений:

- а) является продуктом формирования личности, она выступает вместе с тем как фактор ее дальнейшего развития;
- б) оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, становится источником интеллектуальной активности;
- в) мобилизует творческие силы на поиск и решение познавательных задач, положительно влияет на качество знаний, их глубину и действенность, широту и систематизацию;
- г) является важнейшим внутренним условием развития стремления к образованию;
- д) имеет диагностическое значение, т.е. служит показателем развития многих важных качеств личности – целеустремленности, сознательности, трудолюбия, широты и устойчивости познавательных интересов².

Поэтому с целью выяснения мотивации студентов к изучению учебных дисциплин в вузе мы в своем исследовании решили изучить отношение студентов к предметам, которые преподаются в вузе. Студентам 4 – 5 курсов был предложен перечень ряда дисциплин и поставлена задача, оценить их необходимость для будущей практической деятельности. Было опрошено 237 студентов исторического и филологического факультетов Курган-Тюбинского и Душанбинского университетов.

¹ Ученые записки. Ленинградского университета, 1959, № 265, с. 41.

² Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: «Просвещение», 1976, с.60.

Результаты опроса показали, что наиболее интересными и важными студенты считают те дисциплины, которые напрямую связаны с их будущей профессией. На первое место были поставлены дисциплины, связанные с преподаванием методики. Так студенты филологического факультета на первое место поставили методику преподавания русского языка, литературу. Такая же тенденция наблюдалась у студентов исторического факультета,

Дисциплины педагогического и психологического блока были поставлены студентами на второе место, причем рейтинг приоритетности в этих дисциплинах так же строился от методики к теоретическим курсам. На первое место в педагогическом блоке студенты поставили «педагогические технологии», а затем «введение в педагогическую деятельность» и другие педагогические дисциплины.

На последнем месте оказались предметы культурологического блока. Именно на базе этих знаний и умений формируются профессиональные ценности, развивается способность осуществлять обоснованный выбор среди альтернативных решений. Исследование показывает, что повышение мотивации студентов в изучении дисциплин общекультурной и общетеоретической подготовки должно быть связано с усилением профессиональной направленности этих курсов. Студенты зачастую не знают, как данная дисциплина в будущем будет связана с их практической деятельностью.

Подготовка профессионально-мобильного специалиста предполагает развитие мотивационной сферы личности ее профессиональных потребностей, обеспечивающих психологическую готовность к труду, дальнейшему продолжению образования, к постоянному саморазвитию.

Поэтому в начале экспериментальной работы нами было проведено изучение мотивации профессионального выбора студентов первого курса, как главного компонента учебно-познавательной деятельности, при достаточном уровне сформированности которого становится

задействованным, личностный потенциал студента удерживается стремление достичь цели. Изучение мотивов выбора профессии студентами различных факультетов педагогического университета позволило путем сравнительного анализа выделить ведущие мотивы выбора профессии независимо от факультета.

Для сравнения данных о суждениях студентов по ведущим мотивам выбора педагогической профессии ряды распределений были проранжированы. Ранжирование было проведено по признаку «общее количество выборов». Наиболее частой причиной выбора профессии выступает желание получить высшее образование. Второе ранговое место получил мотив «люблю детей хочу с ними работать» и в массовом опросе и в экспериментальных группах. «Я очень люблю детей». «Хочу быть педагогом востребованным, нужным и необходимым» (Каримов Т.). «Мне нравится выбранная мной профессия тем, что я могу работать с детьми» (Анвар Б.). Третье ранговое место в массовом опросе выпал на «настояли родители». Мотивировку «настояли родители» студенты поясняют следующим образом: «решали с родителями, в какой вуз поступить и решили, что профессия учителя всегда будет востребована». (Ахмед У.). Четвертое ранговое место в массовом опросе выпал на личную убежденность. «Я мечтала с детства учителем» (Умаров Х.). «Хочу быть настоящим учителем, их так сегодня не хватает в школе» (Мирзо Р.).

Следующее место занял «нравится предмет, хочу преподавать детям». В массовом опросе мотив «советовали учителя» заняло шестое ранговое место. На предложении раскрыт ваш вариант выбора профессии человека, в массовом опросе ответили «возможность не идти в армию», данный мотив занял восьмое ранговое место и позволил нам сделать вывод об искренности в ответах на вопросы анкеты.

Полученные результаты мотивов выбора профессии позволили судить об их содержании и ранге. В связи с тем, что в структуре личности, ее деятельности мотивы играют важную роль суждения о мотивах на

вербальном уровне, стимулируют принятие целей и программу действий, обеспечивая благоприятные условия для включения студентов в совместную деятельность уже на начальном этапе. При этом возможна актуализация личного опыта и целей предстоящей деятельности.

Изучив суждения студентов о мотивах выбора профессии учителя, во-первых, мы ясно увидели на достижение каких целей настроены студенты в процессе обучения в вузе, во-вторых, это дало возможность в ходе опытно-экспериментальной работы корректировать сложившуюся мотивацию, создавая условия для осуществления перехода от мотивов выбора профессии к мотивам овладения ею. Естественным продолжением явилось изучение привлекательности профессии учителя для студентов.

Анализируя суждения студентов первого курса о привлекательности профессии учителя, выяснили, что на первое ранговое место в массовом опросе студенты поставили «интерес к определенному предмету» - (47,46%), на второе место «возможность работать с детьми» - (34,24%), а третье место отводится «чувствую в себе способности необходимые учителю» (18,25%). Результаты в массовом опросе не совпали с суждениями студентов из экспериментальной группы. Студенты экспериментальной группы на первое место поставили участие «возможность работать с детьми» (36,2%), затем «чувствую в себе способности необходимые учителю» (35,3%), и на третьем месте в экспериментальной группе оказался «интерес к определенному предмету» (28,5%). Продолжая свое исследование нас, заинтересовало какими качествами и умениями, должны обязательно обладать учитель современной школы. Анализ мини-анкеты помог выявить, что в приоритете студенты отмечают такие качества «творческий подход к делу» 32,12% в массовом опросе и 68,2% в экспериментальной группе; «умение общаться с детьми» - 69% в массовом опросе и 39% в экспериментальной группе; «знанием предмета» - 70,96% в массовом опросе и 94,34% в

экспериментальной группе; «умение давать знания другим» - 12,75% в массовом опросе 15,29% в экспериментальной группе и др.

В пояснениях студентов к тому или иному выбору отмечается, что учитель должен владеть знаниями по предмету, смежным областям наук, обладать широкой эрудицией в различных областях знаний и культуры, иметь хорошую психолого-педагогическую подготовку. Как видно из анализа анкеты в целом студенты первого курса выделяют ценностные качества учителя как личности, и огромное значение придают умениям необходимым для профессиональной деятельности. Это по нашему мнению, во многом определяет ориентацию студентов на будущее в профессии и подводит к необходимости такой организации учебного процесса в вузе, которая бы позволила реализовать потенциал каждого студента, помочь ему выразить себя.

Следует отметить, что в связи с динамичностью развития учителя к учебно-воспитательной работе, которая проявляется в различных ее уровнях. Общепринято, что при использовании понятия «уровень» в его содержании выделяется степень, величина развития явлений и факт дифференцирования по группам, в каждый из которых явления «подверстываются» друг к другу (см. словари В.И.Даля и С.И.Ожегова). Мы объединяем оба содержательных момента понятия «уровень» при обращении к характеристике степени развития подготовленности будущих учителей к педагогической деятельности.

В научной литературе понятием «уровень» применительно к подготовленности будущих учителей оперирует ряд исследователей – социологи, психологи, педагоги (А.А.Дергач, К.М.Дурай-Новакова, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин и др.). Каждый автор выделяет свое содержание в этом понятии, обращается к тем или иным его признакам. Поэтому на подготовительном этапе большое внимание было уделено выработке объективных критериев оценки уровня подготовленности студентов к этой деятельности.

Наша задача сводилась к следующему: найти внешние, объективные показатели подготовленности будущих учителей к педагогической деятельности, показатели проявления этой подготовленности; убедиться в социальной направленности данного состояния; постараться измерить подготовленность будущих учителей к учебно-воспитательной работе в школе. Иначе говоря, критерии должны фиксировать сам факт подготовленности студента, ее наличие и, наконец, меру подготовленности, ее количественную характеристику, свидетельствующую не только об интенсивности проявления этого личностного образования, но и одновременно о степени его зрелости и устойчивости.

На основе указанных показателей нами выделены три уровня подготовленности будущих учителей к педагогической деятельности в школе.

1. уровень – полная подготовленность (высокий);
2. уровень – частичная подготовленность (средний);
3. уровень – недостаточная подготовленность (низкий).

Уровни подготовленности в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице № 1.

Таблица № 1.

Исходный уровень подготовленности студентов к учебно-воспитательной работе в экспериментальной и контрольной группах

Уровень подготовленности	Экспериментальная группа в %	Контрольная группа в %
1. Уровень (высокий)	11,00 %	13,00 %
2. Уровень (средний)	69,00 %	66,68 %
3. Уровень (низкий)	20,00 %	20,82 %

Как видно, из таблицы исходный уровень подготовленности будущих учителей к учебно-воспитательной работе в экспериментальной и контрольной группе до проведения эксперимента имела незначительные различия.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в начале формирующего эксперимента подавляющее большинство студентов, как в контрольной, так и в экспериментальной группах имели средний и низкий уровни подготовленности, и только (11,00%) в экспериментальной (13,00%) студента в контрольной группе имели высокий уровень.

Студенты знают общие задачи и содержание учебно-воспитательной работы со школьниками, но плохо знакомы со специфическими особенностями этого процесса, что объясняется с одной стороны слабыми знаниями теории и методики воспитания и с другой – неумением применять полученные знания в конкретной практической деятельности.

Анализ реального состояния дел по рассматриваемой теме исследования показал, что данная проблема не нашла своей реализации в системе высшего педагогического образования считаясь второстепенной. Главной задачей остается подготовка специалистов, отвечающих определенным качественным характеристикам знаний, умений и навыков. Студенты подчеркивают неуверенность в своих силах, имеют заниженную самооценку, в мотивации поступления в вуз преобладают мотивы на получение высшего образования, привлекательность профессии видят в изучении определенного предмета, что делают тщетными их попытки, если таковые имеются, стимулирования профессионального становления.

Вместе с тем, современное общество испытывает потребность в специалистах, способных к постоянному самосовершенствованию, профессиональному саморазвитию. В связи, с чем было определено главное направление нашей исследовательской работы – усиление влияния педагогической практики на процессе профессионального становления в системе высшего педагогического образования.

2.2. Стимулирование профессионального становления посредством педагогической практики на современном этапе

Педагогическая практика в отличие от теоретического обучения с его высокой степенью научного обобщения характеризуется большой конкретностью и раскрывает общественную значимость профессии, формирует необходимые профессиональные умения, навыки, укрепляет положительные мотивы обучения в вузе.

Педагогическая практика также блуждает студентов к осмыслению собственной педагогической деятельности, себя в профессии, к выбору и построению мира ценностных отношений, к овладению новыми способами решения профессиональных и личностных проблем. Нам представляется убедительным мнение ряда исследователей, что именно в педагогической практике, прежде всего, происходит становление и развитие интереса к педагогической профессии и в то же время обнаруживаются барьеры, препятствующие этому.

Мы полностью солидарны с мнениями исследователей (Л.Н.Куликовой, Г.С.Сухобской, Н.Г.Осуховой, Т.Г.Щедровицкий и др.), которые отмечают, необходимость наполнения педагогической практики новыми смыслами. Они видят педагогическую практику не как способ овладения традиционной педагогической деятельностью (как вести урок, как управлять состоянием класса), а как критическое освоение («внутреннюю дискредитацию» изучаемых форм деятельности педагогов П.Г.Щедровицкий), с целью поиска собственных более ценных эквивалентов педагогических решений, видения вариантов, присчитывания последствий собственных педагогических действий. Это помогает нам понять профессиональное становление будущего педагога в процессе практики как взаимосвязь компонентов внутреннего плана его профессионально-познавательной деятельности: самосознания, самооценки, самоорганизации, самоуправления.

Поэтому предназначение педагогической практики видится нам как подготовка условий для профессионального становления будущих учителей, так как деятельность, поступки, поведение студента отражает меру его интеллигентности, степень его соответствия высоким нравственно-этическим критериям в специалиста, активное стремление к обогащению своего культурного и профессионального потенциала.

Среди условий, особую роль мы отводим оценке стимулирующих возможностей педагогической практики на основе стадийного характера, обеспечения факторов и путей активизации механизмов профессионального становления будущего учителя при подготовке в вузе.

Педагогическая практика студента проводится в течение всего срока обучения. Она носит лично- и индивидуально-ориентированный характер. Для этого разрабатывается индивидуальный компонент программы педагогической практики, включающий психолого-педагогическое исследование (наряду с проведением студентом уроков, внеаудиторной работой по предмету, воспитательной работой с учащимися).

Реализация целей и задач педагогической практики требует интегрированного подхода к разработке содержания заданий, которые должны быть такими, чтобы их выполнение требовало объединения знаний студентов из различных учебных курсов. Основным методом работы студента на практике – метод проектов. Особое внимание необходимо уделять оформлению результатов практики – отчет должен носить не формальный а научно-творческий характер (защита проектов, доклад на учебно-методической или научно-практической конференции, публикация и т.п.). В то же время и обучение по различным дисциплинам должно строиться так, чтобы практический опыт студентов постоянно актуализировался, осмыслился с различных точек зрения, с позиций разных учебных дисциплин.

В программе практики студентам, начиная с первого курса, необходимо предлагать не только обязательные задания, но и задания на выбор, а на старших курсах у студентов должна быть возможность самостоятельно выбирать площадку практики в зависимости от будущей профессиональной деятельности, вносить в программу практики индивидуальные элементы в соответствии со своими профессиональными интересами, а также индивидуальные исследовательские задания, связанные с выполнением курсовых и выпускных квалификационных работ.

Содержание примерных заданий для педагогической практики:

1. Ознакомление с основными типами общеобразовательных учреждений (школа, гимназия, лицей); анализ основных направлений педагогического процесса и деятельности учителя - классного руководителя:

- ознакомление студентов с общей организацией учебной и воспитательной практики школы, гимназии, лицея, ДООУ, класса, группы путем наблюдения, бесед с директором образовательного учреждения, его заместителями, классным руководителем, учителями, воспитателями, заведующим детским садом;

- знакомство с особенностями и спецификой названных учреждений (получение информации); анализ режима работы заведения, правил для учащихся, стиля деятельности учителя (работа с алгоритмами, умение вести беседу, диалог, разговор, задавать вопросы и пр.); умение оформлять документы;

- овладение методикой наблюдения за учебно-воспитательным процессом, соотнесение наблюдаемого с изучаемым теоретическим материалом;

- отбор в процессе наблюдений и различных форм общения студентов с учителями и школьниками фактического материала как объекта педагогического и психологического анализа на соответствующем

академическом занятии и выработка умений и навыков такого анализа;

- установление связи между теоретическими знаниями, полученными при изучении психолого-педагогических и специальных дисциплин, и практикой.

2. Знакомство с основными направлениями и условиями профессионально-педагогической работы учителя и классного руководителя, условиями и содержанием воспитательной и образовательной деятельности и начало формирования личного педагогического опыта:

- воспитание профессиональных качеств будущего учителя, приобщение студентов к практической педагогической деятельности, формирование у них профессиональных умений, необходимых для успешного осуществления воспитательной работы с учащимися;

- общение с детьми, изучение их возрастных и индивидуальных особенностей, специфика учебно-воспитательной работы с детьми разных возрастов;

- определение и решение конкретных воспитательных задач, стоящих перед детским коллективом;

- обоснованный выбор и использование разнообразных методов воспитания школьников, приемов педагогического воздействия на них с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и детского коллектива;

- включение в образовательное и воспитательное пространство учреждения.

3. Знакомство с основными направлениями профессиональной деятельности учителя в конкретной образовательной области.

Формирование специфических профессионально-педагогических умений учителя-предметника:

- определять и решать обучающие, развивающие и воспитательные задачи занятий в урочное и внеурочное время;

- оптимально отбирать учебный материал и использовать разнообразные формы, методы и приемы обучения, современные ИКТ и ТСО;

- анализировать качество учебно-воспитательной работы как учителей, товарищей, так и своей собственной; овладеть технологией проектной деятельности;

- оказывать учащимся помощь в выборе профиля обучения.

4. Реализация классной и внеклассной работы в определенной образовательной области:

- аналитическое изучение и определение уровня знаний, умений и навыков учащихся по предмету (анализ классного журнала, тетрадей учащихся, их контрольных работ, тестов и т.д.);

- разработка плана-графика проведения уроков в период практики;

- разработка конспектов или развернутых планов уроков, занятий кружка или других внеклассных занятий по предмету;

- подготовка дидактических материалов, наглядных пособий, ТСО, ЭВТ к уроку или внеклассному занятию;

- проведение отдельных уроков и внеклассных занятий по предмету специальности, посещение уроков учителя и практикантов, участие в их анализе;

- текущее и перспективное планирование всех видов учебно-воспитательной работы;

- работа с родителями (индивидуальные беседы, родительские собрания и т.д.);

- формирование творческого исследовательского и рефлексивного подхода к педагогической деятельности.

5. Реализация функций учителя, классного руководителя, проявление основ профессиональной компетентности:

- знакомство с системой учебно-воспитательной работы образовательных учреждений разного типа;

- изучение: учащихся и коллектива класса (группы), психологических аспектов учебно-воспитательной деятельности (учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, особенностей познавательной деятельности учащихся, учет мотивации, особенностей педагогического общения и микроклимата на уроке и др.); личных дел учащихся, медицинских карт, дневников, классных журналов, методики их ведения; работы школьной предметной комиссии, методического объединения, семинара классного руководителя, педагогического консилиума, педсовета школы;

- самостоятельная разработка и проведение учебной и внеклассной работы по предмету специальности (системы уроков, внеклассных занятий по предмету) и ее психолого-педагогический анализ; организация воспитательной работы с учащимися в соответствии с планом работы классного руководителя;

Реализация этого условия требует рассмотрения процессуального аспекта научно-методической работы по организации педагогической практики студентов с целью определения ее принципов, форм организации, условий и средств, через которые нужно провести студентов, чтобы он овладел опытом личностно-ориентированной педагогической деятельности.

Основу второго, конструктивно-содержательного этапа составляет овладение знаниями, умениями, навыками по избранной профессии, развитие личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих готовность к деятельности. В связи с первыми «профессиональными пробами» укореняется стремление студентов к изучению теории и практики обучения и воспитания. Актуализация творческого потенциала студентов побуждает их к совместной деятельности. Происходит самоопределение, в выборе траектории образования повышается собственная продуктивность по ее реализации. Усиливается волевая

саморегуляции, активная творческая деятельность по усвоению образовательной программы, собственному саморазвитию.

Проверка разработанной нами концепции профессионально-педагогического становления будущего учителя осуществлялось в ходе формирующего эксперимента на семинарских занятиях по педагогике, спецкурсе, в ходе педагогической практикой. В соответствии с задачами исследования в учебном процессе были включены исследовательские методы и введены педагогические условия, предусмотрены в гипотезе.

Проанализировав учебные планы, мы пришли к выводу о необходимости включения практических занятий в теоретический цикл педагогических дисциплин.

Чтобы управлять педагогическим процессом, а не творить его стихийно надо быть вооруженным знанием объективных закономерностей, лежащих в основе обучения и воспитания, ибо только овладение теорией и психологией, которые объясняют основными механизмами педагогической деятельности, может гарантировать студенту его превращение через несколько лет работы в общеобразовательные учреждения в учителя-мастера¹.

Наблюдения показывают, что студенты-практиканты и начинающие учителя, обращаясь к практической деятельности к научной теории, встречаются рядом с трудностями. Во-первых, научная теория – это знания общих законов, принципов, правил, а практика всегда конкретна и ситуативная, во-вторых, педагогическая деятельность – это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний, тогда как знания начинающего учителя как бы разложенным «по полочкам» и они недостаточны для организации многогранного педагогического процесса.

¹ Пискунов А.И. Актуальные задачи и проблемы педагогической науки. – В кн.: Вопросы содержания и организации педагогической практики студентов педвузов. Белгород, 1973, с.32.

Однако бытует мнение об отрицательном и даже нигилистическим отношениям студентов к изучению психолого-педагогических дисциплин. В связи с этим в ТГПУ имени С.Айни в 2014 г. было проведено исследование, которое охватило бы 270 студентов II-V курсов. Высокую значимость педагогики, истории педагогики и психологии для педагогической деятельности отметило преобладающее большинство студентов. Лишь незначительная часть высказала сомнение или отрицательное суждение по этому поводу: 8% студенчества считают педагогические науки «ненужными и бесполезными», 12% не высказали определенного мнения, тогда 80% убеждены в необходимости овладении психолого-педагогической теорией. Из числа студентов вошедших в последнюю группу,

- согласны на сокращение занятий по педагогическим дисциплинам - 13%;
- считают, вполне достаточно отводилось на них время - 12%;
- предлагают прибавить часы на их изучения - 75%.;
- при этом находят необходимым увеличить количество занятий только лекционного типа 6%;
- чаще проводит семинарские занятия 11%;
- прибавить время и на лекции и на семинары – 6%. Остальные студенты, также считающие необходимым продлить время изучения психолого-педагогических наук, высказались в пользу практических занятий 77%. Обработка материала позволило построить определенную шкалу в оценке студентами дисциплин психолого-педагогического цикла. Первое место для профессиональной деятельности учителя большинство студентов придают педагогической науке. Второе и третье места заняли соответственно психология, история педагогики.

Исходя из гипотезы, что формирование профессионально-педагогического становления зависит от познавательных интересов в области педагогических наук, кафедра педагогики в

Курган-Тюбинском госуниверситета мы организовали изучение студентов по следующей программе, на первом курсе наличие интересов к работе с детьми как одного из мотивов поступления в институт; структура учебных интересов на конец первого учебного года и определение в ней места психолого-педагогических на последующих курсах: структура учебных интересов к моменту окончания изучения дисциплин психолого-педагогических наук в системе учебных интересов студентов; интерес к определенной изучаемой педагогической науке и их практической реализации в школе.

Исследование вскрыло прямое влияние личностных качеств на формирование у студентов оценочного отношения к психолого-педагогическим предметам. Не всегда студенты умеют оценить практическую значимость курса педагогики. Иногда они, верно, констатируют важность тех или иных положений педагогической науки, но это признание не порождает состояние подлинной заинтересованности. Объяснение можно найти, в частности, в том, что курс педагогики изучается, когда учительская деятельность с ее вечными проблемами, поисками и постоянно возникающими экстремальными ситуациями представляется некоторым студента чем-то далеким, органически в педагогической деятельности.

Практика профессионально-педагогической подготовки показывает, что усилия преподавателей психолого-педагогических дисциплин без активной работы студентов по профессиональному становлению не обеспечивает должного уровня готовности выпускников педвузов к выполнению ими социально и профессионально обусловленных функций. А профессиональное становление, в свою очередь обречено на незначительный эффект если в сознании студентов не четкого представления о специфических особенностях педагогических профессии в целом и отдельных педагогических специальностей, если с первого курса

будущие учителя не сориентированы на целостное видение педагогического процесса и своего места в нем.

Изучение дисциплин педагогического цикла начинается на первом курсе с предмета «введение в педагогическую профессию» данный курс является основообразующим в системе подготовки будущего учителя и помогает развить их творческую индивидуальность, позволяет начать формирование индивидуального стиля педагогической деятельности.

На первом курсе особое внимание мы уделяли формированию идеала профессиональной деятельности, поскольку человек есть самоорганизующаяся система. В курсе «введение в педагогическую профессию» максимум знаний был направлен на развитие профессиональных ценностных ориентаций: на создание «идеала», где создаются представления о будущей профессии; на самопознание, где студенты оценивают себя как реальный учитель. Для этого в ходе первого занятия мы выделяем наиболее ответственные и сложные этапы в обучении. Это помогает будущему учителю самостоятельно распределять свои силы, поскольку он заранее знает, что его ждет на том или ином этапе обучения.

К пятому семинарскому занятию желающим предлагается попробовать себя в роли преподавателя и подготовить сообщение по новой теме, а также попробовать себя в роли рецензента оппонента. Следует отметить, что на этой фазе студенты осваивали особенности взаимодействия студенты с группой и студент с учебной литературой. С этой целью нами велась целенаправленная работа по обучению, студентов поиску научной и методической литературы с помощью книг, журналов и газет, тематических реферативных сборников, информационных бюллетеней и т.д.

Кроме этого в этом курсе каждый студент обучался также умению конспектировать научную и методическую литературу, писать доклад и реферат и публично выступать с сообщениями перед сокурсниками. При

организации такой работы, мы также учли такие препятствия как – умение видеть проблемы в учебной информации и аналогически их оценивать; сомнения в преподаваемом знании; смело и открыто выражать свои мысли и т.д. Действительно, в этих выступлениях студенты столкнулись с барьерами психологического характера, препятствующие установлению нормального климата в группе. Таких занятий мы проводили «за круглым столом», усаживали студентов так, чтобы они видели друг друга и параллельно рекомендовали, что при выступлении смотрели на аудиторию и высказали собственное суждение без опоры на конспект.

При подведении итогов (по окончанию занятия) мы попросили студентов ответить на вопросы мини-анкеты, с целью выявить какие затруднения они испытывают при публичном выступлении. Это было важно, потому что студенты, выходя, на практику они должны самостоятельно вести уроки, воспитательные мероприятия, а также активно общаться с аудиторией. Данные анкетирования студентов экспериментальных групп (53 чел.) свидетельствуют о том, что 64,2% из них стесняются высказывать свое мнение, обосновывать доказывать его; 15,3% боятся, что их ответ будет неправильным, 11,8% вообще отказываются отвечать из-за «неумение говорить».

Полученные данные побудили нас к построению личного плана самосовершенствования, который максимально способствовал личному становлению субъектов педагогического процесса.

При составлении личного плана самосовершенствования будущего учителя мы опирались на следующие принципы: целостности; целенаправленности; интегративности; альтернативности. Они, во-первых, гармонизируют взаимодействие всех элементов плана, тем самым способствуют саморазвитию студента, во-вторых, цель и результат становятся регуляторами выбор направлений плана для творческого роста студента, в-третьих, обеспечивают одновременное использование различных форм, методов и средств для решения поставленных целей, и,

наконец, система разнообразных вариантов способствует позитивно изменению студентов.

Самооценка профессиональных и личностных качеств, а также составление программы саморазвития требуют индивидуальной работы. Студентам предлагается выяснить в личном плане самосовершенствования те качества и умения, которые получили низкую самооценку и низкую оценку экспертов, наметить пути развития этих качеств и умений.

Совместно с преподавателем были определены посильные задачи по формированию определенных качеств и умений.

Эффективность оценивалась по следующим параметрам:

- соответствие поставленных целей и выявленных возможностей в профессиональном становлении;
- реальность;
- динамичность;
- возможность коррекции.

Опытно-экспериментальная работа показала, что студенты составили «личный план самосовершенствования» на основе предложенного варианта и частично внесли в него свои изменения. На семинарском занятии по теме: «Творческая индивидуальность учителя и ее саморазвитие», состоялась презентация планов лично студентами, в ходе которой состоялся обмен мнением, дискуссия, что подчеркнуло заинтересованность студентов в таком виде деятельности. Анализ представленных работ выявил их вариативность как отражения собственной позиции студента. Так, например личный план совершенствования Б.Г. (101 группа) отмечается тем, что побывала в сельской школе «Труд учителя в сельской местности со своими особенностями, требует дополнительные качества и умения. Поэтому в малокомплектной школе, а должен несколько учебник предметов, значит, я должен быть более эрудированным. В условиях села сложнее повышать квалификацию, я должен быть лучше подготовлен к самообразованию и самовоспитанию. Вообще сельский учитель должен

быть более гибок и находчив в выборе форм и методов обучения и воспитания».

К.М. (203 группа) в своем личном плане отмечает, что эффективность педагогической деятельности зависит от многих человеческих качеств как работа, способность, терпеливость, уравновешенность, выдержанность и спокойствие в учебно-воспитательной деятельности, отличаться четкостью дикции, выразительностью изложения мысли. Для этого я проанализировала свои недостатки и наметила план работы над собой на данный учебный год.

Р.Ш. (103 группа) проводит глубокий анализ своих личностных умений и качеств: «Для работы по реализации своего плана мне в первую очередь избавиться от таких качеств личности как: неорганизованность, нерешительность, обидчивость, неусидчивость. Я должен читать и анализировать необходимую литературу, упорядочить систему работы над собой, проводить ежедневный самоанализ прожитого дня, для этого обязуюсь завести дневник и рационально использовать учебное время».

А.О. (101 группа) «В процесс учебы в вузе обязуюсь выполнять следующие действия: по усвоению теории и методики; по умению индивидуальной работы; по овладению самостоятельной работы и т.д.».

Таким образом, экспериментальная работа, осуществляемая в рамках изучения курса «Введение в педагогическую профессию», показала эффективность введения личного плана самосовершенствования студента как одного из способов самосознания и самоизменения личности будущего учителя.

С целью повышения уровня профессионального становления будущего учителя, мы продолжили преобразующий эксперимент в рамках изучения курса «Педагогические теории, системы и технологии», который включает в себя три взаимосвязанных раздела: «теоретико-методологические основы педагогического процесса» и «технологии реализации целостного педагогического процесса». Основой

идей курса является идея целостности педагогического процесса, следовательно, и единства подготовил будущего педагога как учителя и воспитателя. В своей работе над данным курсом мы расширили блок учебных задач направленных на овладения практическими умениями в соответствии с целями преобразующего эксперимента, в том числе:

- анализ педагогического опыта по содержанию различных технологий;
- овладение навыками воспроизводства любой технологии;
- разработка и частичная апробация урока с использованием той или иной технологии;
- овладение методикой наблюдения;
- мастерством и индивидуальным стилем деятельности.

Действительно курс закладывает основы развития творческой индивидуальности будущего педагога, а содержания вполне соответствует государственному образовательному стандарту. Поэтому мы реализовали его не только в форме лекции и семинары, а вели практические занятия непосредственно в общеобразовательных школах. Для проверки правильности принятого нами решения о переносе части практических занятий в среднюю общеобразовательную школу мы предложили студентам экспериментальных и контрольных групп ответить на вопросы анкеты – факторы, влияющие на уровень профессиональной подготовки.

Студенты экспериментальной и контрольной групп из предложенных нами факторов отдали предпочтение педагогической практике, также они назвали те, которые оказывают влияние на их уровень профессиональной подготовки: компетентность преподавателя вуза, личностное отношение к преподавателю, актуальность преподаваемого материала, уровень организации лекционных и семинарских занятий.

Экспериментальная работа по подготовке учителя отличается от традиционной, прежде всего тем, что в основу подготовки положены не только знание, учебная деятельность, но и учебно-профессиональная

деятельность в школе, которая выступает в качестве центрального ядра системы профессионального становления будущего специалиста.

Студенты экспериментальных групп на первых занятиях по курсу «Педагогические теории, системы технологии», нацеливаются на посещение школ как на один из видов семинарско-практических занятий. Перед выходом в школу мы определяем доминирующую учебно-профессиональную задачу, которую предстоит решить студентам в школе, приводим краткую теорию вопроса и совокупность частных учебных задач, конкретизирующих решение доминирующей профессиональной задачи. Таким образом, студенты получают представление о том, что они будут делать в школе. Первое занятие в школе является ознакомительным. Поэтому главными задачами данного занятия являются: знакомство со школой, с учебным классом, с учителем предметником, усвоение информации о теме предстоящего урока, о наличии необходимых средств обучения для реализации планы учителя, получение от учителя знаний об особенностях детей, знакомства с методикой работы учителя.

Поучившись в вузе первый год, студенты сталкиваются с тем, что их надежды на скорое преподавание и общение с детьми откладывается на длительный срок и у многих студентов в обычных группах интерес к профессиональному становлению постепенно затухает. Поэтому поводу студент М.Р. (304 группа) написал: «Я, поступая в педагогический университет, думал, что меня будут учить профессии, а получилось что мы, изучаем набор дисциплин, не зная, что из них понадобится для деятельности учителя». К.С.(302 группа) «Мне хочется попробовать себя в профессиональной деятельности, посмотреть на школу с позиции учителя, но такая возможность будет нам представлена только на практике четвертого курса». Поэтому, строя свою работу по профессиональному становлению студентов с первого курса, мы включаем в нее обязательное посещение школы каждый семестр.

В третьем семестре мы выходим в школу с целью педагогического наблюдения за работой учителя, но опыт работы показывает, что само по себе включение их в наблюдения ещё не обеспечивает нужных результатов. В обучении студентов педагогическому наблюдению мы исходим из идеи поэтапного и разноуровневого усвоения опыта профессиональной деятельности. В соответствии с делением профессиональных задач по уровню сложности на оперативные, тактические и стратегические можно выделить три уровня усвоения деятельности наблюдения:

- овладение отдельными операциями и умениями и умениями наблюдения;
- овладение наблюдением как целенаправленной деятельностью педагога;
- овладение наблюдением как компонентом целостной профессиональной деятельности исследовательского характера.

На первом этапе обучения важно усвоить основные операции и простейшие умения, связанные с наблюдением, овладеть оперативным наблюдением педагогических явлений и процессов. На втором этапе идет обучение целостному опыту осуществление наблюдения, которое подчиняется решению тактических образовательных задач. На третьем этапе обучения деятельность наблюдения включается в контекст Педагогического исследования, выполняется на основе интеграции с другими методами познания и используется для решения образовательных задач стратегического характера.

Когда студент впервые проводит занятие с детьми, он совершенно не видит, чем они занимаются и его мысли сосредоточены на содержание урока. Поэтому первое, чему надо научить будущего учителя, это видеть класс, проводить наблюдения по ходу своей деятельности. Развитие этих способностей происходит по мере овладения студентом профессиональными умениями и навыками. До тех пор пока многие профессиональные действия не автоматизируются, они будут привлекать к

себе внимание субъекта деятельности и педагог не сможет целенаправленно переключать его на учащихся или другие действия. Поэтому при анализе уроков мы обращаем внимание на умение учителем видеть класс, замечать, чем занимается каждый ученик на уроке. Опыт показывает, что в течение двух трех семестров умение формируется практически у всех студентов экспериментальных групп. Следует так же выработать у будущих учителей очень важную профессиональную привычку во время того или иного обучающего или воспитательного действия. Внимательно следит за выражением лиц, глаз учащихся, их позами, движениями, читать по ним, нравится ли им то, что предлагается, какие они испытывают чувства, понимают ли то, что им рассказывают, или же смотрят на учителя пустым взглядом.

Для тренировки в таких умениях используем задания на распознавание состояния человека по видеозаписям. Для этого на семинарских занятиях мы просматриваем и обсуждаем фрагменты уроков, проводимые студентами старших курсов на практике. При этом важно не только распознавание, так как каждый студент неплохо умеет это делать, сколько формирование установки, воспитание привычки наблюдать, фиксировать реакции учащихся на те или иные педагогические воздействия.

По окончании второго курса мы предложим студентам экспериментальной группы вернуться к личному плану самосовершенствования и проанализировать его, для того чтобы внести необходимые изменения в соответствии с целями профессионального становления.

В ходе опытно-экспериментальной работы, прежде чем приступить к внедрению в учебный процесс спецкурса «Педагогические основы профессионального становления будущего учителя», целью которого является содействие становления и развития личности студента, как профессионала при подготовке к учебно-педагогической практике, мы

выявили степень готовности студентов экспериментальных групп к профессиональному становлению.

Низкий уровень	8,10%
Ниже среднего	19,90%
Средний уровень	72,00%

Анализ результатов анкетирования показало, что 19,90% студентов экспериментальных групп намерены работать над своим профессиональным становлением; 8,10% студентов не имеют серьезного намерения в своем профессиональном становлении; основную массу 72% составляют студенты, которые начинают в серьез рассматривать возможность изменения своей личности и проявляют интерес к будущей профессии.

Разработка спецкурса для студентов экспериментальных групп была логическим продолжением дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии». Спецкурс послужил продолжением обучающего эксперимента по организации студентов на профессиональное становление. Мы считали необходимым не только отобрать материал для изучения студентами, но и сконструировать целостный педагогический процесс, создать необходимые педагогические условия для сотрудничества со студентами. На своих занятиях мы также использовали такие способы общения как сотрудничество понимание, принятие другого, коллективная мыслительная деятельность.

В соответствии с замыслом и задачами спецкурса были проведены занятия со студентами филологического и исторического факультетов. Практическая работа включала традиционные и нетрадиционные формы работы со студентами лекции, семинары, различные виды тренингов, деловых игр. Студентам были предложены 6 лекций. Лекционный материал вводит студентов в круг профессиональной деятельности учителя. Основная идея лекционного курса содержит направленность - от человека образованного к человеку профессиональному. Изложение каждого

вопроса заканчивается логическим выводом о его сущности, что предоставляет студентам возможность пропустить теорию вопроса через себя и апробировать собственные выводы на самих себя в практических действиях на тренингах и дома при выполнении практических работ.

Акцентируя свое внимание на роли личности в ее профессиональном становлении, мы предлагаем студентам, после прослушанной лекций вернуться к личному плану самосовершенствования, составленному на первом курсе, и дать анализ реализации этого плана данный момент. Затем предлагаем студентам составить программу саморазвития с учетом следующей последовательности:

- целеполагание – выбор личностно значимых целей и задач профессионального становления;
- планирование, выбор действий, создание программы;
- выбор методов и средств саморазвития;
- реализация в учебно-научной деятельности целей и задач программы профессионального становления;
- самоконтроль сравнение достигнутых результатов с ожиданиями;
- коррекция программы саморазвития с учетом результатов самоконтроля и самооценки.

Для того чтобы данный процесс не вызвал затруднения мы предлагаем будущим учителям прочесть и использовать в своей работе по самопознанию и саморазвитию книгу С.Б.Елконова «Основы профессионального самовоспитания будущего учителя», а также используя «Карту личности будущего учителя» составить программу профессионального самовоспитания.

В процессе опытно-экспериментальной работы для практических занятий использовали следующие формы: в форме научно-практического семинара и активного профессионально-психологического тренинга студентов, при этом включили два вида методических приемов: ролевая игра и тренинг, нацеленные на развитие у студентов гуманистической

направленности, психолого-педагогической компетентности, эмоциональной устойчивости. Также студентам предлагались для ознакомления вопросы – задания для самостоятельной работы и подготовки к занятиям. Например, при подготовке к семинарско-практическому занятию по теме: «Становление профессионального самосознание будущего учителя» студентам было предложено подготовить вопросы из информационного блока:

- профессиональное самосознание учителя;
- влияние уровня самосознания на эффективность педагогического труда;
- сравнительный анализ профессионального самосознания студентов и работающих учителей.

Затем с целью повышения уровня осознания студентами своих личностных качеств им предлагается игровой блок: упражнение «Я отличаюсь от друга», также студенты получают домашнее задание, которое носит творческий характер.

Итоговым занятием, завершающим спецкурс является тренинг для будущих учителей рассчитанный на 2 часа. Данное занятие проводится с целью организации деятельностного освоения будущими учителями нового предмета, а содержание учения как деятельности по самосознанию предъявляется ему сначала практически, через переживание и осмысление собственного процесса решения учебной задачи, а затем методически через рассмотрение этого же самого процесса как инструмента включения в деятельность учащихся.

В конце учебного курса мы заслушивали доклады и сообщения по выполнению исследованиям, с последующим их включением в курсовую работу. По окончанию спецкурса мы предложили студентам экспериментальных групп повторно оценить степень своей готовности к профессиональному становлению.

Таблица № 2.

Уровень подготовленности	До спецкурса в %	После спецкурса в %
1. Низкий уровень	8,10 %	3,20 %
2. Ниже среднего	72,90 %	21,35 %
3. Средний уровень	79,00 %	24,45 %

Анализ результатов анкетирования показал, что данные ответов на «входе» и «выходе» различаются. Меняются и характер, нарастает динамика по третьей позиции. На 6,55% увеличилось студентов желающих работать над своим профессиональным становлением в ближайшее время. Аналогичная картина складывается, и по первой позиции на 5,10% уменьшилось студентов, не имеющих серьезного намерения в своем профессиональном становлении.

Материалом для построения ценностных ориентаций является внутренний опыт самого человека. Мы исходили из того, что для ориентации студентов на самооценку педагогических знаний и умений необходимо включать их активную самостоятельную оценочную деятельность. Исходя из формулировки задачи и цели практик 4 – 5 курса.

Педагогическая практика, как и подготовки студентов к работе в школе носит поэтапный характер. Целое в своем становлении проходит, как известно определенные этапы зарождения компонентов целого, их объединение в группы, возникновение целого, его совершенствование, вызревание. Рассмотрим с этих методических позиций организацию педагогической практики.

Организационный этап включал в себя традиционные и экспериментальные подходы к организации практики определение базовых школ и распределение студентов по классам, оформление приказа и поведение установочной конференции.

Для экспериментальных групп конференция проводится в общеобразовательные учреждения в первый день практики, студентов знакомят с учителями общеобразовательные учреждения, с

администрацией, выдвигаются четкие требования к деятельности студента, в общеобразовательные учреждения каждый студент решает в общеобразовательные учреждения одну и ту же учебно-профессиональную задачу в процессе изучения разных тем учебного предмета. В связи с этим в экспериментальных группах студент с первого дня практики ставится в позицию организатора разнообразной деятельности общеобразовательных учреждений, а педагоги, методист и учитель, в позицию советчика, помощника количество уроков у студентов экспериментальных групп за период практики зависело от нагрузки преподавателя методиста, так как студенты были обязаны вести уроки каждый день кроме методического. Студенты экспериментальных групп приступают к учебно-воспитательному процессу, со второго дня практики избегая второго традиционного этапа «пассивного», где позиция студента странного наблюдателя. Сложность ситуации для будущих учителей состоит в том, что они не успели познакомиться с учениками не с методикой работы учителя – методиста, в классе которого им предстоит пройти практику. На этом этапе студенты встают перед выбором: либо оставаться на низшем уровне и проводить уроки по традиционно отработанной схеме, не отступая от инструкций методистов по практике и не задумываясь о собственном отношении к ним, либо проявить творчество и самостоятельность в решении этих вопросов. Взаимодействие с педагогическим коллективом, нестандартные ситуации на занятиях, решение педагогических задач с различных ролевых позиций, мотивация успеха, познавательная активность идентификация себя с коллективом стимулирует потребность индивидуального переосмысления своего будущего профессионального «я».

В таких условиях процесс приобретения опыта носит личностный, неповторимый характер, причем одни студенты испытывают потребности в знаниях, другие в умениях и практических навыках, многие теоретические истины, изученные при изучении дисциплин

педагогического цикла, студенты открывают для себя как бы заново. В соответствии с этой особенностью учебно-педагогическая практика в экспериментальных группах носит индивидуальный характер.

При традиционной подготовке специалистов студент, обязан не только согласовывать с учителем тему занятия, но и предоставить развернутый план-конспект урока. В экспериментальных группах студенты этого не делают, они согласовывают только тему занятия и получают от учителя рекомендации по проведению урока или воспитательного мероприятия. Это дает возможность студенту самостоятельно анализировать ситуацию и формы организации уроков и воспитательных мероприятий, что активизирует профессиональное становление будущих учителей.

Актуализация способности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретических и прикладных задач, формирует проектную культуру будущего учителя, стимулирует поиск личностного почерка профессиональной деятельности авторства в создании собственных моделей будущей педагогической деятельности. Многообразие решаемых педагогических задач, взаимодействие с консультантами, потребность в самосовершенствовании, характеризует на этом этапе профессиональное становление будущего учителя.

Дневники студентов экспериментальных групп отличаются тем, что они не фиксируют, какая работа проводится в школе каждый день, а фиксируют только то, что касается решения конкретных учебных и воспитательных задач, диагностики развития личности учащегося и составление протоколов для учебно-исследовательских работ.

Будущего учителя увлекает вариативность педагогического общения, в самоанализе часто звучать фразы «детям понравилось», то есть отношение школьников к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Появляется индивидуальная неповторимость, которая в свою очередь

определяется как степень развития у конкретного студента таких качеств, как рефлексивность, критичность, усилением потребности в личностной и профессиональной самореализации. Студенты пытаются в логике рассуждений делать выводы, опираясь на свой жизненный опыт, стремятся пополнить знания о себе как будущем профессионале, формируют навыки саморегуляции учебно-практической деятельности.

Важную роль в профессиональном становлении студентов играют контроль и оценка их учебно-профессиональной деятельности условно в традиционной системе подготовки специалиста можно выделить три вида контроля, который используется преподавателями вуза на практике: практический и стратегический (итоговый). Как показывает опыт, в традиционной технологии подготовки специалистов наибольшее внимание уделяется итоговому контролю. В экспериментальной подготовке специалиста мы использовали все указанные виды контроля, но особая роль отводилось оперативному и предупредительно-контролирующему.

Мы считаем, что характер и содержание контроля и оценки деятельности студента в период прохождения им практики должны постепенно усложняться, приближаясь к пятому курсу в соответствии с требованиями, предъявляемыми к специалисту. В связи с этим усложнение задач практики происходит постепенно с 4 по 5 курс, и уровень профессиональной деятельности студентов оценивался в процессе эксперимента с позиции успешности решения студентом доминирующих профессиональных задач, определяемых в очередном занятии в школе, только в этом случае контроль и оценка носят не субъективный, а объективный характер. Самыми важными критериями оценки учебных и воспитательных занятий проводимых студентами в период практики в школе выступили:

- целесообразность деятельности студента в целом;
- осмысленность профессиональных действий;
- научность изложения материала и подходов к обучению;

- результативность деятельности;
- проявление культуры в общении со школьниками.

Контроль и оценка деятельности студентов в процессе учебно-педагогической практики в соответствии с выделенными нами критериями стимулируют их проявление, каждое занятие которое проводит студент в школе, оценивается и оценка ставится в журналах, итоговая оценка выставляется по всем учебным и воспитательным занятиям, проведенным в школе студентам, но для нас особое значение имело личностное изменение студента, формирование потребности в личностном и профессиональном саморазвитии.

При анализе результатов практики студенты определяют уровень овладения профессией за прошедший период, отвечают на вопросы анкеты в конце практики, а также проводят самоанализ и уровень практической подготовки.

В соответствии с задачами и логикой нашего исследования мы подвергли анализу уровень сформированности у студентов качеств, определяющих профессионально-педагогическую направленность личности учителя. Объектом изучения организованного после последней педагогической практики были студенты филологического и исторического факультетов. Мы выделяем следующие профессиональные качества: интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности, справедливость; педагогическую зоркость и наблюдательность; педагогический такт: педагогическое воображение; общительность; требовательность, настойчивость, целеустремленность; организаторские способности; уравновешенность и выдержку; профессиональную работоспособность

Анализ оценки профессиональных качеств обнаружил, что наименее сформированными оказывается педагогический такт, организаторские способности, педагогическое воображение, настойчивость и целеустремленность. Наиболее многочисленную группу – со средним

уровнем сформированности составили такие качества, как любовь к детям и увлеченность педагогической деятельностью, справедливость, общительность, педагогическая наблюдательность. В третью группу с высоким уровнем сформированности вошли такие определения как уравновешенность и выдержка, профессиональная работоспособность.

Первая группа (более 3%) – это те, для кого педагогическая профессия не была и не стала призванием. Чаще всего они включаются в общую работу, стараются давать правильные ответы, но не по убеждениям, а ради хорошей оценки. С детьми работают без огонька формально, мало с нами общаются, уклоняются от внеклассных занятий. Эта группа студентов требует специального внимания контроля и помощи, настойчивой работы по перестройке и формированию жизненных, нравственных, профессиональных установок и педагогических способностей.

Вторая группа (81,35%) – это студенты, для которых иногда заниженный уровень самооценки, что обусловлено слабым развитием педагогических способностей. А иногда это те студенты, имеющие при наличии устойчивых морально-волевых качеств желание овладеть педагогической профессией и профессиональным мастерством. Им достаточно высокое общее развитие, целеустремленность, ответственность, но в структуре личности недостатки некоторых качеств и компонентов педагогических способностей (инициативы, решительности, коммуникабельности). Поэтому в процессе педагогической практики с представителями этой группы, обратили особое внимание.

Третья группа (26,45%) – это студенты с ярко выраженным педагогическим призванием. Их отличают широкий умственный кругозор устойчивые общие и специальные интересы, коллективизм, общительность. В период педагогической практики они сравнительно быстро устанавливают контакт со школьниками, творчески относятся к проведению уроков и внеклассных занятий, настойчиво продлевают

трудности, проявляют принципиальность, решительность, выдержку, дисциплинированность. У них раскрываются педагогическая наблюдательность, педагогический такт, организаторские способности. Основной линией поведения по отношению к студентам этой группы мы считали необходимым их мобилизация на решение усложняющихся педагогических задач, а также усиление их положительного влияния на коллектив группы и курса.

Педагогическая практика – эта, прежде всего, совместная деятельность, т.е. пережитые волнения работы над планированием и воплощение в жизнь своих планов, получение неповторимого опыта практической деятельности, создает уникальные условия для самоанализа, самооценки самоорганизации, а в последующем и саморазвитии.

Таким образом, в экспериментальных группах мы стремились организовать деятельность студентов так, чтобы с первого по пятый курс у студентов не угас интерес к работе с детьми, а наоборот превратился в личностную потребность и наиболее, ярко проявился в учебно-педагогической практике. Экспериментальная организация профессионального становления будущих учителей в процессе педагогической практики позволила на значительно повысить долю практической деятельности студентов по самовоспитанию и самообразованию и саморазвитию.

2.3. Пути и условия профессионально-педагогического становления будущих учителей в процессе педагогической практики.

В целях проверки, уточнения, обогащения и развития, которая поставлена в исследовании потребовано опытно-экспериментальной работы. Разрабатывая гипотезу, мы исходили из того, что для подготовки будущих учителей к педагогической деятельности в условиях нашей республики необходимо учитывать ряд педагогических условий – обновления содержания образования и процесса подготовки будущего

учителя на основе интегративного подхода; принятие педагогами вуза установили на понимание профессионального становление студента как системаобразующего компонента педагогической подготовки будущего учителя; оценку стимулирующих возможностей педагогической практики на основе ее стадийного характера, обеспечения факторов и путей активизации механизмов профессионального становления будущего учителя в вузе.

Мы полагали, что реализации этих условий требуют рассмотрения процессуального аспекта научно-методической работы по организации педагогической практики студентов с целью определения ее принципов, форм организации, условий и средств, через которые нужно провести студента, чтобы он, овладев опытом личностно-ориентированной педагогической деятельности.

Сравнительный анализ литературы и осмысление существующих подходов позволили нам сделать вывод о том, что педагогическая практика обладает значительными потенциалами развития личности будущего учителя, ориентированности на личностное развитие своих будущих учеников.

Все многообразие условий и факторов педагогического процесса образует два взаимосвязанных полюса: объективные факторы, то есть система педагогических воздействий на студента, и их встречная активность, при котором студент преимущественно занимает собственную позицию в процессе профессиональной подготовки. Постоянное воздействие преподаваемых педагогических дисциплин и собственная заинтересованность студентов, на наш взгляд, есть та движущая сила, которая является основой профессионального становления будущего учителя.

В целях проверки данного момента на базе Курган-Тюбинский государственный университет имени Носира Хусрава нами был проведен

формирующий эксперимент, который позволил проверить результативность нашего предположения.

Основу формирующего эксперимента составляли следующие задачи:

- определить и экспериментально проверить педагогические условия эффективного профессионально-педагогического становления студента в процессе педагогической практики;
- выявить зависимость между целенаправленного поэтапного профессионального становления и подготовленностью к данному виду деятельности в процессе практики.

Для осуществления поставленных задач нами на основе анализа результатов констатирующего эксперимента была разработана примерная программа профессионального становления будущего учителя в процессе педпрактики.

Основным методом реализации поставленных задач служил педагогический эксперимент. Кроме того, нами широко использовались беседы с преподавателями университета, методистами педпрактик, классными руководителями, студентами, школьниками, интервьюирование и др. методы.

Многообразие условий, способствующих успешной подготовки, требует теоретического осмысления, вычленения ведущих и перспективных тенденций в развитии этого процесса при целостном подходе к его познанию.

Эксперимент осуществлялся с одним и теми же группами на протяжении 5 лет. Экспериментальные и контрольные группы обследовались нами на каждом выделенном этапе профессионального становления, в связи с этим мы считаем необходимым, рассматривать результаты эксперимента комплексно в логике профессионально-педагогического становления.

Интегративный подход с характерной для него совокупность педагогических установок позволил сориентировать образовательный процесс в вузе на пронизанность содержания человековедческим знанием,

на создание условий для осознания студентами своих возможностей и самореализации в процессе практики.

Поскольку педагогический университет ориентирует студента на деятельность в системе «человек - человек», то ядром профессиональной компетентности культуры учителя становится системное интегративное знание, в котором доминирующую роль по нашему мнению призвана сыграть психолого-педагогическая подготовка, дающая будущим учителям научные представления о становлении человека в образовательных процессах.

Реализация этого условия во многом способствовало стремлению студентов к фундаментализации своих знаний по психолого-педагогическим дисциплинам. Дисциплины педагогического цикла («Введение в профессию», «Педагогические теории, системы, технологии») и введение спецкурса «профессионально-педагогическое становление будущего учителя в процессе практики» послужили базой для осознания студентами своего «я», понимающие своей будущей профессиональной деятельности и развитие новых ценностей в педагогическом сознании будущих учителей.

Как показало теоретическое исследование, расширение рамок осознания самого себя и своих возможностей осуществимо только в практической деятельности. Поэтому в своей опытно-экспериментальной работе мы постарались обеспечить максимальные возможности для реализации будущих учителей, как на лекционных, так и на практических занятиях.

Следует отметить, что усвоение педагогической теории, познание и освоение школьной практики происходит в процессе совместного развития связанных между собой познавательной и предметно-практических сторон деятельности будущих учителей. Практическая деятельность будущих учителей в период педагогической практики находится в диалектическом единстве с познавательной деятельностью.

Практика обучения и воспитания изучается студентами как косвенного через педагогическую науку, так и непосредственно в ходе практики. В процессе практики студенты осознают объективную сферу приложимости теоретического знания, осуществляют рефлексии на собственном знании и проявляют критическое отношение к существующему знанию. «Обоснование знания – утверждает В.А.Лекторский, - предполагает прежде всего его соотношение с реальными объектами посредством практической предметной деятельности»¹. Студенты накапливают, анализируют и обобщают факты реальной педагогической деятельности, а каждый факт как известно, требует теоретического осмысления, каждый факт должен быть освещен теорией.

Поэтому взаимосвязь теоретической и практической подготовки является целью и принципом обучения в высшей школе, а также характеризует результат обучения.

Реализация единства теории и практики осуществляется на определенных дидактических основах, предусматривающих взаимосвязь целей, содержания форм организации, методов и средств обучения по предметом педагогического цикла.

Исходя из этого сочетание теоретических и практических занятий в процессе опытно-экспериментальной работы мы осуществляли последующим направлениям: планирование теоретических и практических курсов, сочетание различных форм организации теоретической и практической деятельности студентов в процессе обучения, рациональное сочетание лекционных семинарских и практических занятиях, аудиторных занятий и самостоятельной работы. Его можно изобразить в таблице:





Студентам выпускного курса, с которыми велась систематическая работы в течение пяти лет, было дано задание написать творческую работу «Роль педагогической теории в вашей практической деятельности в качестве учителей и классных руководителей».

Анализ этих работ, показал, что основная масса студентов (81,5%) осознала профессиональную значимость теоретических знаний по педагогическим дисциплинам, указывала, что теоретические знания помогали избегая эффективные методы и работы.

Но в результате сравнения самоотношения студентов экспериментальных групп с первого по пятый курс мы выявили, что если на первом курсе из разных форм профессионального обучения по курсам педагогического цикла (лекционное занятие, практическое занятие, экзамен), было обнаружено, что наибольшее количество студентов имеет

положительное отношение к себе на лекционном занятии (70,9% студентов). Следовательно, лекционное занятие как пассивное, по сравнению с практическим занятием, наиболее устраивало студентов в плане своего состояния. На практическом занятии увеличивается в три с половиной раза (17,2%) количество студентов с безразличным отношением к себе. Это происходит, во-первых, потому что практическое занятие как активная форма профессионального обучения требует принятия участия в ее процессе, во-вторых, неопределенное отношение к себе выражает степень неудовлетворенности собой, могут быть непонимание изучаемого материала.

К 4 курсу у студентов экспериментальных групп увеличивается степень идентичности на практических занятиях (увеличивается количество студентов от 1 по 4 курса с положительным отношением к себе), т.е. увеличивается степень удовлетворенности собой в процессе активной формой профессионального обучения. Наибольшее количество студентов (82%) скорее положительным отношением к себе выявлено на педагогической практике студентов 4 курса. Следовательно, можно сделать вывод о том, что студентам 4 курса наиболее важно совпадение оценки себя с оценкой преподавателя, т.к. предстоящая профессиональная деятельность требует от студентов адекватности в оценивании себя и высокого уровня практической и профессиональной готовности к последующей деятельности.

В процессе реализации условия гипотезы, следует отметить значительное изменение показателей склонности студентов к анализу и рефлексии. Главным предметом изменений в ходе практики становится ценностно-мотивационная сфера – сознание, самосознание студентов, система самовосприятия и восприятия себя, детей и отношений в этой системе, а также реальные формы взаимодействия в педагогическом процессе.

Полученные данные об изменении ценностных ориентаций студентов экспериментальных групп свидетельствуют об актуализации на старших курсах, как в рамках теоретических курсов, так и в процессе учебной педагогической практике. Студенты отмечали необходимость работы: тренинг групповых ролей, направленный на осознание своей роли в группе и формирование желаемой модели поведения и общения; постижение учебных диалогов, ситуаций диалогового общения; по обработке умений самодиагностики, самоанализа, самопроектирования; развитие простейших навыков и умений, действовать организованно и последовательно в публичной обстановке и т.д.

После проведения опытно-экспериментальной работы по сравнению с результатами констатирующего эксперимента заметно повысился уровень профессионально-педагогических умений, выраженное в динамике уровней готовности студентов к практической деятельности; развитость рефлексивности, критичности – в начале курса наблюдалось неумение слушать и слышать друг друга.

До эксперимента у студентов экспериментальных групп было выявлен первый уровень самооценки (низкий) 25,8%, после эксперимента он составил 14,7%; второй уровень (ниже среднего) до эксперимента 34,5%, после эксперимента 34,7%; третий уровень (средний) до экспериментальной работы 35,1%, после 42,5%; четвертый уровень (высший) составил до эксперимента 4,5%, после 8,2%.

Студентам экспериментальных групп после завершения эксперимента была предложена шкала свойств педагога, которые могут усиливать влияние на активизацию саморазвития, по которым студенты оценивали себя на начальном этапе педагогической деятельности (первый выход на практику) и оценивали себя после эксперимента. Решение этой задачи по- требовало от нас поиска соответствующих педагогических средств, которыми выступили содержание учебного материала, ориентированное на использование заданий инновационного характера,

направленных на активизацию профессионального саморазвития; методы, приемы и средства педагогического общения, предусматривающие реальную возможность выбора студентами форм и способов организации педагогического общения, способствующих развитию профессиональных качеств и возможность сравнения своей оценки. Для этого в психолого-педагогическом опыте нами найдены и разучены с учителями и студентами экспериментальной группы в рамках педагогической практики 3 – 4 курсов следующие приемы: понимание, сочувствие, личностная перспектива, доверительное отношение к личности ребенка, позитивные стимулирование, авансирование успеха, безусловное, безоценочное принятие ребенка, позитивное побуждение к деятельности и общению. Такой подход позволил нам проследить динамику развития профессиональных качеств будущего учителя и определить, влияние педагогической практики на процессе достраивания готовности студентов потребности в профессионально-педагогическом становлении.

Результаты портрета идеального учителя после эксперимента показали, что больше половины студентов отметили три составляющие образа идеального учителя:

- педагог – профессионал своего дела, на высоком уровне владеющий предметом и методикой его преподавания;
- самосовершенствующийся, самообразующийся;
- творческий.

В сравнении с началом эксперимента нами были получены следующие результаты: меньше половины студентов отметили такие качества идеального учителя как уважение, понимание, терпение. Себя как профессионала на данном этапе экспериментальной работы студенты оценивают очень низко, при обсуждении этого факта, они пояснили свой выбор тем, что находятся в стадии овладения профессий, на пути к ней. Данные результаты позволяют судить об осознании студентами необходимости непрерывного роста, развитие нравственных качеств

личности будущего учителя, формировании потребности в профессиональном саморазвитии.

Анализ результатов проводимого исследования показал, что меняется их характер, нарастает динамика по третьей позиции «студент намерен работать над профессиональным становлением в ближайшее время». Если в начале эксперимента 21,2% студентов намеревались заниматься своим профессиональным становлением, то по окончании этот процент вырос до 35,1%. Аналогичная картина складывается и по второй позиции «студент начинает всерьез рассматривать возможность изменения своей личности и проявляет интерес к профессии», если до начала эксперимента только 73,1% студентов причисляла себя к этому типу то после 61,9%, резко уменьшилось количество студентов не имеющих серьезного намерения в своем профессиональном становлении.

Организация опытно-экспериментальной работы позволила повысить интерес студентов к педагогической профессии и к своей личности, среди которых: переход на более высокий уровень профессионального самосознания; осознания необходимости изменений, преобразования своего внутреннего «я»; направленность на саморазвитие, готовность входить осознанию позицию; позитивные самовосприятие; усиление мотивации достижений и т.д.

Таким образом, положительная динамика в развитии качеств, способствующих обучению в вузе, общению среди студенческих коллективов, успешности профессиональной деятельности на педагогической практике и будущей работе по специальности происходит от первого к 4 курсу.

Таблица № 1.

Динамика способности к саморазвитию

Способность студента к саморазвитию		I Уровень	II Уровень	III Уровень	IV Уровень
Ошибка!	До экспериментальная группа	5,5%	57,3%	24,1%	14,1%

группа	После экспериментальная группа	-	17,9%	39,4%	43,3%
Контрольная группа	До экспериментальная группа	-	61,1%	33,7%	6,2%
	После экспериментальная группа	-	22,7%	64,2%	12,6%

При проведении опытной работы основное внимание было направлено на системность процесса подготовки будущих учителей посредством педагогической практики. Но как показывают наблюдения, в педагогической работе в этом направлении отсутствует необходимая стабильность, последовательность, усилия преподавателей кафедр недостаточно скоординированы, нередко преобладают элементы стихийности вследствие, чего эта работа оказывается недостаточной. В процессе подготовки и проведения опытной работы мы стремились придать ей целенаправленность, последовательность, системность, охватить все стороны и потенциальные возможности практики в этом плане. Это потребовало выработки определенной системы элементов учебной, научной, внеаудиторной деятельности студентов, а также преподавателей кафедр университета направленной для выявления условий профессионального становления будущего учителя в процессе практики, и основанной на взаимосвязи всех ее направлений.

В организации педагогической практики экспериментальных групп мы учитывали положение о постоянном преобразовании, видоизменении субъектного опыта студентов. Поэтапное вхождение студентов в педагогическую практику содействовало постепенному ее усложнению и нарастанию самостоятельности будущих учителей, что выражается в основании опыта деятельности в вариативных условиях: студенту представлялась возможность проведения уроков и воспитательных мероприятий с детьми разными по уровню развития (обычный класс, класс развивающего обучения) и т.д.

Систематическое приобщение будущих учителей к научному изучению и анализу передового педагогического опыта позволяет им самим создавать и конструировать новый опыт. Во многих общеобразовательных учреждениях, где проходили практику студенты из экспериментальных групп вносили много нового в работу общеобразовательных учреждений: некоторые приемы и формы работы, применяемые студентами в период практики, используются учителями и классными руководителями общеобразовательных учреждений; материалы, разработанные студентами, помещаются в методическом уголке общеобразовательных учреждений.

С этой целью еще в начале педпрактики мы включили студентов-практикантов в проведение микроисследования по взаимоотношениям учителя – учащихся, межличностных отношений учащихся, самоанализ и обосновании, что способствовало взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущего учителя, приобретению первоначальных навыков исследователя.

Мы также старались максимально обеспечить благоприятного психологического режима для прохождения практики, установили стиль отношений студента с методистом, учителем общеобразовательных учреждений на основе дружеского расположения; преимущественно положительной оценкой результатов; предоставлением практических уроков не только методистами, но и старшекурсниками, а также тем, кто практикой руководил, как правило, преподаватель, читающий теоретический курс. Методисты стремились повышать самостоятельность практикантов, ориентируя их на самостоятельный поиск методических источников.

Эффективность профессионального становления в ходе практики требовали оснащенные участники экспериментальных групп в процессе педагогической практики методическими материалами, носящими рекомендательный характер, поэтому нами в ходе опытно-

экспериментальной работе был разработан и апробирован учебно-педагогическое пособие «профессионально-педагогическая подготовка студентов вуза». В него были включены ориентировочные программа изучения: методики по выявлению уровня самооценки, уровня практической готовности к профессиональной деятельности, оценка собственного поведения в конфликтной ситуации, самооценки эмоциональных состояний практиканта, методики по исследованию словесной передачи эмоционального состояния, развитию наблюдательности, развитию эмпатии, а также рекомендации по ведению дневника самопознания и размышлений.

Мы выявили, что процесс профессионального становления способствует изменению ценностного опыта студентов в сторону усиления устойчивого отношения к ценностям профессии, закрепляет мотивацию профессионального выбора, актуализирует потребность в познании, творчестве, преобразовании своего опыта.

Показательно, что при ответе на вопрос: «В чем вы разочаровались, а в чем утвердились в период педагогической практики?». Разочаровавшихся в выборе профессии учителя среди будущих учителей было выявлено 14,2% студентов пятого курса, вместе 42,6% опрошенных в начале эксперимента, 61,3% будущих учителей однозначно решили, что по окончании университета добиваться трудоустройства в школу, и считают, что выбор профессии ими сделан правильно, в этом они убедились после прохождения педагогической практики. Они отчетливо видят пути и средства работы по самосовершенствованию, называя среди них: чтение дополнительной литературы, общение с детьми в свободное время, наблюдение за деятельностью педагогов, которые свидетельствуют об актуализации на старших курсах потребности в саморазвитии и т.д.

Готовность к воспитательной работе после прохождения первой практике 75,5% будущих учителей определили как «да, готов»; 23% - «не вполне»; 2,5% - «нет». Мы обратились с вопросом к студентам, которые

отметили свою неготовность к воспитательной работе, чем вызван такой ответ, по мнению данных студентов (2,5%) они неправильно выбрали профессию.

На вопрос довольны ли вы практикой были получены следующие ответы: «вполне» 96,2%, «скорее нет, чем да» 3,8% и 62,4% студентов отметили, что готовы вооружить учеников знаниями, отбирать учебный материал при подготовке к уроку. Но организовать данный вид деятельности самостоятельно умеют только 48,6% респондентов, организовать работу класса на уроке – 46% студентов, использовать разнообразные формы внеклассной работы по предмету – 68%. Трудности вызвала необходимость вести работу классного руководителя. Студенты (58,3%) отметили свою неготовность к данному виду работы и нехватку знаний по педагогическим дисциплинам.

Данные результаты подтвердили правильность предложенных нами программ подготовки будущих учителей к предстоящей педагогической практике. В этой связи, введение спецкурсов является важным фактором, влияющим на эффективную подготовку к педагогической деятельности. С этой целью мы включили в учебный план университетов спецкурса, отражающего особенности процесса профессионального становления будущих учителей в ходе педагогической практики. Важными задачами этого спецкурса в нашем опыте было расширение, углубление и дальнейшая систематизация знаний, а также педагогического саморазвития в процессе практики.

Этот спецкурс включал в себя разнообразные виды деятельности: чтение цикла лекций по основным проблемам спецкурса, проведение лабораторно-практических занятий в школе по его тематике, самостоятельную работу студентов в соответствии с рекомендательным списком, консультированием студентов по изучаемым ими источникам, их обсуждение.

После проведения спецкурса нами был организован семинар. Мы составили план семинара, в котором указали тематику, круг вопросов, подлежащих всестороннему обсуждению, список рекомендуемой литературы по проблеме, тематику открытых уроков (в школе, на базе которой проводится семинар). На семинаре планировалось выступление хорошо подготовленных студентов-практикантов. Цель занятий расширить, углубить и закрепить знания, полученные во время спецкурса, выработать единые требования к организации педагогической практики в школе, показать, как профессиональное становление студентов протекает в ходе практики.

На семинаре обсуждались вопросы практической подготовки студентов – это дало возможность разъяснить каждому практиканту его роль в педагогической деятельности в целом.

В ходе экспериментальной работы были организованы совместные диспуты студентов по различным актуальным темам, стоящим перед школой в современный период, что позволило сплотить их в единый коллектив единомышленников в период практики. Проводимые нами спецкурс и семинары, как показали результаты исследования, привили студентам прочные навыки в работе со школьниками, расширили их психолого-педагогические знания, развили их самоорганизации, саморазвитии и их самостоятельность, сформировали чувство социальной ответственности в процессе педагогической практики.

Этот спецкурс оправдал себя на практике, содействуя углублению исследовавшегося нами аспекта подготовки будущего учителя, развитию учебных и научно-исследовательских интересов студентов.

Данные результаты подтвердили правильность наших программ подготовки будущих учителей предстоящей педагогической практики. Суждения студентов по вопросу «Внесете ли вы изменения в свое профессиональное становление после изучения спецкурса?» все студенты экспериментальной группы ответили положительно, при этом по-разному

мотивируя свою позицию. «Постараюсь больше прочитать и изучать специальные литературы по формированию профессионального мастерства» (Назарова К.), «Выполнение практических заданий позволили мне корректировать дальнейшие деятельности в процессе практики» (Рахимов Н.), «Педагогическая практика дала мне возможность использовать полученные теоретические знания и практический опыт как стимул для самосовершенствования в профессии» (Каримов С.).

Среди причин разочарований в практике респонденты отметили трудности в нахождении общего языка со школьниками, нежелание учителей принимать их на практику и др. Проведенный анализ послужил основанием для поиска условий, средств для подготовки и организации педагогической практики на субъективной позиции ее участников, что предопределило задачи формирующего эксперимента.

Поскольку в профессиональном становлении одной из основных ролей является сформированности профессиональных умений в ходе педагогической практики, способствующих обеспечению в дальнейшем эффективной, профессиональной деятельности, поэтому нам было необходимо выявить уровень сформированности профессиональных педагогических умений до и после экспериментов.

Динамика показала, что после эксперимента прирост по третьему уровню экспериментальной группы составил 12,7%, по четвертому уровню 17,9%. Экспериментальная группа прирос по третьему уровню – составил 17,7%, по четвертому уровню 18,9%. Контрольная группа прирос по третьему уровню – составил 15,9%, по четвертому – 12,8%.

Итак, организация педагогической практики способствует эффективному профессиональному становлению через формирование профессионально педагогические умения, что обеспечивается насыщением педагогической практики заданиями, разнообразными формами работы, микроисследованиями и т.д.

Одним из аспектов профессиональной подготовки в ходе изучения теоретических дисциплин, а также в процессе педагогической практики выступает аксиологическая ориентация практикантов. Поскольку констатирующий эксперимент показал необходимость смены ценностных ориентиров личности будущих учителей и наше экспериментальное исследование было направлено на усиление аксиологического подхода в подготовке студентов в ходе изучения дисциплин педагогического цикла и др. Поэтому нам было необходимо выяснить произошла ли переориентация ценностей у студентов после эксперимента, с этой целью мы повторно провели методику «Ценностные ориентации личности» и получили следующие результаты: до эксперимента студенты экспериментальных групп наиболее важными определяли такие качества личности как «наблюдательность», «ответственность», «самостоятельность», «общительность», «доброжелательность», после эксперимента произошли изменения как количественного, так и качественного порядка: увеличилось качество выделяемых студентами как наиболее важные для профессионального становления («творческий подход», «дисциплинированность», «самокритичность», «уравновешенность»), и во многом произошли их качественная переориентировка ценностных ориентации личности.

Следует подчеркнуть, что педагогическая практика оказала влияние на смену ценностных ориентаций личности, что связано с осознанием студентами своих потенциальных возможностей.

Таким образом, организованный нами формирующий эксперимент, включающий реализацию выделенных педагогических условий позволяет эффективно осуществить процесс профессионально-педагогического становления, поскольку наблюдается, во-первых, положительная динамика развития таких аспектов профессионального становления как: педагогические умения, практическая готовность, факторы, влияющие на профессиональное становление и т.д. с одной стороны в рамках

теоретических курсов и с другой стороны путем внедрения в содержания педагогической практики таких форм работы как микроисследования, самоанализ деятельности. Это позволяет нам сделать вывод о целесообразности и достаточности выделенных нами педагогических условий для профессионального становления.

Опытно–экспериментальное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что вследствие созданных нами педагогических условий в образовательном процессе вуза: изменении содержания образования и процесса подготовки будущего учителя на основе интегративного подхода; рассмотрении профессионального становления системообразующим компонентом педагогической подготовки и основанием для выявления условий профессионального становления, будущего в процессе практики; оценка стимулирующих возможностей педагогической практики будет основана на понимании стадийного характера, факторов и механизмов профессионально–педагогического становления будущего учителя при подготовке в вузе – профессиональное становление будущих учителей будет успешным.

Опытная проверка первого условия в соответствии с общей логикой нашего исследования предлагала решение нескольких задач: обогатить студентов знаниями теоретических основ профессионального становления; через обратной связи и самодиагностики расширить образ учителя в сознании практикантов; расширить возможности для индивидуально-творческой самореализации, обработать навыки конструктивной деятельности в межэкономическом взаимодействии и позитивного самоотношения – через самоанализ.

Констатирующий срез показал, что 11,4% экспериментальной группы (10,2% контрольной) находились на первом (низком) уровне профессионального становления 48,8% студентов на втором (ниже среднего) и в третьем (среднем) в экспериментальной 34,3% (в

контрольной 31,5%) на четвертом уровне, на начале эксперимента в экспериментальной группе было 12,3% (в контрольной 8,2%).

Итоговый замер по окончании внедрения первого условия показал положительную динамику в количественных и качественных изменениях. Кроме того, продуктивный характер деятельности предполагает развитие способности нахождения личностных смыслов, что является позитивной тенденцией в профессионально-педагогическом становлении в целом.

Качественный анализ данных констатирующего эксперимента позволяет говорить о том, что студенты экспериментальной и контрольной группы преимущественно находятся на втором (45,7%) и третьем (в среднем 33,6%) уровнях профессионального становления.

Исходя из общей цели экспериментальной работы, мы постарались обеспечить условия для развития потребности в самореализации самоорганизации и самоуправления. Конкретными итогами исследования эффективности данного условия стали следующие изменения: значительно (в среднем на 11,2%), число студентов экспериментальной группы, характеризующихся в начале эксперимента низким уровнем профессионального становления; возросло число студентов, обладающих высоким уровнем профессионального становления (в среднем на 15,1%). Данные факты свидетельствуют о продуктивности профессионально-педагогического становления в рамках реализации второго условия.

Проверка третьего условия была связана с выявлением влияния оценки стимулирующих возможностей педагогической практики, на основе понимания стадийного характера факторов и механизмов профессионально-педагогического становления будущего учителя при подготовке в вузе через построение образа своей личной профессиональной перспективы.

Начальный замер осуществляется по следующим критериям: качеством знаний, характером представлений, уровнем понимания, характером суждений о профессионально-педагогической деятельности, а

также уровнем профессионально–педагогических умений, уровнем практической готовности к профессиональной деятельности, уровнем притязаний и самооценки.

Итоговый замер, осуществленный в экспериментальной группе, выявил следующие изменения: снизился показатель низкого уровня до 1,86%, произошло изменение на втором, третьем и четвертом уровнях в среднем на 22,1% на 18,4% и 29,2% соответственно.

Исследование подтвердило, что вследствие созданных нами педагогических условий в образовательном процессе вуза профессионального становления у будущих учителей было успешным.

Выводы по II главе

Итак, опытно-экспериментальное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что вследствие созданных нами педагогических условий в образовательном процессе вуза: изменении содержания образования и процесса подготовки будущего учителя на основе антропоцентрического интегративного подхода; рассмотрении личности профессионального становления системообразующим компонентом педагогической подготовки и основанием для выявления условий профессионального становления будущего педагога в процессе практики; оценка стимулирующих возможностей педагогической практики будет основана на понимании стадийного характера, факторов и механизмов личностно-профессионального становления будущего учителя при подготовке в вузе – личностно-профессиональное становление будущих учителей будет успешным.

Экспериментальная проверка первого условия в соответствии с общей логикой нашего исследования предполагала решение нескольких задач: обогатить студентов знаниями теоретических основ личностно-профессионального становления; расширить «образ Я» студентов как будущих учителей через реализацию саморефлексии, обратной связи и самодиагностики; расширить возможности для

индивидуально-творческой самореализации как необходимого условия развития потребности в индивидуально-творческом саморазвитии; отработать навыки конструктивной деятельности в межличностном взаимодействии и позитивного самоотношения – через самоанализ.

Проверяя второе условие гипотезы: личностно-профессиональное становление будет рассматриваться системообразующим компонентом педагогической подготовки будущего учителя и основанием для выявления условий профессионального становления будущего педагога в процессе практики и в вузе, мы исходили из того, что способность к саморефлексии и самореализации детерминируется осознанием студентами односторонности своего профессионального развития, что выражается в противоречии между Я – реальным и я – идеальным, а также из необходимости интериоризировать профессиональные ценности и положить их в основу личностно-профессионального становления.

Проверка третьего условия была связана с выявлением влияния оценки стимулирующих возможностей педагогической практики на основе понимания стадийного характера, факторов и механизмов личностно-профессионального становления будущего учителя при подготовке в вузе через построение образа своей личной профессиональной перспективы.

Констатирующий замер осуществлялся по следующим критериям: когнитивному, мотивационно-ценностному и личностно-деятельностному, а также конкретизированным показателям: качеством знаний, характером представлений, уровнем понимания, характером суждений о профессионально-педагогической деятельности, а так же уровнем профессионально-педагогических умений, уровнем практической готовности к профессиональной деятельности, уровнем притязаний и самооценки.

Реализация третьего условия гипотезы проходила в рамках педагогических практик третьего, четвертого, пятого курсов. Внедрение и

реализация третьего условия были связаны с наполнением личностным смыслом понятия «личная профессиональная перспектива».

Опытно-экспериментальное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что педагогическими условиями влияния педагогической практики на личностно-профессиональное становление будущего учителя являются: обновление содержание образования и процесса подготовки будущего учителя на основе антропоцентрического интегративного подхода; личностно-профессиональное становление рассматривает системообразующим компонентом педагогической подготовки будущего учителя и основанием для выявления условий профессионального становления будущего педагога в процессе практики и в вузе; оценка стимулирующих возможностей педагогической практики, основанной на понимании стадийного характера, факторов и механизмов личностно-профессионального становления. Исследование подтвердило, что вследствие созданных нами педагогических условий в образовательном процессе вуза личностно-профессионального становления у будущих учителей было успешным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В системе профессионально-педагогического образования одну из актуальных проблем составляет подготовка будущего учителя к учебно-воспитательной работе в процессе педагогической практики.

Выполнение нами исследование представляет собой одну из первых попыток выявить и обосновать организационно-педагогических условий и методы эффективного использования профессионально развивающих потенциалов педагогической практики для учителя в вузе.

Представленное нами экспериментальное исследование по реализации в образовательном процессе вуза условий профессионального становления будущих учителей позволило сделать вывод о том, что именно педагогическая практика, ориентированная на дальнейшую деятельность будущих учителей и стимулирующая личностное и профессиональное становление студентов способно привести подготовки квалифицированного специалиста, удовлетворяющего современным социально-экономическим требованиям свободно владеющего профессией.

Подготовка компетентного высоко квалифицированного специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, является приоритетной задачей вузов республики, и возможно при такой организации образовательного пространства, тогда сам будущий учитель осознает возможность и необходимость профессионального развития.

Специально организованные педагогические условия: содержание образования и процесс подготовки будущего учителя будут обновлены на основе интегративного подхода; профессиональное становление будет рассматриваться системообразующим компонентом педагогической

подготовки будущего учителя и основанием для выявления условий профессионального становления будущего педагога в процессе практики и в вузе; оценка стимулирующих возможностей педагогической практики будет основано на понимании стадийного характера, факторов и механизмов профессионального становления будущего учителя при подготовке в вузе – обеспечивают профессионального становления специалиста. Применение критерий подтвердило статическую достоверность полученных нами результатов, что свидетельствует о том, что результаты нашей экспериментальной работы произошло профессиональное становление студентов.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы и их анализ подтвердили ценность выделенных педагогических условий профессионального становления.

Первым из таких условий является – обновление содержания образования и процесса подготовки будущего учителя на основе интегративного подхода. Данное условие предполагает овладение студентами своей системой знаний, на основе которого у него складывается совокупность интегративного педагогических установок, которые являются фундаментальным содержанием готовности будущего учителя к реализации в своей деятельности данного принципа, к созданию условий для обнаружения способности становящейся личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Другим условием является принятие педагогами вуза установки на понимание профессионального становления студента как систематизирующего компонента педагогической подготовки будущего учителя. Данное условие предполагает выстраивание, будущим педагогам личной профессиональной перспективы, т.е. актуализация творческого потенциала студентов, побуждает их к самодеятельности, обеспечивая активную вовлеченность в совместную деятельность. Происходит

самоопределение в выборе траектории образования, повышается собственная продуктивность ее реализации. Усиливается волевая саморегуляция, активная творческая деятельность по усвоению образовательной программы собственному саморазвитию.

Третье условие – оценка стимулирующих возможностей педагогической практики на основе ее стадийного характера, обеспечение факторов и путей активизации механизмов профессионального становления будущего учителя в вузе. Выделение данного условия определялось необходимостью работы будущего учителя с самими собой, в результате студент становится субъектом образовательной и профессиональной деятельности. Становление в период обучения в вузе является результатом самоутверждения субъектной позиции в любых сферах: в учебно-познавательной, учебно-профессиональной и в профессионально-практической деятельности.

Параметрами свидетельствующими о степени профессионального становления, выступают:

- наличие эмоционально-ценностного отношения к деятельности и к себе в деятельности;
- личностные качества и система умений, и эффективность их использования;
- система знаний и осознанность их применения.

Педагогическая практика, к которой студент готовится с первого курса, может стать фактором его профессионального становления, самостоятельного взращивания себя как свободного самооценного человека и компетентного профессионала. Педагогическая практика содействует профессиональному становлению, поскольку выступает его ведущим фактором. В связи с этим нами были разработаны программы педагогических практик 3 и 4 курсов, в которые были включены задания и микроисследования, способствующих профессиональному становлению студентов. В своих сообщениях о выполнении учебно-воспитательной

задачи, студенты также в обязательном порядке должны были ответить на такие пункты: а) обоснование цели своей деятельности в период практики; б) краткий анализ учебно-воспитательной деятельности учителя литературы; в) краткая характеристика на ученика и класса; г) общее сведение о семье школьника; д) какие психолого-педагогические факты из литературы и местного опыта школы использовали своей самостоятельной деятельности; ж) обоснование плана воспитательной работы и раскрытие его основных моментов; з) ваши выводы о результате выполнения учебно-воспитательных задач и предложения с целью совершенствования данного процесса.

Такая форма отчетности явилась важным моментом воспитания студентов чувства ответственности, серьезного отношения к данной работе и формирование у них умения анализировать и делать выводы о результатах своей деятельности в процессе педагогической практики.

Профессионально-педагогическое становление будущих учителей реализовывалось в учебном процессе через обогащение основных курсов – «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогические теории, системы, технологии», через подготовку студентов практике в рамках: спецкурса «Профессионально-педагогическое становление будущих учителей», через разработку и внедрение в практику программ педагогических практик 2, 3, 4 курсов, в ходе которых происходит профессиональное становление будущих учителей.

Итак, процесс обучения в экспериментальных группах мы стремились: организовать так, чтобы за 5 лет работы, с первого по пятый курс у студентов не угас интерес к работе с детьми, а наоборот превратился в личную потребность и наиболее ярко проявился учебно-педагогической практике. Экспериментальная организация профессионального становления будущих учителей в процессе педагогической практики позволило значительно повысить долю

практической деятельности студентов по самовоспитанию и самообразованию и саморазвитию.

Как показало исследование, расширение рамок осознания самого себя и своих возможностей осуществимо только практической деятельности. По этому своей опытно-экспериментальной работе мы постарались обеспечить максимальные возможности для самореализации будущих учителей, как на лекционных, так и на практических занятиях.

Таким образом, на основе теоретического исследования и осуществленной соответствующей опытно-экспериментальной работы мы подтвердили состоятельность нашей гипотезы относительно эффективности выделенных нами педагогических условий профессионального становления будущих учителей. Доказано обоснованность теоретических положений исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем определены сущность и особенности профессионального становления будущих педагогов посредством педагогической практики; выявлено система факторов, влияющих на становление профессионала; выделены основные задачи по профессиональному росту будущих учителей в этом процессе; выявлены, охарактеризованы и экспериментально проверены пути и условия эффективной подготовки, будущих учителей к учебно-воспитательной работе в таджикской общеобразовательные учреждения.

Проведенное исследование позволило выдвинуть ряд научно-практических рекомендаций, направленных на оптимизацию процесса подготовки будущего специалиста в процессе профессионального становления личности современного учителя:

1. Организовать процесс подготовки соответствует социальными требованиям современности к личности учителя.

2. Обеспечить единства и профессионально-педагогическую направленность преподавания общественно-политических, специальных

психолого-педагогических дисциплин теоретической и практической подготовки.

3. В связи с особой значимостью профессионально-педагогической подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной работе предусмотреть преподавание специальных курсов по основам теории и методики профессионального становления специалиста в ходе педагогической практики.

4. Включить программы педагогической практики системы специальных заданий с целью профессионального самоопределения и формирование студентов готовности к учебно-воспитательной деятельности.

5. Целесообразно обеспечить методистов, учителей общеобразовательные учреждения и классных руководителей учебным пособием по организации и руководству педагогической практикой студентов.

Исследование обозначило только некоторые аспекты влияния учебной педагогической практике на профессионально-педагогическое становление будущего учителя и не претендует на исчерпывающие решения проблем. Требуется дальнейшее углубленное исследование таких вопросов как влияние других форм организации обучения в вузе на профессиональное становление будущего педагога, большого внимания заслуживает создание стройной системы подготовки будущих учителей в процессе изучения специальных дисциплин и внеаудиторной работы со студентами и т.д.

Повышение теоретической, профессиональной, общекультурной подготовки будущих учителей улучшает педагогическую практику, устраняет традиционно сложившиеся недостатки в ее содержании и проведении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка Учителя в системе высшего педагогического образования / Оксана Абдулина.- М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдулина О.А. Научные основы системы теоретической и практической подготовки студентов педвузов по педагогике // Сочинение теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Москва, 1981, с. 12-39.
3. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., «Просвещение» 1984, 206с.
4. Абдулина О.А. Проблема педагогических умений в теории и практики высшего педагогического образования // Советская педагогика, 1976, № 1, с. 76-84.
5. Абдурахимов К.С. Некоторые особенности нравственного воспитания студентов в современных условиях Республики Таджикистан. – Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы воспитания студентов». – Душанбе, 1995, с. 54-55.
6. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология и образ жизни личности / Ксения Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1987. – с. 19-44.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
8. Аверина Т.А., Аверин Н.А. Педагогическая практика: опыт и перспективы / Т.А.Аверина. Н.А.Аверин // Советская педагогика. – 1991. № 10. – с. 93-96.
9. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер. – М., 1995. – 296 с.

10. Азаров Ю. Студент: возможности личностного роста / Юрий Азаров // Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – с. 50-57.
11. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя II-изд. М., 1985.
12. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1996. – 384 с.
13. Азизханова А.Т., Филиппов П.И. Воспитание специалиста. – Ташкент: Укитувчи, 1980 – 39с.
14. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. – М., 1984
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинградский университет, 1968, с.410
16. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся систем. Психология формирования и развития личности / Отв. Ред. Л.И. Анцыферова – М.: Наука, 1981. – с. 3-19.
17. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «технике» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1993. – № 2. - с. 3-16.
18. Арипов М. Из истории педагогической мысли таджикского народа. Ч. 1, 2, - Душанбе, 1962. - 162 с.
19. Арлычев А.Н. Об иррационализме как философии изменчивости / А.Н. Арлычев // Вопросы философии. – 1998. - № 6. – С. 133-142.
20. Арсентьев А.М. Основные направления творческих поисков учителей в связи с переходом на новые программы. М., «Знание», 1970. – с.97
21. Артышко С.В. Педагогические условия личностно-профессионального саморазвития студентов отделения заочного обучения в системе непрерывного обучения.

22. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации учебного процесса. – М., Знание. 1975, с.10
23. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные законы и методы. – М., Высшая школа, - 1980. – 368с.
24. Асроров Р. Худомузи педагоги дар системаи баландбардории мутгасили ихтисоси омузгорон, 1991
25. Астахов А.И. Воспитание творчеством. – М., «Просвещение» - 1986
26. Ачилов М. Нравственное формирование будущего учителя. – Ташкент, 1979 – 328 с.
27. Афзалов Х., Рахимов Б. История педагогики таджикского народа. - Душанбе, 1994. - 402 с.
28. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
29. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе. - М., 1982, - 192 с.
30. Батракова С.Н. Основы профессионально – педагогического общения. – Ярославль. 1986 – 80с.
31. Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. – Минск, 1983 – 224 с.
32. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М., Издательство 1959. – 347 с.
33. Болдырев Н.И. Классный руководитель – 2 – е изд. – М., Просвещение. – 1978.
34. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. М., Просвещение 1981, с. 223
35. Болдырев Н.И. О подготовке студентов педагогических вузов к воспитательной работе. – «Советская педагогика», 1972, № 5.
36. Борисова Л.Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество. – М., Знание, 1983.

- 37.Боронов Б. Наука о поведении. - Душанбе, 1998. - 220 с.
- 38.Буйдаков Х.Б. Педагогическое руководство учебным процессом. Душанбе, 1992. – с. 162.
- 39.Буйдоков Х. Основы дидактики. - Душанбе, 1996. - 341 с.
- 40.Буйдаков Х.Б. Принципы отбора материала для уроков. “Мактаби совети”, 1973, №3.
- 41.Вершловский С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Л., 1983
- 42.Войтулевич В.И. Система уроков. «Советская педагогика», 1949, № 4
- 43.Волков П. Учитель творчеству. М., 1982, с.162.
- 44.Вопросы организации воспитания в вузе. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Рязань, 1975. – 150с.
- 45.Вопросы педагогики и психологии высшей школы: Сборник статей. – Алма-Ата, 1977. – 66с.
- 46.Вопросы педагогики и психологии высшей школы: Сборник статей. – Под ред. М.А.Холодной. – Томск, 1980. – 154 с.
- 47.Вопросы планирования и организация воспитательного процесса в педагогических институтах: Материалы всесоюзного научно-методического семинара. Под ред. Пермякова А.А., Ильченко З.В. – Иваново, 1973. – 220с.
- 48.Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М., «Просвещение», 1965.
- 49.Горелик Ф.Б. Подготовка учащихся к самостоятельному анализу явлений современности. В сб. «Опыт преподавания истории в старших классах»- М., Изд.АПН РСФСР, 1963.
- 50.Горелик Ф.Б. Учит мыслить самостоятельно, мыслить диалектически. «Народное образование» 1965, № 4.
- 51.Гурова Р.Г. Социалистические проблемы воспитания. Изд. «Педагогика», 1981, 175с.

52. Давлетшин М.Г. Проблемы воспитания студентов. сб. «Образование и будущее» Душанбе, 1995. – С.6-20
53. Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1978. – 319с.
54. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» - Душанбе, 2013 – 35с.
55. Занков Л.В. «Дидактика и жизнь». М., Просвещение, 1968.
56. Золотарева В.С. Формирование профессионального интереса у студентов педагогических вузов. (На материале обучения фр.яз.неяз.фак.). Алма-Ата, 1989, с.23.
57. Ильина Т.А. Актуальные вопросы вузовской педагогики. – «Советская педагогика», 1972, № 4
58. Искандарова Р.И. Основные направления эффективной организации учебно-воспитательного процесса в вузе. – Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы воспитания студентов» - Душанбе, 1995. – с.23-25.
59. Кадыров С. Профессиональная ориентация школьников. - Душанбе: Сино, 1997. - 60 с.
60. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – 190с.
61. Каримов Ш.К. Воспитание студенческой молодежи. – Ташкент, 1990. – 151 с.
62. Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования таджикской школы: автореф. дисс. докт. пед. наук). – Душанбе, 2000, 46 с.
63. Киямова Д.Л. О профессиональном становлении будущего учителя. – Психолого-педагогические вопросы профессионального становления студентов педагогического вуза. – Душанбе, 1991, - с. 25-34.

64. Кобыляцкий И.И. Научно-педагогические основы воспитательной работы в высшей школе. – Одесса, 1974 – 150с.
65. Ковалев А.Г. Психология личности. М., Просвещение, 1965 – 246с.
66. Кодиров К.Б. Проблема высшего образования в переходной период.//Русский язык и литература в школах Таджикистана. Душанбе, 2000, № 3-4. – С.18-22.
67. Кодиров К.Б. Гуманитаризация высшего профессионального образования.//Совершенствование системы гуманитарного образования проблемы и перспективы./// Куляб: КГУ. 2001, С.133-135.
68. Кодиров К.Б. История воспитания, школы и педагогической мысли таджиков с древнейших времен до возникновения ислама. Дисс. на соиск. док.пед.наук. – Душанбе, 2000.-281с.
69. Кодиров К. История педагогической мысли таджикского народа. - Душанбе, 1998. - 412 с.
70. Концепция и программа реформирования развития образования в Республике Таджикистан в изменяющихся социально-экономических условиях. Душанбе, 1993, - 64 с.
71. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С.Макаренко: - М., 1987. – 159с.
72. Коменский Я.А. Дидактика. М., Изд-во 1957, с.220.
73. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., Педагогика 1982, в 2-х томах – 656с.
74. Константинов Н.А., Мединский Е. Н., Шабаета М.Ф. Педагогика. - М., 1986. с. 17.
75. Концепция национальной школы. Душанбе. 1995, с.35
76. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. М: Педагогика, 1984 – 80с.

77. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому воздействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1990 – 160 с.
78. Кондрашова Л.В. Нравственно – психологическая готовность студента к учительской профессии. Киев: Вища школа, 1987 – 52с.
79. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. М.: МГУ, 1961.- 27с.
80. Краевский В.В. Воспитание или образование. М., Педагогика, 2001, № 3 с. 3-10.
81. Кузьмина М.В. Способность, одаренность и талант учителя. Л., 1985.
82. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – 114с.
83. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1977.
84. Кузьмина Н.В. Очерки психология труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. Изд-во Ленингр.ун-та, 1967.
85. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Изд-во Ленигр.ун-та, 1970.
86. Леонтьев А.А. «Педагогическое общение» М., 1979. изд-во МГУ 85
87. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М., 1972, с.32-58
88. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. М.: Педагогика, 1980.
89. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975, с.188
90. Ложечко А.А. Воспитатель, учитель, боец. – М., 1963. – 78с.
91. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. – Т.: Фан, 1986. 96 с.
92. Лутфуллоев М.П. Дидактикаи муосир. – Душанбе, 2001, с.336

93. Лутфуллоев М. Инструкция к деятельности учителя. - Душанбе, 2007. -200 с.
94. Лутфуллоев М. Независимый Таджикистан и вопросы воспитания. -Душанбе, 2005. - 205 с.
95. Маджидов Н.М. Психологические аспекты профессиональной работы на профессию учителя (на опыте педагогических классов Таджикистана). Дисс. ... канд. психол. Наук, Ташкент: ТГПИ им. Низами, 1991.
96. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т.1-8. М., 1984
97. Маленко Т.А. Задачи по профессиональной педагогике. - М., «Высшая школа», 1982, с.198.
98. Мамедов Г.К. Педагогическая пропаганда среди родителей. Изд-во «Просвещение», - М., 1966, с.94.
99. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., Педагогика, 1972. – с.182.
100. Материалы по педагогической практике. /В помощь студентам, руководителям педагогической практики. /сост. А.Н. Войченко и А.А. Нелипа. Ленинабад, 1972.-с.63.
101. Махмудов М.М. Воспитание волевых качеств у студентов педвуза. – Материала международной научно-практической конференции. «проблемы воспитания студентов». – Душанбе, 1995. – с. 51-52.
102. Меньшикова Н.Л. Воспитательная работа в академической студенческой группе. – Днепрпетровск, 1972. – 28с.
103. Методические рекомендации по организации воспитательной работы и оформлению документации в период педпрактики. сост. А.А. Войченко, А.А.Нелипа и др. Ленинабад, 1980.-51с
104. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической

- подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С.Сухобской.
– М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
105. Миралиев А.М, Система профессиональной ориентации и
трудового воспитания школьников. Душанбе, Ирфон, 2004.-248с.
106. Миралиев А.М. Социально-педагогический аспект
профориентации. Душанбе, «Сино», 2003.-170с.
107. Молчалин Ю.А. Проблемы интернационального воспитания
студенческой молодежи. – Материалы международной научно-
практической конференции «Проблемы воспитания студентов». –
Душанбе, 1995. – с.20-23.
108. Моносзон Э.Ш. Формирование научного мировоззрения
учащейся, молодежи. Советская педагогика. № 10, 1996.
109. Мунавварова Т.З. Педагогическая подготовка студентов
исторических факультетов к учительской работе. Автореф. дисс.
... канд. пед.наук. Душанбе, 1981.-20с.
110. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.,
Просвещение, 1986
111. Обидов И.О. История народного образования в Таджикской
ССР (1917-1977) – Душанбе, Ирфон, 1968 – 295с.
112. Обидов И.О. Проблемы воспитания молодежи в народной
педагогике // Материалы Международной научно-практической
конференции: Проблемы воспитания в народной педагогике (27-
28 марта 1998г.) – Душанбе, Сино-55-
113. Огородников И.Т. Актуальные проблемы исследования
педагогической подготовки учителей в высшей школе. Совесткая
педагогика. 1975, № 2.
114. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие под ред.
И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
115. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности
педагога. – Сов. Педагогика, 1992, №№ 3,4, - с. 52-57, 49-54.

116. Пахлавонов А. Педагогические взгляды таджикского народа в XVI-XVII веке. - Душанбе, 1994. - 310 с.
117. Педагогика (Шарифзода Ф., Каримова И.) Душанбе «Ирфон», 2008. – 284с.
118. Пискунов А.И. О совершенствовании подготовки учителя-воспитателя. //Советская педагогика, 1977, № 8.-с.90-95.
119. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ.педвузов в 2 кн. – М., гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2000 – кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.
120. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе. Сб. статей. Гродно, 1977.- 224с.
121. Проблемы подготовки учителя (из опыта Казанского государственного пединститута). Ученые записки. Вып. 157. Казань. 1976.- 252с.
122. Профессионально-педагогическая подготовка студентов. Сб. науч. Трудов. /Отв.ред. М.И. Анисов. М.: 1974.- 85с.
123. Пути совершенствования подготовки студентов педвуза к воспитательной работе в школе.. Сб. статей. Минск, 1976.- 134с.
124. Профессионально-педагогическая направленность учебно-воспитательной работы в педагогическом институте. (Тезисы докладов конференции). – Краснодар, 1966. – 298с.
125. Психологические вопросы формирования личности будущего учителя: Межвузовский сборник научных трудов (Редколлегия: П.А.Просецкий и др.). – М., 1986. – 175с.
126. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе: Межвузовский сборник, (Ответственный редактор Н.Н.Обозов, Н.С.Копейна), - Л., 1985. – 191 с.
127. Психолого-педагогическая служба в вузе: Межвузовский сборник научных трудов. (Ответственный редактор А.С.Новоселова) – Пермь, 1986. – 91с.

128. Психолого-педагогические вопросы учебно-воспитательной работы с первокурсниками. Под ред. В.И.Приписнова и Д.Н.Лазарева. – Душанбе, 1977. – 142с.
129. Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете: Сборник научных трудов. – Днепропетровск, 1985. – 142с.
130. Психолого-педагогические проблемы учебно-воспитательного процесса в высшей школе на современном этапе: Сборник научных трудов. – М., 1986. – 143 с.
131. Пути и средства совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов: Сборник научных трудов. – Ярославль, - 1987. – 143с.
132. Рахматуллина Ф.М., Курбанова А.Т. Основы педагогического общения. Учебное пособие. – Казань, 1984. – 60с.
133. Розов В.К. Социально-экономические проблемы подготовки и повышения квалификации учителей. – «Советская педагогика», 1973, № 1.
134. Ростунова Е.С.Формирование профессиональной пригодности. – Минск, - 1984. – 176с.
135. Рябов В.В. Организация комплексного подхода к воспитанию студентов в педагогическом вузе: Учебное пособие. – Куйбышев, 1979. – 77с.
136. Савин Н.В. Методика преподавания педагогики. М., Просвещение, 1987, 207с.
137. Садыков Ю. Возникновение заочного педагогического образования в Таджикистане // Таджикистан в братской семье народов СССР. Душанбе, 1974, стр.106.
138. Слостенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы. Советская педагогика, 1973, № 5.

139. Слостенин В.А., Хойхин М.И. О тех, кто учится и учит. – «Народное образование», 1972, № 11.
140. Совершенствование воспитательного процесса в вузах: Материалы конференции. Челябинск, 1975. – 167с.
141. Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач: Межвузовский сборник научных трудов. – Смоленск, 1983. – 107с.
142. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1985. – 120с.
143. Талбаков К. Воспитание нравственных качеств студентов в процессе преподавания иностранных языков (английский). – Душанбе, 1993.
144. Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения в высшей школе. – «Советская педагогика», 1973, № 7.
145. Тупайло И.Л. О профессиональном становлении студентов в условиях развивающейся системы народного образования: Сборник научных трудов. – Душанбе, 1991. – с. 13-18.
146. Формирование готовности студента к учительскому труду. – Под общей ред. М.С.Кобзоева. – Саратов, 1977. – 112с.
147. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Сборник научных трудов. – Под ред. В.А.Слостенина. – М., 1979. – 145с.
148. Хмельюк Р.И. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя. – «Советская педагогика», 1971, № 8.
149. Шварцман З.О. Профессионально-педагогическая подготовка учителя в университете. – Томск, 1991. – 126с.

150. Шукуров Т.А. Индивидуализация учебной деятельности учащихся как средство развития их творческой активности: Сборник статей, Запорожье, ЗГПИ, 1991. -с.72-76.
151. Шукуров Т.А. Творческая деятельность учащихся при работе с учебной книгой: Сборник статей, Запорожье ЗГПИ, 1991. с.76-82.
152. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л., Просвещение, 1967, - с.367.
153. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л., «Просвещение», 1967.
154. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивизации поведения человека. – М., Просвещение, 1969 – 317с.