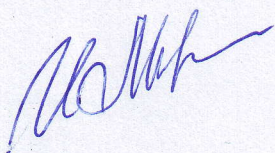


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи

МИРОНЕНКО Инга Вячеславовна



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
профессор
Глебов Александр Александрович

Волгоград – 2016

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ..	25
1.1. Сущность профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства.....	25
1.2. Диагностика сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.....	52
Выводы по первой главе.....	79
ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	83
2.1. Условия развития профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства	83
2.2. Опытнo-экспериментальная апробация процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.....	106
Выводы по второй главе.....	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	171
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	189

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное российское общество практически ежедневно претерпевает всевозможные трансформации в различных сферах своей жизнедеятельности. В последние десятилетия процессы глобализации охватывают все больше сфер жизни, в том числе и сферу образования. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», содержание образования должно быть направлено на создание условий для самоопределения личности, качественной самореализации. Современное образование представляет собой общественно значимое благо, а школа призвана развивать у обучающихся не только знания, умения и навыки, но и ценностные установки, опыт деятельности с целью интеллектуального, творческого, физического развития личности и удовлетворении образовательных интересов. Поэтому, такие ученые как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков и др., высказывают мнение о том, что профессиональная компетентность учителя, готового соответствовать меняющимся требованиям к личности, является условием эффективности образования [83, 89, 122].

Реализация современных целей образования, о которых говорится в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., требует от учителя инновационных преобразований, которые способствуют зарождению в нем готовности к новым свершениям в сфере образования. От степени профессионально-педагогической компетентности педагога, от его мировоззренческой позиции непосредственно зависит цивилизованность современного общества, результаты общественно-социальной инициативности и облик будущего страны. В свете новых перспектив учитель уже не может выполнять роль транслятора знаний, его роль видится намного шире, учитель нового типа имеет широкий кругозор, он не органичен своей предметной сферой, это высоко нравственный,

культурный человек гуманистического направления, дающий возможность и помогающий в индивидуальном развитии каждого учащегося [93, с.136].

Развитие предпринимательской деятельности в России в последние десятилетия оказывает влияние на образовательный процесс условиях школы. Общественные процессы кардинально изменяют условия труда и содержание деятельности человека на протяжении всей его жизни, новые технологии производства требуют высококвалифицированных специалистов, обладающих технологической культурой, широким кругозором, которая обладает функцией целеполагания и возможностью достижения поставленных целей, а также способностью объективно оценивать себя и полученный результат. В этом вопросе мы согласны с мнением Н.В. Тельтевской, что «стратегической целью современного вуза как важнейшего социального института является подготовка разносторонне образованного и профессионально компетентного специалиста, обладающего творческим мышлением, мотивированного осуществлять непрерывное образование, готовностью к трансформации полученных знаний, использованию имеющейся в его распоряжении информации для эффективного решения производственных задач, и к разработке инновационных технологий» [145, с.74]. Выше сказанное находит подтверждение в работах Р.А. Галустова, где исследователь говорит о том, что система подготовки в педагогическом ВУЗе должна способствовать формированию знаний и умений, а также качеств, обеспечивающих его конкурентоспособность и готовность для продолжения образования и нахождения варианта осуществления профессиональной карьеры личности [33].

В исследованиях ученых П.Р. Атутова, А.А. Муравьева, Е.В. Романова, И.А. Сасовой и др. отмечается, что профессия учителя технологии и предпринимательства представляет собой конфигурацию, ядром которой являются его личность и способность осуществлять творческо-

конструкторскую деятельность, направленную на обучение, развитие и трудовое воспитание подрастающего поколения [12, 96, 111, 115]. Его профессиональная подготовка рассматривается как формирование совокупности специальных знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих выполнять работу в области технологического образования и воспитания молодежи; профессиональная подготовка учителя технологии и предпринимательства в вузе базируется на решении задач: цель подготовки специалиста; содержание обучения и принципы организации учебного процесса [93].

Современные рыночные условия, развитие экономики, инновационные преобразования в различных сферах человеческой деятельности предъявляют повышенные требования к общетрудовым и профессиональным качествам работника. В связи с этим неоспоримые преимущества получают те из них, кто с детства приучен к трудовой деятельности, обладает и оперирует достаточными знаниями, умениями и навыками, т.е. приобретенными компетентностями. При этом на сегодняшний день от учителя не ждут подготовки школьников к конкретной профессии (это было задачей трудового обучения), речь идет о формировании личности, готовой к сотрудничеству на разных уровнях, способной правильно осуществить выбор профессии, осознать значение мобильности профессиональных функций. В данной связи, Д.А. Крылов, С.Ю.Лаврентьев выделяют такие качества индивида, как самостоятельность и эффективность в реализации принятых решений, восприятие и быстрое реагирование на новые факторы, готовность к социально активному взаимодействию, способность оперативно адаптироваться к изменениям во внешней и внутренней среде организации и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности, приобретают все большее значение во всех сферах профессиональной деятельности [78, с. 983].

Вместе с тем, профессиональная подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства не в полной мере ориентирована на те социально-экономические процессы, которые происходят в обновляющемся обществе. Проанализировав ряд исследований, мы можем отметить, что внимание научных кругов привлекает технологическая подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства [68], его готовность к различным видам деятельности, в том числе: проектной [72], овладению экономической культурой, основами маркетинга [69, 73, 76, 128], развитие технического мышления [27], формирование графической компетентности [157], развитие навыков исследовательских умений [158], творческих способностей [48], реализация предпринимательской функции [56]. Не многие исследования последних лет посвящены педагогической основе в подготовке учителя технологии и предпринимательства, в которых уделяется внимание развитию навыков профессионально-педагогического общения и его профессионально-личностному развитию [64, 73, 143] формируются профессиональный интерес к будущей профессии и профессионально-ценностные ориентации [75, 82], выделяется профессионально-гуманитарная направленность подготовки учителя технологии [18]. Незначительное число работ посвящено именно педагогическому аспекту подготовки учителя технологии и предпринимательства, в том числе, в ряде работ выделяется и общепедагогическая, в составе профессиональной подготовки [51]. К тому же, по мнению С.Н. Белова и Ю.П. Ветрова, в подготовке профессиональных педагогических кадров прослеживается недостаточная представленность в процессе обучения комплексного подхода, обеспечивающего логические и практические взаимосвязи между различными блоками подготовки, которая не позволяет студентам эффективно использовать их в практической деятельности [20, с. 20].

Проведенный нами опрос 32 преподавателей Волгоградского государственного социально-педагогического университета, 28 учителей

школ города и области, 56 выпускников педагогического вуза показал, что для большинства специалистов-учителей технологии (38%) малоценно развитие профессионально-значимых качеств личности учителя, так как задача профессионализма в учебном процессе напрямую перед ними не ставится; другая часть специалистов (62%), которая осознает важность наличия профессионально-педагогической компетентности у педагогов, не уверенно разрешает данную задачу из-за отсутствия методического обеспечения процесса, или не видит возможности своих дисциплин в формировании профессионально-педагогической компетентности. Из проведенного опроса следует, что формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей чаще всего опрошенные связывают, с введением междисциплинарных спецкурсов. Значительная часть специалистов не имеет сложившейся системы профессионально-педагогических ценностей, проявляет слабую направленность на профессиональное саморазвитие, недостаточно ориентированы в ситуации развития современного производства, испытывают затруднения при поддержании профессионального общения с участниками образовательного процесса, в выдвижении собственных аргументов в дискуссии, не способны скорректировать поведение исходя из ситуации профессионального общения, в реализации личностно-деятельностного подхода в обучении, не готовы к самостоятельной постановке и решению профессионально-педагогических задач, объективно оценить свой вклад в разрешение насущных профессионально-педагогических проблем, не могут адекватно осознать роль производительного труда и свою собственную роль в целостной образовательной системе современной школы, объективно оценить свою эффективность. [93]. Выпускник не имеет четкого представления о будущем применении полученной профессии; не владеют в должной мере навыками самостоятельной работы, исследовательскими умениями; не умеют применять на практике сочетание различных форм обучения; не имеют опыта

разработки и реализации междисциплинарных проектов, помогающих учащимся использовать в трудовой деятельности знания различных областей наук.

Кроме того, опрос студентов и выпускников – учителей технологии показал, что в профессиональной подготовке будущего учителя технологии есть ряд недостатков: общетехническая подготовка преобладает над общепедагогической, в процессе подготовки учителя не учитываются межпредметные связи; отмечается слабая взаимосвязь теоретической подготовки с ее практическим воплощением; преподавание ведется преимущественно с использованием репродуктивных методов обучения.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что у студентов – будущих учителей технологии и предпринимательства преобладают традиционные представления о профессиональной деятельности, сводящиеся в основном к стимулирующим, обучающим, контролирующим действиям.

Ученые (С.Г. Вершловский, Ф.Г. Зиятдинова, А.М.Новиков, В.С. Скобкин, В.А. Сластенин, Е.В.Ткаченко и др.) указывают на причины недостаточной эффективности профессиональной подготовки той группы учителей, которых традиционно в школе называют «учителями труда»: это и недооценка роли учителя в новой социально-экономической ситуации, слабая нормативно-правовая база современной школы, присутствие в школьной практике обязанностей, которым не учат будущего специалиста в педагогическом вузе, подчас это и устаревшие психолого-педагогические знания, преобладание монологических и репродуктивных методов обучения, что непременно сказывается на качестве среднего образования.

Можно сделать вывод, что современная школьная практика не вполне удовлетворяет поставленным задачам и учитель не готов к освоению новых перспектив, так как его профессиональная компетентность не соответствует требованиям современности. Несмотря на то, что в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению

«Педагогическое образование» говорится о том, что учитель должен уметь учитывать в образовательном процессе интересы учащихся в условиях модернизационных процессов в обществе, в том числе в условиях усиления роли предпринимательства, профессиональная подготовка учителей технологии и предпринимательства сводится к традиционным для «учителя труда общеобразовательной школы» организационно-педагогическим элементам, не отражающим те изменения, которые происходят в современной профессионально-трудовой деятельности. Это позволяет сделать вывод, что современная школьная практика не в полной мере удовлетворяет запросам общества относительно подготовки специалистов сферы образования, от которых зависят знания и опыт подрастающего поколения в области современных технологий производства и культуры предпринимательства.

Поиск причин сложившейся ситуации в практике мы начали с анализа психологической и педагогической литературы, который позволил выделить направления профессиональной подготовки будущего учителя, являющиеся теоретическими предпосылками исследования специфики профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Первое направление исследует структуры педагогической деятельности (А.И. Высокодворский, В.И. Гиневицкий, Е.Ф. Есарева, А.М. Колесова, Н.В. Кузьмина, И.А. Уркин и др.).

Второе направление характеризуется разработкой содержания, форм и методов формирования теоретических знаний и педагогических умений по отдельным видам работы учителя-воспитателя; такие исследователи как Е.И. Антипова, Г.А. Арутюнова, Н.Ф. Белокур, М.И. Волошина, Р.А. Еремина, Н.Ю. Крутогорская, О.Н. Соловьева, В.И. Спирина, Н.А. Томин, Н.Я. Яковлев и др. раскрывают логику и закономерности подготовки учителей к различным видам воспитательной работы в школе.

Третье направление характеризуется разработкой профессиограммы, в которой определяются содержание и система теоретических знаний учителя, а также перечень педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления учебно-воспитательных функций. В русле этого направления сложились две научные школы: ученых Российского Государственного педагогического Университета имени А.И.Герцена (г. Санкт-Петербург) и Московского государственного педагогического университета. Они разрабатывают научные основы профессиограммы учителя, создают модель специалиста на уровне выпускника педагогического вуза (А.И. Пискунов, В.А. Сластенин и А.И. Щербаков).

К четвертому направлению мы отнесли ученых, занимающихся исследованием профессиональной деятельностью учителя технологии и предпринимательства (П.Р. Атутов, А.С. Валеев, Ю.К. Васильев, Р.А. Галустов, Д.А.Крылов, А.А. Муравьев, Е.М. Муравьев, Э.Д. Новожилов, У.Н. Нишаналиев, Б.П. Пальчевский, И.А. Сасова, В.Д. Симоненко и др.). По мнению исследователей, основными педагогическими задачами учителя технологии и предпринимательства являются: организация развивающего и воспитывающего обучения; соединение обучения с производственным трудом; органическое единство учебных и внеучебных видов познавательной и трудовой деятельности; комплексный подход к воспитанию учащихся [9, 33, 77, 88, 96, 99, 102, 103, 115, 126]. Дополняют понимание деятельности современного учителя С.Н. Белов и Ю.П. Ветров, полагающие, что преподавание должно быть направлено на практическое ознакомление с целостной профессиональной деятельностью и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных навыков, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности личности будущего профессионала, ценностно-мотивационных ориентаций в процессе обучения [20, с. 21]. Исследователи отмечают и существенные изменения в представлениях о труде и путях

разносторонней подготовки к нему: на смену классическому политехнизму пришли идеи информатизации производства, универсальных наукоемких и цифровых технологий, «виртуальной рабочей силы», требований конкурентоспособности создаваемого продукта и др.

Однако, в психолого-педагогической и методической литературе недостаточно представлена логика подготовки учителя технологии и предпринимательства в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов, требующих от учителя технологии и предпринимательства высокий уровень владения социокультурными, технологическими и предпринимательскими компетенциями.

Таким образом, в современной педагогике сложилось достаточно противоречивая ситуация по вопросу профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства. В наше время будущий учитель технологии и предпринимательства должен получить образование в педагогическом вузе не только в своей узкой профессиональной области, но специальное образование, которое даст ему возможность выработать у себя устойчивые гуманистические принципы для создания комфортных отношений между всеми участниками образовательного процесса. В этой связи разработка теории и практики формирования профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства приобретает в настоящий момент особое значение.

Указанные обстоятельства подчёркивают насущную потребность в более глубоком исследовании проблемы подготовки специалистов в системе технологического образования с новых теоретико-методологических позиций, позволяющих комплексно рассматривать взаимосвязь инженерно-технической и педагогической деятельности. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства к педагогической деятельности – это

относительно новая и недостаточно изученная, но весьма актуальная проблема педагогики высшей и средней школы, тесно связанная с вопросами обеспечения и оценки качества подготовки специалистов.

Приведенные выше аргументы обостряют ряд противоречий между:

- преобладанием традиционных представлений о средствах общепедагогической подготовки учителей технологии и предпринимательства, традиционно ориентированных на предметно-знаниевые компоненты содержания образования, и современным подходом к профессиональному образованию, ориентированному на освоение профессиональной деятельности (компетентности);

- сохраняющимся узкотехническим пониманием функций учителя труда и востребованным ныне представлением о личностно-развивающем проектно-творческом потенциале современного содержания предметной области технологии и предпринимательства, о реализуемых в этой сфере идей профилизации обучения, интегративных тенденций в образовании, использования проектных и интерактивных методов обучения;

- применением на практике традиционной логики предметного обучения и необходимостью разработки модели поэтапной подготовки учителя технологии и предпринимательства, которая бы обеспечивала овладение системой профессиональных компетенций, связанных с развитием у учащихся новых социокультурных, технологических и предпринимательских способностей.

На основании изложенного научная **проблема нашего исследования** состоит в научном обосновании процесса формирования профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства с учетом современных тенденций в социально-экономической сфере.

Проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя

технологии и предпринимательства в условиях социально-экономических инноваций».

Объект исследования: профессиональная подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства в педагогическом вузе.

Предмет исследования: процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Цель исследования: выявить современные особенности процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе с учетом социально-экономических инноваций.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение о том, что профессионально-педагогическая компетентность учителя технологии и предпринимательства будет осуществляться более эффективно, если:

- под его профессионально-педагогической компетентностью учителя технологии и предпринимательства будет пониматься владение профессиональными функциями педагога данного профиля, необходимыми для их выполнения психолого-педагогическими, методическими и технологическими знаниями и опытом, осознание и принятие ценности и смысла данной профессии; в структуре данной компетентности как цели профессионально-педагогической подготовки будут представлены как общие для всех педагогов, так и специфические компетентности, присущие учителям технологии и предпринимательства, среди которых - трудовое воспитание школьников, руководство проектно-преобразовательной и исследовательской деятельностью учащихся, профессиональная ориентация, развитие их экономической грамотности и технического творчества;

- в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности будет использоваться шкала, описывающая уровни

компетентности, критерии и показатели сформированности которой отражают степень готовности выпускников к исполнению основных функций учителя технологии и предпринимательства – *обучающей* (формирование научных знаний об основах технологий производства), *развивающей* (формирование универсальных способов деятельности, лежащих в основе современных производственных профессий), *воспитательной* (формирование у учащихся готовности к принятию трудового образа жизни как ведущего жизненного смысла);

- освоение студентами профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства эффективно при условиях: понимания ими миссии данного учителя в реализации стандартов общего образования; освоения студентами знаний об инновациях в современном производстве и его организации (возрастании информационного потенциала и наукоемкости технологий; конкурентоспособности, маркетинговой культуры и инновационного потенциала производителей; экологической безопасности и приоритете человеческого капитала в развитии современных экономик); построения образовательного процесса в соответствии с логикой овладениями профессионально-педагогической деятельностью, предполагающей восхождение от принятия смысла деятельности «учителя труда» в современном понимании к освоению психолого-педагогических и экономико-технологических основ его деятельности и далее к овладению опытом подготовки школьников к участию в современном производстве;

- средства формирования профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства будут ориентированы на актуализацию условий становления данной компетентности и будут представлять собой последовательность модулей-этапов, обеспечивающих освоение основных функций учителей данного профиля: *этап введения в профессию*, на котором предметное содержание и формы учебной деятельности студентов будут обеспечивать освоение

теоретических основ современной производственной деятельности и способов подготовки к ней; *этап освоения ориентировочных основ деятельности* учителя технологий и предпринимательства в соответствии с современными стандартами общего образования и профессионального стандарта педагога; *этап овладения опытом* выполнения основных профессиональных действий современного учителя труда – опытом моделирования проблемных производственных ситуаций, организации проектной деятельности по основам маркетинга и предпринимательства, переноса теоретических знаний в сферу создания реальных продуктов, обладающих товарными функциями.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

1. Раскрыть функции, структуру и содержание профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства.
2. Определить уровни сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.
3. Обосновать психолого-педагогические условия освоения студентами основных профессиональных функций учителя технологии и предпринимательства.
4. Разработать и апробировать систему средств формирования указанной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Методологической основой исследования явились:

- идеи гуманистической педагогики (М.А. Зязюн, Г.В. Мухаметзянова, Г.Н. Прокументова, А.Н. Тубельский, П.Г. Щедровицкий и др.), рассматривающие обучающегося как субъект образовательного процесса, представления о роли труда в становлении и самореализации личности;

- идеи гуманитарно-целостного подхода, описывающие целостность педагогической системы посредством ее интегративных свойств (Н.М. Борытко, А.А. Глебов, В.И. Данильчук, В.С. Ильин, А.М. Саранов,

Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), ориентирующие на исследование и проектирование профессионально-педагогической компетентности как интегративного свойства личности учителя, обеспечивающего эффективное выполнение им системы профессиональных и личностных функций (А.А. Глебов, В.С. Ильин, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.);

- идеи личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, Е.А. Крюкова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), в которых учащийся рассматривается как субъект образовательной действительности со своими целями и задачами, что позволяет конструировать содержание образования и проектировать систему средств в соответствии с закономерностями развития личностной сферы человека;

- психолого-педагогические исследования (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Болотов, И.С. Кон, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), в которых компетентность рассматривается как владение соответствующей деятельностью, в данном случае, как способность к профессионально-педагогической деятельности;

- положения психологической теории деятельности, выступающие методологическими регулятивами разработки способов диагностики сформированности отдельных составляющих профессионально-педагогической компетентности будущего учителя и проектирования условий ее развития (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.И. Мясницкий, В.А. Петровский и др.).

Этапы исследования.

Теоретико-поисковый (2009-2010 гг.) – изучение научной литературы и опыта по теме исследования; анализ научного знания по изучаемой проблеме, постановка цели и задач исследования, разработка понятийного аппарата исследования; организация и проведение констатирующего эксперимента для построения гипотезы исследования.

Экспериментально-исследовательский (2011-2014 гг.) - конструирование процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства; определялись дидактические условия и система средств, обеспечивающих его эффективность; проводился формирующий эксперимент.

Завершающий этап (2014-2015 гг.) - анализировались, систематизировались и обобщались результаты исследования, уточнялись основные его положения, оформлялся текст диссертации.

В ходе исследования использовались следующие группы **методов**:

- на первом этапе – анализ философских, психологических и педагогических теорий, изучение нормативных, правовых и методических документов, анализ образовательных стандартов по специальности учитель технологии и предпринимательства;

- на втором этапе – моделирование, анализ передового педагогического опыта, диагностика, констатирующий эксперимент, опрос, беседа, наблюдение, анкетирование, формирующий эксперимент, анализ творческой деятельности студентов, тестирование, математическая обработка статистических данных;

- на третьем этапе – сравнительный анализ и обобщение теоретических и экспериментальных данных исследования, количественный и качественный анализ результатов исследования и их научное описание.

База исследования. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». В эксперименте участвовали 82 студента, шесть преподавателей. В контрольную группу вошли 118 студентов.

Положения, выносимые на защиту

1. Профессионально-педагогическая компетентность учителя технологии и предпринимательства – это его способность выполнять основные функции учителя данного профиля: *обучающую* (обеспечивать

усвоение учащимися знаний основ современного производства в соответствии с требованиями ФГОС); *развивающую* (формировать у учащихся универсальные трудовые («политехнические») действия, лежащие в основе современных производственных профессий); *воспитательную* (развивать у учащихся направленность на трудовой образ жизни, управлять трудовым воспитанием школьников, готовить их к участию в современных рыночных отношениях). Указанная компетентность проявляется в виде систем профессионально-поведенческих и личностных качеств учителя: *мотивационно-мобилизующих*, включающих ценностные установки в отношении к избранной профессии, стремление к самореализации в сфере образования; *деятельностно-педагогических*, предполагающих способность к воспитанию детей в труде и для труда, к развитию у учащихся интересов к производственным профессиям, к диагностике и формированию жизненных планов учащихся, к организации трудового воспитания и профориентации в урочное и внеурочное время, к созданию своей педагогической системы и ее непрерывному совершенствованию; *информационно-коммуникативных*, проявляющихся в умении «переводить» содержание образования в трудовую, техническую и технологическую деятельность, применять информационно-коммуникационные и интерактивные методы обучения, создавать ситуации ориентировки в современных производственных и рыночных коллизиях; *профессионально-рефлексивных*, обеспечивающих понимание специфической роли «учителя труда» в педагогическом коллективе, рефлексия своей эффективности, критериальную самооценку своей деятельности, самоконтроль и ответственность за результаты своей деятельности, самореализацию в профессии, способность к импровизации, предвидению, проектированию, готовность применить технологические, экономические, психолого-педагогические знания в практической деятельности, реализовывать собственные профессиональные замыслы.

2. Диагностики профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства в условиях социально-экономических преобразований осуществляется на основе *шкалы*, описывающей четыре уровня сформированности данного качества в соответствии с *критериями* мотивации, системности предметных и психолого-педагогических знаний, опыта реализации профессиональных функций. К *высшему уровню* относятся студенты, для которых профессия педагога - главный смысл жизни, доминанта мотивации учения - самореализация в профессии, у них выражено стремление к успеху, признанию в профессионально-педагогическом сообществе; предметные и педагогические знания носят системный и действенный характер; обладают профессионально-педагогическим опытом. У студентов, отнесенных к *высокому уровню* компетентности, профессия учителя труда входит в систему ведущих жизненных ценностей, их предметная и педагогическая подготовка соответствует требованиям стандарта, на педагогических практиках они демонстрируют успешность в решении требуемых образовательных задач. *Средний уровень* характеризуется неустойчивостью профессиональной мотивации, при наличии теоретических знаний отмечается неготовность к их применению в нетрадиционных ситуациях, У студентов *низкого уровня* выбор профессии случаен и не входит в систему жизненных смыслов, что проявляется в равнодушии к учебе; теоретические знания воспроизводятся ими без достаточного понимания и переноса их в практику; практический опыт на уровне поверхностного знакомства с работой педагога данного профиля.

3. Процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства осуществляется в соответствии с логикой становления профессиональной компетентности, суть которой в восхождении от осознания личностной значимости этой деятельности (образование мотива, направленности на

профессию) к освоению необходимых знаний и умений и далее к овладению опытом выполнения профессиональных функций учителя данного профиля в реальных современных условиях. С учетом этого процесс формирования профессионально-педагогической компетентности включает *три этапа*, на которых обеспечивается принятие смысла, овладение ориентировочной основой и опытом деятельности учителя данного профиля. На первом - *подготовительно-мотивирующем* – этапе процесса приоритетной целью является формирование ценностно-смысловых установок относительно будущей профессии. В качестве подтвердившего свою эффективность средства можно выделить создание *ситуаций принятия социальной и личностной значимости (смысла) избранной профессии*, что обусловлено осознанием уникальности образовательной роли данного учителя, обеспечивающего ориентировку и вхождение учащихся в современный рынок труда. В качестве приемов создания такой ситуации были успешно опробованы дискуссии о роли данного учителя в условиях рыночной экономики, конкурсы идей, «мозговые штурмы», дебаты с реальными и виртуальными оппонентами. Второй этап процесса (*актуализирующий*) направлен на формирование операционно-деятельностного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Средствами достижения целей этапа являются *ситуации, требующие знания теоретических основ деятельности учителя технологии и предпринимательства и использования этих знаний* при анализе педагогических текстов, реальных ситуаций в условиях деловых и имитационных игр, направленные на проигрывание учебно-производственных ролей, востребующих профессионально-творческий потенциал будущего учителя технологии и предпринимательства на занятиях и во внеаудиторное время. Приемами создания таких ситуаций являются элементы учебно-исследовательской деятельности, мини-конференции,

обоснование вариантов решения профессионально-педагогических задач, метод кейс-стади. На третьем этапе процесса (*рефлексивно-деятельностном*) формируется опыт профессионально-педагогической деятельности в *квазипрофессиональных и в реальных практических ситуациях*, актуализация которых обеспечивается посредством тренингов, учебно-исследовательских проектов, участием в реальных педагогических практиках, где востребуются знания о педагогическом проектировании и умения решать задачи, в том числе нетиповые, возникающие в реальной деятельности учителя технологии и предпринимательства, проектировать «свою» (авторскую) педагогическую концепцию. В данном описании этапов представлена абстрагированная картина процесса, который в реальности включал работу со студентами трех уровней групп, что учитывалось посредством дифференциации учебных заданий и психологической поддержки студентов с различными уровнями развития компетентности.

4. Условиями формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства являются: поддержка его ценностно-смысловых представлений о значимости профессионализма данного учителя в условиях, когда каждому выпускнику школы предстоит выйти на рынок труда, предъявив свой творческий потенциал и конкурентоспособность; стимулирование потребности будущего учителя в саморазвитии и притязаний на лидерскую позицию в сообществе педагогов в отличие от традиционного «учителя труда», роль которого в школе считалась второстепенной; формирование учителя в пространстве инновационных технологий, выполняющих в современном производстве роль «политехнических принципов»; обучение студентов способам эффективной самостоятельной работы, приемам рефлексии, самоорганизации и самообучения (моделирование, анализ и поиск решения педагогических задач) как инструментов будущей инновационной деятельности в школе.

Достоверность полученных результатов исследования обусловлена исходными методологическими позициями; целостным подходом к решению поставленных задач исследования; применением комплекса взаимодополняющих методов исследования; репрезентативностью полученных результатов; сопоставление с существующей вузовской реальностью и внедрение результатов в практику подготовки специалиста в педвузе.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что *впервые* дано определение профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства с ориентацией на требования профессионального стандарта педагога и ФГОС как готовности к выполнению основных профессиональных функций учителя данного профиля, которая обеспечивается блоками его профессионально личностных качеств - мотивационно-мобилизующих, деятельностно-педагогических, информационно-коммуникативных, профессионально-рефлексивных;

дополнены научные представления о специфических профессионально-личностных качествах учителя данного профиля, к которым в развитие ранее полученных результатов добавлены: принятие смысла профессии учителя технологии и предпринимательства как главного наставника учащихся на пути в рыночную экономику; готовность помочь учащимся интегрировать получаемые в школе знания и опыт на достижение главной жизненной цели – выбор профессии как пути самореализации; способность к формированию у учащихся основ компетентности в сфере информационно-производственных технологий как современно понимаемой политехнической образованности и др.;

расширены научные представления о средствах профессиональной подготовки рассматриваемого специалиста с учетом инновационных процессов в экономике и социальной сфере: средства структурированы в виде модулей-этапов, на каждом из которых актуализируются ситуации,

последовательность обеспечивает становление профессиональной компетентности педагога данного профиля. Приемами создания данных ситуаций выступают профессионально-направленные диалогические и интерактивные средства, используемые в качестве инструментов моделирования взаимоотношений в учебно-производственной деятельности, игровая имитация специфических функций учителя технологии и предпринимательства и кейс-метод направлены на проигрывание учебно-производственных ролей и решение производственно-педагогических задач, проектная деятельность, связанная с созданием и использованием в ходе учебных практик научно-методических разработок.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что внесен вклад в развитие теории и практики подготовки тех учителей, в деятельности которых особо отмечено появление новых функций; определены сущностные характеристики современно понимаемой профессионально-педагогической компетентности будущего учителя, а также обоснованы варианты критериев оценки ее сформированности, что открывает возможности для совершенствования диагностики состояния профессиональной компетентности учителя. Представленная логика формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства обогащает педагогическую теорию новой моделью динамики процесса формирования профессиональных компетентностей; разработанная система средств формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства дополняет теорию дидактических средств профессионального педагогического образования моделями ситуаций-модулей развития компетентностей педагогов различных профилей. Представленная логика процесса формирования исследуемого феномена может стать теоретической базой для подготовки педагогов других специальностей к выполнению обновляющихся профессиональных функций.

Практическая ценность результатов исследования состоит в том, что они дают возможность использовать обоснованный комплекс диагностических методик, критериев, показателей, уровневых характеристик и системы средств формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства в профессиональной деятельности преподавателями учреждений среднего и высшего профессионального образования. Представленная логика процесса формирования исследуемого качества способствует дополнению методического багажа преподавателей педагогических вузов в организации подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ВПО.

Апробация материалов исследования осуществлялась в форме участия в научно-практических конференциях: «Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона» (Ростов-н/Д, 2007); «Модернизация высшей школы: проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование» (Барнаул, 2008); «Содержательные, технологические и нормативно-правовые аспекты перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования и реализации положений Болонской декларации» (Рязань, 2009); «Современные проблемы технологического образования» (Нижний Тагил, 2009); «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Новосибирск, 2011); «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» (Новосибирск, 2012); в форме публикаций во всероссийском научном журнале «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки» (Краснодар, 2014, 2015); «Инновации и инвестиции» (Москва, 2015); региональном научно-практическом семинаре «Профессионально-технологическая подготовка обучающихся в условиях модернизации и стандартизации образования» (Волгоград, 2015). Материалы исследования отражены в 9 публикациях.

Внедрение результатов исследования в практику профессиональной подготовки учителей осуществлялось в процессе организации учебной и внеучебной работы в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в ходе преподавания дисциплин «Основы теории технологической подготовки», Технологии и методики обучения (дисциплины профильной подготовки)», «Основы исследования в технологическом образовании», «Современные средства оценивания результатов образования», практикума «Педагогическая мастерская учителя технологии и предпринимательства», группового тренинга «Я – будущий учитель технологии».

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием, получении данных на диагностическом этапе, по окончании формирующего эксперимента и на этапах контрольных срезов; личном участии в разработке теоретических основ формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, разработке практикума и группового тренинга, обработке, анализе и интерпретации полученных данных; в подготовке научных статей и докладов по итогам выполненной работы.

Структура и объем диссертации соответствуют логике диссертационного исследования. Диссертация (250 с.) состоит из введения (23 с.), первой главы «Теоретические основы формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства» (54 с.), второй главы «Процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства» (82 с.), заключения (3 с.), списка использованной литературы (165 наименований). Текст диссертации содержит 10 приложений, 7 таблиц и одну схему.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

1.1. Сущность профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства

Одним из оснований построения педагогического процесса является постановка его целей. Целеполагание предполагает знание особенностей формируемого качества личности, поэтому задачей параграфа нам видится выявление сущности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Согласно общей теории познания всякое явление, в том числе и личностное качество, рассматривается в единстве общего, особенного и единичного. Тогда вполне целесообразно подойти к определению профессионально-педагогической компетентности, следуя логике: компетентность – профессиональная компетентность – профессионально-педагогическая компетентность. Профессионально-педагогическая компетентность рассматривается как компонент профессиональной компетентности, из чего можно сделать вывод об отношении данных категорий как общего и частного.

В настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению «компетентности». Исследователь В.Г. Горб определяет компетентность как уровень соответствия подготовки специалиста социально обусловленным требованиям [40, с.33]. В контексте задачи данного параграфа мы придерживаемся не уровневого, а личностного подхода к формированию представления о компетентности. В этой связи нам представляется интересным мнение Г.К. Селевко. Он определяет компетентность как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые

приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [116, с.29]. Через готовность, способность и другие качества личности компетентность определяют и другие авторы. А.М. Новиков включает в неё самостоятельность действий, творческий подход к любому делу, готовность постоянно обновлять знания, гибкость ума, готовность к системному и экономическому мышлению, умение вести диалог, сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами [100, с. 24].

В ряде зарубежных источников под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», способность применить усвоенное на практике, то есть перенести на определенные ситуации реальной жизни [109].

Обобщая приведенные определения, мы намереваемся понимать общую компетентность как многоаспектное качество личности, проявляющееся в ее готовности к актуальной творческой самостоятельной деятельности, для адекватного выполнения задачи, основанной на углубленных знаниях, приобретенных в обучении, опыте и системном мышлении.

Выбранная нами логика формирования представления о профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства требует обращения к понятию профессиональной компетентности. Широкий круг известных определений этой личностной характеристики нацеливает на анализ только тех трактовок, которые находятся во взаимосвязи с выведенным выше пониманием общей компетентности. Результат такого анализа составит основу нашего взгляда на профессиональную компетентность.

В отечественной науке профессиональную компетентность определяют, отмечает А.К. Маркова, как определенное психическое

состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [91, с.34]. Разные акценты в трактовке исследуемого качества делают другие авторы. К.А. Абульханова-Славская выделяет подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности [2, с. 39]. П.В. Симонов ставит в центр потенциальную готовность решать задачи со знанием дела [127, с. 44]. Нам близко мнение Н.В. Тельтевской о профессиональной компетентности как об интегральной характеристике деловых и личностных качеств специалиста, отражающей не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [145, с. 74].

Приведенные выдержки из разных определений могут служить предпосылкой для нашего авторского понимания профессиональной компетентности как обладание человеком широкой общей и специальной эрудиции, определяющей потенциальную готовность и способность субъекта труда самостоятельно и ответственно выполнять определенные трудовые функции.

Для поиска определения, заявленного в теме исследования личностного качества, потребуются привлечь знания, к этому времени уже полученные педагогической наукой. Анализ исследований профессиональной компетентности преподавателя показал, что данная проблема активно изучается отечественными учеными Е.В. Бондаревской, В.И. Бондарем, А.Л. Бусыгиной, Б.С. Гершунским, Н.В. Грохольской, Т.В. Добудько, Э.Ф. Зеером, И.А. Зязюн, Е.М. Ивановой, Е.Э. Коваленко, В.В. Косаревым, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухаревым, А.К. Марковой, А.В. Морозовым, Н.В. Тельтевской. Не безучастны к данному вопросу и зарубежные исследователи Д. Бритела, В. Ландшеер, Дж. Равен и др.

Прежде необходимо заметить многочисленность названия анализируемого феномена. Так, Л.Н. Митина исследует «педагогическую компетентность», Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская рассуждают о «профессионально-педагогической компетентности», А.А. Короткова обращается к понятию «профессиональная компетентность педагога», В.А. Адольф, Н.Я. Костылева, В.И. Юдин говорят о «профессиональной компетентности учителя», С.А. Гапоненко, Е.В. Попова, Т.А. Царегородцева изучают «психолого-педагогическую компетентность» и т.д. Легко видеть близость этих категорий той, которая рассматривается в данном исследовании, что позволяет обратиться к анализу наиболее типичных определений, предлагаемых названными и другими авторами.

Под профессиональной компетентностью В.А. Адольф понимает готовность к продуктивной педагогической деятельности и определяет её через набор рядоположенных компонентов: методологического, культурологического, предметного, психолого-педагогического и технологического [4, с.57]. Такой же подход к представлению о профессионально-педагогической компетентности использует Н.В. Кузьмина. В её интерпретации профессионально-педагогическая компетентность включает в себя: специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [83]. Далее Н.В. Кузьмина предлагает общее, безотносительно к компонентам, содержание компетентности опытом и индивидуальными способностями мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным

отношением к делу, и выделяет ряд педагогических умений, такие как проектировочные, гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные [83, с.63].

Г.А. Козберг раскрывает данное качество через совокупность инвариантных признаков: обладание основательными знаниями в области педагогической деятельности, опытом и индивидуальными способностями; владение педагогическими технологиями, позволяющими качественно выполнять систему профессионально-педагогических функций; наличие программы педагогического самообразования; способность результативно действовать в пределах своей педагогической компетенции; наличие авторитета у учащихся, родителей, коллег [38, с.68].

При всех различиях приведенных определений они совпадают в главном – не сводятся к общим рассуждениям, не противоречат, а вносят определенную конкретизацию в понимание общей и профессиональной компетентности применительно к учителю. Раскрытое в представленных выше определениях общее и частное, мы закладываем в основу нашего понимания этого феномена, как структурного личностного образования, предполагающего владение педагогическими технологиями, проектировочными, гностическими, конструктивными, организаторскими и коммуникативными умениями, направленными на качественное выполнение системы профессионально-педагогических функций.

Переходя к определению профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства, необходимо прежде отметить, что профессия учителя технологии и предпринимательства, по замечанию В.Д. Симоненко, относится к сложной группе немногочисленных профессий, функционирующих одновременно в трех разнородных системах: «человек-человек», «человек-техника» и «человек-художественный образ». Его интегративная профессионально-педагогическая деятельность включает в себя психологический,

педагогический и производственно-технологический компоненты [126, с.42]. В этом вопросе мы согласны с мнением Р.А. Галустова о переходе образования от традиционного дисциплино-ориентированного к инновационному, проектно-созидательному обучению, характеризующемуся преобладанием, прежде всего, личностно-деятельностной составляющей учебного процесса, где основой усвоения знаний выступает развитие познавательных интересов и творческого потенциала личности студента [33]. На сегодняшний день, уточняет Н.В. Матяш, от учителя не ждут подготовки школьников к конкретной профессии (это было задачей трудового обучения), речь идет о формировании личности, готовой правильно осуществить выбор профессии, осознать значение мобильности профессиональных функций. Следуя таким курсом, по утверждению Н.В. Матяш, школа должна воспитать учащихся, способных сознательно и творчески выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности из массы альтернатив, с учетом последствий для общества и природы; имеющих возможность самостоятельно выявлять потребности в информационном обеспечении своей деятельности; способных к непрерывному овладению новыми знаниями и применять их в качестве средства преобразовательной деятельности [126, с.57].

Принимая во внимание сказанное, профессионально-педагогическую компетентность учителя технологии и предпринимательства в нашем исследовании будем понимать как его способность выполнять основные функции учителя данного профиля: обучающую (обеспечивать усвоение учащимися знаний основ современного производства в соответствии с требованиями ФГОС); развивающую (формировать у учащихся универсальные трудовые («политехнические») действия, лежащие в основе современных производственных профессий); воспитательную (развивать у учащихся направленность на трудовой образ жизни, управлять трудовым

воспитанием школьников, готовить их к участию в современных рыночных отношениях).

Общий анализ методологических подходов к раскрытию сущности целого явления, по мнению А.А. Глебова, приводит к заключению о том, что логика понимания сущности целостного личностного качества такова: определение качества; выявление системы функций; построение статической структуры, адекватной системе функций; изучение наполнения компонентов статической структуры; установление признаков сформированности качества; выделение его развития [36, с.46].

К первостепенному целостному свойству личности качества В.С. Ильин, Ф.К. Савина, Ю.Н. Южаков относят функции, которые оно выполняет в формировании личности [59, с.6; 113, с.31; 159, с.10]. Функцию данные исследователи считают интегрирующим фактором, благодаря которому формируется и сохраняется сама система, развиваясь как целое. На страницах философской литературы категория «функция» раскрывается с различных сторон. Функция – это выражение устойчивой реакции объекта на изменение его внутренних состояний, на внешние воздействия [49]; это способ поведения, присущий данному объекту и способствующий сохранению этого объекта [98]; это свойство, благодаря которому в той или иной степени формируется целое [148]; это отношение части к целому, при котором часть обеспечивает существование или какую-либо форму проявления целого [87]; это упорядоченное взаимодействие элементов с элементами внутри системы, в целом с внешней средой, выражающее ее внутреннюю целостную природу [29]. В своем исследовании мы будем использовать представление о функции как о роли, которую выполняет явление по отношению к другим явлениям [141].

Так как функции профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства прежде не исследовались, для их определения обратимся к рассмотрению функций, специалистов, различных

областей подготовки, таких как «менеджер», «руководитель», «инженер», «преподаватель», а так же смежных с изучаемой категорией понятий «педагогическая компетентность», «профессиональная компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность».

Проанализировав работы В.Н. Банькиной, Н.А. Банько, И.В. Волвенко, А.В. Гуторовой, В.А. Селезнева, С.В. Соколовой можно прийти к выводу, что в качестве важнейших выделяют следующие функции профессионально-педагогической компетентности специалиста: Н.А. Банько и И.В. Волвенко называют информационно-коммуникативную [17, 31], А.В. Гуторова, В.А. Селезнев и С.В. Соколова предлагают просто коммуникативную [45, 118, 136]; В.Н. Банькина, Н.А. Банько, И.В. Волвенко, А.В. Гуторова, С.В. Соколова подчеркивают мотивационно-мобилизующую [16, 17, 31, 45, 136]; А.В. Гуторова, С.В. Соколова выделяют интегративную; на функции целеобразования (целеполагания) настаивают В.Н. Банькина, В.А. Селезнев, С.В. Соколова; ценной видят Н.А. Банько и И.В. Волвенко профилактико-воспитывающую (воспитывающая, воспитательная) функцию.

Информационно-коммуникативная функция, по мнению Н.А. Банько и И.В. Волвенко реализует значимость профессиональной деятельности для построения целесообразных отношений в коллективе и вне его, построение отношений различного уровня: ученик-ученик, ученик-учитель и т.д. Исходя из специфики деятельности учителя технологии и предпринимательства и опираясь на определение его профессионально-педагогической компетентности, целесообразно отметить, на наш взгляд, информационно-коммуникативную функцию, которая позволит будущему учителю технологии и предпринимательства эффективно принимать активную позицию в профессиональной деятельности, связанную с выстраиванием отношений с окружающими – учащимися, коллегами, родителями, работодателями, конкурентами на рынке труда. А также свободно и продуктивно накапливать и транслировать новую технико-технологическую

информацию в своей профессиональной деятельности, перерабатывать ее для внедрения передовых инноваций в учебный школьный процесс, грамотно вести диалог, способствующий эффективному сотрудничеству педагога и воспитанников в осуществлении социальных, нравственно-гуманитарных, технологических проектов; организовывать познавательно-исследовательскую деятельность школьников в области современных технологий; продуктивно и целесообразно использовать в построении образовательного процесса дополнительную педагогическую, психологическую, техническую и технологическую литературу, информационные ресурсы, материалы собственных творческих исканий, собственный психолого-педагогический, художественно-творческий и технологический опыт и знания из различных сфер культуры, современных научно-технических областей.

Хотя учитель технологии и предпринимательства, безусловно, и является в определенном смысле руководителем учебно-воспитательного процесса, однако, мы пришли к выводу, что описанные Н.А. Банько, И.В. Волвенко, А.В. Гуторовой, С.В. Соколовой, С.А. Тюренковой функции профессиональной компетентности специалиста не могут в полной мере отразить сущность профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства. А отмеченная в анализируемых работах коммуникативная функция перекликается с выделенной нами выше информационно-коммуникативной функцией учителя технологии и предпринимательства, что говорит о ее весомости для специалистов различных областей деятельности.

Анализ исследований Н.А. Банько и И.В. Волвенко показывает, что в работах нередко встречается профилактико-воспитывающая функция, которая наполняет деятельность учителя предвидением результата своего труда, прогнозированием поступков учащихся, некоем упреждении негативного поведения воспитанников. Миссия учителя технологии и

предпринимательства, кроме всего прочего, заключается еще и в трудовом воспитании подрастающего поколения и, по нашему мнению, профилактико-воспитывающая функция как нельзя полно реализует организацию такого взаимодействия учителя и ученика, в целом реализует социальный заказ на человека, ценящего труд, понимающего значимость трудовой деятельности в жизни общества и познающий самоценность личности в глобальном масштабе [17, 31].

Реализация данной функции профессионально-педагогической компетентности, на наш взгляд, позволит учителю технологии и предпринимательства изучать своих учеников, их ценности и жизненные планы, направленность их на будущую профессионально-трудовую деятельность и значимость труда в жизни человека; обосновать учащимся важность их самореализации; осознать необходимость овладения современными технологиями для адекватной ориентировки в современном социуме; показать ценность потребности в достижениях, ответственность, самостоятельность, волевой контроль и др., научить учеников овладению трудовыми операциями в соответствии с возрастными нормами. По мнению Н.А. Банько, профилактико-воспитывающая функция помогает организовывать процесс воспитания: пробуждать в воспитанниках желания и собственного усилия стать лучше в отношении к людям, к учебе, к своим обязанностям; побуждать детей к внутренней организованности, к систематической «работе над собой», к отказу от легкого и пустого времяпрепровождения; создает в классном коллективе атмосферы поддержки друг друга, социально-нравственной направленности поведения детей [17].

Ценность для нашего исследования представляет мотивационно-мобилизующая функция, которая позволит углубить и расширить понимание профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства. В частности, с ее помощью, как подчеркивает в своем исследовании И.В. Волвенко, возможно поддерживать атмосферу успеха и

достижения на уроке, своевременно выявлять, предупреждать и исправлять ошибки учеников; поддержать в каждом учащемся веру в свои силы; опираться педагогу на любые способности детей как на факторы их учебных успехов [31]. Важным фактором успешной педагогической деятельности, по мнению С.В. Соколовой, является также дифференциация ученического коллектива по отношению к учебной и трудовой деятельности; по учебным возможностям; по способностям к труду, владению технологической, графической, проектировочной составляющей изучаемой дисциплины, что возможно при реализации мотивационно-мобилизующей функции профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства [136].

Интегративная функция, по мнению А.В. Гуторовой, обеспечивает целостность процесса развития личности будущего учителя. В профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства это позволит оценивать эффективность своей авторской педагогической системы, систематически повышать учебные достижения детей, развивать их технико-технологические и экономические интересы, ответственность, желания работать с учителем, собственное удовлетворение от работы, сотрудничество с детьми, видение в них равноправных участников педагогического процесса, поддержание в учащихся интереса к современному технологическому процессу, внедрение технических инноваций в учебный материал, техническое просвещение, профессиональная ориентация. Ценным, на наш взгляд, является дополнение С.В. Соколовой об интегративной функции. Она выделяет возможность непрерывного совершенствования педагогической системы, повышение ее надежности, технологичность, устойчивость результатов, постоянный самоанализ, рефлексия содержания деятельности и состояний детей в учебном процессе, оценка своей роли в общей системе работы педагогического коллектива школы.

Целесообразным, на наш взгляд, является выделение функции целеобразования (целеполагания). Реализация данной функции позволит определить цели обучения технологии и предпринимательству в средней школе: знания, принципиально важные для жизни и труда в любой сфере; трудовые умения, значимые для развития детей и для овладения другими предметами и сферами культуры; овладение ключевыми компетенциями - учебно-исследовательскими, информационными, коммуникативными, конструкторскими, проектировочными, презентационными и др. (С.В. Соколова); исследователь В.А. Селезнев дополняет содержание функции целеобразования следующим: развитие личностных качеств и способностей (опыт нравственного поведения, организованности, самодисциплины, умение ставить и решать производственные задачи и т.п.).

Так как, по нашему мнению, современный учитель технологии и предпринимательства выполняя широкий спектр обязанностей, совмещает в себе такие роли как, источник и транслятор нового знания, менеджер образования, психолог, создатель авторского творческого продукта, руководитель предпринимательским творчеством, проектировщик педагогического процесса, грамотный педагог, способный к практической реализации педагогического проекта с использованием традиционных и инновационных форм и методов деловой активности школьников, проводник по миру профессий, готовый стимулировать и воплощать процесс предпринимательской деятельности у школьников, на наш взгляд, целесообразно выделить следующие функции его профессионально-педагогической компетентности: *мотивационно-мобилизующая, профилактико-воспитывающая, информационно-коммуникативная, интегративная, функция целеобразования*, которые наиболее полно отражают содержание исследуемого феномена: каждая из них призвана решать ряд педагогических задач и подчеркивать многоаспектность педагогической деятельности [94]. Так мотивационно-мобилизующая

функция профессионально-педагогической компетентности позволит будущему учителю технологии и предпринимательства целенаправленно получать знания психолого-педагогического, технологического и методического блоков, направлять свой творческий потенциал для решения вопросов современного педагогического и технологического образования, для обеспечения учащихся свежими инновационными идеями и внедрение их в учебный процесс. Профилактико-воспитывающая функция профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства решает вопросы взаимодействия с учениками, изучения особенностей учащихся и ученического коллектива с последующими коррекционно-развивающими мероприятиями, с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых к образованию и обучению, формирует у подрастающего поколения объективную оценку своих возможностей и способы реализации их в трудовой деятельности. Информационно-коммуникативная функция профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства реализует готовность педагога выстраивать адекватные профессиональные отношения разного уровня (учитель-ученик, учитель-родитель, учитель-ученический коллектив, учитель-педагогический коллектив и др.), оказывать психолого-педагогическую помощь всем участникам образовательного процесса, повышать свою осведомленность в психолого-педагогических, технических и технологических инновационных процессах, участвовать в представлении передового педагогического опыта на конференциях и семинарах различного уровня. Интегративная функция позволяет объективно оценивать свой багаж профессиональных знаний, обеспечивает своевременное выявление пробелов и поиск возможностей их восполнения, а так же реализует целостность развития личности будущего учителя технологии и предпринимательства, развивает способность предвидения результатов своей профессиональной деятельности, готовность

корректировать свою деятельность, дополнять свою педагогическую систему инновациями психолого-педагогической науки. В свою очередь функция целеобразования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства способствует планированию целей, как предполагаемого результата своей деятельности, готовность расчленив глобальную цель деятельности на достижимые задачи, формирует способность к постановке целей социально-нравственной и трудовой направленности, способность предвидеть результат и готовность его корректировать. Реализация обозначенных функций, на наш взгляд, обеспечит эффективное и полное выполнение обязанностей в процессе педагогического труда при полном учете их иерархии, адекватна степеням профессиональной значимости и выделенным ранее особенностям деятельности учителя технологии и предпринимательства [94].

Однако функции представляют собой не простой перечень, а определенную систему. Только в совокупности функций, отмечает Л.В. Удачина, т.е. через своеобразную систему функций раскрывается сущность объекта [148, с.46]. Система функций, на взгляд А.А. Глебова, характеризуется составом некоторой их совокупности, их иерархией и последовательностью, т.е. осознанием одних функций как базовых для других [36, с. 46].

На основании вышеизложенного, мы можем констатировать, что системообразующей функцией является *мотивационно-мобилизующая*, т.к. именно в ней концентрируются ценностные основания остальных функций профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства [94]. Данная функция определяет возможности субъекта для создания собственной образовательной системы, определяет ценности изучения технологии и предпринимательства, даёт возможность оценить потребность в достижениях, ответственность, самостоятельность, волевой контроль и др., в соответствии с возрастными

нормами обучающихся, в тесной взаимосвязи с системообразующей функцией представляется *профилактико-воспитывающая* функция, она, основываясь на мотивационно-мобилизующей функции, в большей степени способствует умению дифференцировать учащихся по различным критериям обученности, обучаемости, способностям, задаткам, одаренности для успешной работы с ними, определять ценности и жизненные планы детей, сопоставлять выявленные факторы и организовывать маршрут обучения каждого учащегося, в соответствии с будущей профессионально-трудовой деятельностью и значимостью труда в жизни человека и общества в целом с учетом потребностей современного рынка труда. В свою очередь мотивационно-мобилизующая функция является базовой и для *информационно-коммуникативной* и *интегративной функций*, т.к. они основываются на ценностях изучения технологических дисциплин, экономической грамотности, формируют готовность вносить свой вклад в педагогическую и технологическую действительность. Информационно-коммуникативная и интегративная функции проявляются в умении конструировать материал учебных занятий, пользоваться различными источниками материала при подготовке к уроку, а также умении «переводить» содержание материала в деятельность учащихся, а также формирует способность выстраивать отношения различного уровня внутри учебного коллектива и вне его. *Функция целеобразования* позволяет в полной мере оценить эффективность своей педагогической системы, выделить главную ее идею, организует способность не только ставить желаемые цели, но и достигать их, с последующей самооценкой и коррекцией своей деятельности, что косвенно подтверждает подчиненность данной функции мотивационно-мобилизующей, т.к. позволяет ставить цели своей профессиональной деятельности, предполагая результат, мобилизуя самостоятельность, ответственность и волевой результат. Интеграция этих

функций выявляет новые возможности профессионально-педагогической подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства [94].

Важнейшим свойством целого, считает А.А. Глебов, кроме его функций в развитии личности, является свойство единства компонентов. Оно должно быть присуще, прежде всего, его функциям [36, с.46]. В этой связи обратимся к научной литературе с целью выяснения возможных компонентов исследуемого личностного свойства.

В.Н. Банькина, А.А. Вербицкий, А.В. Гуторова, С.В. Соколова выделяют мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты профессиональной компетентности специалиста.

С.В. Соколова включает в мотивационный компонент мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, выделенный компонент стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности. Она предполагает также и наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, который характеризует потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами профессионально-педагогической деятельности и взаимодействия [136, с.34].

Высокая положительная мотивация, по мнению Л.А. Карнаух и Ю.П. Ветрова, играет роль компенсаторного фактора в случае недостаточно развитых интеллектуальных способностей или недостаточного запаса у студентов знаний, умений и навыков [65, с. 37].

Основаниями для выделения мотивационно-ценностного компонента профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства послужили, во-первых, предположение А.В. Гуторовой о том, что поведенческий и деятельностный аспекты в любой работе побуждаются и регулируются мотивационной сферой личности. Во-вторых,

закономерность: чем значительнее представлены ценности личностного роста в структуре ценностных ориентаций, тем быстрее формируется позитивная ориентация на самоутверждение, как основе для формирования профессионально-педагогической компетентности [45].

Обогатит и дополнит сущность выбранного нами компонента определенный в исследовании Д.А. Крылова мотивационно-целевой компонент, направленный на создание условий для формирования у студентов системы теоретических знаний об особенностях, сущности, структуре проектной культуры педагога, способах осуществления проектной деятельности педагога, выработку системного подхода к решению типовых и нетиповых задач в области этой деятельности, формирование комплекса проективных умений в учебной квазипрофессиональной деятельности, развитие интереса к педагогическому проектированию [77, с. 970].

В нашем исследовании мотивационно-ценностный компонент учителя технологии и предпринимательства включает в себя, по-нашему предположению, осознанное эмоциональное отношение к профессионально-педагогической и технологической деятельности, а также мотивы, связанные с освоением проектирования взаимодействия и видением личностного смысла в реализации такого рода деятельности. Выделенный нами компонент способствует наполнению технологической образовательной области современным содержанием, которое дополняется поиском инноваций в науке, внедрение их в свою регулярную практическую деятельность, что содействует развитию ценностных смыслов профессионально-педагогической деятельности будущих учителей технологии и предпринимательства [94].

С учетом заданной специфики содержания, рассматриваемый компонент реализует мотивационно-мобилизирующую функцию профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Он же выполняет и функцию

целеобразования, так как предполагает готовность определять цели обучения технологии и предпринимательству в средней школе, мотивированную готовность к профессиональной деятельности.

Критериями оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента является ценностное отношение к профессиональной технологической и педагогической деятельности будущего учителя технологии и предпринимательства, направленность на ценностное усвоение профессионально-педагогических знаний и самосовершенствование, видение смысла педагогической деятельности видят в ценностном отношении к личности обучающегося, построении своей педагогической системы, наличии целостного представления о педагогической науке, саморефлексия, лидерские качества, сотрудничество, видение перспективы педагогической реальности, ориентировка в современном мире образования.

Поскольку ранее выявлено, что мотивационно-мобилизирующая функция, является ведущей, то и мотивационно-ценностный компонент будет ведущим, вокруг которого выстраивается структура профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Когнитивный компонент описан в исследованиях В.Н. Банькиной, А.В. Гуторовой и С.В. Соколовой как представляющий собой совокупность представлений о профессиональной деятельности вообще и о роли профессионально-педагогического взаимодействия в ней [16, с.39]; как обеспечивающий осмысление будущим педагогом собственных ценностей: жизненных и профессиональных [136, с.34]; близкий по содержанию и смыслу к когнитивному - интеллектуально-содержательный компонент, он характеризуется объемом знаний (широта, глубина, системность), стилем мышления личности, определяет процесс педагогического поиска, позволяет решать сложные профессиональные задачи и таким образом, выполняет ориентировочную роль в становлении профессиональной позиции будущего

учителя технологии и предпринимательства, служит основанием для ее конструирования [45]. Расширяет и дополняет характеристику выделенного компонента Д.А. Крылов, который связывает интеллектуально-содержательный компонент с ознакомлением студентов с теоретическими основами проектной культуры; основами организации и планирования конкретных видов деятельности; раскрытием роли теоретико-практических основ формирования различных элементов проектной культуры; формированием гностических, проективных, конструктивно-планирующих и организаторских умений, развитием творческого мышления [77, с.970].

Когнитивный компонент реализует функцию целеобразования и представлен через совокупность психолого-педагогических и специально-технологических знаний, необходимых для успешной педагогической деятельности, является следствием учебной и самообразовательной деятельности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Критериями сформированности когнитивного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства является готовность применить знания технологического, экономического, психолого-педагогического блока для реализации технологического образования, наличие собственных концептуальных профессиональных замыслов в педагогической деятельности, высокий уровень понимания целостности научного знания, регулярное пополнение своего багажа знаний, установление метапредметных связей, продуктивный отбор содержания образования, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Компетентность специалиста представляет из себя не столько сумму знаний, сколько особый стиль мышления, позволяющий осознанно организовывать педагогический процесс, осуществлять ценностный выбор технологий обучения. Содержание педагогического блока образования будущих учителей, по мнению А.В. Гуторовой, включает в себя:

методологические знания – знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации, обучения и воспитания; теоретические – знание целей, принципов, содержания, методов и форм педагогической деятельности, закономерностей формирования и развития личности ребенка; методические – знание основ методики обучения и воспитания; технологические – знание способов и приемов обучения и воспитания [45, с.29]. Однако, от компетентного педагога требуется осмысление всей системы педагогической деятельности, осуществляемое в процессе решения педагогических задач, и С.В. Соколова дополняет, что полученные в ходе обучения профессиональные знания, на практике преобразуются, «они интегрируются в некоторую специфическую систему, построенную по логике практического решения педагогических задач» [136, с.47]. Понимание необходимости при подготовке будущего учителя технологии и предпринимательства учитывать специфику профессиональной деятельности, и стало основанием для выделения следующего компонента профессионально-педагогической компетентности – операционно-деятельностного.

В ходе теоретического анализа работ В.Н. Банькиной, А.В. Гуторовой, В.В. Кислякова, В.А. Селезнева, С.В. Соколовой мы отметили операционно-деятельностный компонент в структуре исследуемых феноменов, как категорию деятельности, как основное понимание функции человека, так как в деятельности находит свое отражение родовая сущность человека. Общеизвестно, что деятельностью мы называем не всякий процесс активности, а процессы, отражающие определенное отношение человека к миру и потребностям человека. Деятельность всегда предметна, обладает внутренним динамизмом и носит социальный характер.

Выделенный исследователем В.В. Кисляковым организационно-деятельностный компонент структуры профессиональной подготовки учителя близок по содержанию к операционно-деятельностному и

характеризует практический, действенный характер профессиональной позиции личности; направлен на целостное самоопределение и самовыражение будущего педагога в учебно-профессиональной деятельности и предполагает стратегию профессионального поведения личности [69, с. 39].

Близким по содержанию, на наш взгляд, является организационно-деятельностный блок, предложенный Д.А. Крыловым, который включает в себя выбор форм, методов и средств, способствующих формированию и развитию проектной культуры педагога [77, с.970].

В формировании профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства операционно-деятельностный компонент определен нами как совокупность умений и навыков практического решения задач педагогической действительности в технологической образовательной области; структура педагогической деятельности состоит из: мотивационно-потребностного и операционно-технического, педагогические умения, составляющие основу операционно-деятельностного компонента, являются способом достижения целей и задач педагогической деятельности будущего учителя технологии и предпринимательства. Профилактико-воспитывающая функция реализуется с помощью операционно-деятельностного компонента [93, 94].

Критериями сформированности данного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, на наш взгляд, выступают: умение оценивать эффективность своей педагогической системы, развивать технические и технологические интересы учащихся, отслеживать собственное удовлетворение от работы, способность выделить главную идею своей педагогической системы, видеть в детях равноправных участников педагогического процесса, возможность непрерывного совершенствования педагогической системы, повышения ее надежности, технологичности, устойчивости результатов, постоянный самоанализ, рефлексия содержания

деятельности и состояний детей в учебном процессе, оценка своей роли в общей системе работы педагогического коллектива школы, умение организовывать процесс воспитания в процессе технологического обучения в урочное и внеурочное время [93].

Анализируя работы исследователей, мы обнаружили часто встречающийся коммуникативный компонент структуры исследуемого феномена. Так в работе В.Н. Банькиной в составе профессионально-педагогической компетенции менеджеров коммуникативный компонент рассматривается как проявленные способности в сотрудничестве и коллективной производственной деятельности, способности понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, использовать опыт других; способность понимать партнеров по общению, мотивы и цели; способность к сотрудничеству; способность знать и понимать самого себя, свои собственные мотивы и возможности в сфере профессиональной деятельности и общения, способность отстаивать свою точку зрения; способность прогнозировать межличностные события, знать основные приемы общения; способность избегать конфликтов в общении [16].

Опираясь на специфику деятельности будущего учителя технологии и предпринимательства и взяв за основу данное выше обоснование коммуникативного компонента можно добавить, что этот компонент будет обеспечивать реализацию информационно-коммуникативной функции профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства [93].

Критериями оценки сформированности выделенного компонента являются следующие: определение жизненных планов детей, их профессиональное ориентирование, представленность в них будущей профессионально-трудовой деятельности и значимости труда в жизни человека, понимание значимости их самореализации, осознание

необходимости владения современными технологиями для адекватной ориентировки в современном социуме, воспитание потребности в трудовых достижениях, ответственность, самостоятельность, волевой контроль, долг и др., умение «переводить» содержание материала образовательной области технология в трудовую, техническую и технологическую деятельность учащихся, умение поддерживать ситуацию успеха и достижения на уроке, поддержать в каждом учащемся веру в свои силы.

Рефлексивность, по мнению В.В. Горшковой, одна из основополагающих характеристик профессионального общения, что явилось основанием для выделения такого компонента профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства, как рефлексивный [41]. Рефлексивные умения являются одним из важных личностных проявлений будущего педагога, как показатель совокупности способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность, выбирать верную стратегию, траекторию. Подтверждает это и Д.А. Крылов, который, исследуя проектную культуру педагога, отмечает, что рефлексивно-оценочный блок ориентирован на установление признаков сформированности у студентов проектной культуры и выявление на их основе уровней ее выраженности [77, с.970].

Мы согласны с В.Н. Банькиной, что реализацию интегративной функции обеспечит рефлексивный компонент, который отражает совокупность важных личностных качеств будущего педагога; «личность педагога представляет собой синтез всех его характеристик в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся профессиональной среде» [16], широкий научный технологический кругозор, активное отношение к своему учебному предмету, общительность, индивидуальный подход к каждому учащемуся, справедливую оценку работы учащихся и культурно-политическое развитие.

На наш взгляд, критериями сформированности указанного компонента является степень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, самооценка и самоанализ, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональной деятельности; проявляется в умении сознательно контролировать результаты деятельности и уровень собственного развития, способствует развитию таких важных качеств для учителя технологии и предпринимательства, как инициативность, творческая направленность, способность к импровизации, предвидению, трансформации содержания учебного материала в жизненно и ценностно значимый продукт, проектировочные умения, склонность к самонаблюдению и самоактуализации [93].

Структура любого целостного явления рассматривается как статическая и динамическая. Методологическим основанием подобного рассмотрения волгоградской научной школы является положение о том, что понятие структуры может и должно отображать не только статические формы упорядоченности целого, но и упорядоченность процессов, т.е. это понятие относится не только к строению, но и к поведению, и, самое главное, к развитию систем [16]. Статическая структура любого исследуемого объекта, по мнению В.С. Ильина, определяется как связь сосуществующих, пребывающих в рамках этого качества частей, и динамическая – как переход от одного состояния всех его компонентов к другому [58].

Представление компонентов целого в единстве определяет необходимость проанализировать вопрос об иерархии, т.е. субординации компонентов профессионально-педагогической компетентности. Иерархическая соподчиненность, говорит Н.К. Сергеев, отражает включенность компонентов один в другой [119], представляет собой, по мнению В.С. Ильина [58], определенную последовательность, расстановку и сочетание меньших по развивающим функциям частей, вплоть до отдельных единиц системы. Последовательность, расстановка этих частей системы

внутренне организуются путем выделения таких, которые обладают большими функциональными возможностями, на основе их субординации, координации, корреляции.

Иерархию определенных нами компонентов, по нашему мнению, целесообразно начать с мотивационно-ценностного, который, по нашему мнению, является системообразующим компонентом профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, остальные выделенные нами компоненты исследуемого качества являются дополняющими и сопутствующими. Выше нами говорилось о том, что мотивационно-ценностный компонент включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности. Также он является стимулом для творческого проявления личности в профессиональной деятельности, становления своего профессионально-педагогического мировоззрения, способствует формированию личностных смыслов профессиональной деятельности. Ранее нами выявлено, что мотивационно-мобилизирующая функция, которая обеспечивается мотивационно-ценностным компонентом, является ведущей, следовательно, и выделенный компонент будет ведущим при переходе с одной стадии формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства на другую. Следующим в иерархии профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства будет коммуникативный компонент, так как его критерием является диалогичность в образовательном пространстве, что является ценным для формирования коммуникативных способностей будущего учителя и обучению его выстраиванию партнерских отношений на различных уровнях. Далее в систему формирования профессионально-педагогической компетентности включается когнитивный компонент, что

позволит будущему учителю технологии и предпринимательства научиться продуктивно применять знания технологического, психолого-педагогического и экономического блоков для реализации задач технологического образования в школе и искать направления самообразования. Следующим компонентом профессионально-педагогической компетентности является рефлексивный, который способствует оценке перспектив своей профессиональной деятельности, включает самоконтроль, саморегуляцию, коррекцию результатов собственного труда. Заключительным компонентом в иерархии профессионально-педагогической компетентности будет операционно-деятельностный компонент, формирующий политехнический, научный, психолого-педагогический, экономический и предпринимательский интеллект, который способствует творческому воплощению своих профессиональных идей, поиску адекватных форм и методов организации деятельности с учащимися различных групп [94].

1.2. Диагностика сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства

Вопросы, связанные с определением уровней развития личностных качеств привлекали внимание ведущих ученых В.С. Ильина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.К. Сергеева, Г.И. Щукина и др.

В.И. Кремлянский определяет категорию «уровень» в значении степени, характеризующей качество, высоту, величину, узловые линии, где проявляются самые существенные различия видов материи и форм ее движения [29]. В некотором роде с этим согласен исследователь В.Г. Горб, высказывая мысль, что это понятие выражает диалектический характер развития качества, позволяющий познать предмет во всем многообразии свойств, связей и отношений, и употребляется для отображения последовательности градаций, где многие из последующих представляют собой менее крупные ступени повышения организации по сравнению с одной или несколькими предыдущими ступенями [40]. Поэтому к системному познанию исследователи предъявляют требование изучить не только уровни сами по себе, но и существующие между ними связи.

Идея Гегеля об отдельных частях, обладающих своей ценностью лишь через их отношение к целому, в контексте теории поуровневого развития личности С.Л. Рубинштейна означает, что всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень для следующей: внутри нее нарастают вначале в качестве подчиненных моментов те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития [112]. Это означает, что низший уровень существует независимо от высшего, высший же необходимо зависит от низшего, формирование более высокого в личностном измерении уровня невозможно без освоения предыдущих, на основе изучения исходного развития качества можно прогнозировать его дальнейшее развитие, управлять этим процессом.

Следующий аспект методологического обоснования уровней развития личностного свойства ученые связывают с их количественной и качественной характеристиками. В педагогических работах называется разное количество уровней сформированности личностных характеристик (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, В.С. Ильин, П.Ф. Колмогоров, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Г.И. Школьник).

Неоднозначность количественной динамической структуры личностного качества объясняется рядом причин: сущностью самого качества, различными подходами к определению строения уровней.

В своей работе «Формирование личности школьника (целостный процесс)» (1984) профессор Ильин В.С., на основании того, что «сущность любого явления может быть правильно понята и объяснена лишь тогда, когда множественность не есть нечто чуждое единому» и «единое основание выражается через многообразие проявлений личности», выделил четыре уровня сформированности целостности, всесторонности, гармоничности личности старшеклассников.

Развитие профессионально – педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства диагностировалось нами с ориентацией на четыре уровня – низкий, средний, высокий и высший.

Наше предположение о четырех уровнях формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства воплотилось в опытной работе, проводимой на факультете технологии и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета с 2011 по 2014 год. Результаты диагностического эксперимента, мы представили монографическими характеристиками студентов. Проанализировав приведенные ниже монографические характеристики студентов специальности «Технология и предпринимательство», можно сделать

заклучение, что они являются яркими представителями уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности [95].

Для более емкого и полного представления о сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя на различных уровнях и для четкого фиксирования состояния критериев исследуемого качества ниже приведем еще ряд монографических характеристик студентов специальности «Технология и предпринимательство».

Представителем четвертого - высшего уровня развития профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства является Михаил С. (гр. ТС-Т-31, 2009-2010 учебный год). Студент без затруднений вступает в общение, часто инициирует учебную дискуссию, аргументировано отстаивает свои взгляды, стремится применять полученные профессионально-педагогические знания в решении практических ситуаций, без труда находит научно обоснованный выход при решении коммуникативно-производственных задач.

В процессе педагогической практики Михаил С. показал себя творческим, грамотным, энергичным учителем, умело использовал теоретические знания в практической деятельности, продуктивно налаживал межличностные отношения и с педагогическим коллективом и с обучающимися. Студент объективно оценивает свои профессиональные знания и умения и проявляет стремление к самосовершенствованию, умеет самостоятельно определять пробелы в своих знаниях и умениях, поставить задачи для их восполнения. Изучая педагогический опыт, Михаил С. опирается на методологические категории, принципы, критерии педагогической науки, апеллирует к современным педагогическим концепциям, правильно понимает их предназначение. При выполнении самостоятельных заданий использует различные возможности достижения цели, оценивает их взаимосвязь и выбирает наиболее адекватные, соотносит их с

индивидуальными особенностями участников образовательного процесса, собственными возможностями.

У Михаила С. явно выражено стремление к обогащению педагогическими знаниями, тяга к саморазвитию. Студент уверен в правильном выборе профессии, воспринимает профессию педагога как необходимую, значимую для общества. В процессе обучения он выбирает повышенный уровень трудности, направлен на достижение успеха, для студента привлекательны задания, требующие самостоятельной работы, результат которых может быть оценен в группе.

Елена Г. (гр. ТС-ТБ-32, 2009-2010 учебный год) с первых дней обучения в вузе показала себя как заинтересованная, деятельная, инициативная и активная студентка. Она эффективно организует свою учебную деятельность, расставляет приоритеты, исходя из принципов важности деятельности для самообразования и самовоспитания. Обладает высоко развитыми коммуникативными навыками, выстраивает продуктивные отношения в коллективе. Часто, во время занятий, воодушевляет и объединяет группу для общей деятельности, являясь инициатором и ответственным за результаты деятельности группы.

Владеет технологиями самоанализа и самооценки, умеет спроектировать и реализовать собственную педагогическую деятельность, основываясь на глубоких теоретических знаниях в области педагогики, психологии и методики. Елена владеет навыками педагогического экспериментирования, имеет в активе разнообразные методы и приемы педагогической работы, целенаправленно использует свои знания, умения, навыки. К решению проблем подходит разумно, рассматривая возможные варианты решения и предлагая альтернативные, берет на себя ответственность за результат.

Елена не прекращает самообразования, читает периодику, классические труды, может самостоятельно подготовить доклад, статью для

участия в студенческой конференции. В перспективе видит себя творческим педагогом с собственным педагогическим стилем деятельности и дальнейшим самосовершенствованием в выбранной сфере.

Описывая состояние критериев сформированности исследуемого феномена, можно сказать следующее: студентов данного уровня отличает высокий интерес к избранной области, устойчивая мотивация к педагогической деятельности. Профессиональная позиция сформирована и направлена на преобразование педагогической действительности.

Знания постоянно пополняются, имеют системный характер. Источник знаний – собственный учебный и профессиональный опыт, передовой педагогический опыт, специальная литература, участие в лекциях, научно-методических семинарах. Легко ориентируется в различных видах источников, восполняя возможные пробелы, дополняя уже существующий фундамент. В практической деятельности использует последние достижения науки и практики, опираясь на опыт передовых учителей и ученых.

Самооценка адекватна, самоконтроль сформирован на должном уровне, способствующем дальнейшему спешному продвижению в профессиональной деятельности.

Профессиональный диалог выстраивает адекватно ситуации, способен аргументировано убедить собеседника в своей точке зрения, предлагая широкий спектр вариантов и альтернативных решений профессиональным задачам.

Студенты с высшим уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности характеризуются ценностным отношением к педагогическому труду как основной цели своей жизни. Мотивы и цели направлены на принятие субъективных педагогических идей и ценностей, на успешную самореализацию в профессионально-педагогической деятельности, на совершенствование окружающей действительности. Выражено стремление к успеху, достижениям, признанию в образовательной

среде. Творчество подразумевает внутреннюю работу над собой (мотивационно-ценностный компонент). Студент высшего уровня способен на основе концептуальных понятий науки к субъективному научно-обоснованному рассмотрению профессиональных задач, самокритическому осмыслению педагогической деятельности (операционно-деятельностный компонент). Представители данного уровня характеризуются высоким уровнем самосознания. Совершенствования в профессиональной сфере осуществляет на основании концептуальных идей и жизненными ценностями, представляющими для него субъективную значимость (рефлексивный компонент).

Ярким представителем высокого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности учителя является Екатерина Б. (группа ТС-ТБ-32, 2009-2010 учебный год), которая поступила в университет после получения специально-профессионального образования.

Педагогическая деятельность представляет для студентки интерес как ответ на возникающие вопросы теории и практики, обоснованно объясняющие многообразие явлений профессиональной и социальной действительности.

Процесс обучения в университете студенткой воспринимается как важный, лично значимый, задания для самостоятельной работы выбирает повышенной сложности, настойчива в достижении результата, Екатерина Б. быстро находит контакт с окружающими, ее отношения доброжелательные. Оценка собственной деятельности в коллективе является для нее значимой. Главным для студентки является поиск возможности самоутвердиться в педагогической профессии. Екатерина с удовольствием участвует в дискуссионных формах учебной работы, в которых она может достаточно уверенно презентовать, обосновать и отстаивать собственную точку зрения. Она стремится осмысленно подходить к своей деятельности, выражая при этом позитивный отклик на выполняемую работу. У Екатерины заложена

объективно высокая самооценка, которая способствует успешности ее деятельности, она настойчива в достижении результата своей деятельности.

Екатерина Б. уверена в правильном выборе профессии, считает ее необходимой, важной в обществе. Анализируя педагогическую деятельность опирается на методологический аппарат педагогической науки, правильно понимает их значение. Задания творческого характера вызывают у студентки живой отзыв, она предлагает несколько вариантов решения, сопоставляет различные возможности достижения целей, выбирает наиболее адекватные, соотносит их с возможностями участников учебного процесса и своими индивидуальными особенностями.

Екатерина проявляет стремление к профессиональному росту, объективно оценивает собственные профессиональные достижения, умеет самостоятельно определить маршрут восполнения пробелов в знаниях и умениях для успешной профессиональной деятельности.

При прохождении педагогической практики проявляет активный интерес к педагогической деятельности, инициирует многие начинания, принимает активное участие в обсуждении вопросов, касающихся педагогической действительности, аргументировано отстаивает свои убеждения, применяет знания педагогики в решении коммуникативно-производственных задач.

У Алексея М. (гр.ТС-Т-31, 2009-2010 учебный год) мы отметили высокий разносторонний интеллект и склонность к постоянному пополнению своих профессиональных знаний, энергичность в добывании знаний. Студент достаточно активен в установлении межличностных отношений, способен продуктивно поддерживать дискуссию, аргументировано отстаивать свою точку зрения, с готовностью делится своими знаниями и источниками с однокурсниками. Без стеснения выступает как перед своей группой так и перед новыми для себя слушателями, речь его эмоциональна, сопровождается примерами, богата эпитетами.

При выполнении заданий в микрогруппах, способен взять на себя роль лидера и распределить роли в группе. Однако Алексей М. не всегда способен выслушать противоположную точку зрения, часто нетерпим к собеседнику, при выраженном стремлении к самореализации - самооценка завышена.

В процессе педагогической практики показал себя компетентным стажером, но, на наш взгляд, Алексею не всегда хватало выдержки и толерантности при общении с обучающимися. Коррекция своего профессионального поведения недостаточно развита и носит ситуативный характер. Студент данного уровня адекватно оценивает свои профессиональные знания и умения, направлен на самосовершенствование, проявляет готовность самостоятельно выявлять и пополнять профессиональные знания.

Татьяна К. (гр. ТС-ТБ-32, 2009-2010 учебный год) также отнесена нами к высокому уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности. Студентка обладает такими хорошо сформированными качествами личности, как стремление к качеству выполняемой работы, инициативностью в профессиональной деятельности. Татьяна склонна организовывать работу внутри группы, оказывая поддержку своим однокурсникам, воодушевляя их, предлагая помощь, пытается сплотить людей. Во время семинарских занятий постоянно пробует повышать свой уровень, качество деятельности, рассматривает альтернативные варианты решения учебных задач, видит те направления, которые требуют усовершенствования, часто выдвигает конструктивные предложения.

Во время практики Татьяной четко были сформулированы цели и задачи собственной педагогической деятельности. С первого дня чувствовалась направленность на достижение результата – получение опыта педагогической деятельности. Студенткой своевременно выявлялись потенциальные трудности, проектировалось их преодоление. Часто оказывала консультативную помощь и поддержку своим товарищам, находя новаторские и эффективные пути достижения результатов практики.

Зафиксируем состояние критериев сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства на высоком уровне.

На этом уровне мотивы познавательной деятельности приобретают ценностно-личностную направленность. Студент видит свое будущее в профессии, прогнозирует шаги дальнейшего развития себя в профессиональной деятельности. Имеет устойчивый интерес к инновациям в профессиональной области, оценивает значимость своей профессии.

Осознает необходимость постоянного пополнения багажа своих знаний, хорошо ориентируется в источниках информации, при решении профессиональных задач, аргументировано подкрепляет свои решения теоретическим фундаментом. В практической деятельности руководствуется опытом предыдущих поколений педагогов, умело модифицируя и расширяя методики работы.

Рефлексия достаточно развита - проводит регулярный самоанализ и самоконтроль, однако, самооценка слегка завышена, не всегда способен адекватно оценить свою профессиональную деятельность, имеется направленность на самоутверждение.

В межличностных контактах чувствует себя свободно, однако аргументировано убедить собеседника в своей точке зрения не всегда удается. В профессиональной деятельности соблюдает нормы делового общения, выстраивая адекватные отношения с коллегами.

Мотивы и ценности студентов высокого уровня характеризуются осознанным выбором социальной роли, общественной значимости выбранной профессии, ценностной направленностью на работу с детьми. Студенты высокого уровня показывают стремление к воплощению педагогических ценностей и идеалов, которые имеют для них личностно-значимую ценность. У представителей данного уровня наличествует потребность в обоснованном объяснении научных концепций, идей,

устойчивый познавательный интерес, в том числе к профессионально-педагогической деятельности, к многообразию научных школ, готовность к применению ведущих идей в своей профессионально-педагогической деятельности. Новообразования в багаже знаний, стремлениях и ценностных ориентациях связано с переосмыслением социальной и профессиональной деятельности, с нахождением собственного пути решения проблем действительности (мотивационно-ценностный компонент). Направлены на самореализацию в профессиональной деятельности, на реализацию жизненных и профессиональных планов, на развитие профессионального интеллекта (рефлексивный и коммуникативный компонент). Студенты высокого уровня в решении профессионально-педагогических задач и моделирования собственной педагогической деятельности апеллируют к структурным компонентам методологии педагогической науки, объективно оценивают значимость научных знаний для результативной профессиональной деятельности (когнитивный компонент). У студентов высокого уровня наличествует методологическая грамотность, стремление к научному познанию (когнитивный компонент). Саморефлексия проявляется в адекватной оценке студентом своих профессиональных умений, характеризуется принятием и пониманием своей роли в профессиональной деятельности (рефлексивный компонент). Проблемы педагогической действительности студенты высокого уровня рассматривают основываясь на самостоятельных научно обоснованных выводах, в учебной деятельности присутствует стремление к построению своей модели профессионально-педагогической деятельности. Студенты способны последовательно, принципиально, аргументировано отстаивать свои убеждения, стремятся к овладению более высоким уровнем профессиональной компетентности (операционно-деятельностный компонент).

Для перехода на высший уровень студенты предыдущего уровня направлены на самообразование в своей сфере, развитие широкого кругозора,

выходящего далеко за рамки программы их обучения, склонны к переработке накопленного опыта и активному познанию инноваций в своей сфере, творческому применению приобретенных компетенций в практической деятельности.

Характерные черты среднего уровня представлены характеристикой студентки Анна Б. (группа ТС-Т-32, 2009-2010 учебный год). У этой студентки стремление к педагогической профессии появилось в старших классах общеобразовательной школы. Познавательный интерес к педагогике и педагогической деятельности проявляется, когда материал хорошо знаком студентке и она легко в нем ориентируется, однако при столкновении с трудностями, интерес спадает, неустойчив и кратковременен. За время наблюдения Анна делала безуспешные попытки самостоятельного осмысления профессиональной действительности.

У студентки отмечается стремление к овладению психолого-педагогической информацией, она умеет соотносить личностные качества с требованиями будущей профессии, что говорит о ее стремлении к самосовершенствованию. Уровень психолого-педагогических знаний удовлетворительный. При анализе педагогической деятельности Анна Б. способна сделать обобщающий вывод между отдельными педагогическими явлениями, способна обнаружить ведущие педагогические категории, обозначить несложные теоретические положения. Ценность профессионально-педагогической деятельности Анна называет желанием быть профессионально компетентным учителем технологии, иметь достаточно хорошую репутацию среди коллег.

Характерным проявлением среднего уровня, по наблюдениям за Анной, являются недостаточно сформированные навыки саморефлексии, вместе с тем, студентка дисциплинирована и исполнительна, главным для нее является профессиональный долг, который порождает стремление к самосовершенствованию, желанию стать компетентным педагогом.

Студентка считает самообразование важной составляющей педагогической деятельности, однако задание для СРС выбрала пониженной сложности, рекомендованную литературу изучала фрагментарно.

Анна в процессе педагогической практики проектировала собственную профессионально-педагогическую деятельность с опорой на педагогические ценности, однако перенос их в практическую деятельность вызывал затруднения, не всегда находила адекватные средства для реализации поставленных целей.

Студента Николая В. (гр. ТС-Т-31, 2009-2010 учебный год) мы отнесли к среднему уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности, за счет достаточно высокой активности в построении межличностного пространства, должной мотивации к обучению, стремлению к познанию нового, не ограничиваясь рамками изучаемого цикла дисциплин. Однако стремление его не стабильно, интерес не стоек и на практике носит ситуативный характер, связанный, на наш взгляд, с невозможностью применить теоретические знания на практике. В тоже время, студент стремится к коллективному обсуждению поставленных во время занятия задач, плодотворно участвует в дискуссии, в групповой работе ориентируется на внешнюю оценку, самооценка часто завышена.

Николай активно проявляет интерес к знаниям, которые «пригодятся для жизни», проявляет установку на преобразование педагогической теории в методы педагогической деятельности, однако не видит важности овладения понятийно-терминологическим аппаратом педагогики, основополагающих концепций и парадигм науки. Вместе с тем проявляет установку и мотивационную готовность на осуществление педагогической деятельности, демонстрирует потребность в профессиональной самореализации.

Во время педагогической практики Николай В. Показал удовлетворительный уровень психолого-педагогических знаний. Студент способен сделать обобщающий вывод между отдельными педагогическими

явлениями, способен обнаружить ведущие педагогические категории, обозначить несложные теоретические положения. В процессе педагогической практики у Николая возникали трудности в переводе теоретических знаний в практическое русло. Он не всегда находил адекватные средства для реализации поставленных целей профессионально-педагогической деятельности.

Так же к среднему уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности, по нашему мнению, относится студентка Оксана А. (гр. ТС-ТБ-32, 2009-2010 учебный год). Студентка осознает роль педагогической подготовки в структуре будущей профессиональной деятельности и общей культуре личности. Имеющиеся педагогические знания реализуются в практике эпизодически, используются в профессионально значимых ситуациях не систематически. Вместе с тем студентка интересуется проблемами педагогической науки, связывая ее с профессиональной успешностью. На семинарских занятиях Оксана часто проявляет активность, однако студентка не владеет ситуативно-ориентированной речью, для нее характерна шаблонная передача информации, стандартность. У него недостаточно развиты рефлексивные умения, навыки саморегуляции, профессионально-речевой и поведенческой деятельности. Проведенная социометрия показала, что у студентки «формальное отношение к учебе», «нет заинтересованности», «нехватка активности, инициативы».

Однако, в период психолого-педагогической практики Оксана быстро адаптировалась к новым для себя условиям, показала активную заинтересованность в учебно-воспитательном процессе школы, давала качественный анализ проводимым занятиям своих однокурсников, внимательно отзывалась на требования руководителя практики и учителя-наставника. Легко налаживала контакты с детьми. Через короткое время стала очевидна ее направленность на осознанное получение профессии,

ценности получаемой профессии для современного общества, творческое отношение к учебе, позитивные сдвиги в коммуникативных навыках. Оксана стремится к получению теоретических знаний и видит перспективы применения в своей будущей практике.

На данном уровне состояние критериев сформированности профессионально-педагогической компетентности представляется следующим образом: ценность и мотивы профессиональной деятельности и дальнейшего обучения осознаны, но не вполне являются двигателем в собственном обучении и саморазвитии. Не все виды деятельности привлекают студентов этого уровня. Ведущими остаются мотивы внешнего признания достижений.

Как и в предыдущем критерии основным стимулом постижения и познания является признание заслуг педагогическим коллективом, группой или родителей, личный познавательный интерес снижен и нуждается во внешнем подкреплении. Знания бессистемны, опираются на опыт коллег, собственный житейский опыт.

Уровень методологических знаний низок, фрагментарен. Выбор педагогических средств не подкреплён научно-теоретической базой, основывается на шаблоне. При изменении условий, не способен адекватно подобрать средство воздействия. Низкий уровень адаптации в новых условиях.

Самооценка чаще снижена, самоконтроль осуществляется ситуативно. Оценить, проанализировать свои действия и прогнозировать дальнейшие шаги затруднительно, либо по шаблону. Однако часто проявляется критический взгляд на свои знания, умения и навыки, а также фиксируются ошибки и затруднения в практической деятельности, что является весомой предпосылкой для перехода на следующий (высокий) уровень.

Средний уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства

показывает социальную значимость профессии педагога, студенты оценивают свой возможный вклад в педагогическую профессию. В целом студенты этого уровня стремятся к расширению педагогического опыта, выказывая индивидуальный взгляд на решение педагогических задач. Мотивы и ценности характеризуются пониманием важности собственной образовательной деятельности в настоящем, студентами осознается ответственность за результаты своей профессиональной деятельности. Проявляется устойчивый интерес к педагогическим проблемам, к профессиональным вопросам, но самостоятельности, уверенности в своих силах, настойчивости в их разрешении они не проявляют. Практически отсутствует активность в овладении знаниями и умениями. Позиция в конфликтах, спорах, обсуждении отстраненная, нейтральная, часто уход от разрешения вопросов. Выражено осознание собственной позиции по отношению к окружающей действительности, стремление к оценке собственного опыта (мотивационно-ценностный компонент). Профессионально-педагогические знания, ценности студентами подвергаются осмыслению в профессиональном и личностном контексте, сопровождаются пониманием их относительности и мобильности, пониманием маршрута получения знаний. У студентов проявляется пробы рассматривать педагогическую деятельность с точки зрения методологии, педагогические ситуации, решение педагогических задач студентами среднего уровня разрешаются на основании теоретических знаний, сопровождаются интеллектуальной рефлексией, обоснованию выбора решений, предпочтений (когнитивный и рефлексивный компоненты). Основываясь на собственном жизненном опыте студенты данного уровня делают попытки отстаивать свою точку зрения, у них проявляется потребность в анализе собственных способностей с условиями работой в образовании, однако эта позиция не вполне устойчива и может изменяться под давлением окружающей среды. У студентов высокая адаптивность к профессиональным

требованиям и профессиональной роли (операционно-деятельностный компонент).

Уровень студентки Елены Ф. оценивается как низкий. Так Елена Ф. (группа ТС-Т-32, 2009-2010 учебный год) поступила в университет за компанию с подругой. Свой выбор она объясняет тем, что ей «нравилось играть с младшими детьми». Познавательный интерес к наукам психолого-педагогического цикла характеризуется ситуативностью, спонтанностью, в основном интересны забавные случаи из практики, описание педагогических явлений. Елена не склонна к поиску собственных смыслов в учебной деятельности, задание исполняет, не задавая вопросов, не вдаваясь в подробности. При обсуждении проблем, не может выразить свое собственное мнение, предпочитает присоединяться к мнению большинства.

Студентка считает, что знаний, полученных в университете вполне достаточно для предстоящей профессиональной деятельности. Елена Ф. не способна самостоятельно определить маршрут получения недостающих знаний и умений, не имеет к этому стремления, что говорит о несформированном стремлении к саморазвитию, рефлексии и самообразованию. Практические задания студентка выполняет на невысоком уровне, практически отсутствует понимание важности самостоятельной работы.

Психолого-педагогические знания фрагментарны, отсутствуют четкие представления о целостном педагогическом процессе, знания не систематизированы. Многие категории педагогики для нее имеют абстрактный смысл и не наполнены конкретным содержанием.

При решении педагогических задач на практическом занятии студентка ограничивается шаблонным решением, видимо из-за того, что Елена Ф. не видит возможности применения знаний на практике, не системы педагогических понятий и явлений.

При прохождении педагогической практики студентка ориентировалась на копирование видимых ранее примеров, знакомых моделей педагогической деятельности, при этом, затрудняясь в подборе адекватных дидактических средств, слабо владела приемами диагностирования психологических особенностей учащихся. Не наблюдалось стремления в чем-то преуспеть, узнать что-то для себя новое, наибольший интерес вызывали формальности отчета по практике перед преподавателями вуза.

Типичным представителем низкого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности можно назвать Александра Т. (гр. ТС-ТБ-31, 2009-2010 учебный год) поступил в вуз по настоянию родителей. Познавательный интерес у студента к дисциплинам психолого-педагогического цикла характеризуется ситуативностью, вызван в основном описаниями занимательных педагогических ситуаций, происходивших с ним лично или в его присутствии во время обучения в школе и вузе.

Александр Т. считает, что знаний, полученных в вузе вполне достаточно для предстоящей профессиональной деятельности. Студент не умеет самостоятельно определить пробелы в знаниях, наметить маршрут их восполнения. Не проявляет активности в познавательной деятельности, что свидетельствует о несформированной установке на профессиональное саморазвитие, не склонен к самоанализу, критическому переоцениванию своих возможностей. Самостоятельное выполнение заданий ограничивалось ситуациями, которые оценочно контролировались преподавателем.

У Александра Т. отсутствуют определенные представления о целостном педагогическом процессе, психолого-педагогические знания фрагментарны и не систематизированы. Педагогические понятия для него абстрактны и не наполнены конкретным содержанием, студент не видит возможности применения в практической деятельности, не всегда понимает

сущность и взаимосвязь отдельных педагогических фактов. В процессе разрешения педагогических ситуаций, моделируемых в ходе занятия, студент ограничивался каким-то одним, хорошо знакомым и не сложным средством.

В процессе педагогической практики Александр Т. копировал уже знакомые модели педагогической деятельности, при этом он затруднялся в подборе дидактических средств, адекватных поставленным целям, плохо ориентировался в диагностическом инструментарии индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Для студентки Елены К. (гр. ТС-Т-32, 2009-2010 учебный год) характерен низкий интеллектуальный уровень, знания ее поверхностны, стремление к их получению отсутствует, в педагогической профессии себя не видит. Ответы на занятиях не полные, отсутствует познавательная активность и инициатива при любых формах организации учебно-воспитательного процесса, будь то работа в микрогруппах, СРС или творческие виды работ, отказывается участвовать в общей дискуссии группы. Преобладает вынужденная мотивация.

Считает, что для профессиональной деятельности пригоден диплом о высшем образовании в любой сфере. Вуз при поступлении был выбран за компанию с одноклассницей. Не видит перспективы применения профессионально-педагогических знаний в практической деятельности. При прохождении педагогической практики инертна, пользуется шаблонным решением для ориентировки в педагогической ситуации, контакта с обучающимися наладить не стремится.

Приведем описание состояния критериев сформированности профессионально-педагогической компетентности на низком уровне.

Личностный смысл педагогических ценностей находится в зачаточном состоянии, отсутствует как личное стремление к освоению профессии, так и интерес к инновациям в профессиональной сфере. Преобладает равнодушное отношение к учебе, практической деятельности. Нет осознания ценности

овладения знаниями, умения, навык самовоспитания, самообучения не развит. Вследствие чего профессиональная позиция не сформирована.

Аргументированные высказывания отсутствуют, собственное мнение не подкрепляется фактами, цитатами, основываются на сиюминутном настроении представителя этого уровня. В обучении преобладают мотивы избегания. Чаще интуитивное выполнение учебных поручений.

В практической деятельности не используются методологические знания, решение профессиональных задач осуществляется на интуитивном уровне, не подкрепляя свои действия научно-теоретическим фундаментом. Незначительная активность в применении полученных знаний.

Самооценка чаще всего неадекватна и в основном занижена. Самоконтроль не сформирован, вследствие чего свои ошибки в профессиональной и совместной деятельности или не видит, или не считает нужным корректировать.

Межличностное взаимодействие осуществляется ограничено, в силу профессиональной и учебной необходимости, инициатива в построении контактов отсутствует. Партнерские отношения в практической деятельности избегаются.

Стоит отметить, что на низком уровне сформированности профессионально-педагогической компетентности, заметно слабое развитие всех компонентов. Студенты этого уровня не видят в себе потенциал для будущей профессии учителя, слабо развито желание самосовершенствования, целенаправленной работы над своей профессиональной принадлежностью. Представители этого уровня понимают общественную ценность педагогической профессии, но у них не сформирована система ценностных ориентаций на образовательную и профессиональную деятельность. Мотивационно-ценностная сфера профессионального образования характеризуется как понимаемая, но не имеет личностного смысла, не является движущей силой. Психолого-

педагогические и специальные знания не вызывают стойкого познавательного интереса, чаще всего вызывают отклик занимательные факты, истории, носящие личностно-значимый смысл. Потребность к исследовательской работе отсутствует, профессиональные проблемы интереса не вызывают. Отношение к учебному процессу скорее формальное, направленно на избегание конфликтов, неудач. Студенты низкого уровня не сориентированы на результат, часто отстраненное, пессимистическое отношение к учебным задачам. Отсутствует стремление к саморазвитию, самоутверждению и самореализации в деятельности (мотивационно-ценностный компонент). У представителей низкого уровня академические знания поверхностны, разрознены и бессистемны. Имея в своем арсенале ряд простых категорий науки, понимая их структуру и содержание, они не видят, возможности приложения этих знаний в будущей профессиональной деятельности. Анализ педагогических задач вызывает затруднения, студенты руководствуются житейским, эмпирическим уровнем сознания, догадкой. Решение педагогических задач копируют из ранее разобранных совместно, затрудняются самостоятельно поставить цель, сформулировать задачи дидактического и воспитательного характера, не видят траектории пополнения багажа своих знаний и умений для успешного осуществления педагогической деятельности (когнитивный и операционно-деятельностный компоненты). Активность не проявляется, деятельность носит исключительно репродуктивный характер, часто под давлением со стороны. Нет сложившейся четко обозначенной точки зрения. Студенты низкого уровня не склонны анализировать свои знания и умения, результативность и достижения, с последующим поиском более эффективных способов действия. Подвержены внешней оценке, с легкостью меняют мнение, принимают точку зрения большинства (рефлексивный компонент).

Переход на следующий уровень возможен при активизации студентом мыслительных процессов, проявлении большей самостоятельности в учебной

деятельности, следствием чего будет зарождаться интерес к профессиональным знаниям.

В таблице нами представлено состояние каждого критерия профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства в зависимости от уровня ее сформированности.

Таблица 1

Компонент	Критерии профессионально-педагогической компетентности	Уровни сформированности профессионально-педагогической компетентности			
		низкий	средний	высокий	высший
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ	Ценностное отношение к профессиональной технологической и педагогической деятельности	Направленность на педагогическую профессию или отсутствует или выражена незначительно, упрощенные смыслы трудовой деятельности, знания получают вынуждено, неохотно, наличествует мотив избегания, личностных смыслов в учебном процессе не находят, свое трудовое будущее не связывают с получаемой профессией, в практической деятельности действуют отстраненно и безразлично, присутствует мотив избегания, в сотрудничестве не заинтересованы, межличностные контакты выстраиваются неохотно, вынужденно	Личностная направленность носит меркантильный характер, желание извлечь выгоду из будущей профессии, рассматривают педагогическую деятельность как исключительно репродуктивную, не стремятся к совместной деятельности, избегают новых контактов, имеют поверхностные суждения, не стремятся к углубленному изучению предметов, чаще выполняют задания «за компанию», не испытывают потребность в самостоятельной деятельности, не проявляется инициатива, ценность педагогического труда признается	Склонны к творчеству в своей деятельности, инициативны в получении новых знаний, направлены на самообразование, самоактуализацию, охотно сотрудничают, нацелены на получение результата от своей деятельности, получают удовлетворение от самостоятельной деятельности, направлены на получение личного смысла своей деятельности	Смысл педагогической деятельности видят в ценностном отношении к личности обучающегося, построении своей педагогической системы, имеют целостные представления в науке, деятельность сопровождается саморефлексией, обладают лидерскими качествами, в сотрудничестве способны вдохновить, возглавить и направить, четко определяют свое место в профессиональной деятельности, видят перспективы педагогической реальности, ориентируются в современном мире образования

КОММУНИКАТИВНЫЙ	<p>Диалогичность в образовательном пространстве</p>	<p>не способны к гибкому изменению собственных взглядов, в общении с обучающимися занимаю авторитарную позицию, не понимают своей ответственности за построение адекватных отношений внутри ученического коллектива, от сотрудничества ожидают только позитивных эмоций, одобрения, признания, в практической деятельности – невозможность взять на себя ответственность, избегание межличностного взаимодействия, неготовность к диалогу, не коммуникабельны, способности в дифференциации материала для различных групп учащихся низкая, воспринимают группу учащихся как единое целое и не умеют выстроить диалог, плохо ориентируются в информационном пространстве, нет стремления к познанию новых перспектив своего роста, самообразования избегают новых деловых контактов</p>	<p>к сотрудничеству равнодушны, к новым деловым контактам не стремятся, не заинтересованы в различных точках зрения, нет навыков активного слушания, эмпатии и толерантности, в межличностных контактах ведут себя отстраненно, либо принимают авторитарный стиль построения отношений, особенно, в общении с учащимися, стратегии дифференцированного общения с различными группами обучающихся и подбора заданий по их индивидуальным способностям крайне незначительны, стремление к избеганию конфликтных ситуаций, замалчиванию, «заминанию», неспособны выстроить и разрешить коммуникативно-учебную задачу, сложившиеся ситуации решает спонтанно, по наитию, низкий уровень эмпатии и готовности к диалогу</p>	<p>терпимы к другим точкам зрения, на хорошем уровне навыки активного слушания, включенности в диалог, высокий уровень принятия другого, готовность к диалогу, сотрудничеству на равных, поддержке, достаточный уровень коммуникабельности, ярко проявляют себя в групповой работе, умело принимают на себя роль эффективного и равноправного участника процесса, высок информационно-коммуникативный интеллект, легко и уверенно ориентируются в информационном пространстве, применяют информационные технологии при конструировании цикла уроков, используют различные средства, помогающие наглядности, доступности, пониманию материала урока, дифференцирует материал урока по сложности, в зависимости от обученности и обучаемости учащихся класса, намеренно и продумано создает учебные ситуации, способствующие воспитанию у учащихся нужных качеств личности</p>	<p>эффективно организуют деловое пространство вокруг себя, принимает на себя роль ведущего, распределяет роли внутри группы, делегируют полномочия, учитывают любые точки зрения, эффективно выстраивают диалог, руководите дискуссией, диалогическое общение выстраивает, как обмен мнениями и взглядами, высокий уровень эмпатии, находится в поиске компромиссных решений, высокий уровень коммуникабельности, при планировании цикла уроков продумывает возможные варианты развития учебной ситуации и предлагает разнообразный «веер» решений, в урочное время с обучающимися выстраивает партнерские отношения, дифференцирует материал по потребностям и возможностям обучающихся, учитывая дидактический принцип, постепенно повышает уровень трудности заданий, также учитывает восприятие обучающегося темп усвоения материала</p>
-----------------	---	--	--	--	--

73	<p>Применение знаний технологического, экономического, психолого-педагогического блока для реализации технологического образования</p>	<p>мышление шаблонно, заучено, познание не является привычным, осуществляется по необходимости, «набегами», отсутствует вариативность, знания отрывочны, нет умения систематизировать, анализировать, обобщить и установить взаимосвязь между педагогическими понятиями, связи теории с практикой не видят, ценности в изучении новых педагогических технологий не имеют, стиль мышления отсутствует или спонтанный, полученные знания не может применить при практической деятельности, в рамках учебной ситуации действует спонтанно, не опираясь на теоретические знания, часто считают, что полученных знаний достаточно, нет стремления к самообразованию и созданию своей системы получения новых знаний, отсутствует направленность на изучение потребностей своих учеников, работает по алгоритму, чаще всего по чужому, затрудняется провести диагностические мероприятия, нет способности к прогнозированию будущего результата педагогической деятельности</p>	<p>не видят возможности использования полученных знаний, объединить в общую целостную систему, при решении педагогических задач пользуется жизненным опытом, алгоритмами, шаблонами не опираясь на концепции и парадигмы, познавательный интерес поверхностен, часто по необходимости (угроза неудовлетворительной оценки), значимости и нужности регулярного самообразования не имеет, часто планирует на будущее глубокое изучение предметов, высказывает мнение, что знания придут вместе с опытом педагогической деятельности,</p>	<p>системное знание в области педагогики и методики, специальная и педагогическая литература используется как фундамент проектирования собственной деятельности, регулярное самообразование и расширение знаний и понятий в своей профессиональной сфере, высокий уровень гуманитарности мышления, принятие других взглядов, грамотное построение системы дальнейшего самообразования, «видение» горизонтов познания, эффективное планирование системы (цикла) уроков по теме, разделу, педагогическое предвидение, прогнозирование предполагаемого результата обучения и планирование вариативного содержания материала, повсеместное изучение личности обучающихся с различных точек зрения</p>	<p>наличие собственных концептуальных профессиональных замыслов в педагогической деятельности, высокий уровень понимания целостности научного знания, регулярное пополнение своего багажа знаний, установление метапредметных связей, продуктивный отбор содержания образования, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, инклюзивного образования, вариативное видение картины мира, самостоятельное расширение научного интеллекта, кругозора, распространение своих мировоззренческих находок, взглядов, участие в студенческих научных сообществах различного уровня, постоянный поиск новых форм, методов и средств эффективного взаимодействия с обучающимися, преподнесения им материала учебной дисциплины, корректировка своих достижений и поиск новых путей познания</p>
----	--	---	--	---	--

рефлексивный	Владение культурой психолого-педагогического, технологического и научного мышления и использование ее для саморазвития	Часто завышенная самооценка, нежелание и неприятие замечаний, нет склонности к самонаблюдению и самоанализу и, как следствие, отсутствие влечения к корректировке своего поведения, часто отсутствие волевых качеств личности и нежелание их воспитывать в себе, непонимание потребностей обучающихся, непонимание последствий своего непрофессионализма	Неадекватные представления о себе, как члене ученической группы, коллеге, студенте, выключение себя из какого-либо сообщества, отстраненность от группы, занижена самооценка в оценивании своих профессиональных возможностей, фрагментарно и не системно прослеживалось самонаблюдение и самоанализ с последующей, специально организованной преподавателем, корректировкой, с учащимися чаще всего занимает позицию «товарища», не понимая последствий либерально-попустительского стиля взаимодействия с ними	Достаточно высокая способность к анализу собственной деятельности, достоинств и недостатков, имеет желание перестраиваться и корректировать свое профессиональное поведение, осознают себя субъектом педагогической деятельности и общения, чувствует свою принадлежность к сообществу, отслеживают и анализируют изменения, происходящие в личности и деятельности, анализирует и корректирует свои отношения в ученическом коллективе, студенческой группе	На высоком уровне сформированы целостные и адекватные представления о себе как личности, объективно оцениваются свои достоинства и недостатки, как субъекте профессиональной педагогической деятельности, профессионале, объективная оценка своих перспектив, высокий уровень самоконтроля, саморегуляции и самоактуализации, четко прослеживаются сложившиеся нравственные устои и волевые черты характера, корректирует свою деятельность, объективно оценивая пробелы
--------------	--	--	--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">операционно-деятельностный</p>	<p>Политехнический, научный, психолого-педагогический, предпринимательский и экономический интеллект</p>	<p>Отсутствие навыков целеполагания, достижение цели не планируется, результат приходит спонтанно и неожиданно, в групповых формах работы пассивны, отсутствие умений самоорганизации и самоконтроля, при решении практических задач действуют шаблонно, подражательно, не умение построения своего взаимодействия с обучающимися, исходя из их индивидуальный возможностей</p>	<p>В коллективной деятельности не склонны принимать решения, брать ответственность, часто присутствует мотив избегания, не активны в совместной и самостоятельной деятельности, отсутствуют навыки применения теоретических знаний в практике, трудности в самостоятельном целеполагании, незначительная ориентация в различных видах обучения, применение их шаблонно, по алгоритму</p>	<p>Активная позиция в деятельности, самостоятельная постановка целей, желание их достижения, направленность на результат, адекватная оценка своей причастности, объективная оценка вложения в деятельность, умелое преобразование поставленных целей в действующие эффективные средства, методы и формы организации деятельности, знание и адаптированное применение основных современных образовательных направлений, применение разнообразных способов, форм и методов организации деятельности учащихся в учебное время</p>	<p>Высокий уровень ответственности в деятельности, способность к творческому воплощению в профессии, знание сущности процесса развивающего, программированного и проблемного обучения, задач, организационных форм, средств, методов обучения, активная лидерская позиция в сотрудничестве, проектирование межличностного взаимодействия в процессе деятельности, умение, самостоятельно ставят цели учебной и профессиональной деятельности, формулируют задачи по достижению поставленных целей, умение эффективно адаптировать и варьировать содержание образования для различных групп обучающихся – нуждающихся в дополнительном педагогическом внимании, с девиантным поведением, с особенностями развития и др., знание основ психолого-педагогической поддержки разных групп учащихся</p>
---	--	---	--	--	---

Разработанное в нашем исследовании понимание профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, а также обоснованные нами уровни ее формирования, позволили перейти к выявлению средств и дидактических условий развития исследуемого феномена.

Выводы по первой главе

Изучение профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства с позиций целостного подхода позволило нам охарактеризовать данное личностное качество как способность организовывать и управлять трудовым воспитанием школьников, результативно создавать и разрешать личностно-развивающие ситуации в целях интеграции учащихся в систему современных социально-экономических инноваций. Профессионально-педагогическая компетентность в системе профессиональной подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства выполняет ряд функций. Системообразующая мотивационно-мобилизующая функция определяет содержание мотивационно-ценностного компонента, который включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности и предполагает наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности. Функция целеобразования дает возможность предположить о наличии когнитивного компонента в структуре профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Когнитивный компонент реализует эту функцию и представлен через совокупность знаний, необходимых для успешной педагогической деятельности, является следствием учебной и самообразовательной деятельности будущего учителя; уровень развития когнитивного компонента характеризуется объемом знаний, стилем мышления личности. Реализующий профилактико-воспитывающую функцию операционно-деятельностный компонент определен нами как совокупность умений и навыков практического решения задач педагогической действительности, позволяет оценивать эффективность своей

педагогической системы, развивать интересы учащихся, отслеживать собственное удовлетворение от работы, способность выделить главную идею своей системы, видеть в детях равноправных участников педагогического процесса, возможность непрерывного совершенствования системы, повышения ее надежности, технологичности, устойчивости результатов, постоянный самоанализ, рефлексия содержания деятельности и состояний детей в учебном процессе, оценка своей роли в общей системе работы педагогического коллектива школы; умение организовывать процесс воспитания: побуждение детей к внутренней организованности, к систематической «работе над собой», создание в классном коллективе атмосферы поддержки друг друга, социально-нравственной направленности поведения детей. Коммуникативный компонент будет обеспечивать реализацию информационно-коммуникативной функции профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства, который включает в себя определение жизненных планов детей, представленность в них будущей профессионально-трудовой деятельности и значимости труда в жизни человека, понимание значимости их самореализации, осознание необходимости владения современными технологиями для адекватной ориентировки в современном социуме, воспитание потребности в достижениях, ответственность, самостоятельность, волевой контроль и др., умение «переводить» содержание материала в деятельность учащихся, умение поддерживать ситуацию успеха и достижения на уроке, поддержать в каждом учащемся веру в свои силы. Рефлексивный компонент, реализуя интегративную функцию, определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, самооценка и самоанализ, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональной деятельности; проявляется в умении сознательно контролировать результаты деятельности и уровень собственного развития, способствует развитию таких

важных качеств для учителя технологии и предпринимательства, как инициативность, креативность, способность к импровизации, предвидению, трансформации содержания учебного материала в жизненно и ценностно значимый продукт, проектировочные умения, склонность к самонаблюдению и самоактуализации.

Анализ содержания функциональных и структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства позволил обосновать критерии и уровни её сформированности у студентов, обучающихся в педагогическом вузе.

Основными критериями для оценки степени сформированности уровня профессионально-педагогической компетентности послужили: ценностное отношение к профессиональной технологической и педагогической деятельности (мотивационно-ценностный компонент), политехнический, научный, психолого-педагогический, предпринимательский и экономический интеллект (операционно-деятельностный компонент), владение культурой психолого-педагогического, технологического и научного мышления (рефлексивный компонент), применение знаний технологического, экономического, психолого-педагогического блока (когнитивный компонент), диалогичность в образовательном пространстве (коммуникативный компонент).

Профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя технологии и предпринимательства имеет четыре уровня развития: низкий, который характеризуется несформированными умениями в профессиональной деятельности, неструктурированными знаниями основ наук, отсутствием мотивации познания, средний – несистематизированными знаниями в психолого-педагогическом и технологическом блоках, спонтанность в применении методических знаний, проявление готовности к познанию, высокий характеризуется достаточным уровнем самостоятельности в проектировании своего профессионального будущего,

целевым применением методик взаимодействия с учащимися, направленным поиском путей самообразования, высший – высокий уровень профессионального самосознания, творческий поиск, построение профессиональной деятельности на основе собственной модели, научное обоснование своих действий.

Переход от одного уровня к другому – это качественный скачок в развитии профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

2.1. Условия развития профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства

Термин «формирование» характеризуется Г.И. Легоньким как объективный процесс и содержит элемент целенаправленности, выступая своеобразной «стартовой площадкой» для дальнейшего развития личностных качеств и свойств [86, с.13]. В понимании А.Г. Ковалева «формирование» представляет собой механизм осознанного влияния на процесс развития с помощью факторов, средств, не определивших изначально его естественного хода и тем самым, способствует раскрытию сущностных сил человека [72].

Целостность педагогического процесса, по мнению А.А. Вербицкого, проявляется в единстве его компонентов: цель - средства ее достижения - результат, где системообразующим фактором выступают цели процесса, которые организуют средства в определенную систему [30]. Задача параграфа состоит в поиске и систематизации педагогических средств, адекватных природе формируемого качества личности.

Для поиска системы средств, формирующей профессионально-педагогическую компетентность будущего учителя технологии и предпринимательства, важно вначале определиться с пониманием категории «средство». Средство, в понимании Е.А. Крюковой, есть предмет, явление, способ действия, которые способствуют решению образовательных задач, воплощению образовательных программ в поведении и жизненных смыслах воспитанников [81, с.34].

По мнению В.С. Ильина, педагогические средства - это все, элементы и связи процесса формирования личности, которые используются учителем, в том числе и состояние личности учителя в педагогическом

процессе [58, с.26]. Это становится возможным в том случае, как считает В.С. Ильин, если содержание и направленность каждого средства будет соответствовать поставленным целям [59, с.25]. В работах М.П. Пальянова, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова общая концепция педагогического средства конкретизировалась по отношению к ведущим средствам формирования личности. Ученые Н.К. Сергеев, В.В. Сериков освещали средства формирования отдельных качеств и компонентов личности, но в связи с развитием личности в целом с изложением концептуальных позиций педагогических средств [120, с.53; 122, с.10].

Традиционная педагогика связывает педагогическое средство с набором каких-либо мероприятий, предлагая при этом некое внешнее воздействие на ученика с целью передачи ему модели поведения минуя его личностную сферу. Присутствие личностного компонента в целях и содержании образования, полагают В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Н.В. Тельтевская и др. исследователи, меняет представления о педагогических средствах, то есть о тех инструментах, с помощью которых педагог достигает педагогических целей [123, 132, 145]. По мнению А.Н. Вырщикова отбор средств воспитания начинается с решения вопроса о том, в какие виды деятельности должны быть вовлечены учащиеся, чтобы осуществились те изменения в структуре личности, которые прогнозируются [32]. Н.В. Тельтевская предлагает, обратить особое внимание не только на содержание профессионального образования, но и организацию учебно-воспитательного процесса, на формирование у студентов умений работать в группах, анализировать различные ситуации и разрешать их посредством опоры на имеющиеся знания и привлечения дополнительной информации [145, с.78]. Выше сказанное подтверждается исследователем Д.А. Крыловым, который высказывает мнение о том, что групповая работа, работа в парах, в триадах способствует преодолению ограничений развития качеств, необходимых для формирования познавательной активности [84, с. 109].

Рассматривая с этих позиций сущность педагогических средств, Л.В. Каткова, В.М. Коротов, А.С. Макаренко, В.А. Павлов, С.Г. Ярикова и др. отмечали, что к педагогическим средствам относится все, что применяется как орудие воздействия на личность, т. е. содержание учебного и воспитательного процессов, стимулируемый ими психологический микроклимат в коллективе и многое другое. Но не каждое средство обладает возможностями обеспечивать достижение поставленной цели, и тогда оно является или несовершенным для достижения данной цели, или вообще к средствам не относится. Здесь мы согласны с мнением Н.В. Тельтевской о том, что значимым фактором при определении педагогических средств является оптимальный выбор форм, методов и средств, благодаря которым учебная деятельность приобретает творческий характер, в ходе которой студент не только усваивает знания и способы их получения, но и сам создает новые знания и приобретает новый опыт, что является личностно значимым и действенным источником развития творческих способностей [146, с. 305].

Ранее нами была определена иерархия компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства и системообразующим был определен мотивационно-ценностный компонент, и, выше, нами говорилось о том, что мотивационно-ценностный компонент включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности [94]. Наше мнение находит подтверждение в работах Е.А. Дегтяревой, Ю.П. Ветрова, которые высказывают мысль о том, что образовательный процесс в условиях инновационного образовательного пространства ориентирован на развитие у обучающихся дискурсивного и интуитивно-творческого мышления, глубоких

познавательных интересов, навыков исследовательской работы и учебной кооперации, общения в совместно-распределительной деятельности; различных компонентов общей культуры личности (в частности, нравственную, эстетическую, коммуникативную, экологическую культуру, культуру исторического мышления, культуру вхождения в мир современных информационных технологий) [46, с. 46]. Мнение исследователей принято нами, как ориентир для построения в первую очередь диалогического пространства в учебной среде на основе личностного равенства участников образовательного процесса.

Взаимодействие и общение в обучающей, развивающей среде строится на основе принципа диалогизма. Исследователи С.В. Белова, В.В. Горшкова, отмечают, что в процессе диалога происходит становление интеллектуальных, коммуникативных и мотивационных компонентов формируемой деятельности, эффективно наращиваются способы общения, эмпатии, возрастает личностная свобода участника диалога, переформулируются смыслы деятельности, выдвигаются новые цели [21, 41]. Диалог в процессе обучения рассматривается В.В. Горшковой как способ развития нового межпарадигмального типа педагогического мышления [41], О.В. Бочкарева вводит в сферу смыслоположения, позволяя студентам управлять собственной познавательной деятельностью [26], Ф.К. Савина и В.В. Сериков отмечают, что диалог в образовании обеспечивает субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности [113, 124]. Существенным признаком диалогического общения С.В. Белова считает установление в контакте с партнером особого психологического климата, который отличается открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием [21].

Психологи Г.А. Балл, М.С. Бургин выделяют такие фазы диалогизации мышления: мышление для другого, мышление за другого, мышление совместно с другим, внутренний диалог, доказательное мышление,

рефлексивное мышление. Смысл диалогического взаимодействия в интериоризации форм социального, объективного, а его самодвижение, выражение своей человеческой сущности и индивидуальной субъективности, осуществляется посредством ее объективизации во внешнепредметных формах [15].

Дидактический диалог рассматривается В.В. Горшковой как направленный на решение профессионально-образовательных задач процесс познавательного взаимодействия и общения преподавателя и студентов, предполагает построение содержания обучения как совокупности проблем, в процессе решения которых происходит столкновение различных точек зрения. «Самоценность и подлинность диалогического общения заключается в межсубъектном контексте со-причастности, со-существования, со-возможности каждому на своем когнитивном и аксиологически – смысловом уровне самоактуализировать, самопознавать, самоосуществлять и трансцендировать себя, а также способствовать такой взаимной тенденции» [41].

Диалогичность подразумевает, по мнению С.В. Беловой, что субъект, принимающий или реализующий те или иные решения, всегда имеет в виду не только собственную точку зрения, но и позиции всех участников [21].

На своих занятиях, формируя профессионально-педагогическую компетентность у студентов – будущих учителей, мы использовали типологию диалогов, предложенную Walton, D. (2007): диалог – убеждение, диалог – исследование, диалог – переговоры, диалог - поиск информации, диалог – обсуждение и диалог – спор (эристика). Данная типология, по нашему мнению, наиболее полно раскрывает сущность диалогического построения учебно-воспитательного процесса в вузе [161].

Так, к примеру, во время работы в режиме диалога – убеждения, начальными условиями учебной ситуации является конфликт мнений по той или иной теме занятия и целью участников процесса, в данном случае, будет

убедить другую сторону в правильности своей точки зрения, а, стало быть, целью применения данного средства формирования профессионально-педагогической компетентности будет являться разрешение или прояснение какой-либо педагогической или методической проблемы, вопроса. Этот тип диалога используется довольно часто в различных ситуациях. Более того, в нашей культуре убеждение – это ведущий тип диалога. Его элементы можно найти и в межличностном общении, и в массовых коммуникациях. Кроме того в некоторых других типах диалога убеждение играет центральную роль – переговоры и обсуждение, например. Убеждение как тип имеет свои подтипы, один из которых критическая дискуссия. Van Eemeren and Grootendorst (1987) предлагают десять правил ведения такого рода дискуссии:

1. Стороны не должны препятствовать друг другу выставлять аргументы.
2. Каждая сторона обязана защитить свой аргумент по требованию.
3. Атака с любой стороны может быть только по сути вопроса.
4. Защитить аргумент можно только, предоставив относящуюся к делу информацию.
5. Сторона должна придерживаться своих предпосылок, даже если они не озвучиваются, а только подразумеваются.
6. и 7. Аргумент может быть признан полностью защищенным, только если его вывод был сделан на основе предпосылок в структурно правильной форме, о которой обе стороны договорились в начале дискуссии.
8. Аргументы могут считаться обоснованными, если они согласуются с предполагаемыми предпосылками.
9. Если сторона не может защитить свой аргумент как следует, она не должна его использовать дальше в дискуссии.
10. Формулировки не должны быть неоправданно размыты или двусмысленны.

Диалог – исследование требует более детальной подготовки и от преподавателя и от студента и используется нами на последних курсах обучения, когда сформирован высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, что позволяет выстраивать профессиональный диалог адекватно ситуации, и будущий учитель способен аргументировано убедить собеседника в своей точке зрения, предлагая широкий спектр вариантов и альтернативных решений профессиональным задачам. Суть в том, что существует гипотеза или версия, которую надо опровергнуть или подтвердить на основе собранных фактов. В зависимости от дисциплины и области деятельности форма или правила ведения этой дискуссии будут существенно отличаться. Назначением диалога – исследования является подтверждение или опровержение гипотезы, для чего необходимо найти, собрать и перепроверить подтверждения и доказательства. Такой диалог используется нами, в том числе, и в работе над курсовыми проектами и над выпускными квалификационными работами.

Диалог – переговоры, наш взгляд, эффективно применим на конференциях, где исходная учебная ситуация – конфликт интересов. Такая ситуация планируется заранее преподавателем, который предлагает студентам осветить в своих докладах заведомо противоположные взгляды, «столкнуть» научные школы, исторические эпохи. Каждая сторона выдвигает свои предложения, и дальше обычно дискуссия сводится к обсуждению уступок, на которые стороны должны или могут пойти, при ограниченных ресурсах, которые стороны договариваются использовать наилучшим из приемлемых способов. Назначение данного вида работы – прийти к согласию, которое устроит обе стороны. В ходе этой деятельности формируется мотивационно-ценностный компонент профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, который способствует тому, что развивается инициатива в получении новых знаний, самообразование становится

неотъемлемой частью учения в вузе, студенты охотно сотрудничают друг с другом и преподавателем, нацелены на получение результата от своей деятельности [95].

В том же ключе мы в своей работе используем диалогическое взаимодействие – поиск информации, с целью получить, предоставить или обменяться информацией, а так же в процессе решения педагогических задач, речь о которых пойдет ниже.

Широко и эффективно используются на занятиях типы диалога – обсуждение и спор. Так как, на наш взгляд, в обсуждении один человек или чаще всего группа людей рассматривают аргументы за и/или против какого-либо образа действия. Можно предположить, что в большинстве трудовых организаций обсуждение является рутинным процессом, таким образом обсуждение на учебных занятиях будет имитировать действительно существующие трудовые отношения в коллективе. Учебная ситуация выстраивается так, чтобы перед участниками процесса стояла дилемма или практический выбор, который подчас включает в себя и личный конфликт, столкновение взглядов. В таком случае, цель участников в обсуждении согласовать свои цели и действия и определить наилучший образ действия. В такой форме организации учебно-воспитательного процесса в вузе у будущих учителей формируется профессионально-педагогическая компетентность, а в частности, ее коммуникативный компонент. Вследствие выстраивания диалогического взаимодействия участники учебного процесса становятся более терпимы к другим точкам зрения, показывая высокий уровень принятия другого, готовность к диалогу, сотрудничеству на равных, демонстрируя поддержку товарищам, достаточный уровень коммуникабельности, ярко проявляют себя в групповой работе, умело принимают на себя роль эффективного и равноправного участника процесса.

Эффективным, по нашему мнению, является применение такого средства формирования профессионально-педагогической компетентности

будущего учителя как решение педагогических задач. При этом «педагогическую задачу» мы понимаем в трактовке В.А. Сластенина как осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению [131, с.414]. Обязательным для педагогической задачи является, подчеркивает автор наличие цели (требования), условия (известного) и искомого (неизвестного). Искомое решение формулируется в одном или нескольких вопросах (Сластенин, 2002). Кроме того, Н.В. Тельтевская считает, что целесообразно предлагать студентам задания познавательного - поискового и исследовательского типов, которые могут содействовать нахождению перспективных решений, отходу от привычных стандартных решений, их научного обоснования с последующей апробацией [144, с.119], а с такой целью эффективно справляется метод самостоятельного моделирования и решения педагогических ситуаций и задач.

Разнообразие педагогических ситуаций, представляющее ценность для нашей работы, В.С. Безрукова объясняет рядом обстоятельств:

- по месту возникновения и протекания: ситуация на уроке, вне урока и т.п. Место возникновения определяет условия протекания ситуаций и способы их проектирования. Учебные ситуации (возникают в учебной деятельности) можно классифицировать по содержанию (проблемные, политехнические, производственно-технические);

- по степени проективности: ситуации преднамеренно созданные, спроектированные и ситуации естественные, стихийные;

- по степени оригинальности: стандартные (т.е. типовые, циклически повторяющиеся) и нестандартные, оригинальные;

- по степени управляемости: жестко заданные, неуправляемые и управляемые (т.е. те, в которых по воле участников можно менять системообразующий компонент: идею, мысль, действие). По участникам: учащийся - учащийся, родитель - учащийся и т.п.;

- по заложенным противоречиям: конфликтные, бесконфликтные, критические. В свою очередь конфликтные могут быть межличностными и внутриличностными [19, с.76].

Использование профессиональных проблем из реальной педагогической практики, считают Д.А. Крылов и С.Ю. Лаврентьев, повышает уровень мотивации участников посредством стимулирования профессионального интереса; возможность участия максимального количества людей в процессе сравнения различных взглядов на принятие решения в проблемной ситуации; минимальная степень зависимости обучаемых друг от друга [84, с. 110].

Решение педагогических задач, по мнению В.С. Безруковой, позволяет будущим учителям получать новые педагогические знания, обогащать, усваивать и закреплять полученные знания, корректировать имеющиеся знания, умения. В практическом плане решение педагогических задач, допускаем мы, направлено на формирование профессионально-педагогических умений и качеств [19, с.78]. Ценность решения педагогических задач для формирования исследуемого нами свойства определяется также мнением Н.П. Максимченко о том, что анализ ситуации, которая заключена в задаче, позволяет студентам увидеть себя в роли учителя, приобрести минимальный опыт нахождения педагогически целесообразных решений, что в дальнейшем помогает оперативно и обоснованно ориентироваться в подобных реальных ситуациях [88, с. 106].

Метод решения проблемных педагогических задач, следуя научным выводам Л.Ф. Спирина предполагает активное и самостоятельное участие субъектов учебного процесса в коллективном обсуждении проблем, в

совместной выработке решений, в проигрывании различных ролей и функций, в совместном анализе и осмыслении результатов, предполагают организацию обучения как решение профессиональных проблем на основе диалогического взаимодействия [137, с.42]. Косвенным подтверждением этого является мнение Н.В. Тельтевской о том, что познавательную самостоятельность следует рассматривать как качество деятельности, в которой проявляется отношение личности к содержанию, характеру деятельности и стремление к достижению поставленной задачи, и как фактор, детерминирующий творческую активность [146, с. 301].

Самостоятельное моделирование разнообразных педагогических ситуаций позволяет студентам осознать место изучаемого материала в системе своей будущей профессионально-педагогической компетентности. Умение моделировать педагогические ситуации выражается в следующих аспектах: владение материалом, который потребуется в данной учебной деятельности; способность увидеть и сформулировать идею или для моделирования педагогической ситуации; умение спроектировать наибольшее количество вариантов решения задачи [95].

Используя педагогические ситуации, как средство формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, нами учитываются с одной стороны развитие профессионального мышления, приобретение умений и навыков анализа многообразных педагогических явлений и с другой, овладение алгоритмом решения типичных ситуаций.

Близким по форме, но несколько отличным в содержательном аспекте и технологическому исполнению является кейс-метод, который успешно используется преподавателями ВГСПУ - профессором А.М. Кауновым, доцентом Ю.А. Жадаевым, доцентом В.А. Селезневым и др. в своей профессионально-педагогической деятельности.

Значительный вклад в разработку и внедрение кейс-метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, А.М. Каунов, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др. Эти ученые отмечали, что работа над кейсом способствует развитию навыков критического мышления, создает условия для использования уже имеющийся багаж знаний, который необходимо использовать при разрешении проблемы, содержащейся в кейс-задании. Как отмечает в своей работе О.Г. Смолянинова, если деятельность по решению кейс-задач выстроена технологически, происходит «погружение» учащегося в определенные обстоятельства, его собственное понимание ситуации, оценивание обстановки, определение проблемы и ее сути, учащийся определяет свою роль в решении проблемы и вырабатывает целесообразную линию поведения [135, с.261]. По мнению Н.В. Тельтевской, использование кейс-метода способствует развитию у студентов умений решать проблемы с учетом конкретных условий при наличии фактической информации, самостоятельности мышления, умений выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения и приводить аргументы в пользу своей точки зрения [144, с. 120]. Д.А. Крылов и С.Ю. Лаврентьев отмечают, что практические занятия с использованием метода кейс-стадии, в виде игрового имитационного моделирования «производственных» ситуаций будущие специалисты имеют гораздо больше свободы как в выборе стратегии своих действий, так и в выборе конкретных шагов для достижения поставленной преподавателем и самим студентом учебно-практической цели [84, с. 110].

По общему мнению ученых, занимающихся исследованием данного метода обучения, кейс представляет собой реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает какую-нибудь практическую проблему, в основе которого лежит имитационное моделирование: разработка конкретного примера деятельности или использование готовых пример из реальной жизни, например, констатация каких-либо событий, описание конфликта,

проблемы. В идеале проблема не должна иметь однозначного решения. Иначе говоря, в кейсе обязательна какая-то интрига, позволяющая поддерживать интерес к ситуации. Кроме того, должны быть четко очерчены временные рамки ситуации и дана вся информация для анализа кейса. Важным условием считается присутствие в кейсе «действующего лица», ответственного за принятие решения. Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской технологии, т.е. объединяет в себе операции исследовательского процесса и аналитические процедуры. Кейс выступает как технология коллективного обучения, которая интегрирует технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования определенных личностных качеств обучаемых.

Использование педагогических задач, ситуаций и кейс-метода в учебном процессе активизирует мышление студентов и подталкивает их к творческому поиску, формируя тем самым рефлексивный компонент профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства [95].

Следующим средством формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, по-нашему предположению, может служить деловая игра, так как в процессе использования такого метода обучения в вузе не только формируется системообразующий компонент – мотивационно-ценностный, но и происходит влияние на другие компоненты профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Игровая деятельность нашла свое отражение в трудах многих исследователей разных лет (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, М.В. Кларин, А.Н. Леонтьев, Т. Манн, С.Л.Рубинштейн, Г. Спенсер и др.). В работе В.В. Серикова говорится о том, что игра ценна личностной самореализацией,

проживанием и переживанием ролей, представляет собой поле, в рамках которого происходит самоопределение и идет процесс «вращения» личности [124, с.77]. Разработкой профессиональных деловых игр занимался А.А. Вербицкий, в которых наряду с предметными умениями формируются коммуникативные умения будущих инженеров. Ученый определял игру, как целостный опыт выполнения будущей профессиональной деятельности, формирования навыков общения и взаимодействия, опыта социальных отношений, формирования познавательной и профессиональной мотивации, как поле профессионального самоопределения [30, с.22].

Вслед за исследователем В.А. Селезневим, который описывал деловую игру, как средство готовности учителя к профориентационной работе со школьниками в условиях профилизации обучения, мы понимаем под деловой игрой особую деятельность студента, которая изменяется и разворачивается как его субъектная деятельность, направленная на воссоздание и усвоение опыта профессиональной деятельности [118, с.104].

Деловые учебные игры могут решать целый комплекс педагогических задач: развивающих, воспитательных и познавательных. Студенты знакомятся с новым материалом, углубляют знания, готовятся к профессиональной деятельности. Верно, на наш взгляд, утверждение А.В. Петровского о том, что использование деловых игр в учебном процессе позволяет сформировать у студентов: готовность действовать с позиции другого; способность с помощью вопросов получать необходимую информацию; готовность брать на себя инициативу в организации общения при решении проблемы; способность переводить конфликтную ситуацию в диалог, находить пути разрешения через анализ и выработку общей точки зрения; стремление и возможность понимать относительность, субъективность мнений, желание и умение прислушиваться к точке зрения других; обнаруживать различные эмоциональные состояния у участников игры и использовать это в ходе общения при решении проблемы; выявить

свои профессиональные умения в общении, профессиональные интересы, позиции, психологические качества и корректировать их [106, с.149].

Кроме усвоения сугубо профессиональных знаний на традиционных занятиях в высшей школе, в наше время немаловажными являются такие аспекты образования как работа по формированию личности, развитие творческого мышления, активности, инициативы, самостоятельности в принятии решений. Всё это диктует необходимость применять в процессе обучения будущих учителей новые методики, которые позволяют не просто передавать готовые знания, а стимулируют учащихся к творческой активности. Использование в обучении деловых игр способствует более качественному и быстрому формированию у студентов определённых умений и навыков, так как такой подход предполагает активную творческую деятельность. По мнению большинства исследователей (Н.В. Борисовой, А.М. Князева, И.В. Одинцовой, Ю.Н. Кулюткина, С.Я. Харченко и др.) все деловые игры делятся на несколько групп:

1. Имитация профессиональной деятельности. Такая игра учит принимать верные решения и использовать полученные знания на практике. Часто проводится с помощью информационных технологий.

2. Разыгрывание ролей. Студент получает от преподавателя исходную ситуацию, которую нужно правильно обыграть. Исполнение каждой роли проводится в группе, участники которой должны оценить все показанные действия. Можно менять условия сценария по своему усмотрению, включая импровизированные моменты. Игра используется для выработки социальных навыков, применимых в дальнейшей трудовой деятельности.

3. Анализ конкретной ситуации. Учащиеся знакомятся с предложенной ситуацией, коллективно обсуждают различные варианты её решения.

4. Имитационные упражнения. Это деловая игра, которая не займет много времени, но даст возможность решить поставленную задачу.

Творческая особенность задания позволит закрепить полученные навыки и акцентирует внимание на каком-либо важном понятии или категории.

В своей работе мы опираемся на классификацию деловых игр, предложенную Н.В. Борисовой, которая в своих исследованиях останавливается на блиц-играх как «разновидности игровой деятельности, аккумулирующей в себе некоторые признаки форм активного обучения: конкретные ситуации, разыгрывание ролей, мозговой штурм и деловую игру» и выделяет следующие виды игр:

1. По степени выраженности контекста профессиональной деятельности:

А. Контекстно-ориентированные игры, суть которых - игровая деятельность по подготовке специалиста, но вне прямой связи с перспективной деятельностью.

Б. Косвенно контекстно-ориентированные игры, суть которых - квазипрофессиональная деятельность.

2. По функциональной направленности:

А. Исследовательские блиц-игры, в которых участники за определенное время осуществляют проверку гипотез, поиск и накопление данных, делают выводы по результатам проделанной работы.

Б. Дидактические блиц-игры, в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста.

В. Рефлексивно-оценочные, в ходе которых осуществляется исследование деятельности, поиск и реконструкция выявленных затруднений, перенормирование деятельности, оценка процесса и результата.

Г. Диагностические, в которых осуществляется диагностика деятельности, личности или группы в интересах получения значимого результата.

Д. Мотивационно-побудительные, посредством и в ходе которых преимущественно формируется интерес, азарт, мотивация, а также потребность относительно деятельности, явления, информации.

Е. Психотехнические, посредством и в ходе которых осуществляется развитие и совершенствование умений специалиста в выполнении психотехнических и релаксационных упражнений, значимых для профессиональной деятельности [24]. Блиц-игры динамичны, удобны при включении в структуру занятий, адекватны особенностям организации самостоятельной работы студентов.

Также нами используются: обучающие (в том числе тренинговые) деловые игры, подробно описанные Е.А. Левановой, А.Н. Соболевой, В.А. Плешаковым, Г.С. Голышевым. Тренинговые деловые игры готовят студентов к профессиональной деятельности; деловые игры для разрешения проблем практики, применяются для общей или индивидуальной подготовки решений с учетом многообразия влияющих на ситуацию факторов и различных вариантов решения проблемы [85].

Е.В. Змиевская выделяет такие виды деловых игр: проектные, которые применяют при проектировании организационных систем и их изменений; исследовательские, которые моделируют конкретные ситуации в режиме «что будет, если?..»; игры-упражнения - представляют собой планомерно осуществляемую программу разнообразных действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков, повышения эффективности самостоятельной деятельности; ролевые - в процессе организации самостоятельной работы участники игры с помощью проигрывания определенных ролей в свободной от риска ситуации проявляют свои профессионально значимые черты, а также с помощью руководителя игры или друг друга критически их оценивают, анализируют и находят пути решения проблемы; ситуативные - в качестве объекта имитации выступает

реальная ситуация, которая может возникнуть в профессиональной деятельности [55, с.79].

Эти разновидности деловых игр, по нашему мнению, позволяют прогнозировать различные варианты изменений в исследуемом качестве, что стимулирует интеллектуально-творческие и познавательные способности студентов. Моделирование в процессе игры основывается на реальных случаях педагогической действительности, что способствует развитию рефлексивного компонента профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, а распределение внутри групповых ролей и принятие на себя ответственности за результат своей деятельности реализует операционно-деятельностный компонент исследуемого качества [95].

На основании проведенного анализа научно-методической литературы и опыта работы других преподавателей мы полагаем, что наиболее оптимальными, воздействующими на все компоненты профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства являются: диалог, педагогические задачи и ситуации, кейс-метод и деловые игры. Потенциал этих средств в исследованиях посвященных формированию компетентностей будущих специалистов отводится самая значительная роль.

Однако, выше описанные средства по отдельности не решают поставленных задач профессионального образования. По мнению А.А. Глебова, формирование личности осуществляется не путем суммированного влияния содержания обучения и воспитания, методов, наглядных средств и т.д., а путем их эффективного и равноправного взаимодействия. При этом, вступая во взаимодействие с другими средствами, факторами, условиями процесса, каждое средство приобретает системные качества [36, с.46].

Реализация компетентного подхода в высшем педагогическом образовании требуют выделения наиболее полного комплекса средств формирования профессиональных качеств будущих учителей, установления между ними функциональных и содержательно-предметных связей, меры общности. Признаками целостности системы педагогических средств, отмечает А.А. Глебов, являются свойства, которые существуют как результат взаимодействия частей, компонентов, связей системы. К этим свойствам, по данным А.А. Глебова относятся, прежде всего, функции, структура, единство элементов, способность к саморазвитию системы. Исходя из этого, изучение целостности видится в выделении в целом структурообразующего компонента; в выделении сочетания элементов, которое в определенном отношении представляет исследуемый объект в целом; в выделении структурных единиц, сохраняющих все основные элементы и взаимосвязи целого; в выделении качеств, не присущих отдельным частям, но возникающих в результате их взаимодействия в определенной системе связей [36, с. 48].

Построение системы средств определяет необходимость проанализировать вопрос об иерархии ее элементов, предполагающей их определенную организацию и взаимосвязанную последовательность, выстроенную с учетом закономерностей психологического развития формируемого компонента личности. Н.К. Сергеев указывает на важность знания того, что является в ней ведущим, системообразующим, чтобы оптимально расставлять акценты и определять приоритеты в организации системы. В теории целостного учебно-воспитательного процесса, установлено Н.К. Сергеевым, системообразующим элементом должна быть та составляющая, которая стимулирует активное состояние личности, объединяет отдельные средства в единое целое, координирует их, изменяет, углубляет их смысл, выстраивает их очередность и последовательность [120]. Таким системообразующим элементом в формировании профессионально-

педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства является метод проектов, как форма комплексного использования интерактивных методов и приемов обучения, обладающий наибольшим педагогическим потенциалом и направленный на формирование всех компонентов, содержанием которых является разработка и реализация учебно-производственных технологий [95].

По мнению Р.А. Галустова, проектная культура будущего учителя технологии и предпринимательства включает комплекс структурных компонентов: проектное мировоззрение, основой которого выступает эрудиция, позиция и способности; проектное мастерство, включающее совокупность умений; проектное поведение, определяемое нормами и традициями проектирования, сформированность которых характеризует готовность к профессионально-педагогической деятельности [33].

Нам так же близко мнение Д.А. Крылова о том, что формирование проектной культуры педагога современной образовательной организации является непременной составляющей профессиональной подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда [79, с. 70]. Исследователь выделил так же задачи формирования у студентов проектной культуры: 1) движение в сторону самостоятельности и индивидуальности; в самом общем виде этот вектор определяет прерывность непрерывного в общем процессе развития как последовательность его стадий и ступеней; 2) проект и программа организации образовательного процесса как особой (ведущей) формы деятельности развития; 3) промежуточные результаты общего хода развития как нормативно проектируемые индивидуальные способности, обеспечивающие рефлексивность; 4) социально-педагогическое проектирование образовательной среды, в которой реализуются соответствующие процессы [79, с.72]. Обозначенные автором задачи послужили нам основанием для

определения вариантов проектирования для будущего учителя технологии и предпринимательства в своей работе.

В зависимости от целей процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства метод проектов выступает в различных вариантах:

- как форма активного обучения при формировании *мотивационно-ценностного компонента*, где смысл педагогической деятельности видится в ценностном отношении к личности обучающегося, деятельность сопровождается рефлексией;

- как способ взаимодействия с окружающей действительностью при формировании *коммуникативного компонента*, так как эффективно организуются деловое пространство, учитывают любые точки зрения, выстраивается диалогическое общение;

- как симулятор деятельности при формировании *операционно-деятельностного компонента*, в результате которого достигается высокий уровень ответственности в деятельности, способность к творческому воплощению в профессии, активная лидерская позиция в сотрудничестве, проектирование межличностного взаимодействия в процессе деятельности;

- как инструмент аргументации собственного мнения, презентации собственного продукта деятельности при развитии *когнитивного компонента*, так как в проектной деятельности отстаиваются собственные концептуальные замыслы в педагогической деятельности, формируется умение продуктивного отбора содержания образования;

- как тренажер при формировании *рефлексивного компонента*, в результате чего формируются целостные и адекватные представления о себе как личности, субъекте профессиональной педагогической деятельности, профессионале, вырабатывается высокий уровень самоконтроля [95].

Кроме того, мы согласны с Д.А. Крыловым в определении результатов проектной деятельности, они должны фиксироваться в виде описания

методов, целей и условий их достижения с учетом социальной, педагогической и экономической целесообразности [79, с. 73].

Выше сказанное находит свое подтверждение в работах Р.А. Галустова, который говорит о том, что педагогический процесс должен способствовать превращению проектной активности в норму и форму существования личности в инструмент свершений во всех сферах профессиональной деятельности, поскольку уровень и глубина готовности к преобразованию окружающей действительности, восприятию и освоению инновационных видов и форм воздействия характеризует культуру будущего педагога, сформированность которой обеспечивает качество профессионально-педагогической деятельности [33].

Выше нами определены пять компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный, в связи с чем целесообразно, на наш взгляд, выделить подсистемы средств:

- диалогические средства (дискуссии, диалоги, педагогические ситуации, проективное интервью, собеседование), имеющие основополагающее значение для формирования мотивационно-ценностного компонента, которые способствуют выработке готовности к выстраиванию взаимоотношений в учебно-производственной деятельности учителя и пониманию ценности педагогического труда;

- инструментальные средства (кейс-метод, проектная деятельность, тесты), эффективные при формировании операционно-деятельностного компонента и позволяющие разрабатывать и реализовывать учебно-производственные технологии;

- имитационные (деловые игры: имитационные, ролевые), ценные для формирования коммуникативного и рефлексивного компонентов, которые

направлены на проигрывание учебно-производственных ролей будущего учителя технологии и предпринимательства;

- аналитические средства (педагогические проблемные ситуации, практикумы), имеющие решающее значение при формировании когнитивного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, содержанием которых является проработка построения взаимоотношений учителя и учащихся в учебно-производственной работе [94, 95].

Перечисленные подсистемы средств присутствуют на всех этапах формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, приобретая ведущую роль на том или ином этапе в соответствии с их целями, взаимопроникая, дополняя и обогащая друг друга.

2.2. Опытнo-экспериментальная апробация модели процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства

В педагогике устоявшееся понятие о динамической структуре учебно-воспитательного процесса подтверждает актуальность разделения его на составляющие. Под динамической структурой понимается способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет (порождает) следующее за ним во времени состояние [71, с.112]. С позиции С.А. Клишиной, части динамической структуры – это не любой произвольно выделенный этап процесса, а процесс, имеющий внутреннюю целостность и самостоятельность, в результате которого появляется качественно новое структурное образование [70, с. 62].

По мнению В.С. Ильина и В.В. Серикова, прирост количественных и качественных изменений свойств личности учащегося обеспечивается последовательным изменением его частей в процессе воспитания избранного качества личности. Частью этого процесса является этап, который представляет собой систему учебных мероприятий (урок, внеклассное событие и др.), направленных на качественное изменение формируемого качества личности учащегося, последовательность таких систем учебных мероприятий обеспечивает переход на более высокий уровень развития (стадия процесса) формируемого качества, а система стадий создает целостный учебно-воспитательный процесс [60, с.142].

В нашем исследовании мы выделяем три этапа процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. На каждом этапе процесса формируется профессионально-педагогическая компетентность в целом с приоритетом того или иного компонента и восхождением от базового – мотивационно-ценностного на первом этапе, к завершающим – когнитивному и рефлексивному компонентам на последнем – третьем этапе процесса

формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Особенности построения и содержания педагогического процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства были определены нами в ходе эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился старшим преподавателем кафедры теории и методики трудового обучения и воспитания И.В. Мироненко на базе факультета технологии и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета на материале дисциплин психолого-педагогического (преподаватели А.А. Глебов, С.А. Передельская, С.В. Романов) и специального циклов (Ю.А. Жадаев, А.В. Жадаева, А.М. Каунов, В.А. Селезнев) в 2011-2014 гг. В формирующем эксперименте участвовали 82 студента: гр. ТС-Т-31, ТС-Т-32, ТС-ТБ-31, ТС-ТБ-32 набора 2009/10 учебного года. В качестве контрольной группы избирались выпускники той же специальности в общем количестве 118 человек.

В своем исследовании мы избрали метод проектов доминирующим средством формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, как форму комплексного использования интерактивных методов и приемов обучения, обладающую наибольшим педагогическим потенциалом и направленную на формирование всех компонентов искомой компетентности, содержанием которых является разработка и реализация учебно-производственных технологий [95].

Разновидность доминирующего средства менялась от этапа к этапу и в зависимости от целей процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства выступает в различных вариантах: как форма

активного обучения при формировании мотивационно-ценностного компонента; как способ взаимодействия с окружающей действительностью при формировании коммуникативного компонента; как симулятор деятельности при формировании операционно-деятельностного компонента; как инструмент аргументации собственного мнения, презентации собственного продукта деятельности при развитии когнитивного компонента; как тренажер при формировании рефлексивного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Кроме доминирующего средства – проектного метода, нами выделены вспомогательные средства формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, усиливающие эффект доминирующего: диалогические средства (дискуссии, диалоги, педагогические ситуации, проективное интервью, собеседование); инструментальные средства (кейс-метод, тесты); имитационные (деловые игры: имитационные, ролевые); аналитические средства (педагогические проблемные ситуации, практикумы).

Результаты диагностики исходного уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности выпускников

Уровни	низкий	средний	высокий	Высший
Количество выпускников, %	47,8	43,3	7,3	1,6

Из представленной таблицы видно, что профессионально-педагогическая компетентность у выпускников находится на низком и среднем уровне. Данные диагностики говорят об отсутствии мотивов, ценностей, значимости профессиональной деятельности, отсутствии готовности и стремлению к самообразованию, устремленности к самосовершенствованию себя в профессии, познавательной активности в

своей профессиональной сфере. В подавляющем большинстве случаев преобладает технократический подход к реализации задач технологического образования в школе [95].

При разработке первого этапа, мы провели диагностические мероприятия в контрольных и экспериментальных группах (приложение 1, 2), с целью выявления исходного состояния сформированности профессионально-педагогической компетентности. Результаты диагностики отражены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели сформированности профессионально-педагогической компетентности

Уровни	низкий	средний	высокий	Высший
Количество студентов в экспериментальной группе, % (абс.)	58,6 (48)	40,1 (33)	1,3 (1)	0
Количество студентов в контрольной группе, % (абс.)	61,3 (72)	37,8 (45)	1,2 (1)	0

Данные таблицы показывают, что, на начало эксперимента показатели в контрольной и экспериментальной группах близки по своим значениям: у подавляющего большинства студентов формируемое качество находилось на низком и среднем уровнях.

В этой связи первый этап процесса формирования искомой компетентности был нацелен на акцентирование и закрепление тех характеристик, которые отсутствуют или слабо проявляются у большинства студентов.

Целью первого этапа экспериментального процесса – *подготовительно-мотивирующего* – является формирование мотивационно-ценностного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, что повлечет изменения в содержании направленности личности студента, личностного смысла педагогических ценностей, познавательного интереса к педагогической деятельности, нравственных, волевых и эмоциональных черт

характера. В связи с изложенным, нами были поставлены следующие задачи этапа: 1) активизировать познавательную сферу студентов в профессионально-педагогической области; 2) сформировать представление о профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства; 3) актуализировать профессионально значимые мотивы, ценностные установки профессионально-педагогической деятельности; 4) стимулировать личностные векторы профессионально-педагогической направленности в деятельности студентов.

Решение поставленных задач, осуществлялось в системе лекционно-семинарских занятий и внеаудиторных мероприятиях в первом семестре 2011-12 учебного года. На занятиях использовались диалогические способы обучения в рамках взаимодействия «преподаватель-студент», «студент-студент», «студент - студенческая микрогруппа», такие как: беседа, дискуссия, диспут, круглый стол и др.

На первом этапе занятия проводились в рамках дисциплин «Основы теории технологической подготовки» (56 занятий, в том числе: 28 лекций, 28 лабораторно-практических занятий), «Технологии и методики обучения (дисциплины профильной подготовки)» (56 занятий, в том числе: 14 лекций, 28 семинаров и 14 лабораторно-практических занятий), «Основы исследования в технологическом образовании» всего 28 семинарских занятий, «Современные средства оценивания результатов обучения» всего 18 семинарских занятий, а также при проведении методической и педагогической практики. Во внеучебной деятельности использовалось участие в дне посвящения в студенты и дне факультета технологии и сервиса.

Ниже приведем фрагменты занятий, последовательность которых позволит представить систему занятий в целом.

Приведем фрагмент лабораторно-практического занятия по дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения» (гр. ТС-Т-31, 2011-2012 учебный год). Задачами лабораторно-практического

занятия стали мотивация студентов к учебной деятельности, понимание студентами содержания материала, выработку навыка понимания, запоминания и применения педагогических терминов, категорий, понятий. При отборе средств формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства нами учитывались результаты диагностических методик, которые очевидно демонстрируют, что введение диалога в процесс обучения студентов значительно расширяет его возможности воздействия на личность, главный эффект которого заключается в активном включении индивида в процесс познания и взаимодействия с окружающей средой. Для подготовки к лабораторно-практическому занятию студенты должны были проанализировать содержание лекции на тему «Контрольно-оценочная деятельность педагога как основной фактор качества обучения учащихся. Виды и формы организации контроля в технологическом образовании», повторить материалы психолого-педагогических дисциплин относящиеся к процессу обучения, контролю, функции контроля.

В первой части занятия для погружения в смыслы педагогической деятельности для подготовки к основной работе преподавателем со студентами была проведена вводная беседа, основанная на повторенном и изученном ими материале, где обсуждались следующие вопросы:

- Что представляет процесс обучения технологии в школе?
- Каковы его особенности?
- Какими средствами контроля целесообразно пользоваться на уроках технологии?
- Какие цели достигаются в процессе контроля на уроках технологии?

Большая часть группы неохотно включались в беседу, без интереса слушали своих товарищей. Анна Б., представительница высокого уровня, приводила яркие примеры из своей школьной жизни, вспоминая как строились уроки технологии в их школе. Затем Андрей К. рассказал, что

процесс обучения представлял в их сельской школе. С помощью мотивационных призывов преподавателя «Смелее!», «Попробуйте!», «Выскажитесь!», к обсуждению стали подключаться и другие студенты, приводя примеры из своей ученической жизни. Два студента (Николай С. и Александр Т.- низкий уровень) остались пассивными слушателями.

Для обсуждения средств контроля преподавателем заданы вопросы для дискуссии, сформулированные таким образом, чтобы «столкнуть» две противоположные точки зрения студентов.

Одни отстаивали традиционную систему оценок, как зарекомендовавшую себя с положительной стороны, и не первый десяток лет приносящую свои плоды (Анна Б., Татьяна С., Елена К.- высокий и средний уровни). Другие, наоборот, говорили о том, что в современной педагогике достаточно инновационных оценочных средств, расширяющих возможности учителя в оценке достижений ученика (Светлана Г., Татьяна А., Андрей К. - средний и низкий уровни), приводили примеры отечественного и зарубежного опыта. Специально спровоцированный преподавателем соревновательный характер обсуждения стимулировал интерес студентов к материалу, мотивировал к формулировке своей точки зрения. В процессе дискуссии преподаватель подталкивал к самостоятельным высказываниям неактивных студентов, подбадривая их словами и невербально поддерживал активным слушанием, контактом взглядов, жестами и мимикой. В ходе дальнейшего обсуждения преподаватель привел несколько примеров эффективного использования различных систем оценивания результатов деятельности учащихся на уроках технологии. К примеру, использование взаимооценивания достижений учащихся, когда по заранее подготовленным образцам объекта труда и перечисленным в карточке критериям учащиеся оценивают выполнение задания друг друга. Еще один пример, так называемая качественная оценка, смысл которой заключается в том, что учитель совместно с учащимися готовит лист достижений, в котором

отражены критерии и показатели выполнения всех этапов работы на уроке. В процессе учебного занятия учащиеся самостоятельно выставляют знак плюс или минус в соответствующей этапу урока графе. На заключительном этапе урока каждый учащийся подводит итог, подсчитывая сумму плюсов и выставляя себе отметку за урок, и переводит ее качественный показатель в количественный, основываясь на предложенной учителем шкале. Приводя примеры оценивания учебных достижений учащихся, преподаватель рассказал о вариативности систем оценивания, что способствовало пробуждению интереса к материалу занятия и инициации вопросов со стороны студентов среднего и низкого уровня.

Так Николай С., представитель низкого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, ранее неохотно вступающий в диалог с преподавателем и группой, проявил интерес к многообразию систем оценивания и высказал мысль о больших возможностях технологического образования школьников для гармоничного развития личности человека. Его умозаключениями заинтересовался, ранее лишь эпизодически вступавший в дискуссию, только при побуждении преподавателя, Александр Т. (низкий уровень). Он поддержал товарища, заключив, что при помощи самооценки и взаимооценки у учащихся развиваются важные для будущего качества личности, как принятие и поддержка друг друга, рефлексивные умения, толерантность.

Наблюдение за деятельностью студентов на занятии позволяет заключить, что рефлексивный анализ выяснения связей при изучении психолого-педагогических дисциплин и специальной подготовки приводит к осознанию студентами взаимосвязи педагогических и технологических смыслов обучения.

Далее, преподаватель мотивировал студентов на следующую часть занятия, где предложил, используя опыт анализа понятий, самостоятельно в

рабочих тетрадях заполнить пробелы в предложениях из методического пособия (10 минут):

Проанализировав материал лекций и учебника, дополните следующие предложения:

Контроль в процессе обучения означает ...; составным компонентом контроля является ..., ... и ...

Основными функциями контроля являются ...1..., 2..., 3...

Также контроль в процессе обучения выполняет функции..., способствующие...

Контролируя процесс обучения, учитель может решить следующие задачи...

Для учащегося контроль является положительным моментом, потому что...и отрицательным, т. к....

В следующей части занятия преподаватель разделил студентов на микрогруппы исходя из того, чтобы в каждой были представители разных уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности. Преподаватель занял позицию консультанта, стимулируя и направляя деятельность микрогрупп. Студенты продолжали работу, задавали вопросы разъясняющего характера преподавателю, обсуждали понятийный аппарат контроля в процессе группового решения проблемы, выдвигали свои, поддерживали или отклоняли чужие версии, придя к общему пониманию содержания контроля в технологическом образовании, вносили обобщенное мнение в таблицу (приложение 3).

Инициатива в обсуждении понятий исходила от студентов высокого уровня (Оксана Г., Анна Б., Андрей К.). Студентов, не участвующих в общем обсуждении, преподаватель побуждал к взаимодействию с помощью обращенных к ним вопросам.

Далее преподавателем было организовано поочередное оглашение версий микрогрупп, ознакомление с версиями друг друга, дополнения или

отстаивания противоположной точки зрения, делался общий групповой вывод по правильности заполнения таблицы. Одна микрогруппа выдвинула Александра Т. (низкий уровень) для представления версии заполненной таблицы, ранее неактивный, в этом виде учебной деятельности студент проявил себя достаточно действенно.

Все микрогруппы сошлись во мнении, что в оценивании результатов деятельности учащихся нужно учитывать их индивидуальные особенности. Участники микрогрупп перечислили некоторые из них – особенности развития, психо-эмоциональные особенности, особенности здоровья, способности, уровень обученности и обучаемости и некоторые другие. Не вызвало разногласий и требование объективности контроля. По вопросу единства требований студенты разошлись во мнениях. Преподавателем были организованы два круга обсуждения с различными точками зрения. От каждого круга делегировался представитель для оглашения точки зрения. Так Анна Б. (высокий уровень) высказывалась от имени своего круга о том, что у преподавателей разных дисциплин не может быть единого мнения на оценивание знаний учащихся, аргументируя тем, что у разных учителей разное мнение об ученике, разные взгляды на обучение, разные формы контроля. Представитель другого круга, Светлана Г. (средний уровень), напротив, говорила о необходимости жестких и единых требований для всех педагогов. Преподаватель, подводя итог обсуждению, высказал мнение о возможности соблюдения общих требований оценивания результатов учащихся, без потери индивидуального стиля обучения педагогом, приведя несколько примеров педагогического опыта. После этого заключения, большая часть студентов приняли точку зрения о единстве требований в области контроля достижений учащегося.

В следующей части занятия преподавателем организована самостоятельная работа в рабочих тетрадях (20 минут). В процессе выполнения заданий студентам низкого уровня сформированности

профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства преподавателем давались словесные уточнения и разъяснения направляющего характера. Целью данного задания являлось активное и самостоятельное включение студентов в процесс познания педагогической действительности, принятие на себя роли учителя технологии, принятие ответственности за принятое решение, развивался навык постановки проблемных вопросов, навык самостоятельной мыслительной деятельности в ситуации выбора. Задание выполнялось с последующим обсуждением своих вариантов из числа желающих представить аудитории свои результаты работы.

Задание 3. Из учебника технологии выберите интересную для вас тему. Выполните следующие задания:

- а) запишите класс;
- б) название раздела технологии;
- в) тема урока;
- г) разработайте задания для устного фронтального и индивидуального контроля знаний учащихся на данном уроке;
- д) разработайте задания для практического контроля знаний учащихся на данном уроке;
- е) разработайте контрольную работу (предложите разнообразные формы ее проведения) для раздела технологии.

Представитель среднего уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства Светлана Г. с охотой представила фрагмент разработанных к выбранному уроку контрольных материалов. Наибольший интерес и вопросы вызвали задания для практического контроля знаний учащихся. Татьяну С. (средний уровень) заинтересовало, как учитель будет дифференцировать практические задания для учащихся. Для Николая С. (низкий уровень) стало интересным, нужно ли разрабатывать для каждого индивидуального задания свою

критериальную базу оценивания. Преподаватель поддерживал и направлял ответы студентки.

В заключение занятия в специально организованной общей групповой дискуссии преподаватель предложил следующие вопросы для обсуждения и рефлексии полученного на занятии:

- Предложите и обоснуйте свой вариант контроля универсальных учебных действий учащихся на уроках технологии в разных классах.

- Как в зависимости от возрастной группы меняются требования к организации контроля знаний учащихся?

- Как меняются задачи контролирующих мероприятий?

В дискуссии у студентов возникали и самостоятельно сформулированные вопросы по теме занятия. К примеру, студентка среднего уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности Анастасия Р., которая за все время занятия проявляла себе неактивно, задала следующие вопросы: «Возможно ли обойтись на уроках технологии совсем без контроля?», «К чему приведет бесконтрольное обучение?», что наглядно показывает возросшую заинтересованность в изучаемом материале, соотнесение себя с реальной педагогической деятельностью, принятие на себя роли учителя, ответственного за результаты своего труда (мотивационно-ценностный компонент профессионально-педагогической компетентности).

В процессе постановки вопросов и поиска ответов студенты осваивают диалогические методы построения взаимодействия в рамках отношений преподаватель-студент, студент-студенческая группа, в дискуссии пытаются осмыслить содержание материала. В наблюдаемых изменениях в поведении студентов во время занятия можно отметить начало позитивных сдвигов в мотивации учебной деятельности, стремление к успешному выполнению заданий, самостоятельный поиск ответов, на основе ранее изученного. Положительные изменения свидетельствуют о том, что задачи, поставленные

в рамках данного занятия, решены, а также о формировании мотивов профессиональных достижений у студентов, что является одной из составляющих исследуемого качества.

Результаты предыдущего занятия получили развитие на следующем лекционном занятии по теме «Использование инновационных технологий в формировании универсальных учебных действий учащихся на уроках технологии» (гр. ТС-ТБ-31 и ТС-ТБ-32, 2011-2012 учебный год) из цикла занятий по Методике обучения технологи было проведено в виде лекции-диалога между двумя преподавателями (Селезнев В.А. и Мироненко И.В.). Задачи занятия следующие: информирование студентов в профессионально-педагогической области, формирование навыков ведения дискуссии, побуждение студентов к самостоятельному формулированию вопросов, отстаивание своего мнения, выслушивание и принятие позиции оппонента, выработка субъективного отношения к изучаемому материалу, перевод примеров педагогического опыта в теоретический ракурс. Основные направления работы заключались в сравнительном анализе двух точек зрения по отношению к предложенной теме, в процессе диалога подчеркивалось значение теоретически грамотных суждений, подкрепленных весомыми аргументами, высказывания строились в форме цитирования, тезиса, антитезиса, апелляции. В самом начале бинарной лекции были объявлены две разные точки зрения на проблему развития универсальных учебных действий у учащихся на уроках технологии средствами инновационных технологий. Во вступительном слове лекторы актуализировали ранее полученные знания студентов с помощью вопросов и пригласили их к участию в дискуссии. Лекция проводилась в форме «вопрос-ответ». Высказываясь по теме лекции, преподаватели выдвигали гипотезы, подтверждали их или опровергали, обращались к студентам за помощью. Так, при обсуждении вопроса потенциала образовательной области технология для формирования у учащихся универсальных учебных действий,

студентка Анна С. привела в пример фрагмент урока технологии в 5 классе, наблюдаемый при прохождении практики в школе. Фрагмент включал в себя четыре составляющие универсальных учебных действий – познавательную, рефлексивную, регулятивную и коммуникативную. С помощью преподавателей студентка провела параллель между педагогическим опытом и теоретическим знанием. Выступление студентки при поддержке преподавателя стимулировало к поиску информации и других студентов. Екатерина Б. высказала мнение о том, что на каждом уроке технологии происходит развитие творческих способностей. Для того чтобы дети развивали творческие способности, необходимо постоянно создавать ситуацию творческой, поисковой учебной деятельности, способствующей раскрытию и развитию природных данных. Следующий дискуссионный вопрос, как целесообразно отбирать инновационные педагогические технологии, вызвал активное обсуждение среди студентов. Неактивный до этого времени студент Николай Н. (низкий уровень) высказал мнение, что инновации в образовании не нужны, традиционное образование приносило свои весомые плоды, нужно и далее действовать в русле советской школы. Студенты бурно отреагировали на мнение Николая Н., пытаясь переубедить его в обратном. Преподаватели погасили эмоциональную вспышку, приведя по очереди несколько аргументов за и против систем образования, представив сравнительную таблицу традиционного и инновационного образования. Совместно со студентами были подведены итоги, Светлана Д. (средний уровень) сделала общий вывод о том, что инновационные технологии строятся на традиционном фундаменте.

В заключение лекции-диалога студентам предложено самостоятельно разрешить проблемные вопросы, что способствовало активизации потребности в усвоении полученного знания на занятии и поиска нового материала. Вот примеры некоторых проблемных вопросов по теме: Целесообразно ли постоянное использование инноваций на уроках

технологии в школе? С помощью каких инновационных технологий можно сформировать личностные (коммуникативные, регулятивные, познавательные, рефлексивные) универсальные учебные действия обучающихся на уроках технологии? Какие инновационные технологии развивают творчество у учителя технологии и предпринимательства? Можно ли с их помощью научиться творчеству? Данные и другие ориентировочные вопросы направлены на формирование умения студентов сознательно и теоретически подкреплено принимать взвешенные решения в конкретной ситуации, развитие умения анализировать, убеждать в правильности своего мнения, необходимость использования студентами свои теоретических знаний для решения практических задач.

Наличие двух источников знания заставляет студентов учиться сравнивать разные точки зрения, делать выбор, побуждает к самостоятельному формулированию вопросов, присоединяться к той или иной точке зрения, отстаивать свое мнение, выслушивать и принимать позицию оппонента, вырабатывать свою позицию, приводить аргументы в свою пользу. У участников вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений, вырабатывается субъективное отношение к изучаемому материалу, формируется умение перевода примеров педагогического опыта в теоретический ракурс и наоборот.

В процессе последовательной реализации учебно-воспитательных задач у студентов пришло осознание недостаточной ценности своей профессиональной направленности, дополнился личностный смысл всего педагогического образования и технологического в частности, углубились смыслы трудовой деятельности, стал проявляться мотив достижения, инициатива, сотрудничество, проявилась заинтересованность в собственной педагогико-технологической деятельности, желание проявить себя творческим человеком, предъявить свой продукт деятельности.

Вместе с тем, нужно отметить значительные затруднения в словесном выражении своих мыслей студентами, невозможность сформулировать свое мнение и аргументировано отстоять его в дискуссии, подчас присутствовало нежелание выслушивать оппонента и принимать его точку зрения, что подсказало нам наличие весомых пробелов в сформированности коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Эти недостатки устранялись на последующих этапах экспериментальной работы.

Дальнейшее развитие и закрепление результатов деятельности проявилось в процессе работы на семинаре по Методике обучения технологии и предпринимательству, в модуле, посвященном обучению предпринимательству. В процессе изучения темы «Применение информационно-коммуникативных технологий в обучении учащихся основам предпринимательской деятельности» (гр. ТС-ТБ-31 и ТС-ТБ-32, 2011-2012 учебный год) студенты разделены преподавателем на микрогруппы и им было предложено разработать творческий проект - рабочую тетрадь на печатной основе для обучающихся разных классов, исходя из программы обучения технологии и предпринимательству в среднем и старшем звене школы. Задачами этого семинара стали: сформировать позитивное отношение к взаимодействию друг с другом в процессе совместной работы над проектом, освоение умения слушать друг друга, дискутировать и приходить к общему мнению, формулировать цели своей деятельности в соответствии с интересами и потребностями учащихся, формирование навыка публичного выступления, аргументированной защиты своего мнения.

Преподаватель подобрал микрогруппы таким образом, чтобы в каждой присутствовали студенты разных уровней. Работа над проектом строилась так: анализ учебной документации (программы, учебников и др.), совместный групповой выбор темы разработки, распределение ролей в

работе над проектом, выбор форм подачи материала в тетради, подбор иллюстративного материала по теме, разработка проекта в компьютерных программах, подготовка к защите своего проекта, доклад на групповой конференции. Студенты были оповещены преподавателем о том, что разработки пройдут апробацию в школах города. В связи с этим активизировалась ответственность студентов за результат своей самостоятельной деятельности. Оценка школьниками и учителями школ рабочих тетрадей студентов позволила последним скорректировать свое ценностно-смысловое отношение к педагогической деятельности, проанализировать пробелы в педагогических знаниях, оценить свой вклад в педагогическую действительность.

Творческий характер деятельности подстегнул студентов среднего и низкого уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности к включению в общую работу наравне со студентами высокого уровня. В процессе работы над творческим проектом в микрогруппах отрабатывались навыки ведения диалогического взаимодействия внутри студенческой группы, выдвижение предположений, опровержение или принятие чужого мнения, студентами оценивалось количество и качество их теоретических знаний, ценность знаниевого багажа для профессиональной педагогической деятельности. На следующем занятии преподавателем была организована импровизированная групповая конференция для защиты разработанных проектов. Для этого в качестве экспертов от каждой микрогруппы преподаватель выбрал студентов высокого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, распределив между ними полномочия жюри. Преподаватель занимал позицию куратора, консультанта и наблюдателя. Таким образом, студентам среднего и низкого уровня (таких, как мы знаем, большинство в экспериментальной группе), пришлось брать на себя активную роль

выступающих и защищать групповой проект. Елена Т., представитель среднего уровня, уверенно чувствовала себя при демонстрации своей рабочей тетради, затем достаточно убедительно отвечала на вопросы жюри. К примеру, на вопрос о том, что нового учащиеся узнают при заполнении рабочей тетради, она ответила, что рабочая тетрадь предназначена для повторения ранее изученного и развития познавательных и рефлексивных универсальных учебных действий ученика. Андрей В. (низкий уровень) не вполне убежденно отстаивал перед жюри групповую разработку, но при поддержке преподавателя и остальных членов микрогруппы обрел некую уверенность и далее продолжал более смело презентовать проект. На предложение жюри оценить вклад каждого участника микрогруппы в разработку творческого проекта, ответил, что распределение долей участия было основано на принципах доброжелательности и добровольной активности, с тем, чтобы раскрыть потенциал каждого участника. В последствии разработанные рабочие тетради прошли успешную апробацию среди школьников и учителей во время методической практики.

Наблюдая за деятельностью студентов на занятиях можно сделать вывод, что проектная деятельность способствует формированию у студентов умения постановки целей и задач технологического образования, развивает навык межличностного взаимодействия друг с другом, понимания потребности учащихся, умения презентации готового продукта и его аргументированной защите. Следовательно, проектная деятельность способствует формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Диагностирование сформированных изменений в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства осуществлялось при помощи тестирования и анкетирования мотивов, смыслов освоения педагогической деятельности, тестирования учебных целей, определение типа

ориентировочных основ деятельности. Комплекс методик учитывал сознательное отношение студентов к избранной профессии, ценности педагогической профессии в целом, осознание необходимости постоянного пополнения и обновления педагогических знаний, присутствие потребности в таком приобретении, познавательный интерес к дисциплинам психолого-педагогического и методического блоков, потребность в признании себя в профессии, самореализации в избранной профессии.

Сравнительные данные результатов первого этапа и констатирующего эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты первого этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства

Уровни	Низкий		Средний		Высокий		Высший	
	Начало эксперимента	Конец первого этапа эксперимента	Начало эксперимента	Конец первого этапа эксперимента	Начало эксперимента	Конец первого этапа эксперимента	Начало эксперимента	Конец первого этапа эксперимента
Экспериментальные группы, %	58,6 (48)	42,7 (35)	40,1 (33)	54,5 (44)	1,3 (1)	2,8 (3)	0	0
Контрольная группа, %	61,3 (72)	61,2 (72)	37,8 (45)	37,5 (45)	1,2 (1)	1,2 (1)	0	0

В приведенной таблице указаны данные по состоянию профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства в экспериментальных и контрольной группе на начало и конец эксперимента. Количество студентов экспериментальной группы, находящихся на низком уровне исследуемого качества уменьшилось на 15,9 % - с 58,6 % (48 чел.) до 42,7 % (35 чел.), количество студентов на среднем уровне увеличилось на 14,4 % - с 40,1 % (33 чел.) до 54, 5 % (44 чел.), на высоком уровне количество студентов увеличилось на 1,5 %– с 1,30 % (1 чел.) до 2, 8 % (3 чел.), а на высшем уровне осталось без изменений. В контрольной группе изменений не произошло. Мы можем констатировать, что показатели изменений по результатам формирующего эксперимента в экспериментальной группе более

значительны по сравнению с контрольной, следовательно, можно сделать вывод, что задачи первого этапа эксперимента в основном достигнуты.

Результатами первого – *подготовительно-мотивирующего* – этапа процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства у большинства студентов групп явились изменения в первичной заинтересованности в области педагогического знания, овладение умениями пополнения своего багажа знаний, изменение отношения к педагогической профессии, ценностного отношения к педагогической деятельности (мотивационно-ценностный компонент); студенты ознакомились, а некоторое их количество и делало успешные пробы овладения навыками диалогического взаимодействия с преподавателем, группой, оппонентом (коммуникативный компонент); у некоторых студентов проявился мотив достижений, самооценки, оценивался вектор профессионального движения (рефлексивный компонент).

В целом исследование на первом этапе показало, что выбранные средства способствуют повышению профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. У большинства испытуемых наблюдалось сближение личностных и профессионально-педагогических ценностей, усиление внимания к педагогической профессии в целом и своему вкладу в педагогическую действительность в частности, направленность на самореализацию педагогических замыслов, рефлексия в отношении психолого-педагогический, технологических и методических знаний. В целом результаты первого этапа эксперимента показали, что возросла заинтересованность в педагогическом труде, методическом знании, стремлении к достижению новых перспектив в педагогическом познании, установлении связи между теоретическими знаниями и их практическим воплощением, эффективность межличностного диалогического

взаимодействия. Выполнение учебных действий студентами экспериментальной группы соотносят с поставленной целью, дробят цель на задачи, следуют намеченному плану достижения цели. Итак, сравнение экспериментальных и контрольной группы показало, что выбранные средства формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства целесообразны, и влекут с собой качественный скачок с низкого уровня сформированности исследуемого качества на средний, что позволяет сделать заключение о достижении поставленной цели первого этапа эксперимента.

Мы выявили, что ведущим средством формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства явились диалогические методы обучения, а именно, дискуссия, беседа, диалог и др., остальные средства формирования искомого качества являются дополнительными, это педагогические задачи и ситуации, решение которых направленно на углубление и расширение психолого-педагогических, методических и технологических знаний, еще одним сопутствующим средством формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства являются деловые игры, которые в своей имитационной составляющей дают возможность студенту принять на себя роль учителя, имеют возможность в процессе игры выявлять связи между педагогическими целями и средствами их реализации, возможностями технологического обучения и требованиями современного педагогического образования.

Экспериментальная работа на первом этапе процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства позволила выявить психологические условия, при которых выбранные педагогические средства дают оптимальный результат.

Основным психологическим условием реализации задач первого этапа является формирование, осмысление и принятие цели обучения теоретическим основам психолого-педагогических, методических и технологических дисциплин, так как цель является предполагаемым результатом обучения студента и ее постановка задает направления получения профессиональных знаний. Ценностные ориентации профессионально-педагогического образования являются вторым психологическим условием формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, в связи с тем, что мотивы и ценности будущей профессиональной деятельности не подвергаются сомнению и должны быть органично вписаны в личностные смыслы и ценности будущего учителя.

Для формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства необходимо создать определенные дидактические условия, базирующиеся на компетентностном подходе, на наш взгляд эти условия таковы: преподавание в группах должно носить опережающий характер, стимулируя дальнейшую познавательную активность студентов; применение инновационных технологий в процессе обучения; обучение студентов способам эффективной самостоятельной работы, приемам саморефлексии, самоорганизации и самообучения; интеграция психолого-педагогического, методического и технологического содержания образования будущих учителей технологии и предпринимательства [95].

На втором этапе нашей экспериментальной работы – *актуализирующем*, мы, исходя из целей и задач, приоритетных на данном этапе, формировали операционно-деятельностный и коммуникативный компоненты профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Второй этап эксперимента посвящен развитию и совершенствованию умений применения полученных на первом

этапе знаний, умению оперировать приобретенными навыками (операционно-деятельностный компонент), в том числе и умению выстраивать межличностные отношения внутри ученической группы, как модели будущего профессионального сообщества (коммуникативный компонент). На наш взгляд, необходимость на втором этапе одновременного формирования двух компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства вызвана тем, что будущая профессиональная деятельность учителя, применение приобретенных знаний в реальной школьной действительности неразрывно связаны с умением построения отношений со всеми участниками образовательного процесса. Таким образом, операционно-деятельностный компонент приобретает свое значение при синхронном развитии коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

В связи с этим, мы поставили следующие задачи этапа формирования профессионально-педагогической компетентности: 1) актуализировать знания, полученные на первом этапе эксперимента, развить интерес студентов к применению этих знаний при решении конкретных педагогических ситуаций смоделированных в процессе обучения; 2) развить готовность к самостоятельной интеграции психолого-педагогических, методических и технологических знаний студентов, углубить и расширить способности к диалогическому взаимодействию на различных уровнях с участниками образовательного процесса; 3) сформировать готовность анализировать конкретные профессиональные ситуации, углубить рефлексивные умения студентов, выказывая собственное отношение к профессионально-педагогическому процессу; 4) мобилизовать у будущих учителей технологии и предпринимательства потребность в самореализации в профессиональной педагогической деятельности.

Работа на актуализирующем этапе проводилась в логической связи с предыдущим подготовительно-мотивирующим этапом формирования исследуемой компетентности и являлась ее продолжением, поэтому основными средствами формирования выступают практикумы, дискуссии, учебно-педагогические задачи и ситуации, проектная деятельность, так как данные виды деятельности закрепляют и фиксируют полученные ранее знания и умения. Данный этап формирования профессионально-педагогической компетентности совпадает с обучением студентов на 4 курсе, где они знакомятся с курсом «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами» в рамках психолого-педагогического блока дисциплин. Наша деятельность на данном этапе заключалась в углублении и расширении специфического психолого-педагогического, методического и технолого-педагогического знания, а также в проведении тренинга практической деятельности.

Нам представляется необходимым приобретение студентами опыта применения полученных профессионально-педагогических знаний, для ориентировки в своей практической деятельности, выстраивании делового общения с различных позиций: учитель-ученик, учитель-родитель, учитель-администрация, умений анализировать конкретные педагогические ситуации, объективной оценки себя и своих действий в процессе профессионально-педагогической деятельности, в смоделированных условиях деятельности школы, способностей к коррекции собственного поведения в зависимости от ситуаций, возникающих в процессе смоделированной реальности образовательного процесса и взаимодействия в объективной реальности на различных уровнях.

Решение поставленных задач этапа осуществлялось в рамках изучения курса по выбору «Педагогическая мастерская учителя технологии и предпринимательства». С сентября 2012 по май 2013 года нами проведено 38 занятий, из них 19 семинарских и 19 лабораторно-практических.

Основными средствами формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства на данном этапе являлись диалогические средства (дискуссии, диалоги), имитационные (ролевые и деловые игры) и интеллектуальные средства (педагогические проблемные ситуации и задачи) эффективно зарекомендовавшие себя на первом этапе эксперимента. Для достижения ощутимого успеха в формировании операционно-деятельностного и коммуникативного компонентов и решения задач второго этапа эксперимента целесообразно, на наш взгляд, использовать педагогический практикум, так как он позволяет анализировать педагогическую деятельность – как реальную, так и моделируемую. Практикум – важное звено в формировании профессиональной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, которое предшествует непосредственно практике студентов и является связующим элементом между изучаемой теорией и практической деятельностью. Практикум – это система обучающих занятий, разработанных содержательно и методически, по целостному содержательному курсу прикладного характера, который обеспечивает профессиональную практическую подготовку студентов. Целью педагогического практикума является формирование у будущего учителя системы необходимых профессиональных умений, позволяющих успешно осуществлять педагогическую деятельность. К таким умениям относятся проектировочные, организационные, коммуникативные, гностические, исследовательские и др.

С этой целью нами был разработан и внедрен на факультете технологии и сервиса практикум для студентов 4 курса «Педагогическая мастерская учителя технологии и предпринимательства» (приложение 4), который проводился в группах гр. ТС-Т-41, ТС-Т-42, ТС-ТБ-41, ТС-ТБ-42 (2012-2013 учебный год). Методическая разработка состоит из 5 разделов, которые в свою очередь содержат от 2 до 5 тем, сопровождающиеся

заданиями для анализа и решение профессионально-педагогических ситуаций (ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения и др.), практические задания, тестовые задания, рекомендуемую литературу и список тем для докладов. Занятия в рамках практикума проводились в виде лабораторно-практических занятий. При распределении заданий практикума учитывался первоначальный уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства студентов, сфера интересов, личностные качества. Задания преподавателем дифференцировались, подбирался уровень сложности задания, выбор заданий носил опережающий характер, с учетом возможно достижимого уровня при целенаправленно организуемой деятельности студентов и неременной нацеленности на самообразование.

Содержание обучения студентов факультета технологии и сервиса на данном этапе было направлено на овладение умениями проектирования, организации своей профессионально-педагогической деятельности, активизацию желания пополнения багажа психолого-педагогических, методических и технологических знаний. Для работы в рамках практикума отбирался материал, строящийся на фундаменте уже изученного к третьему курсу в психолого-педагогических дисциплинах, дополняющий дисциплины методического цикла и углубляющий технологические знания, что способствовало пониманию со стороны студентов сущности возникновения и разрешения педагогических проблем и ситуаций, формированию опыта профессиональной деятельности. Специфика построения обучения студентов способствовала трансформации целей получения образования, переносу личной мотивации на более значимую профессиональную, рефлексии студентами своей деятельности. В процессе взаимодействия со студентами во время экспериментального этапа делался акцент на особенности поведения в учебно-воспитательном процессе школы, выполняемой роли

учителя технологии на уроке и во внеурочной деятельности, влиянии на достижение поставленных целей.

В процессе обучения деятельность студентов активизировалась постановкой преподавателем проблемных вопросов, включением в активную дискуссию напрямую обращенными вопросами, выявлением противоречий между различными взглядами на образование.

Обратимся к семинарскому занятию с группой ТС-Т-41 (2012-2013 учебный год). При работе над темой «Современные требования к подготовке учителя технологии и предпринимательства» студентами методом анализа нормативных документов и методом сравнения, выявлены явные противоречия между социальным заказом, требованиями государственного стандарта и существующей реальностью в образовательных учреждениях. Преподаватель предложил студентам обратиться к своему житейскому опыту для нахождения ярких примеров, иллюстрирующих мнение высказывающихся. Константин В., представитель среднего уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, рассказал об опыте поиска работы его товарищем. Работодатель предъявил требования к профессиональной подготовке дипломированного специалиста, которыми тот не обладал по окончании вуза, например, опыт практической деятельности, применения теоретических знаний на практике, взаимодействия с коллегами. У товарища возникли трудности в поиске работы, несмотря на наличие диплома о высшем образовании ему предлагался труд, не требующий квалификации. Преподаватель показывал активное слушание, подавал поддерживающие знаки – кивки головой, вербальные и невербальные сигналы (жесты, мимика, поза). Внимание к высказывающему способствовало пробуждения активности у других студентов, один за другим они стали вспоминать случаи из своего жизненного опыта, иллюстрирующие выявленные ранее противоречия.

Затем студенты соотносили школьные реалии с выдержками из образовательного стандарта, делались записи в рабочих тетрадях. Ставя перед студентами направляющие вопросы, преподаватель побуждал эмоционально реагировать на обсуждаемую тему, высказываться даже неактивных студентов. В процессе обсуждения студент среднего уровня Андрей С. на вопрос преподавателя о требованиях к личности современного учителя технологии, отметил, что педагогический труд – это сложный, психологически и энергетически затратный труд, определенной профессиональной направленности, устойчивых знаний и интересов, знания психологии детства и юношества, теории и практики обучения и воспитания, основ трудовой дисциплины. Студентка среднего уровня Ирина М. добавила к высказыванию, что учитель - это человек высокой идейности и самоотверженности. Следующий вопрос преподавателя, обобщающий и подводящий итог дискуссии, был адресно обращен к студенту низкого уровня Александру Т., о том, что включает в себя современная профиограмма учителя технологии и предпринимательства. Студенту потребовалось вспомнить ход дискуссии и обсуждаемые вопросы и сделать итоговые выводы, о содержании профиограммы учителя.

В заключение обсуждения, преподавателем было предложено свои выводы описать в сочинении-рассуждении на темы: «Учитель будущего. Какой он?», «Каким я стану учителем», «Как учить и зачем учить?» и др.

Анализируя результаты эссе студентов, мы сделали вывод, что ценность профессионально-педагогической деятельности, учителя технологии и предпринимательства в частности, не вызывает сомнений, психолого-педагогические знания систематизированы, студенты более свободно и уверенно оперируют профессиональными категориями, осознают необходимость дальнейшего педагогического образования, что говорит о том, что очевиден прирост в мотивационно-ценностном компоненте

профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, формируемом на первом этапе.

Обратимся к работе представителя среднего уровня Андрея К. (гр. ТС-Т-41, 2012-2013 учебный год), в своем рассуждении по избранной теме «Как учить? Зачем учить?», высказал мнение, что современный учитель «должен говорить с учащимися на одном языке», разбираться в современных технологиях, уметь устранить неполадки, ориентироваться в информационном пространстве. По его мнению, профессия учителя технологии и предпринимательства имеет наиболее широкие возможности для воплощения таких потребностей современного образования. Схожее мнение имеет студентка низкого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, Елена С. (гр. ТС-Т-42, 2012-2013 уч.год). Она в рассуждении вспоминает свой негативный ученический опыт, в конце делая предположение о том, каким бы учителем хотела она стать в будущем: «Понимать своих учеников, понимать их потребности, сочувствовать им, - пишет Елена С., - вот задачи человеческого учителя». Очевидно, что такой вид специально организованной преподавателем деятельности, как предварительное погружение в тему, обсуждение в группе, а затем написание тематического рассуждения, эффективно развивает рефлексивные навыки студентов, актуализирует ранее полученные знания.

При работе над вторым разделом практикума - «Образовательные технологии», студентами разрабатывались развернутые конспекты уроков различных типов и форм организации, затем фрагмент этого урока представлялся на рассмотрение группе, участники которой анализировали фрагмент по самостоятельно разработанной схеме. Схема анализа была разработана в группе на основе работы с пакетом документов: госстандарта, существующих схем анализа учебных занятий, предложенных преподавателем, обсуждения, критики и методом мозгового штурма,

принятие единой точки зрения и выработки своего варианта схемы анализа урока. Ниже приведена схема анализа фрагмента урока.

Тема урока _____

Этапы анализа	Отметка о выполнении (в баллах)
1. Соответствие дидактической задачи урока отобранному содержанию. 2. Результативность решения дидактической задачи	
Соответствие основного содержания урока содержанию программы и учебника	
Соответствие приемов обучения и учения (методов обучения) решению триединой образовательной цели	
1. Соответствие форм обучения (фронтальная, групповая, индивидуальная, коллективная) решению основной дидактической задачи урока. 2. Целесообразность использования предложенных заданий	
Практическая направленность вопросов, упражнений и задач, предлагаемых для выполнения школьникам	
1. Уровень самостоятельности школьников при решении дидактической задачи урока 2. Характер самостоятельной учебной деятельности (репродуктивный, творческий) 3. Взаимопомощь	
Формирование универсальных учебных действий на каждом этапе урока	
Выводы и рекомендации:	

Дальнейшее обсуждение деятельности велось в направляемой преподавателем форме групповой дискуссии, «кругов обсуждения», формулирования и выдвижения «толстых» (концептуальных) и «тонких» (относящихся к специальности) вопросов. Группа студентов была разделена нами на «внешний» и «внутренний» круги обсуждения. Группы намеренно подбирались из студентов разных уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности, с тем, чтобы студенты высокого уровня «задавали тон» в дискуссии, а студенты среднего и низкого уровней, в созданной преподавателем одобряющих условиях и ситуации успеха, стремились к поддержанию группового баланса и формулированию своих вопросов и ответов. Для начала упражнения преподаватель продемонстрировал примеры формулировки «толстых» и «тонких» вопросов, показал на слайде таблицу с началом формулировок вопросов (приложение

5). После чего «внешний» круг задавал вопросы «внутреннему» кругу, опираясь на таблицу с формулировками, а затем и самостоятельно выстраивая вопросы темы. Затем «внешний» и «внутренний» круги поменялись ролями. В упражнении прозвучали вопросы: «Что лежит в основе современного технологического образования?», «Какие межпредметные связи можно установить с образовательной областью технология?», «Когда технологическое образование пришло на смену трудовому обучению?», «Каковы отличительные черты технологического образования и трудового обучения?», «В чем сходство технологического образования и трудового обучения?», «Предположите, чем можно заменить технологическое образование в школе будущего». Ответы звучали от одного представителя после обсуждения внутри своего круга. Неполные ответы дополнялись представителями круга, которые стимулировал преподаватель ободряющими высказываниями и поддерживающим невербальным поведением.

Данная форма учебной деятельности вызвала живой интерес студентов, в процессе проявлялись творческие способности студентов. Такие формы работы с материалом дают студентам возможность научиться выражать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, отличную от большинства, презентовать продукт своей деятельности, формируют готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, что эффективно способствует формированию коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности.

В том же разделе студентам гр. ТС-Т-42 (2012-2013 учебный год) предлагается ролевая игра, которая укрепит сформированные ранее коммуникативные и творческие способности студентов, «Построение общения в образовательном учреждении». В начале занятия преподавателем актуализировались полученные знания по психологии и педагогике методом блиц-опроса (10 минут) с использованием мультимедиа проектора, когда за

короткое время нужно ответить на максимальное количество вопросов, появляющихся на экране. Для поддержания интереса к обсуждаемой теме, блиц-опрос проходил в форме соревнования двух команд и подсчетом очков. За вопросом и ответом команды следовал правильный ответ на экране. Победившая команда пользовалась преимуществом выбора педагогической ситуации для ролевой игры «Построение общения в образовательном учреждении».

В игре заложено разрешение педагогических ситуаций, моделирующих реальный образовательный процесс, в процессе работы с которыми студент вырабатывает ориентировочную систему действий, культуру решения педагогических ситуаций с помощью ответов на вопросы: в чем главная проблема ситуации? Каких результатов нужно достигнуть? Какие могут возникнуть препятствия? Какова роль учителя в этой ситуации? Каковы его действия? Как оценить правильность своих действий? Сценарий ситуации разыгрывается студентами для более наглядного представления разрешения проблемы. На наш взгляд, преподавателю целесообразно распределить роли среди студентов низкого и среднего уровня, так как это стимулирует к более активному участию в учебном процессе, погружению в разыгрываемую ситуацию и способствует формированию компонентов профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. Студенты высокого уровня сформированности исследуемого качества могут занять место консультантов и экспертов. Так студенту низкого уровня Виталию В. предложена активная роль учителя технологии в ситуации конфликта с учеником (студент Александр Т.–низкий уровень) и его матерью (студентка Анна К.–средний уровень) по поводу неуспеваемости по предмету. «Учитель», с помощью консультанта-преподавателя, выработал стратегию поведения в сложившейся ситуации. Виталий В. предложил для начала побеседовать с учащимся, объяснить свою позицию, требования к подготовке учащихся, затем пригласить классного

руководителя ученика, для подтверждения единства требований всех учителей образовательного учреждения. Студентка высокого уровня Анна Б., воспользовавшись ролью консультанта, предложила в разрешении педагогической ситуации, учесть индивидуально-психологические особенности учащегося, его уровень обученности и обучаемости, проконсультироваться у классного руководителя о семейной ситуации ученика. Представитель среднего уровня Алексей С. на месте учителя предложил неуспевающему ученику «примерить» на себя роль учителя на один урок.

Наблюдение за деятельностью на занятиях и анализ предложенных решений ситуаций студентами позволяет предположить, что ролевые и имитационные игры являются важными для самореализации и самопознания студентов, ими оценивалась собственная профессиональная позиция, ощущение себя в образовательном пространстве, усиливался ценностный смысл профессиональной деятельности вообще.

Четвертый раздел практикума «Проектирование технологического образования обучающихся средних школ» предполагал наибольшую самостоятельность студентов факультета и строился в индивидуально-групповой форме взаимодействия. Задания направлены на развитие профессионального мышления, развитие и становление универсальных педагогических действий, заложение фундамента своей собственной модели профессионального поведения, интеграции полученных знаний психолого-педагогического, методического и технологического циклов. Студентам предлагались задания, направленные на анализ существующего педагогического опыта, нормативных документов, соотнесение одного с другим, выдвижение гипотез повышения эффективности преподавания технологии и предпринимательства, разработка собственного образовательного проекта достижения поставленных целей, защита своего проекта. В этой связи, такие формы работы как конференция, круглый стол,

«мозговой штурм», проектная деятельность, кейс-стади, ролевые игры, дает не только простор для творческого воплощения своего потенциала, но и являются эффективным средством формирования самостоятельности, самосознания и выработки своей профессиональной позиции будущего учителя технологии и предпринимательства.

Пятый раздел практикума почти полностью построен на полученных знаниях по психологии и педагогике. В процессе работы в рамках раздела «Обучающийся как личность и субъект учебно-воспитательной деятельности учителя технологии и предпринимательства» формировался не только коммуникативный, но рефлексивный компонент профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. Обучение по данному разделу практически полностью строилось как индивидуальная форма работы, создающая реальную основу для создания авторской педагогической системы учителя технологии и предпринимательства, при соблюдении некоторых условий: готовности студентов к рефлексии своей деятельности, умения переноса теоретических знаний в практическую плоскость, усвоения принципов проектной деятельности, сформированной готовности выстраивать продуктивный диалог с участниками образовательного процесса.

Работа над пятым заданием раздела строилось по заданному для ориентира алгоритму работы над проектами и включало в себя следующую общепринятую типологию проектов: исследовательские - эссе, исследовательские рефераты; творческие - газета, видеофильм, игра, выставка; игровые - сценарий праздника, программа мероприятий, фрагмент педагогического мероприятия; информационные проекты - сообщения, доклады, страница педагогического сайта, медиа - проекты, педагогические блоги; практико-ориентированные - справочный материал, программа действий, совместная экспедиция, интернет-экскурсия, наглядное пособие, методические разработки, учебные пособия по внеурочной деятельности,

электронная версия обучающей программы, интеллект-карта. Преподаватель в данной деятельности выполнял роль консультанта-координатора.

Так, проект студентки Елены Ф. (средний уровень) на тему «Моя профессиональная карьера» был выполнен в виде видеофильма и включал в себя следующие идеи: гуманистические идеи педагогического образования, гуманитаризация технологического образования в школе, учет особенностей развития обучающихся, внедрение современных научно-педагогических концепций в школьную реальность. Защита была организована нами в форме конференции, с участием эксперта и оппонента (представителей высокого уровня сформированности исследуемого качества), которые заранее знакомы с работой студентки и готовили свои тексты выступлений при координационной поддержке преподавателя. При защите своего проекта студентка показала высокий уровень усвоения педагогических знаний, умение оперировать категориями и понятиями, готовность к корректировке своего продукта деятельности, высший уровень межличностной коммуникации с участниками образовательного процесса, оппонента и эксперта. В ходе защиты проекта участниками конференции студентке были заданы вопросы: с какими трудностями вы столкнулись при работе над своим проектом? Чувствовали ли вы недостаток каких-либо знаний для работы над проектом? Что получилось и что не получилось из задуманного? Формулировка вопросов и поиск ответов на них, сопровождается рефлексией студентки (рефлексивный компонент), ответы на вопросы, поиск наиболее удачных форм межличностного взаимодействия сопровождается формированием коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Актуализирующий этап нашего эксперимента вобрал в себя и запланированные методические практики студентов 4 курса (2012-2013 учебный год). В ходе практики студентам представилась отличная

возможность апробировать результаты своего обучения в реальных условиях образовательного учреждения, получив объективную оценку не только руководителя практики, но и экспертную оценку действующего учителя технологии в школе. Специалистами образовательного учреждения оценивалась готовность студентов решать практические задачи, степень самостоятельности в профессиональной деятельности, навыки самооценки и способы коррекции своей деятельности, профессиональные способности, профессиональные качества с точки зрения соответствия стандартам образования. В таких условиях формируется коммуникативный компонент профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, так как студент находится в условиях действующего, сложившегося педагогического коллектива, это требует от него навыка построения эффективного межличностного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. В процессе погружения в практику студентами были проведены наблюдения открытых уроков учителей технологии МОУ Гимназии №1, МОУ Лицея №5, МОУ СШ №85 и их последующее обсуждение группы студентов, учителем технологии школы и руководителем практики. В ходе таких обсуждений у студентов способность разрабатывать критерии оценки уроков, начинает формироваться модель урока. Во время обсуждения обращалось внимание на требования к современному уроку, профессионально-педагогические проблемы, разрешались учено-воспитательные ситуации в рамках взаимодействия «учитель-ученический коллектив» и «учитель-ученик». В процессе посещения и обсуждения у студентов складывалось общее видение образа работы учителя, повторение теории обучения, на основе которых строится дальнейшая деятельность. Кроме того, практика сопровождалась заданием для студентов, которое аккумулировало в себе приобретенные ранее знания в области педагогики, психологии, методики и технологии. Пример такого задания приведен в приложении 6. На заключительном этапе

практики проводилась итоговая конференция, на которой анализировался вклад каждого студента в формирование собственной профессионально-педагогической компетентности, проводилась самодиагностика развития и определялись положительные перемены в развитии компетенций. Анализ и оценка выполненных студентами заданий показывали проявленные умения, результативность и эффективность применения организаторских умений, наличие педагогического такта, эмпатии, управление собственными эмоциями и чувствами и т.д. Обобщение полученных за каждое задание оценок оформлялось в педагогическом дневнике, что позволило студентам корректировать свою деятельность и наметить направление самообразования.

Включение в систему знаний, умений и навыков студента - будущего учителя активных действий способствует овладению способами смыслового анализа учебной информации, мыслительной переработке, поиску направлений самообразования, видению способов применения полученной информации на практике и переноса ее в реальность. Таким образом, операционно-деятельностный компонент профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства характеризуется свободным владением студентами теоретическими знаниями, оперирование ими в различных ситуациях, устремлением рассматривать педагогическую деятельность с методологической точки зрения, способностью к самостоятельному выявлению принципов педагогической деятельности, разработке собственной педагогической системы. Методологическое мышление основывается на операциях анализа, синтеза, прогнозирования и проектирования, умении определить систему методов педагогического воздействия на обучающегося, соотношении целей и предполагаемого результата обучения.

Результаты диагностики по окончании второго этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих

учителей технологии и предпринимательства распределились следующим образом:

Таблица 6

Результаты второго этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства

Уровни	Низкий		Средний		Высокий		Высший	
	Исходное состояние	Конец 2 этапа	Исходное состояние	Конец 2 этапа	Исходное состояние	Конец 2 этапа	Исходное состояние	Конец 2 этапа
Экспериментальные группы, %	58,6 (48)	27,8 (23)	40,1 (33)	63,9 (52)	1,3 (1)	5,9 (5)	0	2,4 (2)
Контрольная группа, %	61,3 (72)	61,5 (72)	37,3 (45)	37,5 (45)	1,2 (1)	1 (1)	0	0

Очевидны изменения в количественных данных за счет положительных сдвигов в операционально-деятельностном и коммуникативном компонентах профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, формируемых на втором этапе нашего эксперимента.

В приведенной таблице зафиксированы данные по состоянию профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства в экспериментальных и контрольной группе в исходном состоянии и на конец второго этапа эксперимента. Количество студентов экспериментальной группы, находящихся на низком уровне исследуемого качества уменьшилось на 30,8 % - с 58,6 % (48 чел.) до 27,8 % (23 чел.), возросло количество студентов среднего уровня на 23,8 % - с 40,1 % (33 чел.) до 54, 5 % (52 чел.), на высоком уровне количество студентов увеличилось на 7,1 % – с 1,30 % (1 чел.) до 3,9 % (5 чел.), высшего уровня достигли два человека. В контрольной группе изменений не произошло. Мы можем констатировать, что показатели изменений по результатам формирующего эксперимента в экспериментальной группе более значительны по сравнению с контрольной, следовательно, можно сделать вывод, что задачи второго этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства достигнуты.

Итогом второго этапа стали следующие изменения: систематизированы знания в области педагогики, психологии, методики предмета и технологии, отслеживаются их интегративные связи, высказывания студентов стали аргументированными, у большинства студентов отчетливо проявляется активная позиция в самостоятельной деятельности, постановке целей (мотивационно-ценностный компонент), четко прослеживается направленность на получение результата от своей профессиональной деятельности, перенос теоретического знания в практическую плоскость, адаптация основных образовательных направлений под соответствующие условия (операционно-деятельностный компонент), сформирована готовность к выстраиванию межличностных взаимоотношений различного уровня с участниками образовательного процесса, эффективно строятся связи учитель-ученик, учитель-ученический коллектив, учитель-администрация (коммуникативный компонент), развита способность студентов адекватно оценивать себя и свои действия в процессе групповой и индивидуальной деятельности, с последующей корректировкой собственного поведения в зависимости от внешних условий (рефлексивный компонент).

В процессе экспериментальной работы студенты научились эффективной и целенаправленной самооценке, рефлексии и готовности к коррекции своей деятельности, направленной на самопознание, саморегуляцию и высказывание собственного мнения, самостоятельного выбора решения несмоделированных ситуаций, а возникающих в профессиональной педагогической деятельности, что говорит нам о начале формирования рефлексивного компонента.

Это позволяет сделать вывод о том, что цели второго этапа достигнуты и подтвердилось предположение об эффективности выделенной ранее системы педагогических средств по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

В качестве приоритетных средств на втором этапе мы выбрали деловые имитационные игры, с помощью которых была организована аналитическая, организационная и имитационная деятельность студентов на занятиях и во внеаудиторное время. Другие средства являются вспомогательными – диалог, беседа, профессионально-педагогические задачи, метод кейс-стади, которые позволили подготовить и закрепить результаты воздействия доминирующего средства.

Экспериментальная работа на втором этапе формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства позволила выявить психологические условия, при которых выбранные педагогические средства дают оптимальный результат.

Первым условием, способствующем формированию искомого качества, является направленность студентов - будущих учителей на вхождение в профессиональную среду на правах полноправного специалиста с вектором на самообразование и самоактуализацию. Вторым условием эффективного формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей является организация во время аудиторных занятий и во внеаудиторное время эмоционально-комфортной образовательной среды, создание ситуаций успеха, эмоционального удовлетворения от преодоления трудностей, возникающих при обучении, формирования в себе ценных в общечеловеческом плане качеств.

Также процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства на втором этапе будет эффективен при соблюдении следующих дидактических условий: ориентация процесса обучения студентов на овладение способами научного познания и конкретными приемами их осуществления, постепенного перевода учебной познавательной деятельности на теоретико-исследовательскую основу, направленность студента на самостоятельное

добывание научной информации, организации такой системы обучения, которая способствует формированию у студента научно-теоретического стиля мышления и выстраивания взаимосвязи знаний педагогики, психологии методики предмета и технологии, подбор заданий дифференцируется, с учетом начального уровня обученности студента и планирование дальнейшей траектории обучения с опережением.

Исходя из полученных результатов второго этапа процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, мы заключили, что сформированные умения на этом этапе эксперимента подготовили переход студентов на более высокий уровень овладения компетентностью.

Процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства на третьем – *рефлексивно-деятельностном* – этапе заключался в создании условий для развития двух компонентов одновременно: когнитивного компонента, который способствует формированию представлений о профессионально-педагогической деятельности и характеризуется глубиной профессиональных знаний, позволяет выразить свою профессиональную позицию, а также рефлексивного компонента, позволяющего оценивать свою профессиональную траекторию, реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся, ориентирует на самообразование, самовыражение в профессиональной деятельности.

Одновременное формирование двух компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства основано на том, что когнитивный компонент представляет собой совокупность психолого-педагогических и специально-технологических знаний, в то время как рефлексия (рефлексивный компонент) – это подготовленность к творческому применению

приобретенных знаний на практике, поиск их недостатка и путей восполнения, что доказывает неразрывную связь этих компонентов.

Целью третьего этапа явилось формирование когнитивного и рефлексивного компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя, и как следствие, стимулирование у студентов потребности в саморазвитии и самообразовании, создание индивидуальной проектно-педагогической деятельности, акцентуация на творческом самовыражении себя в профессионально-педагогической деятельности.

Для достижения поставленной цели на третьем этапе решались следующие задачи: 1) развитие умений педагогического прогнозирования и проектирования своей профессиональной деятельности; 2) расширение и углубление способности в построении межличностного взаимодействия на различных уровнях в образовательном пространстве; 3) формирование готовности выразить свою профессиональную позицию в педагогической деятельности.

Средства формирования профессионально - педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства на данным этапе нами были подобраны такие, которые направлены на приобретение знаний и умений в педагогическом проектировании, а также формируют готовность преобразовывать собственную профессиональную деятельность, проектировать авторскую педагогическую концепцию, что с успехом удалось с помощью специально разработанного тренинга «Я - будущий учитель технологии и предпринимательства». Кроме средств формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, успешно применяемых нами на предыдущих этапах эксперимента (диалогические методы, проектная деятельность, анализ педагогических ситуаций, кейс-стади, тренинг и

игровые технологии), мы дополнили экспериментальную работу вспомогательными средствами: беседы, наблюдения, тестирование, диалог.

Эксперимент проводился в рамках дисциплин «Теория и методика обучения технологии и предпринимательству» (56 занятий: 14 лекций, 28 семинаров, 14 лабораторно-практических занятий), «Основы исследований в технологическом образовании» (28 лекций, 28 семинарских занятий), «Основы теории технологической подготовки» (56 занятий: 14 лекций, 28 семинаров, 14 лабораторно-практических занятий), изучаемых на пятом курсе, при проведении методической и педагогической практики, эксперимент проводился с сентября 2013 по май 2014 год. Во внеучебной деятельности использовалось, участие в ежегодном научно-практическом семинаре учителей технологии города и области, ежегодной студенческой научно-практической конференции, дне посвящения в студенты и дне факультета технологии и сервиса.

Обратимся к некоторым типичным фрагментам занятий.

Содержание дисциплины «Теория и методика обучения технологии и предпринимательству» пересмотрено, переработано и дополнено разными формами работы со студентами, для погружения их в смоделированную педагогическую реальность и формирования готовности переноса полученных знаний в педагогическую действительность. Например, в традиционное содержание образования добавлен модуль «Проектирование уроков технологии на основе современных педагогических концепций», который содержит в себе темы: «Проектирование как научно-творческая деятельность современных педагогов», «Проектирование авторской педагогической концепции учителя технологии и предпринимательства» и модуль «Компетентностный подход в технологическом образовании», делящийся на темы: «Формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства», «Формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках технологии»,

«Здоровьесберегающее обучение на уроках технологии (инклюзивное образование)».

Итоговое занятие по модулю «Проектирование уроков технологии на основе современных педагогических концепций» со студентами четвертого курса проводилось в форме конференции на материале ранее подготовленных проектов. Конференция – это активная форма занятия дискуссионного типа, на котором оперативно решаются интересующие студентов вопросы. По классификации, предложенной Мухиной С.А. и Соловьевой А.А., нами проводилась маломасштабная конференция. Конференции предшествовало специально организованное групповое взаимодействие в форме дискуссии. Метод «мозгового штурма» способствовал поиску идей собственного индивидуального проекта, способов его воплощения и формы представления на конференции. Необходимость работы над проектом вызывала у респондентов необходимость пользоваться ранее усвоенными знаниями психолого-педагогического, методического и технологического блоков, а также восполнять пробелы, путем поиска информации и педагогической литературе. Таким образом, конференция выполняет и ряд важных для формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей функций, например, информативную, коммуникативную, мотивационную, функцию планирования, координации, анализа, прогнозирования, организационную, контролирующую и функцию принятия решения. Как видим, конференция является насыщенным средством формирования искомого качества личности. Преподаватель на данном этапе подготовки проекта выполнял роль координатора и консультанта. В ходе подготовки проекта студенты включались в активный научный поиск, выстраивали коммуникативные связи внутри студенческой группы, в заданных условиях имитировались реальные условия профессиональной деятельности, что эффективно работало на формирование когнитивного и

коммуникативного компонентов профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. Сбор и переработка материала проекта, оформление результатов, поиск форм презентации и самопрезентации, ситуаций взаимной экспертизы, способствовали формированию рефлексивного компонента у студентов - будущих учителей.

Так, например, студентка Татьяна А. (высокий уровень) в качестве темы проекта выбрала «Разработка индивидуальной программы обучения технологии в 5 классе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Самостоятельная работа студентки велась по отбору необходимой информации, определению целей проекта, его задач, конструированию содержания. К конференции была подготовлена программа, доклад сопровождался презентацией, где выяснена актуальность разработки на основании анализа последних нормативных документов и социального запроса. На каждую работу студентом группы делалось экспертное заключение, таким образом, каждый участник конференции побывал в двух ролях: докладчика и эксперта, что способствовало развитию коммуникативных навыков и формированию исследовательской и методологической грамотности.

Елена Ф. (средний уровень) работала над темой «Особенности работы учителя технологии с обучающимися девиантного поведения». Ее проект вобрал все знания по основам наук: психологии, конфликтологии, технологии и педагогике; студентка грамотно раскрыла актуальность проблемы девиантности в поведении школьников, поставила цели задачи, предложила ряд решений в рамках технологического образования. Проект студентка выполнила в виде методических рекомендаций и презентовала на конференции, пройдя экспертную оценку своих товарищей.

Андрей В. (средний уровень) предложил в качестве результата своего проектирования программу и бизнес-план по созданию школьного предприятия по производству ремонтных столярных и слесарных работ в

школьных мастерских для старшеклассников. Студент, после предложения преподавателя, привлек к решению вопросов проекта двух своих товарищей (Андрей К. и Александр Т.), относящихся к низкому уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Распределил обязанности внутри своей микрогруппы, умело координировал деятельность коллег. При защите проекта, Андрей В. передал инициативу Андрею К., который в свою очередь аргументировано отстаивал взгляды микрогруппы, несмотря на возникшие разногласия в аудитории. Студенту удалось убедить своих товарищей в педагогическом и воспитательном потенциале школьных мастерских, приводя в пример трудовые школы А.С. Макаренко, взгляды Д. Дьюи, М. Монтессори и др.

Наблюдая за изменениями, происходящими в когнитивной сфере студентов, мы отметили, что возросла самостоятельность в принятии решения, ответственность за результат своей деятельности. Студенты успешно осуществляли объективную самооценку и коррекцию собственной деятельности, на основании чего мы заключили, что происходят положительные сдвиги с рефлексивным компоненте профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. Студенты высокого и среднего уровней с подачи преподавателя, а иногда и самостоятельно инициировали вхождение студентов низкого уровня в смоделированную профессиональную деятельность. Представители всех уровней высказывали по ходу совместной деятельности удовлетворение от самого процесса и полученных результатов. Наряду с этими изменениями наблюдалась дальнейший прирост в понимании значимости педагогической профессии и своего вклада в нее. Углублялись и расширялись умения оперировать новыми знаниями и переносить их образовательную действительность. Проявлялась способность выстраивать отношения разного спектра взаимодействия с участниками образовательного

процесса. Эти наблюдения и диагностические методики, проводимые на данном этапе эксперимента, дают нам возможность заключить, что у студентов повышается уровень как системообразующего - мотивационно-ценностного компонента, так и сопутствующих ему компонентов - операционно-деятельностного и коммуникативного профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Такая форма работы, как проектная деятельность и проведение итоговой конференции по защите своих результатов, активизируют осознание значимости собственной педагогической деятельности и стремление к ее проектированию, прогнозированию, самореализации и самосовершенствованию в профессиональной области, а также систематизируют ранее полученные знания, выявляют вектор дальнейшего поиска, формируют собственную профессионально-педагогическую позицию, вырабатывают собственный стиль работы и поведения, а также позволяют корректировать собственное поведение в зависимости от ситуации.

На третьем этапе нашего эксперимента также была организована внеаудиторная работа со студентами в формате проблемно-творческой группы «Компетентностный подход в технологическом образовании». Задачи группы следующие: освоение нового содержания, технологий и методов педагогической деятельности в образовательной области технология; организация инновационной, экспериментальной деятельности в рамках предмета или предметной области; изучение, анализ и обобщение передового педагогического опыта учителей технологии города и области, его внедрение и пропаганда, создание банка педагогической информации; подготовка к студенческим конференциям различного уровня, подготовка публикаций в печатных изданиях; подготовка и проведение областной олимпиады школьников по технологии. Встречи группы проходили в форме круглого

стола, где все участники на равных высказывают свое мнение, делятся информацией, а также применялась технология мастер-класса с приглашенными специалистами образования.

Наблюдения на протяжении нескольких лет за работой студентов в проблемно-творческой группе позволяют нам сделать вывод о значимости такого рода деятельности при обучении студентов в высшем педагогическом заведении. Одним из главных достоинств такой деятельности является то, что работа в группе строится по запросу обучающихся, содержание образования варьируется и меняется в зависимости от насущных интересов студентов. На такие встречи приглашались учителя технологии школ города, педагоги дополнительного образования, преподаватели из муниципальных учебных комбинатов. Приглашенные специалисты формируют у студентов модель учителя, к которому им должно стремиться, знание из «первых уст» является для них наиболее актуальным и ценным, выстраивая к тому же и деловые контакты для дальнейшей профессиональной деятельности.

В дальнейшей экспериментальной работе для систематизации педагогических воззрений, профессионального опыта студентов и выработки собственной профессионально-педагогической позиции, стиля работы и поведения в образовательном пространстве нами была разработана программа группового тренинга «Я – будущий учитель технологии», который органично вписался в лабораторно-практические занятия по методике предмета и состоит из 3 модулей и 12 тем. Ниже приведен тематический план тренинга.

План группового тренинга «Я – будущий учитель технологии»

Модуль	Тема	Форма работы
Научная организация труда учителя технологии	1. Специфика труда учителя технологии. Портрет учителя технологии и предпринимательства. 2. Планирование рабочего времени 3. Способы преодоления личностных кризисов. Эмоциональные состояния педагога. 4. Психотренинг саморегуляции	Эссе Программа Тренировка Психотренинг Консультации

Культура общения педагога	1. Формирование благоприятного имиджа учителя технологии 1. Культура речи. Основы ораторского искусства 2. Принципы и правила предупреждения конфликтов в образовательной среде 3. Элементы актерского мастерства в работе учителя	Ролевая игра Тренировка Решение педагогических задач Имитационный метод Консультации
Стиль преподавания	1. Универсальные приемы преподавания 2. Стили обучения технологии	Мастер-класс
Учитель – объект самовоспитания	1. Ступени самосовершенствования 2. Средства самовоспитания 3. Методы самовоспитания	Коллективная творческая деятельность

В определении тренинга мы придерживаемся позиции С. Торпа и Дж. Клиффорда, что «это процесс, посредством которого некто учится новому умению или аспекту знания. В результате индивидуум овладевает инструментами для выполнения определенной работы, вследствие чего переходит от осознанного незнания к осознанной компетентности» [147].

целесообразным внедрение тренинга нам кажется еще и потому что он проводился в преддверии стажерской практики в образовательных учреждениях города студентов факультета технологии и сервиса в качестве учителей технологии и предпринимательства. Участие в тренинге способствовало изменению поведения, мышления и самосознания студентов с помощью обучающего опыта, развитию навыков в профессионально-педагогической деятельности. Тренинг был разработан нами таким образом, что аккумулировал в себе знания в области педагогики, психологии, технологии и методике предмета. В процессе работы в тренинге соблюдались ряд принципов групповой работы: активность участников группы, толерантное партнерское общение внутри группы, обратная связь с тренером-преподавателем. Перед разработкой тренинговой программы был проведен мониторинг педагогических интересов студентов и проанализированы вопросы круглых столов с приглашенными специалистами, в результате которых были выявлены «западающие» темы, они и вошли в программу тренинга. В логике формирования

профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии для работы тренинга была определена проблема: несовершенство навыков анализа своего педагогического стиля будущих учителей технологии и предпринимательства, недостаточный уровень организации собственной профессиональной деятельности, недостаточная сформированность в области самовоспитания и саморегуляции.

Приведем фрагмент тренингового занятия модуля «Научная организация труда учителя технологии» по теме «Эмоциональные состояния». Целью данного занятия было знакомство с различными эмоциональными состояниями человека, научение преодоления кризисных состояний, обучение навыкам саморегуляции. Для подготовки к занятию преподаватель предложил студентам самостоятельно подобрать из художественной литературы примеры кризисных эмоциональных состояний, выбрать яркие цитаты из текста произведений. Задание состояло в анализе текстов, понимании состояния персонажей, описании их эмоций. Затем в коллективной дискуссии с применением метода мозгового штурма выработывалась схема анализа эмоционального состояния человека. В схему анализа вошли следующие вопросы: чем вызвано описанное состояние персонажа? Какова эмоциональная окраска (качество) переживаний? Какие по содержанию эмоции переживает человек? Каковы внешние проявления эмоционального состояния? Можно ли на основании имеющихся признаков отнести описываемое состояние к определенному виду (настроение, фрустрация, аффект, стресс и т.д.)? Задание выполняется индивидуально с последующим групповым обсуждением. Студентка Алина С., представительница среднего уровня профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, предложила для анализа фрагмент из повести Л. Пантелеева «Республика ШКИД», в котором директор школы принимает нелегкое решение, доверить учащемуся деньги или нет. Студентка красочно описала чувства педагога,

мысли о возможных последствиях доверия вчерашнему беспризорному. Высказала мысль, что в подобной ситуации может оказаться любой учитель. Преподаватель эмоционально поддерживал докладчика, используя способ «Отворяющие ключики» (Н. Касицина и др. «Четыре тактики педагогической поддержки», Санкт-Петербург, 2010), который заключается в ободрении говорящего фразами («ключиками»): «Чувствуется, что ты переживаешь за главного героя!», «Мне интересно, что было дальше?», «Что еще ты хотела бы добавить?» и т.п. Данные поддерживающие высказывания не являются оценочными, а лишь приглашающими к дальнейшему диалогу, что придало остальным студентам группы уверенности в своих силах. Они приняли участие в обсуждении фрагмента повести, размышляя о правильности поведения учителя в описанной ситуации, ставя себя на место учителя, делая предположения о душевном состоянии педагога в такие противоречивые моменты и поиску способов выхода из него.

Второй частью задания был анализ научного описания эмоционального состояния человека, например, системное описание стресса по В.А. Ганзену (предложены табличные данные), изучив информацию студенты должны определить, верно ли они поняли эмоциональное состояние персонажа произведения. По желанию студентов воспроизводился фрагмент произведения с проигрыванием вариантов выхода из сложившейся ситуации, описанной в произведении. Студенты сравнивали свои выводы с обсуждением ситуации на предыдущем этапе занятия.

В заключении занятия тренером-преподавателем проводилась техника для снятия эмоционального напряжения и давались консультации личного характера отдельным студентам группы.

В ходе такого занятия вырабатываются аналитические навыки у будущих учителей, способности к наблюдению, обобщению информации, подведению итогов (когнитивный компонент). В процессе инсценировок отрывков произведений выстраиваются межличностные связи,

распределение ролей внутри микрогруппы способствует развитию коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, а заключительные беседы и консультации обращают студента на свою личность, ее индивидуальные особенности, поиску вектора дальнейшего саморазвития (рефлексивный компонент).

Результаты занятий закрепились на семинаре по теме «Принципы и правила предупреждения конфликтов в образовательной среде» из модуля «Культура общения педагога». На занятии студентам предложен для разрешения ряд кейсов, содержащих в себе описание ученической проблемы, условий, в которых она произошла, участников, описания условий образовательного учреждения, в которых она должна разрешаться. На первом этапе занятия методом «мозгового штурма» студенческой группой под направляющим руководством преподавателя были разработаны правила разрешения конфликтных ситуаций, в том числе были предложены следующие правила: сохранять спокойствие, хладнокровие; «остыть» сразу после произошедшего; выслушать все стороны конфликта; желательно достичь примирения сторон. В процессе анализа и разрешения проблемной ситуации студенты руководствовались принципами гуманизма, социального мышления, ответственности за принятые решения, учились построению диалога, использовали методы педагогики сотрудничества. Кейс решался в микрогруппах и в заключение занятия студентам предложено было смоделировать ситуации. Например, одной микрогруппе по жребию достались условия разрешения конфликтной ситуации двух учащихся. От студентки Ксении Д. (средний уровень) поступило предложение собрать для разрешения конфликта школьный координационный совет. Сначала студенты были против административного решения конфликта, стремились к более демократическому способу разрешения ситуации. На вопрос преподавателя о чувствах конфликтующих сторон, Андрей К., студент

низкого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, предположил, что обе стороны конфликта чувствуют страх и растерянность, и предложил модифицировать координационный совет так, чтобы эффективней помочь в такой ситуации учащимся справиться со своими эмоциями. Например, если учителя выполняют функцию «педагогической адвокатуры», а не «обвинителей». Вся группа согласилась с его мыслью, что в сложившейся ситуации нужно защищать обоих учащихся, соблюдая их права, учитывая индивидуальные особенности развития, воспитания и возраста. В следующей части занятия микрогруппой была разыграна разрешенная педагогическая ситуация. Преподавателем намеренно были распределены роли таким образом, чтобы задействовать наиболее сильные эмоции студентов разного уровня. Так студентка Ксения Д., предложившая созвать координационный совет для разрешения конфликта двух учащихся, приняла роль зачинщика конфликта. В процессе проигрывания ролей она поменяла свое мнение об единственно правильном - административном разрешении конфликтных ситуаций, найдя возможными и более демократические способы. Студент Дмитрий М. (высокий уровень) принял на себя предложенную им самим роль волонтера школьной службы примирения, рассказав о собственном школьном опыте в разрешении конфликтных ситуаций среди учащихся. По собственной инициативе привлек к такой же роли студента низкого уровня Максима С. В качестве «педагогической адвокатуры» выступили Андрей К., предложивший такой способ разрешения конфликта и привлеченные преподавателем Виктор М. (средний уровень) и Светлана С. (средний уровень). В процессе ролевой игры студенты «проживали» чувства и эмоции своих персонажей, придумывали способы выхода из ситуации.

По окончании тренингового занятия студентам было предложено написать мини-сочинения на тему «Бесконфликтное разрешение

конфликтов». Из сочинения Алины К. (низкий уровень) понятно, что ей не всегда удастся бесконфликтное решение своих проблем. Студентка задается вопросами: «Нужно ли всегда первой идти навстречу человеку, с которым ты в конфликте? Что бы я ответила ученику, обратившемуся ко мне с таким вопросом? Я бы сказала: «Подумай хорошо и реши сам! Ведь от этого зависит твое будущее. Каким человеком ты станешь!» Таким образом, я бы дала ему простор для размышлений и свободу выбора». Студент Артем Г. (средний уровень) на основе своего жизненного опыта делает вывод, что в конфликте всегда виноваты обе стороны. Разрешить бесконфликтно конфликт, по мнению студента, возможно, если стараться занять позицию «над ситуацией», посмотреть со стороны, отринуть эмоции, не решать сгоряча.

Анализ мини-сочинений, наблюдение за работой группы и последующие консультации студентов позволили нам сделать заключение, что такая тренинговая форма обучения способствует формированию потребности студентов в планировании и создании собственной профессиональной позиции, творческому подходу к профессионально-педагогической области, к рефлексии, как основному виду деятельности учителя, сопровождающего его на всех этапах его функционирования. В процессе тренингового обучения к студентам - будущим учителям пришло понимание, что воздействие на ученика осуществляется и собственным отношением учителя к своей деятельности, посредством того поведения, которое учитель транслирует и в отношении своих коллег и обучающихся и родителей. В результате проводимых диагностических мероприятий на данном этапе эксперимента мы отметили качественный скачок в уровне профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Приобретенные компетенции с успехом применялись студентами при прохождении педагогической стажерской практики в образовательных

учреждениях города и области. Направленность на дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование собственной профессионально-педагогической компетентности, конкретизация своей профессиональной позиции, создание собственной педагогической концепции нашла свое отражение в практической деятельности в реальных условиях школы. Нами было разработано задание на практику (приложение 7), которое помогло выбрать нужные направления и спланировать свою деятельность. Вся работа студентов-стажеров подробно фиксировалась в индивидуальных педагогических дневниках, которые являются одним из эффективных средств формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Пример такого дневника приведен в приложении 8. За основу взята методика Т.А. Крюковой «Педагогический дневник», в которой определены основные задачи ведения педагогического дневника: сформировать педагогические умения и навыки проектирования и реализации педагогической деятельности; развить у студентов профессиональные интересы во внеучебной воспитательной работе с детьми, профессиональные качества педагога-воспитателя; сформировать умения по изучению формирования личности учащегося, детского коллектива с применением различных методов исследования; сформировать умения и навыки работы с классным коллективом, проведения различных форм воспитательной работы с учащимися; развивать умения и навыки анализа и самоанализа профессиональной педагогической деятельности, изучения и обобщения педагогического опыта [80].

Подводя итог экспериментальной работе на третьем этапе, можем заключить, что активное участие в групповом тренинге «Я – будущий учитель технологии» в весомой мере мобилизовала когнитивные и коммуникативные задатки студентов. Поисково-творческий характер, активная включенность преподавателя, эмоциональное отреагирование на

происходящее создавали условия для формирования ценностных мотиваций студентов; оценивания себя в профессиональной деятельности; появления стойкого интереса к поиску нестандартных решений педагогических ситуаций возникающих в условиях смоделированных и реальных. Система опережающего обучения, с расчетом на повышенный уровень профессионально-педагогической компетентности будущих учителей способствовала развитию интеллектуальных способностей студентов, готовности применять психолого-педагогические, методические и технологические знания на практике, коммуникабельности, потребности в выстраивании деловых контактов, самореализации в педагогическом общении на всех уровнях с участниками образовательного процесса, очевидно, что на данном этапе происходит одновременное развитие мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного, рефлексивного, когнитивного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. В дальнейшем система развития исследуемого качества переходит к самостоятельному развертыванию [95].

Результаты третьего этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии представлены в таблице.

Таблица 7

Результаты третьего этапа эксперимента по формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства

Уровни	Низкий		Средний		Высокий		Высший	
	Исходное состояние	Конец 3 этапа	Исходное состояние	Конец 3 этапа	Исходное состояние	Конец 3 этапа	Исходное состояние	Конец 3 этапа
Экспериментальные группы, %	58,6 (48)	11,8 (9)	40,1 (33)	54,6 (45)	1,3 (1)	28,8 (24)	0	4,8 (4)
Контрольная группа, %	61,3 (72)	61,7 (72)	37,3 (45)	37,3 (45)	1,2 (1)	1	0	0

В таблице показано, что количество студентов низкого уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности

будущих учителей технологии и предпринимательства уменьшилось на 46,8 % (39 человек), с 58,6 % на исходном состоянии до 11,8 % на конец третьего этапа эксперимента. На среднем уровне стало больше на 14,5 % (12 человек), в исходном состоянии 40,1 % (33 человека), а к концу третьего этапа эксперимента 54,6 % (45 человек). В свою очередь значительно увеличилось количество студентов высокого уровня – на 27,5 % (23 человека), с 1,3 % (1 человек) до 28,8 % (24 человека). С 0 % до 4,8 % (4 человека) выросло количество студентов высшего уровня. Это позволяет сделать вывод о том, что задачи третьего этапа эксперимента решены.

По результатам диагностики очевидно, что в экспериментальных группах количество студентов среднего и высоко уровня возросло главным образом за счет положительных сдвигов в мотивационно-ценностном, рефлексивном и операционно-деятельностном компонентах профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. Следовательно, выбранная ранее система средств формирования исследуемого качества подобрана верно и цели третьего этапа экспериментальной работы достигнуты.

Эффективность экспериментальной работы достигается при следующих условиях: основное условие - направленность на саморазвитие, самоактуализацию, выработка и следование своей педагогической идее, реализация творческого потенциала при преподавании технологии в школе, второе – социальное приятие творческого поведения будущего учителя технологии и предпринимательства, адекватная позитивная самооценка, наличие внутренней мотивации к творчеству в условиях технологического образования, реализация принципов гуманистической педагогики и психологии, педагогики сотрудничества, обучение будет сопровождаться эмоциональной вовлеченностью обучаемого.

К тому же процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства на

третьем этапе будет эффективен, если соблюдать следующие дидактические условия: характер обучения будет способствовать приобретению студентами ценностного опыта профессиональной деятельности; использовать творческий подход к разрешению педагогических ситуаций; знание должно даваться не в готовом виде, а вырабатывается в совместной деятельности по формированию профессионально-педагогической компетентности.

По результатам эксперимента мы можем заключить, что основная часть студентов экспериментальной группы совершили качественный скачок с низкого на средний уровень, процентное соотношение среднего уровня увеличилось на 14,5% и низкого уменьшилось на 46,8%, а 4,8% студентов этой группы достигли высшего уровня, тогда как в контрольной группе показатели менялись настолько незначительно, что этими изменениями можно пренебречь.

Из этого следует, что положительная динамика количества студентов высокого и высшего уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в экспериментальной группе значительно выше аналогичных показателей в контрольной группе.

Наше диагностическое обследование показало, что 78,6% студентов экспериментальной группы видят смыслом своей деятельности ценностное отношение к личности обучающегося, высок уровень ценностного представления идеала педагога. 74,8% имеют собственную устойчивую педагогическую позицию по отношению к образовательной действительности. Для 67,8% характерна педагогическое прогнозирование, педагогическое проектирование, лидерские качества, гуманитарный, ценностно-педагогический характер мышления, рефлексия мышления. Большинство участников эксперимента высоко оценивают собственный уровень профессиональной компетентности, достаточный уровень поисково-творческой деятельности в технологическом образовании, обладают

коммуникативными способностями, готовы выстраивать диалогические отношения на разном уровне со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, можем констатировать положительную динамику изменения процентного отношения уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, что свидетельствует об эффективности разработанной системы средств для каждого этапа эксперимента.

Выводы по второй главе

Изучение профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства предполагает выявление системы дидактических средств, обеспечивающих развитие данного личностного качества специалиста. Для каждого компонента разработана своя система средств формирования. Для системообразующего мотивационно-ценностного компонента ведущим средством формирования профессионально-педагогической компетентности выступили дискуссионные средства (беседы, диспуты, диалоги, дискуссии). Для развития операционно-деятельностного компонента была разработана система проектировочных средств – проекты, кейс-стади, коммуникативные задачи. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства формировался с помощью имитационных средств – ролевые, деловые, имитационные игры, упражнения, задачи. Формирование рефлексивного компонента мы посчитали целесообразным с помощью тренинговых и проектировочных методов обучения. Когнитивный компонент развивался с помощью проектного и дискуссионных методов. Ведущим средством в формировании профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства выступает проектная деятельность (метод проектов), дополняющими – дискуссионные, имитационные и тренинговые.

Логика формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства подразумевает поэтапное развитие качества у обучающихся – на первом этапе (*подготовительно-мотивирующем*) нужно было добиться осознания студентами профессионально-педагогической значимости получаемых знаний, показать направления поиска профессиональных знаний, формирование готовности применения знаний на практике; результатами

работы на первом этапе стали изменения в первичной заинтересованности в области педагогического знания, овладение умениями пополнения своего багажа знаний, изменилось отношение к педагогической профессии, появилось ценностное отношение к педагогической деятельности (мотвационно-ценностный компонент). На втором этапе (*актуализирующем*) мы формировали операционно-деятельностный и коммуникативный компоненты профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Задачами этого этапа стали: актуализировать знания студентов, развить готовность к самостоятельной интеграции знаний и мобилизовать потребность в самореализации в профессии. Результатом стала систематизация знаний в области педагогики, психологии, методики предмета и технологии, аргументированность студентами своей точки зрения, отслеживание интегративных связей дисциплин, активизация самостоятельной деятельности. На третьем этапе эксперимента - *рефлексивно-деятельностном* создавались условия для развития когнитивного и рефлексивного компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, что предполагало сформированность методологической грамотности, инициативы и ориентацию на самообразование. Результатом явились проявление стойкого интереса к поиску нестандартных решений педагогических ситуаций, уверенность в практической педагогической деятельности, повысился уровень коммуникативных навыков, способность к рефлексии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было выявление особенностей процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательство в вузе. Для её достижения нами были решены следующие задачи. Первая задача исследования заключалась в раскрытии содержания, структуры и функций профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. На основании проведенной исследовательской работы мы считаем, что профессионально-педагогическая компетентность может рассматриваться как способность будущего учителя технологии и предпринимательства организовывать и управлять трудовым воспитанием школьников, результативно создавать и разрешать личностно-развивающие ситуации в целях интеграции учащихся в систему современных социально-экономических инноваций. В качестве основных функций профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства мы выделяем следующие: мотивационно-мобилизующая, реализующаяся через мотивационно-ценностный компонент; функция целеобразования, через когнитивный компонент; профилактико-воспитывающая - через операционно-деятельностный компонент; информационно-коммуникативная функция определяется коммуникативным компонентом; интегративная функция реализуется рефлексивным компонентом. Профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя технологии и предпринимательства является сложноструктурированным личностным образованием и, на наш взгляд, системообразующим компонентом исследуемого качества является мотивационно-ценностный, т.к. включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной

деятельности, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности и предполагает наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности.

Основными критериями для оценки степени сформированности уровня профессионально-педагогической компетентности послужили: ценностное отношение к профессиональной технологической и педагогической деятельности (мотивационно-ценностный компонент), политехнический, научный, психолого-педагогический, предпринимательский и экономический интеллект (операционно-деятельностный компонент), владение культурой психолого-педагогического, технологического, экономического и научного мышления (рефлексивный компонент), применение знаний технологического, экономического, психолого-педагогического блока (когнитивный компонент), диалогичность в образовательном пространстве (коммуникативный компонент).

Второй задачей нашего исследования было выявление уровневого характера развития профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства. Решая эту задачу мы определили, что профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя технологии и предпринимательства имеет четыре уровня развития: низкий, который характеризуется несформированными умениями в профессиональной деятельности, неструктурированными знаниями основ наук, отсутствием мотивации познания, средний – несистематизированными знаниями в психолого-педагогическом и технологическом блоках, спонтанность в применении методических знаний, проявление готовности к познанию, высокий характеризуется достаточным уровнем самостоятельности в проектировании своего профессионального будущего, целевом применении методик взаимодействия с учащимися, направленным поиском путей самообразования, высший – высокий уровень профессионального самосознания, творческий поиск, построение

профессиональной деятельности на основе собственной модели, научное обоснование своих действий.

При решении третьей задачи исследования мы определяли систему средств формирования профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства. Для каждого компонента нами разработана своя система средств формирования. Для системообразующего мотивационно-ценностного компонента ведущим средством формирования профессионально-педагогической компетентности выступили дискуссионные средства (беседы, диспуты, диалоги, дискуссии). Для развития операционно-деятельностного компонента была разработана система проектировочных средств – проекты, кейс-стади, коммуникативные задачи. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства формировался с помощью имитационных средств – ролевые, деловые, имитационные игры, упражнения, задачи. Формирование рефлексивного компонента мы посчитали целесообразным осуществить с помощью тренинговых и проектировочных методов обучения. Когнитивный компонент развивался с помощью проектного и дискуссионных методов. Ведущим средством в формировании профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства выступает проектная деятельность, дополняющими – дискуссионные, имитационные и тренинговые.

Четвертой задачей нашего исследования являлось описание особенностей процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Этот процесс подразумевает поэтапное развитие исследуемого качества у обучающихся – на первом этапе (*подготовительно-мотивирующем*) нужно было добиться осознания студентами профессионально-педагогической значимости получаемых знаний, показать направления поиска

профессиональных знаний, сформировать готовность применения знаний на практике; результатами работы на первом этапе стали изменения в первичной заинтересованности в области педагогического знания, овладение умениями пополнения своего багажа знаний, изменение отношения к педагогической профессии, проявилось ценностное отношение к педагогической деятельности (мотивационно-ценностный компонент). На втором этапе (*актуализирующем*) мы формировали операционно-деятельностный и коммуникативный компоненты профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства. Задачами этого этапа стали: актуализировать знания студентов, развить готовность к самостоятельной интеграции знаний и мобилизовать потребность в самореализации в профессии. Результатом стала систематизация знаний в области педагогики, психологии, методики технологии и предпринимательства, аргументированность студентами своей точки зрения, отслеживание интегративных связей дисциплин, активизация самостоятельной деятельности. На третьем этапе эксперимента - *рефлексивно-деятельностном* создавались условия для развития когнитивного и рефлексивного компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, что предполагало формирование методологической грамотности, инициативы и ориентации на самообразование. Результатом явилось проявление стойкого интереса к поиску нестандартных решений профессионально-педагогических задач, уверенность в практической педагогической деятельности, повышение уровня коммуникативных навыков, способность к рефлексии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего профессионального образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 310 с.
4. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 357 с.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреев, А. Знания или компетентность? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.- С. 3-4.
7. Андрианов, П.Н. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по технологии / П.Н. Андрианов, П.Р. Атутов, А.К. Бешенков; сост. В.М. Казакевич, А.В. Марченко. – 2-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2001.
8. Антонова, Т.В. Профессиональная направленность гуманитарной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Антонова. – Брянск, 2002. – 208 с.
9. Атутов, П.Р. Подготовка школьников к труду в сфере материального производства / П.Р. Атутов. – М.: Педагогика, 1988. – 172 с.
10. Атутов, П.Р. Политехнические основы трудовой и профессиональной подготовки учащихся / П.Р. Атутов. – М.: Педагогика, 1987.- 175 с.
11. Атутов, П.Р. Политехническое образование школьников / П.Р. Атутов. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

12. Атутов, П.Р. Технология и современное образование: [О содерж. школ. курса «Технология»] / П.Р. Атутов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 11–14.
13. Бабанский, Ю.К. Комплексный подход к воспитанию учащихся: в вопросах и ответах / Ю.К. Бабанский, Г.А. Победоносцев. – Киев: Рад. шк., 1985. – 256 с.
14. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
15. Балл, Г.А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое воздействие / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
16. Банькина, В.Н. Формирование предпринимательской культуры студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Банькина. – Волгоград, 2010. – 261 с.
17. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Банько. – Волгоград, 2002. – 218 с.
18. Баранов, А.В. Педагогические условия гуманизации профессиональной подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Баранов. – Комсомольск-на-Амуре, 2004. – 284 с.
19. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
20. Белов, С.Н. Современные требования к подготовке педагогов профессионального обучения / С.Н. Белов, Ю.П. Ветров // Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 9(30). – С. 20-23.
21. Белова, С.В. Диалог – основа профессии педагога: учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. – М.: Академия, 2002. – 146 с.

22. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологий обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
23. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
24. Борисова, Н.В. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов / Н.В. Борисова и др. – М.: ВПИК МВД России, 1999. – 59 с.
25. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58–61.
26. Бочкарева, О.В. Дидактические функции и возможности диалога при решении педагогических задач: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Бочкарева. – М., 1993. – 514 с.
27. Булавенко, О.А. Психолого-педагогические условия формирования технического мышления у будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Булавенко. – Брянск, 1999. – 227 с.
28. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
29. Веденов, М.Ф. Соотношение структуры и функции в живой природе / М.Ф. Веденов, В.И. Кремлянский. – М.: Знание, 1966. – 48 с.
30. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

31. Волвенко, И.В. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов инженерного профиля: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Волвенко. – Волгоград, 2006. – 198 с.
32. Вырщиков, А.Н. О методологических основаниях концепции военно-патриотического воспитания / А.Н. Вырщиков // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. – Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. – С. 161-170.
33. Галустов, Р.А. Формирование проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства / Р.А. Галустов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 1. – С. 41-45.
34. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций): учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Б.С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 432 с.: ил.
35. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
36. Глебов, А.А. К основам построения системы педагогических средств / А.А. Глебов // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2007. – № 4 (22). – С. 46–49.
37. Глебов, А.А. Ценностные педагогические системы: историко-теоретическое исследование / А.А. Глебов. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 90 с.
38. Годник, С.М. Становление профессиональной компетенции учителя: учеб. пособие / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 346 с.
39. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.

40. Горб, В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результативности / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33–37.
41. Горшкова, В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Горшкова. – Л., 1992. – 235 с.
42. Гребнев, Л. Высшее образование в болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 36–51.
43. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сент. 2004 г. / Н.А. Гришанова. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
44. Гришина, И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: монография / И.В. Гришина. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 32 с.
45. Гуторова, А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гуторова. – Волгоград, 1998. – 159 с.
46. Дегтярева, Е.А. Личностно-развивающая направленность инновационных процессов в высшей профессиональной школе / Е.А. Дегтярева, Ю.П. Ветров // Перспективы науки. – 2013. – № 9(48).
47. Дьяченко, Г.М. Компетентностный подход как основа развития школьного курса информатики / Г.М. Дьяченко // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. [Электронный ресурс]. – URL: www.omsk.edu.
48. Евдокимова, О.И. Развитие творческих способностей будущего учителя технологии: дис. ... канд. пед. наук / О.И. Евдокимова. – Липецк, 2002. – 156 с.
49. Егоров, Ю.Л. Система, структура, функция / Ю.Л. Егоров, Х. Хасанов // Философские науки. – 1978. – № 5.

50. Евтушевская, С. Компетентностный подход при разработке учебных программ / С. Евтушевская // Народное образование. – 2008. – № 6. – С. 191–197.
51. Жадаева, А.В. Специфика содержания общепедагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Жадаева. – Волгоград, 2001. – 178 с.
52. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 416 с.
53. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2010. – 176 с.
54. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 45 с.
55. Змиевская, Е.В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Змиевская. – М., 2003. – 169 с.
56. Зубачек, П.Б. Подготовка будущего учителя технологии к реализации предпринимательской функции в образовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / П.Б. Зубачек. – Магнитогорск, 2003. – 163 с.
57. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
58. Ильин, В.С. Целостный подход к формированию личности школьника и студента / В.С. Ильин. – Волгоград: ВГПИ, 1990. – 178 с.

59. Ильин, В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса / В.С. Ильин // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. – Волгоград: ВГПИ, 1981. – С. 5–21.
60. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
61. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учеб. пособие / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. – М.; Белгород, 1999. – 224 с.
62. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
63. Казакевич, В.М. Концептуальные подходы к отбору и построению содержания обучения в образовательной области «Технология» для основной школы / В.М. Казакевич // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 1999. – С. 166-175.
64. Калнинш, Л.М. Педагогические условия личностно-профессионального становления будущего учителя технологии на основе народных традиций: дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Калнинш. – Хабаровск, 2003. – 262 с.
65. Карнаух, Л.А. Психолого-педагогические условия реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке в вузе / Л.А. Карнаух, Ю.П. Ветров // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 8(41). – С. 37-40.
66. Каунов, А.М. Деловая личность – ориентир для учителя технологии и предпринимательства / А.М. Каунов // Школа и производство. – 1996. – № 3. – С. 12–15.

67. Каунов, А.М. Учебные кейсы в технологическом и профессиональном образовании: учеб. пособие / А.М. Каунов. – Волгоград: Перемена, 2010. – 292 с.
68. Кириллова, Н.М. Педагогические условия повышения специальной компетентности будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Кириллова. – Курган, 2000. – 203 с.
69. Кисляков, В.В. Дидактические условия профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса в педвузе: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Кисляков. – Волгоград, 2001. – 212 с.
70. Клишина, С.А. Анализ динамических структур / С.А. Клишина // Гносеологическое значение системно-структурного анализа. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1968. – С. 60-72.
71. Клишина, С.А. Принципы развития и структурный анализ / С.А. Клишина // Принципы развития. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1972.
72. Ковалев, А.Г. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.Г. Ковалев. – М., 1991. – 38 с.
73. Козуб, Л.В. Дидактические основы подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства основам маркетинга: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Козуб. – Брянск, 1996. – 210 с.
74. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Родионой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
75. Коростелева, Е.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций у будущего учителя технологии: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Коростелева. – Липецк, 2002. – 226 с.
76. Крыжанстовская, Е.В. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к обучению старших школьников организации

- и экономике крестьянских хозяйств: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Крыжанстовская. – Армавир, 2002. – 263 с.
77. Крылов, Д.А. Формирование проектной культуры будущего педагога в образовательном пространстве вуза: структурно-функциональная модель / Д.А. Крылов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 970.
78. Крылов, Д.А. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе / Д.А. Крылов, С.Ю. Лаврентьев // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 983.
79. Крылов, Д.А. Формирование проектной культуры педагога: методологический аспект / Д.А. Крылов, Е.С. Бахтина // Педагогика, психология и образование: от теории к практике: сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д., 2015. – С. 70–74.
80. Крюкова, Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Крюкова. – Волгоград, 2004. – 264 с.
81. Крюкова, Е.А. Проектирование целостной личностно-развивающей ситуации / Е.А. Крюкова // Целостный учебно-воспитательный процесс: материалы методол. семинара памяти проф. В.С. Ильина. – Вып. 5. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 87–91.
82. Кузьмин, В.К. Формирование профессионального интереса у будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук / В.К. Кузьмин. – Йошкар-Ола, 2003. – 152 с.
83. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л., 1970.
84. Лаврентьев, С.Ю. Современные методы обучения как средство активизации познавательной активности студентов вуза / С.Ю. Лаврентьев, Д.А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2013. – Вып. 12.

85. Леванова, Е.А. Игра в тренинге / Е.А. Леванова, А.Г. Волошина, В.А. Плешаков и др. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 208 с.
86. Легонький, Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Г.И. Легонький. – Харьков, 1979. – 143 с.
87. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
88. Максимченко, Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов / Н.П. Максимченко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 106–109.
89. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
90. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
91. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
92. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 175 с.
93. Мироненко, И.В. Проблема подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства в условиях модернизации современного педагогического образования / И.В. Мироненко // Актуальные проблемы педагогики и психологии. Ч. II: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. – 136 с.
94. Мироненко, И.В. Системообразующие компоненты профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства / И.В. Мироненко // Гумани-

- тарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 1. – С. 144–147.
95. Мироненко, И.В. Условия и средства формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства / И.В. Мироненко // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 6. – С. 174–176.
96. Муравьев, А.А. Профессиональная подготовка учителя технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Муравьев. – Екатеринбург, 1998. – 231 с.
97. Непрерывная социально-экономическая подготовка. Программы и методические рекомендации средней общеобразовательной школы. 1–11 классы. – М.: Филиал МИПКРО, 1995. – С. 13–14.
98. Никитин, Е.П. Объяснение – функции науки / Е.П. Никитин. – М., 1970. – 278 с.
99. Нишаналиев, У.Н. Формирование личности учителя трудового обучения: проблемы и перспективы / У.Н. Нишаналиев. – Ташкент: ФАН, 1990. – 62 с.
100. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
101. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.; Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
102. Описательная модель учителя труда выпускника педвуза: науч.-метод. реком. к разработке / Ю.К. Васильев, Ю.А. Дмитриев, А.Р. Ходжибаев [и др.]; под ред. Ю.К. Васильева. – М.: АПН СССР, 1990. – 44 с.
103. Пальчевский, Б.П. Учебно-методический комплекс средств обучения. Ч. 1: Теоретические основы / Б.П. Пальчевский, Л.С. Фридман, И.Ф. Селезнев. – Минск, 1998. – 120 с.

104. Панова, Е.А. Компетентностный подход в системе управления кадрами государственной службы / Е.А. Панова, Д.А. Баринов // Государственное управление. – 2014. – Вып. 45. – С. 36-57.
105. Педагогика как учебный предмет: кн. для преп. пед. ун-тов / под ред. А.П. Тряпицыной и И.С. Батраковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 163 с.
106. Петровский, А.В. К проблеме самоопределения личности в группе / А.В. Петровский // Тезисы докладов к XX Международному конгрессу. – М., 1972. – С. 149–154.
107. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
108. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. –2-е изд., испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
109. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
110. Реформы и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – с. 7.
111. Романов, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в вузе: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Романов. – Магнитогорск, 2001. – 325 с.
112. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
113. Савина, Ф.К. О совершенствовании понятийного аппарата исследования / Ф.К. Савина // Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. – Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С.Серафимовича, 1977. – С. 30-33.
114. Савина, Ф.К. Проблема единства индивидуального и социального аспектов в образовании / Ф.К. Савина, Г.И. Школьник // Развитие

- педагогических систем в образовании: личностно ориентированное образование. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 3–5.
115. Сасова, И.А. Технологическое образование или трудовое обучение? / И.А. Сасова // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 115-118.
116. Селевко, Г. Педагогические компетенции и компетентность / Г. Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 102-116.
117. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – С. 104- 105.
118. Селезнев, В.А. Подготовка будущих учителей к проф-ориентационной работе со школьниками в условиях профилизации обучения: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Селезнев. – Волгоград, 2009. – 303 с.
119. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопросы теории): монография / Н.К. Сергеев. – СПб. – Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.
120. Сергеев, Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза / Н.К. Сергеев // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград: ВГПИ, 1990. – С. 53–67.
121. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
122. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2000. – 342 с.
123. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

124. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
125. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
126. Симоненко, В.Д. Методика предпрофильной технологической подготовки учащихся 9 класса: метод. пособие / В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 80 с.
127. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П. Симонов. – М.: Педагогика, 1995. – 188 с.
128. Скиба, Т.Н. Формирование экономической культуры будущих учителей технологии и предпринимательства в условиях изменяющейся региональной политики: дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Скиба. – Брянск, 1998. – 258 с.
129. Скоморохов, Н.Я. К обоснованию критериев нравственной воспитанности личности старшеклассника / Н.Я. Скоморохов // Совершенствование учебно-воспитательного процесса с целью повышения эффективности учения школьников: сб. ст. – Ростов н/Д.: Рост. пед. ин-т, 1974. – С. 30-36.
130. Сластенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 18 – 25.
131. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Шк. пресса, 2002. – 512 с.
132. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.

133. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 400 с.
134. Смирнова, Л.В. Формирование готовности к защите Родины как аспект целостного воспитательного процесса / Л.В. Смирнова // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр. – Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1984.
135. Смолянинова, О.Г. Использование мультимедиа в подготовке преподавателей в условиях компетентностного подхода / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – № 8. – С. 7.
136. Соколова, С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя (на примере подготовки преподавателя педагогических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук / С.В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 226 с.
137. Спири́н, Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф. Спири́н. – Ярославль: Изд-во Яросл. гос. пед. ин-та, 1974. – 165 с.
138. Спири́н, Л.Ф. Изучение профессионально-педагогической подготовленности студентов к работе в школе / Л.Ф. Спири́н, М.Л. Фрумин // Сов. педагогика. – 1975. – № 11. – С. 71–75.
139. Спири́н, Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л.Ф. Спири́н. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 34 с.
140. Спенсер, Л. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. Спенсер.– М.: ГИППО, 2009. – 384 с.
141. Столяров, В.И. Процесс изменения и его познание / В.И. Столяров. – М.: Наука, 1966. – 252 с.
142. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

143. Татьяна, Т.В. Педагогические условия освоения будущим учителем технологии профессионального общения: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Татьяна. – Саранск, 1998. – 210 с.
144. Тельтевская, Н.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов с позиций компетентностного подхода / Н.В. Тельтевская // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13. Вып. 3. – С. 118–122.
145. Тельтевская, Н.В. Значение компетентностного подхода в повышении качества профессиональной подготовки студентов / Н.В. Тельтевская // Известия Волгоградского технического университета. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания». – 2013. – Вып. 14. – № 3 (119). – С. 74–78.
146. Тельтевская, Н.В. Психолого-педагогические факторы развития творческой активности студентов / Н.В. Тельтевская // Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. Вып. 3(7). – С. 301–306.
147. Торп, С. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб.: Питер, 2004. – С. 18.
148. Удачина, Л.В. Категории «структура» и «функция» и их методологическая роль в физике: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Удачина. – Свердловск, 1973. – 163 с.
149. Уиддетт, С. Руководство по компетенциям / С. Уиддетт, С. Холлифорд. – М.: ГИППО, 2008. – 228 с.
150. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии: пед. соч.: в 6 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.

151. Федотова, Е.Е. Компетентностный подход в зарубежном образовании / Е.Е. Федотова // Проблемы формирования нового содержания образования. Образовательный вестник. – 2002. – Вып. 27. – С. 22–27.
152. Филатова, Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л.О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11.
153. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
154. Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993. – 177 с.
155. Хотунцев, Ю.Л. Концептуальные проблемы образовательной области «Технология» / Ю.Л. Хотунцев // Проблемы формирования технологической культуры и социально-трудова адаптация школьников: тез. докл. V Междунар. конф. – М.: Изд-во МИПКРО, 1999. – Ч. 1. – С. 1–2.
156. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской; Рос. акад. образования, Ин-т содержания и методов обучения. – М.: УНЦ ДО, 2005.
157. Чурбаев, Р.В. Формирование графической компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук / Р.В. Чурбаев. – Уфа, 2001. – 144 с.
158. Шипилова, Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Шипилова. – Липецк, 2001. – 175 с.
159. Южаков, Ю.Н. Система и целое в организации процесса развития: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Ю.Н. Южаков. – Саратов, 1979. – 18 с.

160. Ярмакеев, И.Э. Гуманитарные смыслы педагогического образования / И.Э. Ярмакеев // Высшее образование в России. – 2006. – Вып. 1. – С. 41-45.
161. Walton, D. Media argumentation: Dialectic, persuasion and rhetoric / D. Walton. N.Y. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2007.
162. Eemeren, F.H. van. Reconstructing Argumentative Discourse / F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, S. Jackson, and S. Jacobs // The University of Alabama Press. Tuscaloosa and London. – 1993. – 197 p.
163. URL: <http://минобрнауки.рф>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Комплекс методик направленных на изучение компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства

Компонент	Методика
мотивационно-ценностный компонент	<ul style="list-style-type: none">- Метод наблюдения за выполнением практических работ, за работой в тренингах, за поведением студентов на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического и специального циклов, за результатами выполнения практических заданий на практике и т.д.;- Беседы и интервью, как с самими студентами, так и с педагогами и администрацией вуза и т.д.;- Метод анализа документов (письменные контрольные работы, отчеты, рефераты и т.д.).- Диагностика уровня профессиональной компетентности учителя- Мотивация профессиональной деятельности методика К. Замфир- Диагностика привлекательности будущей профессии (по В.М.Снеткову)- Биографическое интервью
когнитивный компонент	<ul style="list-style-type: none">- Определение когнитивно-деятельностного стиля (Л.Ребекка)- Диагностика привлекательности будущей профессии (по В.М.Снеткову)- Анкета для учителей технологии по применению в образовательной практике моделирования профессиональной деятельности
операционно-деятельностный компонент	<ul style="list-style-type: none">- Опросные методы (собеседования, беседы, дискуссии и интервью).- Метод анализа документов.- Анализ будущим учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности- Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова)- Лист экспертной оценки учебного занятия

коммуникативный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика стилей педагогического общения - Коммуникативная компетентность педагога
рефлексивный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - Метод наблюдения в специально организованных педагогических ситуациях за поведением студентов при проведении тренингов, публичных выступлениях и обсуждениях. - Беседы и интервью - Упражнения и задания для самостоятельного развития педагогической рефлексии, как основы индивидуального стиля профессиональной деятельности - Опросник «психологический портрет учителя» - Методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования - Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова) - Выявление факторов стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию будущих учителей

ДИАГНОСТИКА СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

(Диагностика стилей педагогического общения / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.273-275 Модели педагогического общения / Акимова М.Н., Илькухин А.А. Самопознание – путь профессионального становления учителя. – Самара, 1994. С.36-41)

Инструкция к тесту

Просматривая каждый из вопросов теста, отмечайте знаком "+", если согласны с ним, и символом "-", если даете отрицательный ответ. От степени объективности ответов зависит и степень достоверности результатов тестирования.

ТЕСТ

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке урока даже по неоднократно пройденной теме?
2. Предпочитаете ли вы логику изложения эмоциональному рассказу?
3. Волнуетесь ли вы перед тем, как оказаться лицом к лицу с классом?
4. Предпочитаете ли вы во время объяснения учебного материала находиться за учительским столом (на кафедре) ?
5. Часто ли вы используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительные результаты?
6. Придерживаетесь ли вы заранее спланированной схемы урока?
7. Часто ли вы по ходу урока включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого были сами?
8. Вовлекаете ли вы в обсуждение темы урока учащихся?
9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?
10. Часто ли вам удается удачно пошутить в ходе урока?
11. Предпочитаете ли вы вести объяснение учебного материала, не отрываясь от своих записей (конспектов)?
12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденная реакция аудитории (шум, гул, оживление и т. п.) среди учащихся?
13. Нуждаетесь ли вы в достаточно длительном времени (5-8 мин), чтобы установить нарушенный контакт и вновь привлечь к себе внимание учащихся?
14. Повышаете ли вы голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание к себе со стороны учащихся во время урока?
15. Стремитесь ли вы, задав полемический вопрос, самостоятельно на него ответить?
16. Предпочитаете ли вы, чтобы учащиеся задавали вам вопросы по ходу объяснения учебного материала?
17. Забываете ли вы во время урока о том, кто вас слушает?
18. Есть ли у вас привычка выбирать среди учащихся в классе два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?
19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки учащихся?
20. Замечаете ли вы во время урока изменения в настроении учащихся?
21. Поощряете ли вы учащихся вступать в диалог с вами во время объяснения темы урока?
22. Отвечаете ли вы сразу же на реплики учащихся?
23. Используете ли вы одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?
24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного по плану

урока времени?

25. Чувствуете ли вы себя после уроков уставшими настолько, что не в состоянии повторить их в этот же день еще раз (во вторую смену)?

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным ниже ключом и определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений составит 80% от всех пунктов по одной модели общения, можете считать выявленную склонность стойкой.

Ключ к тесту

Модели общения	№ вопросов	
	Да "+"	Нет "-"
Диктаторская "Монблан"	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная "Китайская стена»	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание "Локатор"	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная "Тетерев"	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная "Гамлет»	3,12,14,18,19,20,22,25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагирования "Робот"	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарная "Я сам(а)"	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Интерпретация результатов теста

Модель дикторская ("Монблан"). Педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Никакого личного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, безынициативность и пассивность обучаемых.

Модель неконтактная ("Китайская стена") очень близка по своему содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемым существует слабая обратная связь ввиду произвольно и непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятий, произвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к педагогу.

Модель дифференцированного внимания ("Локатор") основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагоги ориентированы не на весь состав

аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении педагог концентрирует на них свое внимание.

Следствие: нарушается целостность акта взаимного действия в системе "педагог-коллектив", она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель гипорефлексивная ("Тетерев") заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут в себе: его речь большей частью монологична. Он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. Такой педагог проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемым и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существуют изолированно друг от друга, учебно-воспитательное взаимодействие поставлено формально.

Модель гиперрефлексивная ("Гамлет") противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Он остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели бразды правления могут оказаться в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию.

Модель негибкого реагирования ("Робот"). Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психологическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности.

Следствие: низкий эффект социального взаимодействия.

Модель авторитарная ("Я – сам"). Учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Личная инициатива со стороны обучаемых подавляется.

Следствие: воспитывается безынициативность, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия ("Союз"). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные, этические и др. проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Приложение 2.2.

Диагностика уровня профессиональной компетентности учителя

(Диагностика разработана на основе Приложения «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 года №593 (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»)

1. Уровень владения современными образовательными технологиями в преподавании учебного предмета

1.1. Знаю различные современные образовательные технологии, их сущность, структуру, алгоритм использования в образовательном процессе

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

1.2. Умею осуществить оптимальный выбор образовательных технологий в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ и класса

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

1.3. Владею организацией образовательного процесса в соответствии с оптимально выбранными современными образовательными технологиями

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

1.4. Достигаю гарантированного образовательного результата с использованием технологий, выбранных в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ и класса

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

1.5. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе применяемой образовательной технологии

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

2. Уровень владения технологиями педагогической диагностики

2.1. Знаю содержание понятия «педагогическая диагностика», и могу назвать её виды (формы, способы)

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

2.2. Умею осуществить оптимальный выбор диагностического инструментария в соответствии с поставленной педагогической целью

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да
Нет

2.3. Могу провести индивидуальную (групповую, коллективную) педагогическую диагностику

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

2.4. Умею организовать, провести индивидуальную (групповую, коллективную) педагогическую диагностику и обработать её результаты

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

2.5. Умею организовать образовательный процесс с учётом результатов индивидуальной (групповой, коллективной) педагогической диагностики

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

3. Уровень владения психолого - педагогической коррекцией образовательного процесса и его субъектов

3.1. Знаю различные методики психолого-педагогической коррекции образовательного процесса и его субъектов, сущность, структуру, алгоритм использования этих методик

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

3.2. Умею осуществить оптимальный выбор методики психолого-педагогической коррекции образовательного процесса и его субъектов в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ и класса

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

3.3. Могу провести психолого-педагогическую коррекцию образовательного процесса и его субъектов

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

3.4. Умею организовать, провести психолого-педагогическую коррекцию образовательного процесса и его субъектов и обработать её результаты

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

3.5. Организовываю образовательный процесс на психологической основе

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

4. Уровень владения методическими приёмами

4.1. Знаю различные методические приёмы организации образовательного процесса, их сущность, структуру, алгоритм использования

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

4.2. Умею осуществить оптимальный выбор методических приёмов в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ и класса

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

4.3. Применяю методические приёмы организации образовательного процесса уместно и правильно

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

4.4. Совершенствую уровень владения методическими приёмами и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

4.5. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе методических приёмов

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

5. Уровень владения педагогическими средствами

5.1. Знаю содержание понятия «педагогические средства», и могу назвать их виды

Да
Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да
Нет

5.2. Умею осуществить оптимальный выбор педагогических средств в соответствии с поставленной целью

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

5.3. Применяю различные педагогические средства уместно и правильно

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

5.4. Совершенствую уровень владения различными педагогическими средствами и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

5.5. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе педагогических средств

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

6. Уровень использования локальных инноваций в образовательном процессе

6.1. Знаю содержание понятия «образовательные инновации» и различаю локальные, модульные и системные инновации

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

6.2. Умею осуществить оптимальный выбор инновационных методических идей, новой литературы и иных источников информации в области своей компетенции и методики преподавания для построения современных занятий с обучающимися

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

6.3. Применяю инновационные методические идеи, новую литературу и иные источники информации в области своей компетенции и методики преподавания для построения современных занятий с обучающимися

Да
Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да
Нет

6.4. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе инновационных методических идей

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

6.5. Анализирую качество новой литературы и эффективность использования иных источников информации в области своей компетенции и методики преподавания

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

7. Уровень владения рефлексивными умениями

7.1. Знаю содержание понятия «рефлексия профессиональной деятельности», может назвать её виды (формы, способы и др.) и осознаю значимость рефлексии для профессионального саморазвития

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

7.2. Умею при необходимости осуществить рефлексия профессиональной деятельности

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

7.3. Осуществляю рефлексия профессиональной деятельности постоянно и учитываю её результаты в профессиональном саморазвитии

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

Приложение 2.3.

Упражнения и задания для самостоятельного развития педагогической рефлексии, как основы индивидуального стиля профессиональной деятельности

Возможность для развития у студентов профессиональных умений рефлексировать складывается в основном благодаря педагогической практике, когда у будущих учителей появится некоторый опыт проведения уроков. Целесообразно познакомить студентов с некоторыми упражнениями заранее, до проведения уроков, чтобы они могли уделить специальное внимание конкретному умению. После урока полезно выяснить, удалось ли и в какой степени осуществить рефлексивные процессы .

1. Какие педагогические способности, по-вашему, у вас развиты в достаточной степени?

2. Что вам труднее дается: работа с отдельными учащимися во время урока или с группой учеников? Почему? Играет ли в этом какую-то роль умение рефлексировать?
3. Приходилось ли вам повышать тон голоса на уроке? Если да, то, в каких ситуациях?
4. В каких случаях вы, как правило, меняете интонацию голоса?
5. Могли бы вы сказать, что вы управляете мимикой вашего лица во время ведения урока? Менялось ли когда-нибудь выражение вашего лица непроизвольно? Вспомните, в какой ситуации вы намеренно изменили выражение лица.
6. Что вам больше всего помогает определять результативность своих слов и действий в классе? (Глаза детей, выражение их лиц, их двигательная активность, проявление эмоций, выкрики и восклицания детей, организованное выполнение указаний, тишина в спортивном зале и др.).
7. Как вы реагируете на нарушения дисциплины учащимися во время урока: 1) болезненно; 2) понимающе; 3) осуждающе; 4) равнодушно; 5) профессионально (по-деловому)?
8. Приходилось ли вам во время объяснения нового материала или какого-либо задания повторять сказанное другими словами? Что заставило вас искать другие слова? Насколько удачным оказалось ваше объяснение?
9. Могли бы вы сказать, что во время урока распределяли свое внимание и переключали его? Докажите.
10. Проанализируйте свой урок с точки зрения коммуникативной деятельности. Что было удачным и благодаря чему, а что – нет?
11. Проанализируйте урок своего коллеги и определите, в какие моменты учитель проявлял умения рефлексировать (если они имели место).
12. Назовите признаки, по которым можно судить о проявлении учителем во время урока педагогической рефлексии.
13. Составьте свой профессиональный портрет: «Какой я учитель?». Отметьте сформировавшиеся и недостаточно развитые умения, подберите примеры ситуаций, подтверждающие степень развития умений.
14. Пронаблюдайте на семинаре или лекции за деятельностью преподавателей и определите, в какие моменты они проявляли педагогическую рефлексия. Что говорило об этом?
15. Попробуйте определить, проявлял ли рефлексия ваш товарищ по группе во время своего доклада, или во время деловой игры, или во время ведения семинара (по поручению преподавателя) и т.д. По каким признакам вы об этом судили?
16. Пронаблюдайте фрагмент урока и определите, осуществлял ли учитель педагогическую рефлексия. Как вы это определили? Что свидетельствовало о рефлексии? Были ли на уроке моменты, которые требовали рефлексии, но прошли без нее?
17. Побеседуйте на любую тему с кем-то из близких и проследите за собой: а) приходилось ли вам менять свое отношение к собеседнику? б) замечали ли вы изменения в отношении к вам со стороны собеседника?
18. Во время педагогической игры на занятии попробуйте осуществить педагогическую рефлексия и продемонстрировать ее (для этого заранее продумайте типичные ситуации и варианты решений на основе рефлексии).
19. Придумайте учебную ситуацию для урока, в которой учитель должен проявить педагогическую рефлексия.
20. Во время педагогической практики в дневнике отмечайте ситуации, в которых вы подвергаете себя критике (что заставило вас сомневаться в правильности и целесообразности собственных действий?).

ОПРОСНИК «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ»
(по Г.В.РЕЗАПКИНОЙ)

Методика «Психологический портрет учителя» позволяет построить "портрет" учителя по следующим шкалам: приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания / воспитания, уровень субъективного контроля.

Методика помогает увидеть психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение – меняться самому, менять работу или оставить все, как есть. Это – только начало работы учителя над собой. Продолжением может быть участие учителя в тренингах профессионального и личностного роста.

Инструкция к тесту

Этот тест поможет вам определить свой стиль общения и узнать некоторые особенности своей нервной системы. Из трех вариантов ответа выберите тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции.

ТЕСТ

1. В воспитании важнее всего
 1. окружить ребенка теплотой и заботой;
 2. воспитать уважительное отношение к старшим;
 3. выработать у него определенные взгляды и умения.
2. Если кто-то в классе отвлекается, меня это раздражает настолько, что я не могу вести урок
 1. да;
 2. нет;
 3. в зависимости от настроения.
3. Когда ученик на уроке излагает факты, которые мне неизвестны, я испытываю
 1. интерес;
 2. смущение;
 3. раздражение.
4. Если класс не приведен в порядок
 1. моя реакция зависит от ситуации;
 2. я не обращаю на это внимания;
 3. я не могу начать урок.
5. В конфликтах с другими людьми я чувствую вину за собой
 1. часто;
 2. в зависимости от ситуации;
 3. редко.
6. Для меня важнее
 1. отношения с учениками;
 2. с коллегами;
 3. не знаю.
7. Некоторые ученики вызывают у меня раздражение, которое бывает трудно скрыть
 1. часто;
 2. иногда;
 3. никогда не вызывают.
8. Присутствие на уроке посторонних
 1. воодушевляет меня;
 2. никак не отражается на моей работе;
 3. выбивает меня из колеи.
9. Я считаю своим долгом сделать замечание, если ребенок нарушает порядок в

общественном месте

1. в зависимости от ситуации;
 2. нет;
 3. обычно.
10. Мои школьные отметки зависели от моих усилий, а не от настроения учителей
1. да;
 2. не всегда;
 3. нет.
11. Во время перемены я предпочитаю общаться
1. с учениками;
 2. с коллегами;
 3. лучше побыть в одиночестве.
12. Я почти всегда иду на урок в приподнятом настроении
1. нет;
 2. не всегда;
 3. да.
13. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других
1. да;
 2. нет;
 3. не уверен.
14. Я предпочитаю работать под руководством человека, который
1. предлагает простор для творчества;
 2. не вмешивается в мою работу;
 3. дает четкие указания.
15. Когда я строю планы, я не сомневаюсь в успехе задуманного
1. обычно;
 2. иногда;
 3. сомневаюсь.
16. Случайные встречи с учениками за пределами школы
1. доставляют мне удовольствие;
 2. вызывают у меня чувство неловкости;
 3. не вызывают у меня особых эмоций.
17. Бывает, что без видимых причин я чувствую себя счастливым или несчастным
1. часто;
 2. редко;
 3. никогда.
18. Замечания со стороны коллег и администрации
1. меня мало волнуют;
 2. иногда задевают меня;
 3. часто задевают меня.
19. Во время урока я придерживаюсь намеченного плана
1. в зависимости от ситуации;
 2. предпочитаю импровизацию;
 3. всегда.
20. Мои успехи обычно признаются другими людьми.
1. да;
 2. не всегда;
 3. редко.
21. С мнением, что каждого ученика нужно принимать таким, каков он есть
1. я согласен;
 2. не согласен;

3. что-то в этом есть.
22. Мне не хватает теплоты и поддержки со стороны близких и коллег
 1. да;
 2. иногда;
 3. нет.
23. Мысль о предстоящей встрече с учениками и коллегами
 1. доставляет мне удовольствие;
 2. особых эмоций не вызывает;
 3. в тягость.
24. Когда я вижу, что ученик ведет со мной вызывающе
 1. предпочитаю выяснить отношения;
 2. игнорирую этот факт;
 3. я плачу ему той же монетой.
25. От того, как воспитывают детей в семье, зависит
 1. почти все;
 2. кое-что;
 3. ничего не зависит.
26. В работе для меня важнее всего
 1. привязанность учеников;
 2. признание коллег;
 3. чувство собственной необходимости.
27. Успех урока зависит от моего физического и душевного состояния
 1. часто;
 2. иногда;
 3. не зависит.
28. В дружелюбном отношении со стороны коллег
 1. я не сомневаюсь;
 2. уверенности нет;
 3. затрудняюсь ответить.
29. Если ученик высказывает точку зрения, которую я не могу принять
 1. пытаюсь понять его точку зрения;
 2. перевожу разговор на другую тему;
 3. я стараюсь поправить его, объяснить ему его ошибку.
30. Если я захочу, я смогу расположить к себе любого
 1. да;
 2. в зависимости от ситуации;
 3. вряд ли.
31. Если при мне незаслуженно наказывают ученика
 1. я тут же заступлюсь за него;
 2. один на один сделаю замечание коллеге;
 3. сочту некорректным вмешиваться.
32. Работа дается мне ценой большого напряжения
 1. обычно;
 2. иногда;
 3. редко.
33. У меня нет сомнений в своем профессионализме
 1. конечно;
 2. есть сомнения;
 3. не приходилось задумываться.
34. По-моему, в школьном коллективе важнее всего
 1. возможность работать творчески;

2. отсутствие конфликтов;
 3. трудовая дисциплина.
35. На детей влияет так много факторов, что усилия родителей сводятся на «нет».
1. не думаю;
 2. не всегда;
 3. да.
36. С высказыванием «Я ничему не могу научить этого ученика, потому что он меня не любит»
1. согласен полностью;
 2. не согласен;
 3. что-то в этом есть.
37. Мысли о работе мешают мне уснуть
1. часто;
 2. редко;
 3. никогда не мешают.
38. На собраниях и педсоветах я выступаю по волнующим меня вопросам
1. часто;
 2. иногда;
 3. предпочитаю слушать других.
39. Взрослый может применить силу в отношении ребенка
1. нет, это недопустимо;
 2. затрудняюсь ответить;
 3. если он этого заслуживает.
40. Люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только себя
1. да;
 2. в некоторых случаях;
 3. нет.
41. Во время каникул я испытываю потребность в общении с учениками
1. да;
 2. нет;
 3. иногда.
42. Я нахожу в себе достаточно сил, чтобы справиться с трудностями
1. редко;
 2. обычно;
 3. всегда.
43. Мне приходилось выполнять приказы людей не вполне компетентных
1. да;
 2. не помню;
 3. нет.
44. Непредвиденные ситуации на уроках
1. можно эффективно использовать;
 2. лучше игнорировать;
 3. только мешают учебному процессу.
45. Большинство неудач в моей жизни происходило по моей собственной вине.
1. да;
 2. не всегда;
 3. нет.
46. В конфликте между учителем и учеником я в душе встаю на сторону
1. ученика;
 2. учителя;

3. сохраняю нейтралитет.
47. В начале или конце учебного года у меня проблемы со здоровьем
1. как правило;
 2. не обязательно;
 3. проблем со здоровьем нет.
48. Мои ученики относятся ко мне с симпатией
1. да;
 2. не все;
 3. не знаю.
49. Ученик обязан выполнять любые требования учителя
1. нет;
 2. не знаю;
 3. да.
50. Успех зависит от способностей и трудолюбия человека, а не от удачного стечения обстоятельств
1. чаще всего;
 2. не уверен;
 3. не согласен.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

Шкалы	Вопросы									
Приоритетные ценности	1	6	11	16	21	26	31	36	41	46
<i>отношения с детьми</i>					ответы: a					
<i>отношения с коллегами</i>					ответы: b					
<i>собственные переживания</i>					ответы: c					
Психоэмоциональное состояние	2	7	12	17	22	27	32	37	42	47
<i>неблагополучное</i>					ответы: a					
<i>нестабильное</i>					ответы: b					
<i>благополучное</i>					ответы: c					
Самооценка	3	8	13	18	23	28	33	38	43	48
<i>позитивная</i>					ответы: a					
<i>неустойчивая</i>					ответы: b					
<i>негативная</i>					ответы: c					
Стиль преподавания / воспитания	4	9	14	19	24	29	34	39	44	49
<i>демократический</i>					ответы: a					
<i>либеральный</i>					ответы: b					
<i>авторитарный</i>					ответы: c					
Уровень субъективного контроля	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
<i>высокий</i>					ответы: a					
<i>не сформированный</i>					ответы: b					
<i>низкий</i>					ответы: c					

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл.

Преобладание одного из трех вариантов ответа (более пяти выборов) в каждой из пяти шкал дает основание отнести поведение учителя, его чувства и реакции к определенной группе, обобщенные характеристики которой представлены в "Интерпретации результатов теста". Чем больше балл, тем выше степень соотношения с

интерпретацией. Если в двух подшкалах из трех набрано одинаковое количество баллов (например, по четыре или по пять), значит, поведение сочетает признаки двух групп. Это может свидетельствовать о том, что поведенческие установки учителя окончательно не сформированы, он только ищет свой неповторимый профессиональный почерк. Другая возможная причина – разнообразие поведенческих стереотипов. В любом случае работа с методикой поможет оценить наличную модель профессионального поведения и выбрать оптимальную.

Интерпретация результатов теста

1. Приоритетные ценности

Профессионально важные качества учителя – любовь к детям, стремление понять и помочь. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания.

1.1. Преобладание первого варианта говорит о гуманистической направленности учителя. Такому учителю близки интересы и проблемы учеников. В основе отношений лежит безусловное принятие ученика. Ученики безошибочно чувствуют учителя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На его уроках они чувствуют себя в безопасности и комфорте. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и ученика.

1.2. Преобладание второго варианта говорит об особой значимости для учителя его отношений с коллегами, об ориентации на их мнение, что может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересует внутренний мир ученика. В отношениях с таким учителем ребята держат себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Отношения в лучшем случае не носят личностной окраски или пронизаны чувством недоверия и отчуждения.

1.3. Преобладание третьего варианта говорит о «самодостаточности» учителя, концентрации на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками преобладает сдержанность, отчужденность, которая может быть вызвана как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением). Возможно, круг интересов не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие возможности самореализации. Нередко в этом случае человек ищет опору в себе и вне школы.

2. Психоэмоциональное состояние

Особенности поведения и восприятия учителя во многом обусловлены состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны нарушения двигательного и речевого поведения учителя, проблемы со здоровьем.

2.1. Преобладание первого варианта говорит о неблагоприятном психоэмоциональном состоянии учителя, которое проявляется в виде острой реакции на раздражающие факторы; низкой эмоциональной устойчивости; тревожности; трудности социальной адаптации; психосоматической симптоматике; сниженных результатах при исследовании интеллекта. В отдельных случаях преобладание первого варианта может быть попыткой симуляции.

2.2. Преобладание второго варианта или присутствие всех трех вариантов ответов позволяет предположить нестабильность психоэмоционального состояния учителя. Как правило, нестабильное психоэмоциональное состояние определяется тремя факторами в различных их сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них.

2.3. Преобладание третьего варианта говорит о благополучном психоэмоциональном состоянии, которое определяет эффективность работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. Эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя благотворно влияют на психологический климат в школе, если только за внешним благополучием и невозмутимостью не кроются другие проблемы или человек по каким-то причинам не скрывает истинное состояние.

3. Самооценка

Самооценка, или самовосприятие – это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления учителя о принципах преподавания, вся его «личная педагогическая философия» во многом определяются его самооценкой.

3.1. Предпочтение первого варианта говорит о позитивном самовосприятии, свойственном человеку, в полной мере реализующему свои возможности. Учителям, обладающим позитивным самовосприятием, легко создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности; ученика всегда воспринимают как личность, заслуживающую уважения. Благодаря таким учителям становится возможным личностное развитие школьников.

3.2. Преобладание второго варианта, а также наличие всех трех вариантов ответов говорит о неустойчивой самооценке, которая может меняться в зависимости от ситуации. При удачном стечении обстоятельств человек с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты учитель преображается: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

3.3. Преобладание третьего варианта свидетельствует о негативном самовосприятии. Такому человеку трудно вступать в свободное общение с другими. Ему свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому он стремится повысить свою самооценку, нередко за счет учеников. Переход на неформальный стиль преподавания, требующий от него большого интеллектуального, эмоционального и нравственного напряжения, обнажает уязвимые места, создает угрозу внутрешней согласованности учителя.

4. Стиль преподавания

На формирование стиля оказывает влияние целый ряд факторов: личностные особенности, жизненные установки, опыт. Стиль преподавания может способствовать эффективности работы учителя или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей.

4.1. Преобладание первого варианта ответов говорит о демократическом стиле учителя. Учитель привлекает учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия: побуждение, совет, просьба. Удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения.

4.2. Преобладание второго варианта ответа указывает на черты либерального, или «попустительского» стиля. Такой учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам, родителям. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность и колебания, испытывает чувство зависимости от учащихся. Для этих людей характерна низкая

самооценка, чувство тревоги и неуверенности в себе, низкий жизненный тонус, неудовлетворенность своей работой.

4.3. Преобладание третьего варианта говорит об авторитарных тенденциях. Учитель использует свои права, не считаясь с мнением детей и требованием ситуации. Главные методы воздействия – приказ, поучение. Для такого учителя характерна низкая удовлетворенность профессией, хотя он может иметь репутацию «сильного педагога». Но на его уроках дети чувствуют себя неудобно, теряют активность и самостоятельность, их самооценка падает. Возможны конфликтные ситуации. Авторитарный стиль в чистом виде представляет собой стрессовую воспитательную стратегию.

5. Уровень субъективного контроля

Уровень субъективного контроля показывает, какую меру ответственности за наши отношения с людьми и факты нашей жизни мы готовы взять на себя. Профессия учителя требует готовности отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени.

5.1. Преобладание в ответах первого варианта говорит о высоком уровне субъективного контроля. Люди с высоким уровнем субъективного контроля принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или препятствия со стороны других людей и обстоятельств). Такие люди не склонны подчиняться давлению других людей, остро реагируют на посягательства на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

5.2. Наличие в равной степени всех трех вариантов или преобладание второго говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

5.3. Преобладание третьего варианта в ответах говорит о сниженном уровне субъективного контроля. Люди с низким уровнем субъективного контроля склонны приписывать ответственность за события своей жизни, как счастливые, так и несчастные, другим людям, случаю, судьбе. Существует прямая зависимость между уровнем субъективного контроля учителя и степенью его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Учителя, имеющие низкий уровень субъективного контроля, более других подвержены феномену «сгорания».

Приложение 2.5.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО СТИЛЯ (Л.РЕБЕККА)

Методика ориентирована на определение разнообразных когнитивных способов восприятия, мышления, общения и др. и известна как методика АОСО – аналитический обзор стиля обучения. На основе анализа своего поведения в пяти деятельностных разновидностях представляется возможность оценки предпочитаемого для вас когнитивно-деятельностного стиля.

Инструкция к тесту

В каждом из пяти пунктов предлагаемой программы обведите цифру, которая является ответом на поставленный вопрос. Заполните так все пункты программы. В заключение вы будете обладать самостоятельно вычисленным ключом к интерпретации результатов АОСО.

Общее время работы с текстами методики не должно превышать 30 мин. Не раздумывайте долго, от одного непосредственного ответа переходите к другому.

В каждом пункте обведите цифру, выражающую приемлемый для вас способ запоминания.

- 0 – никогда;
- 1 – иногда;
- 2 – очень часто;
- 3 – всегда.

ТЕСТ

Тип деятельности № 1.

Мои физические ощущения в процессе обучения и работы

1. Я запоминаю материал лучше, когда записываю его.
2. Я делаю множество записей.
3. Я зрительно помню картины, слова, цифры.
4. В процессе обучения я предпочитаю видео и телевидение всем другим средствам массовой информации.
5. Читая, я подчеркиваю для лучшего запоминания.
6. Я пользуюсь цветными карандашами, чтобы выделить необходимый материал для запоминания.
7. Мне необходимы разъяснения к упражнениям, которые я выполняю.
8. Посторонние шумы раздражают меня во время занятий.
9. Я должен смотреть на людей, чтобы понять, о чем они говорят.
10. Мне лучше работается в комнате с плакатами, иллюстрациями на стенах.
11. Я запоминаю лучше, если обсуждаю информацию вслух.
12. Я лучше усваиваю материал, слушая лекции и учебные кассеты, чем читая.
13. Мне необходимы устные наставления к упражнениям.
14. Восприятие на слух помогает мне думать.
15. Я люблю учиться и думать под музыку.
16. Я легко понимаю сказанное, даже если не вижу человека, который говорит.
17. Я обычно не запоминаю самих людей, но помню, о чем они говорили.
18. У меня хорошая память на однажды услышанный анекдот или шутку.
19. Я легко распознаю людей по голосам.
20. Включая телевизор, я больше слушаю, чем смотрю.
21. Я приступаю к упражнению, не обращая внимания на объяснения к нему.
22. Мне необходимы частые перерывы во время занятий или работы.
23. Я шевелю губами, когда читаю «про себя».
24. Я не люблю заниматься за партой и по возможности избегаю этого.
25. Я нервничаю, оставаясь долго без движения.
26. Я думаю лучше, если нахожусь в движении.
27. Движущиеся объекты способствуют моему запоминанию.
28. Мне нравится строить, моделировать.
29. Я люблю проявлять физическую активность.
30. Я с удовольствием коллекционирую открытки, моменты, марки и т. д.

Тип деятельности № 2.

Мое общение

1. Я предпочитаю работать и учиться в коллективе.
2. Я легко нахожу новых друзей.
3. Я люблю быть в обществе людей.
4. Я легко заговариваю с незнакомыми мне людьми.
5. Мне нравится быть в курсе новостей о других людях.

6. Я с удовольствием и допоздна бываю на вечеринках.
7. Общение с людьми заряжает меня энергией.
8. Я с легкостью запоминаю имена людей.
9. У меня много друзей и знакомых.
10. Я налаживаю свои личные связи повсюду, где бы я ни был.
11. Я предпочитаю работать и учиться в приватной обстановке.
12. Я довольно стеснительный.
13. Общению с людьми я предпочитаю спорт и хобби.
14. Большинство людей мало что знают обо мне.
15. Окружающие считают меня малообщительным человеком.
16. Я не разговорчив в обществе.
17. Скопление народа меня угнетает.
18. Общение с новыми людьми нервирует меня.
19. Я по возможности избегаю вечеринок.
20. Я с трудом запоминаю имена новых знакомых.

Тип деятельности № 3.

Как я обращаюсь со своими индивидуальными способностями

1. У меня живое воображение.
2. Я с легкостью предаюсь новым идеям.
3. Мне представляется сразу несколько способов решения вопроса.
4. Меня привлекает разнообразие возможностей и выбора.
5. Меня вдохновляют проекты будущего.
6. Тщательность, поступательное движение к цели утомляют меня.
7. Мне больше нравится решать проблему, чем объяснять ее.
8. Я считаю себя оригиналом.
9. Я изобретателен.
10. Я прекрасно чувствую себя при внезапном изменении рабочего или учебного плана.
11. Я горжусь своим практицизмом.
12. Я веду себя соответственно жизненным обстоятельствам.
13. Меня привлекают здравомыслящие люди.
14. Я предпочитаю быть реалистом.
15. Я предпочитаю поступательное развитие событий
16. Мне нравится работать и учиться по намеченному плану.
17. Я предпочитаю конкретные факты теоретическим спекуляциям.
18. Меня утомляют размышления над скрытым смыслом понятий.
19. Я избегаю широкого выбора возможных решений.
20. Мне представляются бесполезными размышления о будущем.

Тип деятельности № 4.

Мой подход к работе

1. Я приступаю к работе немедленно.
2. Я – организованный человек.
3. Я составляю план работы.
4. Я сопоставляю свои действия с намеченным планом.
5. Меня нервирует беспорядок в окружающей обстановке во время работы.
6. Я приступаю к работе всегда заранее или вовремя.
7. Я точен во времени.
8. Заранее установленный срок окончания работы организует мой труд.

9. Мне нравится структурировать свой труд.
10. Я реализую свой план поэтапно.
11. Я спонтанный человек.
12. Я не признаю вмешательства в естественный ход развития событий, планирования их.
13. Я ощущаю дискомфорт в условиях чрезмерно структурированного труда.
14. Я всегда тяну с окончанием работы.
15. На моем рабочем столе всегда «творческий» беспорядок.
16. Мне думается, что заранее установленный срок окончания работы – искусственное и бесполезное ограничение.
17. Я – человек широких взглядов.
18. Я уверен, что удовольствие от процесса работы – важнейший компонент.
19. Меня расстраивают установленные расписание или режим работы.
20. Внезапно изменяя план, я прекрасно себя чувствую.

Тип деятельности № 5.

Как я оперирую идеями

1. Я предпочитаю простые ответы пространным объяснениям.
2. Меня удручает тщательное детализирование.
3. Я игнорирую детали, представляющиеся мне неуместными.
4. Мое видение объемно.
5. Я легко обобщаю информацию.
6. Я легко перефразирую других.
7. Я быстро схватываю суть мысли.
8. Я удовлетворяюсь общим представлением о главной идее без деталей.
9. Я легко собираю в целое(синтезирую) отдельные факты.
10. В моем конспекте содержатся только ключевые моменты лекции.
11. Я предпочитаю подробные ответы коротким.
12. Детализируя информацию, я с трудом ее обобщаю.
13. Я сосредоточен на частностях, особенностях фактов информации.
14. Мне нравится делить общую идею на составляющие части.
15. Я предпочитаю обнаружению общего поиск отличительных черт.
16. Я пользуюсь логикой в разрешении проблемы.
17. Мои конспекты подробны.
18. Меня раздражает одна только общая идея работы, без представленных в ней деталей.
19. Я всегда больше сосредоточен на особенностях предмета, чем на общем представлении о нем.
20. На пересказ или объяснение у меня всегда уходит много времени.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Пройдя программу по 5 типам, под каждым из них подведите итог.

Тип деятельности 1. Мои физические чувства в процессе обучения и работы

- Сложите ваши отметки с 1-й по 10-ю позиции, запишите итог (зрение).
- Сложите ваши отметки с 11-й по 20-ю позиции, запишите итог (слух).
- Сложите ваши отметки с 21-й по 30-ю позиции, запишите итог (кинестетика).

Обведите наибольший результат; если разница между двумя показателями составит не более 2 очков, обведите оба результата. Обведите все три показателя, если разница между ними составляет не более 2 очков. Полученный итог – показатель вашего наиболее работоспособного чувства.

Тип деятельности 2. Мое общение

- Сложите ваши отметки с 1-й по 10-ю позиции, запишите итог (экстраверт).
 - Сложите ваши отметки с 11-й по 20-ю позиции, запишите итог (интроверт).
- Обведите наибольший результат. Если разница между двумя показателями составит не более 2 очков, обведите оба результата. Итог – показатель вашего стиля общения.

Тип деятельности 3. Как я обращаюсь со своими индивидуальными способностями.

- Сложите ваши отметки с 1-й по 10-ю позиции, запишите итог (интуитивные).
 - Сложите ваши отметки с 11-й по 20-ю позиции, запишите итог (логические).
- Обведите наибольший результат; если разница между двумя показателями составит не более 2 очков, обведите оба результата. Итог – показатель ваших индивидуальных возможностей в процессе обучения и на работе.

Тип деятельности 4. Мой подход к работе

- Сложите ваши отметки с 1-й по 10-ю позиции, запишите итог (жестко регламентированный подход).
- Сложите ваши отметки с 11-й по 20-ю позиции, запишите итог (нерегламентированный).

Обведите наибольший результат. Если разница между двумя показателями составит не более 2 очков, обведите оба результата. Итог – показатель вашего индивидуального подхода к работе.

Тип деятельности 5. Как я оперирую идеями

- Сложите ваши отметки с 1-й по 10-ю позиции, запишите итог (синтез).
- Сложите ваши отметки с 11-й по 20-ю позиции, запишите итог (анализ).

Обведите наибольший результат. Если разница между двумя показателями составит не более 2 очков, обведите оба результата. Итог – показатель вашего индивидуального стиля мышления.

Интерпретация результатов теста

Тип деятельности 1. Мои физические чувства в процессе обучения и работы.

В познавательной деятельности (ПД). Если вы – человек с преимущественно зрительным восприятием действительности, вы привычно полагаетесь на свою зрительную память и лучше усваиваете учебный материал с помощью визуальных средств (видео, книги). Если вы человек с преимущественно слуховым восприятием, в процессе обучения вы стремитесь к разговорной и слуховой активности (дискуссии, лекции, пластинки). Если наиболее развитым у вас является кинестетическое чувство, можно предположить, что вы лучше учитесь в непосредственном контакте с предметами обучения (игры, моделирование, практические эксперименты).

В профессиональной сфере (ПС). Человек с преимущественно зрительным восприятием действительности, опираясь на свою зрительную память, предпочитает использовать на работе наглядные средства (графики, рисунки). Воспринимая действительность на слух, вы, напротив, предпочтете аудиоинформацию, включая совещания и указания. Опираясь на развитое кинестетическое чувство, вы предпочитаете быть непосредственным участником общего информационного процесса (работа за компьютером), строительства, моделирования.

В повседневной жизнедеятельности (ПЖД). Если два, а тем более все три рассматриваемых чувства у вас хорошо развиты, вы гибко варьируете ими на широком поле вашей разнообразной деятельности

Тип деятельности 2. Мое общение

ПД. Если вы экстраверт, вам нравится учиться в окружении и во взаимодействии с другими людьми (игры, дискуссии, розыгрыши). Если вы интроверт, вы и в учебе стремитесь к независимости и личной свободе (самостоятельное чтение, обучение за компьютером) или берете себе в напарники хорошего знакомого.

ПС. Если вы экстраверт, вам нравится работать в окружении и во взаимодействии с другими людьми (работа командой, совещания). Если вы интроверт, вы предпочитаете

работать независимо от коллектива (компьютеры, индивидуальные проекты) или берете в партнеры хорошего знакомого.

ПЖд. Если разница между показателями по экстра- и интровертированности небольшая, вы балансируете между ними, способны работать и в контакте, и не зависимо от окружающих.

Тип деятельности 3. Как я обращаюсь со своими индивидуальными способностями

Пд. Если вы интуитивно мыслящий человек, вы ориентированы на будущее, легко распознаете основополагающие принципы предложенной темы, любите свободно размышлять, избегаете жестких правил и инструкций. Если вы логически мыслящий субъект, вы, напротив, предпочитаете поступательный ход обучения с обязательным знанием того, что конкретно следует учить в каждый данный момент и на протяжении всего учебного процесса. В отличие от интуитивно мыслящих людей, ваше восприятие действительности всегда реально.

Пс. Если у вас хорошо развита интуиция, вам нравится разрабатывать творческие планы на будущее. осваивать новые направления (моделирование, масштабные проекты) в вашей производственной деятельности. Если вы предпочитаете логический подход к рабочей проблеме, вы стремитесь к высокой степени организации труда, к разработке и контролю над всеми узловыми моментами производственного процесса (статистика, экономика).

ПЖд. Если разница между показателями незначительна, вы легко переключаетесь от интуитивного к логическому способу освоения действительности.

Тип деятельности 4. Мой подход к работе

Пд. Если вы предпочитаете жестко регламентированный режим работы, значит, вы сосредоточены на всем протяжении учебного процесса, планируете свой труд, от задания к заданию приближаясь к его завершению. Если вы, напротив, предпочитает учиться без строгих ограничений режима, следовательно, вас вдохновляет сам процесс обучения – познание нового, интересного. Но вы расслаблены во время занятий и вас не очень заботят формальные правила или лимит времени.

Пс. Если показатель вашего стремления к регламентируемому труду очень высок, это означает, что вы структурируете производственный процесс, ориентированы на его результат, стремитесь добиться его или раньше, или в назначенный срок. Вы – серьезный работник, не хотите и не можете относиться к работе как к игре. Если, напротив, согласно вашему показателю, вы предпочитаете нерегламентированный труд, значит, вы избегаете жесткого подхода к рабочей проблеме, вы расслаблены, вам нравится сам процесс обработки информации, вы не стремитесь к структурированию рабочей темы. Вас не сильно заботят лимит времени или руководящие указания.

ПЖд. Если разница между показателями незначительна, вы балансируете между жестко регламентированным и нерегламентированным подходами, вы свободны в рамках заданной структуры учебного или производственного процесса и можете выйти из них без особого стресса.

Тип деятельности 5. Как я оперирую идеями

Пд. Если вы мыслите общими категориями, вы легко усваиваете главную идею, общий смысл и связь, даже если не знаете всех слов и понятий излагаемой темы. Если вы, напротив, аналитик, то вы сосредоточены на частностях, их противопоставлении и логическом анализе.

Пс. Мысля общими категориями, вы сосредоточены на ключевых моментах производственного процесса, вас не заботят его детали. Если вы аналитик, то не представляете общей картины производства, логически анализируете все частности и детали.

ПЖД. Если показатели между аналитическим и синтетическим стилями мышления оказались приблизительно равными, вы, очевидно, легко оперируете общими категориями и логическим анализом частных.

Приложение 2.6.

АНАЛИЗ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ СВОЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2. М., 1999.)

Инструкция к тесту

Ответьте «Да» или «Нет» на вопросы теста.

ТЕСТ

1. Вы составляете подробный план урока?
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?
5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
7. Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?
13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?
18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?
19. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?
22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?
23. Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?
24. Часто ли Вы контролируете знания учащихся?
25. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?
27. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?
28. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?
30. Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

ЭИС (15 вопросов): 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29

ЭМС (25): 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33.

РИС (17): 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС (16): 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

Для определения доминирующего стиля педагогической деятельности рекомендуется использовать выраженность того или иного стиля в процентах. Для этого количество баллов, набранное респондентом, по данному стилю, необходимо разделить на общее количество вопросов, входящих в данную шкалу.

Описание стилей педагогической деятельности

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками.

Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный материал, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся.

Для учителей с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический стиль (ЭМС)

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью.

Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работы на уроке, практикует коллективные обсуждения.

Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса.

По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем на уроках у учителей с эмоциональным стилем.

Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.д.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.

Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений.

В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое время уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

Рекомендации по совершенствованию учителем индивидуального стиля своей педагогической деятельности

После того как Вы определили свой стиль преподавания, предлагаем Вам ознакомиться с общей характеристикой этого стиля.

Затем сопоставьте, пожалуйста, выделенные особенности со спецификой процесса и результативностью Вашей деятельности. В случае совпадения на основе предлагаемых рекомендаций составьте индивидуальный план совершенствования своего стиля преподавания и приступайте к его выполнению.

По истечении нескольких месяцев (в конце учебного года) оцените, насколько успешной оказалась эта работа.

В случае необходимости обратитесь за помощью к своим коллегам.

Интерпретация результатов теста

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Вы обладаете многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, пронизательностью, умением интересно преподать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Ваши уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности (недостаточная представленность в Вашей деятельности закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний учащихся). Возможно недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обуславливает Вашу чрезмерную зависимость от ситуации на уроке.

В результате у Ваших учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения.

Попробуйте

1. Несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала;
2. В процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к учащимся с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы).
3. Никогда не переходите к изучению нового материала, не будучи уверенным, что предыдущий усвоен всеми учениками.
4. Внимательно относитесь к уровню знаний слабых учеников.
5. Тщательно отработайте весь учебный материал, уделяя большое внимание закреплению и повторению. Не бойтесь и не избегайте «скучных» видов работы – отработки правил, повторения.
6. Старайтесь активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.
7. Во время опроса больше времени отводите ответу каждого ученика, добивайтесь правильного ответа, никогда не исправляйте сразу ошибки: пусть ошибившийся сам четко сформулирует и исправит свой ответ, а Вы помогайте ему уточнениями и дополнениями. Всегда давайте подробную и объективную оценку каждому ответу.
8. Повышайте требовательность. Следите, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания.
9. Старайтесь подробно планировать урок, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)

Вас отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждив у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения.

В результате у Ваших учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками ученика.

Однако Вам свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающие Вашу излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

Попробуйте:

1. Меньше говорить на уроке, давая возможность в полной мере высказаться Вашим учащимся, не исправлять сразу неправильных ответов, а путем многочисленных уточнений, дополнений, подсказок добиваться, чтобы опрашиваемый сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагайте лишь тогда, когда это действительно необходимо.
2. По возможности старайтесь проявлять больше сдержанности.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Вы обладаете очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

У Ваших учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения.

Однако, Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке.

Вы много времени отводите ответу каждого ученика, добиваетесь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оцениваете его, что повышает эффективность Вашей деятельности. В то же время подобная манера ведения опроса обуславливает некоторые замедленные темпы урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы.

Попробуйте:

1. Чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих учащихся тем.
2. Проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке. Сразу и строго потребуйте тишины на каждом уроке, и в конечном счете Вам не придется делать такого количества дисциплинарных замечаний.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Вы обладаете многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

В результате у Ваших учащихся сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на Ваших уроках для многих из них томительно и не всегда интересно. На Ваших уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат.

Попробуйте:

1. Шире применять поощрения хороших ответов, менее резко порицать плохие. Ведь от эмоционального состояния Ваших учащихся в конечном счете зависят и результаты их обучения.
2. Постарайтесь расширить свой арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Если Вы преподаете иностранный язык, не ограничивайтесь лишь репродуктивными видами работы: заучиванием наизусть текстов, зазубриванием правил. Если Вы будете использовать только их, то Ваши учащиеся потеряют интерес к предмету, а самое главное – их будет отличать слабая ориентация в языке. Старайтесь использовать различные упражнения для активизации навыков речи: ситуативные диалоги, языковые игры, песни, стихотворения, диафильмы.
3. Если Вы преподаете гуманитарные предметы, почаще практикуйте коллективные обсуждения, выбирайте для них темы, которые могут увлечь учащихся.

Приложение 2.7.

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

(Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб: Питер, 2000. - 304 с. – (Серия «Учебник нового века»))

Инструкция. «Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале (табл.)».

Мотивы профессиональной деятельности	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и не малой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (оценка п. 6 + оценка п. 7) / 2$$

$$ВПМ = (оценка п.1 + оценка п.2 + оценка п.5) / 3$$

$$ВОМ = (оценка п.3 + оценка п.4) / 2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация результатов. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. По данным (Реан А. А., 1990, 1999), удовлетворенность профессией имеет значимую соотнесенность с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = + 0,409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной. Кроме того, установлена и отрицательная соотносительная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0,585$). Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования

Идеал	Качество личности	Я	Разница	
			d	d ²
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Настойчивость			
	Нервозность			
	Терпеливость			
	Увлекаемость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Беспечность			
	Застенчивость			

В левой колонке («Идеал») испытуемый ранжирует эти качества от 1 до 20 баллов по тому, в какой мере они ему импонируют. Затем в правой колонке («Я») ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (d^2). Далее подсчитываете, сумма квадратов ($\sum d^2$) и определяется коэффициент корреляции:

$$r = 1 - 0,00075 \sum d^2$$

Чем ближе коэффициент к 1 (от 0,7 до 1,0), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6.

Если при применении данной методики исследователь пожелает использовать не 20 качеств, а какое-то иное их количество, то формулу подсчета необходимо изменить. При всяком изменении количества качеств меняться будет коэффициент при $\sum d^2$, т. е. будет не 0,00075, а какое-то другое число. Полезно в связи с этим знать, что указанная выше формула есть просто частный случай общей формулы вычисления коэффициента ранговой корреляции:

$$r = 1 - \frac{\sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Здесь n - число используемых при ранжировании качеств. Именно по этой формуле и необходимо проводить расчеты, если изменено число ранжируемых качеств. Нетрудно убедиться, что когда используется вариант с 20 качествами ($n = 20$), то коэффициент $6/n(n^2 - 1)$ становится равным 0,00075, а общая формула превращается в тот упрощенный вариант, который и приведен вначале.

Коммуникативная компетентность педагога

(Диагностика разработана на основе Приложения «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 года №593 (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».)

Уровень владения приемами эффективного конструирования прямой и обратной связи с другим человеком

1. Знаю различные приемы эффективного конструирования прямой и обратной связи с другим человеком в соответствии с речевой ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

2. Умею осуществить оптимальный выбор приемов эффективного конструирования прямой и обратной связи с другим человеком в соответствии с речевой ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

3. Владю приемами эффективного конструирования прямой и обратной связи с другим человеком в соответствии с речевой ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

4. Могу провести самооценку эффективности конструирования прямой и обратной связи с другим человеком в соответствии с речевой ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

Уровень владения приемами установления контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста

5. Знаю различные приемы установления контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

6. Умею осуществить оптимальный выбор приемов установления контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

7. Применяю различные приемы установления контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

8. Совершенствую уровень владения приёмами установления контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

9. Могу провести мониторинг эффективности используемых приемов установления контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

Уровень владения приемами установления контакта с родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе

10. Знаю различные приемы установления контакта с родителями (лицами, их замещающими), коллегами в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

11. Умею осуществить оптимальный выбор приемов установления контакта с родителями (лицами, их замещающими), коллегами в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

12. Применяю различные приемы установления контакта с родителями (лицами, их замещающими), коллегами в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

13. Совершенствую уровень владения приёмами установления контакта с родителями (лицами, их замещающими), коллегами и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

14. Могу провести мониторинг эффективности используемых приемов установления контакта с родителями (лицами, их замещающими), коллегами и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

Уровень владения приемами организации совместной деятельности людей для достижения определенных социально значимых целей

15. Знаю различные стратегии, тактики и техники взаимодействий с людьми, принципы организации их совместной деятельности для достижения определенных социально значимых целей

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

16. Умею организовать эффективную совместную деятельность людей, направленную на достижение определенных социально значимых целей

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

17. Применяю различные стратегии, тактики и техники взаимодействий с людьми для организации их совместной деятельности, направленной на достижение определенных социально значимых целей

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

18. Совершенствую уровень владения приемами организации совместной деятельности людей для достижения определенных социально значимых целей

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

19. Могу провести оценку эффективности используемых приемов организации совместной деятельности людей для достижения определенных социально значимых целей

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

Уровень владения умениями убеждать, аргументировать свою позицию

20. Знаю основные правила аргументации собственной позиции

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

21. Умею осуществить оптимальный выбор аргументов собственной позиции в соответствии с поставленной целью

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

22. Применяю различные виды аргументации уместно и правильно

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

23. Совершенствую уровень владения умениями убеждать, аргументировать свою позицию

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

24. Могу провести рефлексию эффективности выбора аргументов собственной позиции в соответствии с поставленной целью

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

Уровень владения ораторским искусством

25. Знаю основные составляющие ораторского искусства

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

26. Умею осуществить оптимальный выбор приемов ораторского искусства в соответствии с педагогической ситуацией

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

27. Владею ораторским искусством

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

28. Совершенствую уровень владения ораторским искусством

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да

Нет

29. Могу провести самооценку уровня владения ораторским искусством

Да

Скорее, да, чем нет

Скорее, нет, чем да
Нет

Уровень грамотности устной и письменной речи

30. Знаю основные правила грамматики, орфографии и пунктуации, культуры речи

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

31. Владею грамотной устной и письменной речью

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

32. Совершенствую уровень грамотности устной и письменной речи

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

33. Могу провести самооценку уровня грамотности устной и письменной речи

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

Уровень владения формами публичного представления результатов своей работы

34. Знаю основные формы публичного представления результатов своей работы

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

35. Умею осуществить выбор адекватных форм и методов презентации результатов своей работы

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

36. Владею формами и методами презентации результатов своей работы

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

37. Могу провести мониторинг уровня владения формами публичного представления результатов своей работы

Да
Скорее, да, чем нет
Скорее, нет, чем да
Нет

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ САМОРАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Л.Н.БЕРЕЖНОВА)

Инструкция к тесту

Ответьте на все 18 вопросов, выбирая только один из предложенных вариантов ответа. Для этого после каждого вопроса нужно обвести букву а, в или с.

ТЕСТ

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.
 1. целеустремленный;
 2. трудолюбивый;
 3. дисциплинированный.
2. За что вас ценят коллеги?
 1. за то, что я ответственный;
 2. за то, что отстаиваю свою позицию и не меняю решений;
 3. за то, что я эрудированный, интересный собеседник.
3. Как вы относитесь к идее педагогической поддержки?
 1. думаю, что это пустая трата времени;
 2. глубоко не вникал в проблему;
 3. положительно, активно включаюсь в проект.
4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?
 1. недостаточно времени;
 2. нет подходящей литературы и условий;
 3. не хватает силы воли и упорства.
5. Каковы лично ваши типичные затруднения в осуществлении педагогической поддержки?
 1. не ставил перед собой задачу анализировать затруднения;
 2. имея большой опыт, затруднений не испытываю;
 3. точно не знаю.
6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.
 1. требовательный;
 2. настойчивый;
 3. снисходительный.
7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.
 1. решительный;
 2. сообразительный;
 3. любознательный,
8. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?
 1. генератор идей;
 2. критик;
 3. организатор.
9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени.
 1. сила воли;
 2. упорство;
 3. обязательность.

10. Что вы чаще всего делаете, когда у вас появляется свободное время?
1. занимаюсь любимым делом;
 2. читаю;
 3. провожу время с друзьями.
11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?
1. методические знания;
 2. теоретические знания;
 3. инновационная педагогическая деятельность.
12. В чем вы могли бы себя максимально реализовать?
1. если бы работал так, как и прежде;
 2. считаю, что в новом проекте педагогической поддержки;
 3. не знаю.
13. Каким вас чаще всего считают ваши друзья?
1. справедливым;
 2. доброжелательным;
 3. отзывчивым.
14. Какой из трех принципов вам ближе всего и какого вы придерживаетесь чаще всего?
1. жить надо так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы;
 2. в жизни всегда есть место самосовершенствованию;
 3. наслаждение жизнью в творчестве.
15. Кто ближе всего к вашему идеалу?
1. человек сильный духом и крепкой воли;
 2. человек творческий, много знающий и умеющий;
 3. человек независимый и уверенный в себе.
16. Удастся ли вам в профессиональном плане добиться того, о чем вы мечтаете?
1. думаю, что да;
 2. скорее всего да;
 3. как повезет.
17. Что вас больше привлекает в проекте педагогической поддержки?
1. то, что большинство учителей одобряют идею педагогической поддержки;
 2. не знаю еще;
 3. новые возможности преподавательской деятельности и перспектива самореализация.
18. Представьте, что вы стали миллиардером. Что бы вы предпочли?
1. путешествовал бы по всему миру;
 2. построил бы частную школу и занимался любимым делом;
 3. улучшил бы свои бытовые условия и жил в свое удовольствие.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

Вопрос	Оценочные баллы	ответов	Вопрос	Оценочные баллы	ответов
1	a – 3; b – 2; c – 1		10	a – 2; b – 3; c – 1	
2	a – 2; b – 1; c – 3		11	a – 1; b – 2; c – 3	
3	a – 1; b – 2; c – 3		12	a – 1; b – 3; c – 2	
4	a – 3; b – 2; c – 1		13	a – 3; b – 2; c – 1	
5	a – 2; b – 3; c – 1		14	a – 1; b – 3; c – 2	
6	a – 3; b – 2; c – 1		15	a – 1; b – 3; c – 2	
7	a – 2; b – 3; c – 1		16	a – 3; b – 2; c – 1	
8	a – 3; b – 2; c – 1		17	a – 2; b – 1; c – 3	
9	a – 2; b – 3; c – 1		18	a – 2; b – 3; c – 1	

Интерпретация результатов теста

Суммарное число баллов распределяется в следующем порядке:

Суммарное число баллов	Уровень стремления к саморазвитию
18-24	Очень низкий
25-29	Низкий
30-34	Ниже среднего
35-39	Средний
40-44	Выше среднего
45-49	Высокий
50-54	Очень высокий

Самооценка личностью своих качеств, способствующих саморазвитию, определяется по ответам на вопросы 1, 2, 6, 7, 9, 13. Суммарное число баллов в указанных вопросах распределяется в следующем порядке:

Суммарное число баллов	Самооценка личностью своих качеств
18-17	Очень высокая
16-15	Завышенная
14-11	Нормальная
11-9	Заниженная
8-7	Низкая
6	Очень низкая

Оценка возможности профессиональной самореализации определяется по ответам на вопросы 3, 5, 8, 12, 17. Суммарное число баллов в указанных вопросах распределяется в следующем порядке:

Суммарное число баллов и Оценка профсамореализации

15-14 Как возможности профессиональной самореализации.

13-11 Как необходимого и достаточного для самореализации.

10-9 Скорее как перспективного для самореализации.

7-6 Неопределенная оценка, скорее как неперспективного для самореализации.

5 Как недостойного внимания в плане самореализации.

Приложение 2.11.

ДИАГНОСТИКА ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

(по В.М.СНЕТКОВУ)

Перед вами опросник, который содержит ряд суждений о различных аспектах работы в трудовых коллективах. Среди предложенных суждений нет плохих или хороших, все они важны, но для каждого человека каждое по-своему.

В **первой части** задания просим вас оценить по десятибалльной шкале степень справедливости перечисленных суждений для вашей личной работы в данной группе. Причем 10 баллов – это абсолютно (на 100%) справедливо, то есть оцениваемое качество постоянно присутствует. Если же, хотя бы и очень редко, качество не обнаруживается, то следует ставить 9 баллов и так далее до 0, который обозначает полное отсутствие данного качества, то есть никогда такого не бывает. Для ответа вам необходимо написать в соответствующей графе ответного листа тот балл, который выражает ваше мнение по данному суждению.

Во **второй части** задания используется тот же опросник. Но теперь вам следует ответить на вопрос: «Если бы у вас вдруг появилась возможность сменить эту профессию на другую, то вы бы выбрали ту, в которой...». При выполнении этой части работы вам следует прежде всего ориентироваться на свои личные желания и интересы, то есть отметить, что для вас в работе наиболее важно, а что наименее. В ответах будьте самостоятельными, постарайтесь выразить свое личное мнение по каждому пункту, ничего не пропускайте.

ТЕСТ

1. В работе всегда есть что-то новое, незнакомое и потому интересное.
2. Благоприятные для человека условия труда.
3. В коллективе теплые и дружеские отношения между людьми.
4. У меня много товарищей по учебе, которые меня ценят и уважают.
5. Есть возможность повышать свою квалификацию, профессиональную грамотность.
6. Высокая среднемесячная зарплата.
7. В коллективе существуют отношения непримиримости к разгильдяйству, нечестности, бесхозяйственности.
8. В коллективе большинство высококвалифицированных, грамотных работников.
9. У большинства членов коллектива ответственное отношение к своим обязанностям.
10. Всегда своевременный ремонт оборудования.
11. В коллективе постоянно растет качество труда.
12. Работа простая, не требует специальной подготовки.
13. О моей работе не стыдно рассказать друзьям и знакомым.
14. В процессе работы всегда есть возможность переговорить с товарищами по работе.
15. Работа требует специальных знаний и умений.
16. Работа безопасная, не содержит травмоопасных ситуаций.
17. Большинство в коллективе – приятные и симпатичные люди, с которыми можно не только хорошо поработать, но и отлично отдохнуть .
18. Я пользуюсь авторитетом и доверием среди работников нашего коллектива.
19. Есть возможность поработать на различных операциях, станках, освоить смежные профессии.
20. Большие премии.
21. В коллективе сложились отношения взаимопомощи и сотрудничества.
22. Большинство членов коллектива имеют среднее, в том числе среднетехническое, и незаконченное высшее образование.
23. В коллективе отсутствуют какие бы то ни было нарушения трудовой дисциплины, правил техники безопасности, опоздания и т.п.
24. В коллективе полностью отсутствует работа в сверхурочное время и выходные дни.
25. В коллективе постоянно снижается себестоимость продукции.
26. Работа легкая, не вызывает физического переутомления.
27. Моя работа имеет большое значение для деятельности всего коллектива.
28. Руководитель часто обсуждает со мной различные производственные вопросы.
29. Работа разнообразная, требует смекалки, заставляет думать.
30. Хорошее, удобное оборудование и техника.
31. В коллективе отсутствуют какие бы то ни было конфликты между работниками.
32. Администрация предприятия ценит меня как работника.
33. Есть возможность созданы все условия для учебы.
34. Высокая оплата сверхурочных часов и работы в выходные дни.
35. В коллективе отношения между людьми строятся на основе высокой требовательности и принципиальности.

36. Большинство работников имеют четко выраженную политическую позицию.
37. Большинство членов коллектива характеризуются творческим отношением к труду.
38. Работа ритмичная, без штурмовщины.
39. В коллективе совсем нет брака в работе.
40. Условия работы позволяют выбрать для себя удобный темп.
41. Продукция, которую я выпускаю, очень важна.
42. Руководитель всегда интересуется моими личными делами.
43. Работа требует высокой квалификации.
44. Хорошо оформлены места общего пользования: столовые, душевые, раздевалки и пр.
45. В коллективе сложилась атмосфера доверия и доброжелательности людей друг к другу.
46. Мой руководитель меня уважает.
47. Есть возможность постоянно повышать свою экономическую, правовую грамотность.
48. Хорошее обеспечение членов коллектива путевками, жильем, детским садом, летним лагерем для детей и пр.
49. Высокая организованность и сплоченность всего коллектива.
50. Большинство в коллективе активно участвуют в общественной жизни цеха, предприятия.
51. В коллективе каждый считает своим долгом бороться за повышение качества продукции.
52. Удобная сменность.
53. В коллективе всегда строго выполняются все плановые показатели.
54. Работа не накладывает на человека большой ответственности.
55. Наш коллектив играет важную роль в жизни всего предприятия.
56. Члены коллектива часто проводят вместе свободное от работы время.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

Для удобства обработки все изучаемые потребности сведены в 14 шкал и даны в листе ответов построчно:

Потребности	Вопросы			
1. Потребность в творческой и интересной работе	1	15	29	43
2. Потребность в благоприятных условиях труда.	2	16	30	44
3. Потребность в теплых и доверительных отношениях в коллективе.	3	17	31	45
4. Потребность в признании, в личном авторитете.	4	18	32	46
5. Потребность в собственном развитии.	5	19	33	47
6. Потребность в личном материальном и социальном обеспечении.	6	20	34	48
7. Потребность в принципиальных и требовательных взаимоотношениях в коллективе.	7	21	35	49
8. Потребность в индивидуальном развитии всех членов коллектива.	8	22	36	50
9. Потребность в активной жизненной позиции всех членов коллектива.	9	23	37	51
10. Потребность в хорошей организации труда.	10	24	38	52
11. Потребность в производственных успехах всего коллектива.	11	25	39	53
12. Утилитарная потребность (потребность в удовлетворении узких личных интересов).	12	26	40	54

13. Потребность в общественном признании личного вклада и важности работы коллектива в целом.	13	27	41	55
14. Потребность в общении как по «вертикали», так и по «горизонтали».	14	28	42	56

Обработка и интерпретация результатов теста

Определить степень субъективной привлекательности работы для человека в данном коллективе путем нахождения разности средних арифметических значений шкал между первой и второй частями (М 1 – М 2). Здесь важное значение имеют величина разницы и знак: отрицательные значения интерпретируются как неудовлетворенность тем или иным аспектом работы; положительные – как привлекательность данного аспекта для человека.

Приложение 2.12.

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ СТИМУЛИРУЮЩИХ И ПРЕПЯТСТВУЮЩИХ ОБУЧЕНИЮ, РАЗВИТИЮ, САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

(Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2. М., 1999, адаптировано для учителей технологии и предпринимательства)

Выявление факторов стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию будущих учителей технологии и предпринимательства

Инструкция к тесту: Оцените, насколько приведенные факторы препятствуют или стимулируют ваше обучение и развитие.

ТЕСТ

Препятствующие факторы

1. Собственная инерция в учебной и практической деятельности.
2. Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.
3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны группы, преподавателей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к новому.
5. Неадекватная обратная связь с членами группы и преподавателями, т.е. отсутствие объективной информации о себе.
6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Варианты ответов:

- да, препятствует;
- скорее препятствует, чем нет;
- и препятствует, и нет;
- скорее не препятствует;
- нет, не препятствует.

Стимулирующие факторы

1. Интересная студенческая жизнь.
2. Обучение различным дисциплинам.
3. Пример и влияние одногруппников, однокурсников, преподавателей.
4. Интерес к технологическому образованию.
5. Организация практики в школе.
6. Внимание к проблемам куратора, преподавателей, одногруппников.
7. Доверие внутри студенческого сообщества.

8. Новизна деятельности, условия учебы и возможность экспериментирования.
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к предстоящей профессиональной деятельности.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

Варианты ответов:

- да, стимулирует;
- скорее стимулирует, чем нет;
- и стимулирует, и нет;
- скорее не стимулирует;
- нет, не стимулирует.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

Баллы начисляются по следующей схеме

- да, препятствует – 5 баллов;
- скорее препятствует, чем нет – 4;
- и препятствует, и нет -3;
- скорее не препятствует – 2;
- нет, не препятствует -1.

Аналогично подсчитываются баллы за ответы по стимулирующим факторам.

Подсчитывается суммарная степень выраженности факторов препятствующих развитию и стимулирующих его.

Анализ результатов теста

Результаты данного теста могут быть рассмотрены совместно с результатами теста Определение способностей к саморазвитию.

Групповой уровень

При сопоставлении групповых результатов можно выявить наиболее выраженные в данном коллективе факторы препятствующие и стимулирующие развитие членов коллектива.

Приложение 2.13.

БИОГРАФИЧЕСКОЕ ИНТЕРВЬЮ

(Андреева Т.В. Психология современной семьи. – СПб.: Речь, 2006, с.431-434.)

Инструкция к тесту: ответьте на следующие вопросы

ТЕСТ

1. Год, место рождения, место жительства до поступления в вуз.
2. Профессии родителей.
3. Профессии деда, прадеда (имели ли какое-либо отношение к искусству, строительству, различным ремеслам?).
4. Профессии родственников (дядей, теток, кузенов и т. д.) — имела ли отношение к архитектуре, строительству, ремеслам, искусству деятельность тех родственников, с которыми приходилось общаться в детстве и юности? В частности, приходилось ли в детстве наблюдать работу с различными инструментами — по дереву, по металлу и т. п.?
5. Увлечения (хобби) в семье, занятия в свободное время: хобби отца, матери. Дополнительный вопрос: занимались ли члены семьи или другие родственники живописью, рисованием, рукоделием, конструированием, фотографией, музыкой, спортом и др.?
6. Планы в семье относительно вашей будущей профессии: какие и в каком возрасте?
7. Отношение к избираемой вами профессии (у родителей, друзей).

8. Чему учили в семье: знаниям, навыкам, умениям, иностранным языкам, прочее (языки, спорт)?

9. Были ли попытки у родителей или родственников чем-то заинтересовать вас (например, любительской фотографией, спортом, игрой на музыкальных инструментах и т. д.)?

10. Ваше отношение к тому, чему учили в семье.

11. Ваша успеваемость в школе:

- в 1—4-м классах;
- в 5—8-м классах;
- в 9—11-м классах.

12. Каковы ваши любимые и нелюбимые предметы?

13. Какие предметы вам давались легче, какие тяжелее?

14. Дополнительное обучение (кружки, спецшколы, дополнительное индивидуальное обучение):

- до школы;
- 1—4-е классы;
- 5-10-е классы (укажите возраст, в котором занимались в спецшколах, кружках и т. д.).

15. Чем вам приходилось заниматься в свободное от учебы время (перечислите любые виды увлечений, включая спортивные игры)?

- в дошкольном возрасте;
- в 1—4-м классах;
- в 5-8-м классах;
- в 9—11-м классах.

16. Читали ли вы книги, журналы по искусству, архитектуре, технике и т. д.?

17. Вспомните, признавали ли вас способным в каком-либо виде деятельности в школе, семье, кружках?

18. Пытались ли вы поступать в художественные или иные школы и насколько успешно? Кто посоветовал?

19. Были ли у вас какие-нибудь интересные случаи, повлиявшие на выбор профессии?

20. Ваши планы относительно будущей профессии:

- до школы;
- в 1—4-м классах;
- в 5—8-м классах;
- в 9—10-м классах.

21. По окончании школы — планы, мотивы, повлиял ли кто-нибудь на ваш выбор. Мнение родителей, учителей, друзей о выбранной профессии.

22. Подготовка к поступлению в вуз: велась ли специально, в чем заключалась, где (в каком учреждении).

23. Успешность вашего поступления — примерно какие оценки за общеобразовательные и специальные предметы.

24. Для тех, кто поступил не сразу или не поступал: где вы работали и в течение какого времени? Мотивы дальнейших попыток поступить в институт.

Учеба в вузе:

25. Успешность обучения — какие предметы давались вам легче, какие труднее.

26. Какими предметами вы больше увлекались:

- на 1, 2-м курсах
- на 3—5-м курсах.

27. Увлечения помимо занятий (рисование, фото, спорт и т. д.).

28. Авторитеты в области педагогики, психологии, технологии техники?
29. Были ли у вас любимые преподаватели в институте и если были, то кто именно?
30. Кого из студентов вы считали наиболее способным педагогической деятельности?

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

1. Анализ происхождения — родительские семьи, семьи прародителей. В процентном отношении — кто повлиял на выбор кружков, школ, института. Происхождение, условия развития в семьях анализировалось также по кластерам, выделенным первоначально на основе кластерного анализа ценностей-целей.
2. Анализ дополнительного развития — подсчет обобщенных категорий «направлений развития»: например, если за весь период детства и юности респондент учился в кружках и секциях только изобразительному искусству и играл в волейбол — это расценивается как два направления. Учеба в музыкальной и художественной школе, английскому языку, хореографии в кружках, фигурному катанию и гимнастике в секциях расценивается как пять направлений развития (последние две секции расцениваются как одно — спортивное — направление).
3. Качественный анализ данных по мотивам выбора профессии, влиянию школ, родственников, друзей на профессиональное становление (в процентном отношении).
4. Описание по кластерам (типам направленности интересов) успешности учебы, окончания института, числу проектов, их осуществлению на практике, победах на конкурсах по проектированию представителей различных типов направленности интересов.

Приложение 2.14.

Анкета для учителей технологии по применению в образовательной практике моделирования профессиональной деятельности

Уважаемые коллеги, мы проводим исследование, с целью повышения эффективности учебных знаний для формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии. Просим Вас ответить на несколько вопросов или высказать по ним свое мнение.

Ваш педагогический стаж _____

Предмет _____

1. Перечислите наиболее важные, на ваш взгляд, требования к применению моделирования профессиональной деятельности будущих учителей на учебных занятиях.
2. Какие компоненты профессиональной компетентности вы формируете на учебных занятиях?
3. Какие профессиональные навыки Вы формируете на учебных занятиях?
4. Каким образом Вы моделируете совместную деятельность студентов и преподавателя по решению учебно-профессиональных задач?
5. Какие личностно-развивающие образовательные технологии Вы используете в собственной учебно-предметной деятельности со студентами?
6. Из каких смежных областей Вы используете знания по своей дисциплине?

Приложение 2.15.

Лист экспертной оценки учебного занятия

Цель наблюдения: определить степень использования средств формирования профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов.

ФИО преподавателя: _____

Предмет: _____ Группа: _____

Организационная форма учебного занятия: _____

Этапы	Общий балл
<u>1) Целеполагание на занятии</u> 1. Преподаватель не сообщает цель занятия. 2. Цель занятия формулирует преподаватель. 3. Цель занятия формулируется при помощи преподавателя. 4. Цель занятия формулируется студентами самостоятельно после постановки проблемного вопроса в совместной деятельности.	0 1 2 3
<u>2) Проектирование учебного занятия</u> 1. План занятия отсутствует. 2. План занятия сообщает преподаватель. 3. Составление плана действий происходит в совместной деятельности. 4. Студенты проектируют учебное занятие под руководством преподавателя.	0 1 2 3
<u>3) Организация деятельности студентов</u> 1. Деятельность студентов сведена к минимуму. 2. Деятельность студентов носит репродуктивный характер. 3. Деятельность студентов имеет частично-поисковый характер. 4. Деятельность студентов носит проблемно-поисковый характер.	0 1 2 3
<u>4) Поддержание и развитие познавательных интересов</u> 1. Занятие не вызывает интереса у студентов. 2. Преподаватель поддерживает интерес студентов через содержание изучаемого материала. 3. Поддерживание интеллектуальной активности с помощью системы вопросов. 4. Стимулирование интереса к предмету с помощью проблемного изложения материала, активной роли студентов через самостоятельную результативную деятельность студентов.	0 1 2 3
<u>5) Организация самостоятельной деятельности студентов на занятиях</u> 1. Самостоятельная работа отсутствует. 2. Педагог использует самостоятельную работу студентов по инструкции. 3. Предоставляет право самостоятельного выбора варианта или задачи по уровню трудности. 4. Педагог организует самостоятельную деятельность студентов на всех этапах учебного занятия (от целеполагания до рефлексии)	0 1 2 3
<u>6) Организация взаимодействия на занятии:</u> 1. Занятие проходит в форме монолога преподавателя. 2. Преподаватель ставит перед студентами вопросы. 3. Преподаватель использует диалог как метод ведения учебно-познавательной деятельности. 4. Организует совместную деятельность студентов в контекстных, диалогических формах, предоставляет право выбора формы сотрудничества.	0 1 2 3

<u>7) Организация оценочной и рефлексивной деятельности</u>	
1. Педагог не организует самоконтроль и рефлексивную деятельность студентов на учебном занятии.	0
2. Педагог использует самоконтроль студентов по образцу.	1
3. Педагог развивает у студентов умение анализировать собственную мыслительную деятельность, осознавать ее, контролировать и оценивать на некоторых этапах деятельности.	2
4. Педагог организует контрольно-оценочную и рефлексивную деятельность на всех этапах учебного занятия.	3
<u>8) Создание комфортной атмосферы</u>	
1. Педагог в общении занимает позицию «сверху», использует авторитарное давление.	0
2. Педагог создает доброжелательную атмосферу, оставляя ведущим авторитарный стиль.	1
3. Педагог занимает позицию «наравне», создает положительный эмоциональный настрой, поддерживает оптимальный уровень работоспособности и ситуацию успеха.	2
ИТОГО:	

ИТОГОВЫЙ БАЛЛ:

41-31балл – отлично

30 -21балл – хорошо

20-13 баллов - удовлетворительно

Материал к занятию

Заполните таблицу «Требования к организации контроля»:

Требование	Содержание, назначение требования
Индивидуальный характер контроля	
Систематичность, регулярность контроля	
Разнообразие форм контроля	
Объективность контроля	
Дифференцированный подход	
Единство требований	
Наглядность, гласность	

ПРАКТИКУМ

«Педагогическая мастерская учителя технологии и предпринимательства»

Раздел	Тема
<p>I Введение в профессию учителя технологии и предпринимательства</p>	<p>1. Учитель технологии и предпринимательства в системе образования 2. Современные требования к подготовке учителя технологии и предпринимательства 3. Основные компетенции учителя технологии и предпринимательства</p>
	<p>Практические задания: Задание 1. Составление глоссария педагогической профессии Задание 2. Анализ нормативных документов, сопровождающих педагогическую деятельность Задание 3. Составление матрицы компетенций учителя технологии и предпринимательства Задание 4. Написание сочинения-рассуждения на заданную тему</p>
	<p>Тестовые задания</p>
<p>II Образовательные технологии</p>	<p>1. Урок, как основная форма сотрудничества участников образовательного процесса по технологии 2. Типы и структура современных уроков технологии 3. Подготовка учителя технологии к уроку 4. Анализ и самоанализ урока технологии 5. Способы оценивания деятельности обучающихся на уроках технологии</p>
	<p>Практические задания: Задание 1. Разработка конспекта урока технологии Задание 2. Разработка примерной программы обучения технологии в определенном классе Задание 3. Разработка схемы самоанализа урока и анализ своего конспекта Задание 4. Разработка теста оценки достижений обучающихся на уроке технологии Задание 5. Ролевая игра «Построение общения в образовательном учреждении»</p>

	Тестовые задания
III Воспитательная работа учителя технологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Современные концепции и подходы к процессу воспитания обучающихся 2. Педагогическое общение на уроках технологии 3. Организация процесса воспитания при обучении технологии обучающихся школы
	<p>Практические задания:</p> <p>Задание 1. Анализ основных современных концепций воспитания</p> <p>Задание 2. Разработка конспекта внеклассного мероприятия по технологии</p> <p>Задание 3. Написание самостоятельной работы на предложенную тему</p> <p>Задание 4. Имитационная игра по одной из предложенных тем</p>
	Тестовые задания
IV Проектирование технологического образования обучающихся средних школ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках технологии 2. Методы, виды и формы организации работы обучающихся над технологическим проектом 3. Оценивание проектной деятельности обучающихся
	<p>Практические задания:</p> <p>Задание 1. Проанализировать состав универсальных учебных действий обучающихся</p> <p>Задание 2. Разработать алгоритм работы учителя технологии над учебно-технологическим проектом</p> <p>Задание 3. Спроектировать оценочную шкалу для учебно-технологического проекта обучающихся</p> <p>Задание 4. Ролевая игра «Защита и оценка проекта»</p>
	Тестовые задания
V Обучающийся как личность и субъект учебно-воспитательной деятельности учителя технологии и предпринимательства	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учет особенностей обучающихся при обучении технологии 2. Обученность и обучаемость учащихся 3. Предупреждение неуспеваемости на уроках технологии
	<p>Практические задания:</p> <p>Задание 1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу об особенностях развития обучающихся</p>

	<p>Задание 2. Разработать план мероприятий по выявлению уровня обученности и обучаемости учащихся</p> <p>Задание 3. Деловая игра «Оценка на уроке технологии»</p> <p>Задание 4. Имитационное упражнение «Общение»</p> <p>Задание 5. Разработать педагогический проект на выбранную тему</p>
<p>Итоговое тестирование и собеседование</p>	

Прием «Толстые и тонкие... вопросы»

Вводное слово преподавателя

Вам приходилось когда-нибудь слышать выражения типа «Какой вопрос, такой и ответ!», «На правильно заданный вопрос ответ не нужен» и т. п.? Темы вопросов мы подробно касались во второй главе. Напомним, что речь шла о том, каким образом надлежит использовать вопросы, чтобы задействовать разные аспекты мышления детей. Теперь обсудим так называемые «толстые и тонкие» вопросы.

Есть вопросы, на которые легко ответить «да» или «нет» (например, «Сейчас ночь?»). Если вы читаете эту книгу в ночное время, вы ответите «да»; если нет, то «нет»). Гораздо чаще встречаются вопросы, на которые нельзя ответить однозначно. Тем не менее, мы нередко оказываемся в ситуациях, когда человек, задающий слишком общий вопрос, требует на него однозначного ответа.

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Кто...	Дайте объяснение, почему...
Что...	Почему вы думаете...
Когда...	Почему вы считаете...
Может...	В чем разница...
Будет...	Предположите, что будет, если
Могли...	Что, если...
Как звали...	Что будет если...
Было ли...	
Согласны ли вы...	
Верно...	

Задание студенту на педагогическую практику.

Учебная работа.

Провести максимально возможное количество занятий по указанию учителя в соответствии с расписанием. Одно занятие на каждой неделе должно быть зачетным. На первой неделе староста группы должен представить факультетскому руководителю практики график проведения занятий студентами.

При подготовке к каждому занятию надо изготовить все необходимые наглядные пособия, изделие которое будут делать учащиеся, подготовить заготовки и инструмент, студент должен провести два урока по графике; присутствовать на уроках других практикантов и принять участие в их анализе; разработать конспекты на каждое занятие и подписать их у учителя до проведения занятия; наблюдать и анализировать 10 занятий лучших преподавателей и все занятия, проводимые студентами-практикантами; отразить в дневнике результаты наблюдения и анализа занятий, отметить методические находки.

Внеклассная работа по предмету.

Практикант должен оказать помощь учителю в проведении кружка по предмету, одно занятие кружка провести самостоятельно; проводить внеклассные занятия по предмету как с отстающими, так и с сильными учащимися; провести на выбор олимпиаду, смотр, конкурс, технический КВН, вечер, «огонек» и т.д.

Внеклассная воспитательная работа.

Студент должен работать помощником классного руководителя, помогать в проведении всех мероприятий с классом; одно воспитательное мероприятие (по согласованию с классным руководителем) провести самостоятельно, в дневнике иметь конспект этого мероприятия и его анализ; вести наблюдение и анализ воспитательных мероприятий лучших классных руководителей.

Изготовление наглядных пособий.

Студент-практикант изготавливает следующие наглядные пособия:

- все необходимое к проведению своего занятия;
- пособия для учебных мастерских (по заданию учителя);
- изделие для выставки технического (декоративно-прикладного) творчества студентов в университете.

Научно-методическая работа.

Студент-практикант выполняет задания преподавателей кафедры ТиМТОиВ и кафедры педагогики, как правило, по сбору материала для выполнения курсовой работы. К зачету он должен иметь отчет, педагогический дневник с конспектами занятий, один подробный конспект занятия.

Организация работы во время практики.

Педагогическая практика студентов 4 курса проводится в 5-9-х классах общеобразовательных школ (как правило, в тех же школах, в которых студенты проходили практику на 3 курсе). В качестве методистов по предмету привлекаются профессорско-преподавательский состав педагогического университета и учителя школ.

Педагогическая практика проводится с отрывом от учебных занятий в сроки, установленные приказом по университету. Студенты отправляются на нее сразу же после установочной конференции, проводимой в первый день практики.

По прибытии в учебное заведение на совещании у директора школы (или его заместителя) практиканты закрепляются за преподавателем и определенной группой (классом) учащихся (как правило, за тем, в котором проходили практику на 3 курсе).

В течение первой недели студенты вместе с учителем определяют тему первого занятия, готовятся к проведению занятия самостоятельно. Одновременно с помощью учителя определяют, что они будут делать по внеклассной работе по предмету (олимпиады, кружок, дополнительные занятия и др.), какие наглядные пособия готовят к каждому занятию для мастерских, а также для выставки технического творчества в университете. Одновременно они знакомятся с учителем графики и с его помощью определяют темы и сроки проведения двух уроков по этой дисциплине.

Особое внимание студенты уделяют подготовке к проведению первого занятия. Его результат оказывает большое психологическое воздействие на практикантов и может решить их дальнейшую судьбу.

В последующие недели практики студенты проводят занятия самостоятельно (одно занятие в неделю), тщательно подготавливая их, посещают и анализируют занятия других практикантов, одновременно изучают основные документы учебного заведения, состав педколлектива, права и обязанности должностных лиц, материальную базу, планирование и учет учебно-воспитательной работы, организацию учебно-воспитательного процесса.

Совместно с классным руководителем практиканты определяют, такое воспитательное мероприятие каждый проведет самостоятельно, в чем будет заключаться их помощь в организации и проведении остальных мероприятий.

В период практики студенты под руководством преподавателей кафедр педагогики и психологии составляют психолого-педагогическую характеристику на одного ученика. В учебном заведении они обязаны работать не менее 6 часов в неделю.

В конце практики за 1-2 дня для подведения итогов на совещании директора учебного заведения студенты должны представить методисту по предмету следующие документы:

- отчет о проделанной работе (соответственно оформленный);
- наглядное пособие для выставки технического творчества студентов;
- подробный конспект одного занятия;
- педагогический дневник.

Примечание для бакалавриата:

Специфика проявления целей заключается в интегративности, поскольку практика итоговая, завершающая бакалаврский уровень педагогической подготовки, после которого студент может работать в школе или продолжить образование в специалитете или магистратуре. Поэтому на первое место выходит диагностическая функция, позволяющая проверить и оценить уровень собственной готовности к педагогической деятельности как в операционной сфере (наличие способностей и опыта решать необходимые профессиональные задачи с помощью полученных знаний и умений), так и в мотивационной (осознание побуждающих мотивов, смысла этой профессии в своей жизни, удовлетворенности трудом и пр.). Полученные знания о своей готовности должны стать материалом для целенаправленной дальнейшей работы на лекционных и семинарских занятиях, для саморазвития и самовоспитания.

Задачи:

- Разработка реферата по выпускной бакалаврской работе.
- Развитие умений планировать, осуществлять и анализировать воспитательные и развивающие аспекты урока.
- Овладение приемами самоанализа собственной готовности к педагогической деятельности.

ЗАДАНИЕ СТУДЕНТУ 3 КУРСА ФТС НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ**Студент обязан вести ежедневные записи в личном дневнике***Учебная работа*

Наблюдать и анализировать ВСЕ занятия учителя-предметника и ВСЕ занятия, проводимые студентами-практикантами; вести дневниковые записи («фотография» урока и его анализ, методические находки);

провести занятия по указанию учителя в соответствии с расписанием. Одно занятие в конце практики должно быть зачетным в присутствии факультетского руководителя;

при подготовке к каждому занятию надо изготовить все необходимые наглядные пособия, изделие которое будут делать учащиеся, подготовить заготовки и инструмент;

Внеклассная работа по предмету.

Практикант должен оказать помощь учителю в проведении кружка по предмету;

проводить внеклассные занятия по предмету как с отстающими, так и с сильными учащимися;

провести на выбор внеклассное мероприятие (олимпиаду, смотр, конкурс, технический КВН, вечер, «огонек» и т.д.)

Изготовление наглядных пособий.

Студент-практикант изготавливает следующие наглядные пособия:

- все необходимое к проведению своего занятия;
- пособия для учебных мастерских (по заданию учителя);

Научно-методическая работа.

Студент-практикант выполняет задания преподавателей кафедры ТиМТОиВ и кафедры педагогики, как правило, по сбору материала для выполнения курсовой работы.

К **ЗАЧЕТУ** студент должен иметь:

- отчет,
- педагогический дневник,
- один подробный конспект занятия.

Педагогический дневник

Ежедневный отчет в дневнике педагогической практики

Дата: _____

Что я делал сегодня? Каков был результат? Какой опыт я получил?

Каких целей я хотел этим достичь? Каков был результат? _____

Каковы мои потребности после сегодняшней работы (необходимость получения конкретного задания по этому вопросу, развитие умений и др.)? _____

Схема анализа воспитательного мероприятия.

1. Обоснование темы внеклассного мероприятия.
2. Цели и задачи проводимой работы, какие особенности класса были учтены при планировании мероприятия?
3. Форма и место проведения.
4. Чем обосновывался выбор содержания и методики проведения мероприятия?
5. Активность учащихся при подготовке и проведении мероприятия.
6. Были ли отклонения от плана мероприятия? Почему? Какие именно? К чему они привели?
7. Какова педагогическая ценность проводимого мероприятия? Решены ли его задачи? Какие выводы на будущее можно сделать из его результатов?
8. Какие качества необходимо в себе развивать?

Схема характеристики учащегося.

1. Общие сведения об ученике (возраст, пол, семья, как далеко от школы проживает, состояние здоровья, какие общественные обязанности выполняет).
2. Общее развитие школьника (его интересы, склонности, культурный кругозор, начитанность).
3. Успеваемость (преобладающие оценки, какие предметы любит, отношение к учебе, прилежание).
4. Трудовая и общественная активность (участие в труде, в общественной работе, интерес к общественной жизни, инициатива, самостоятельность).
5. Основные черты характера и морально - волевые качества (целеустремленность, упорство, настойчивость, организованность, самокритичность, чувство коллективизма, долга, правдивость, честность, принципиальность, скромность).
6. Профессиональная направленность (какие виды труда предпочитает, что намерен делать в дальнейшем, какой профессией интересуется).
7. Какие меры воспитательного воздействия применялись и каковы их результаты?

Схема характеристики класса.

1. Состав класса.
 - 1.1 Возрастной состав.
 - 1.2. Познавательный уровень, развитие учащихся.
 - 1.3. Работоспособность и успеваемость учащихся. Ведущие мотивы учения школьников.
 - 1.4. Общественное лицо класса (имеется ли актив, интерес к общественным делам, выполнение общественных поручений, сознательность учащихся).
2. Сплоченность класса.

- 2.1. Есть ли группировки по деловым интересам или отрицательного характера? Как учащиеся относятся друг к другу? Как они относятся к делам класса?
- 2.2. Любят ли учащиеся вместе проводить время в школе и вне ее? Любят ли они вместе развлекаться или трудится совместно?
- 2.3. Дружат ли мальчики и девочки?
- 2.4. Переживают ли школьники удачи и неудачи своего класса? Болеют ли за свой коллектив?
3. Организованность класса.
- 3.1. Умеют ли учащиеся сами организовываться для выполнения коллективных дел?
- 3.2. Умеют ли они распределять между собой работу и наиболее рационально выполнять ее?
- 3.3. Умеют ли учащиеся терпеливо и внимательно выслушивать друг друга?
4. Общественное мнение в классе.
- 4.1. Какие поступки своих товарищей одобряют, какие - осуждают?
- 4.2. Критика и самокритика в классе.
5. Характер товарищеских связей в коллективе.
- 5.1. Что связывает школьников: общее место жительства, место за партой, интересы, общая работа?
- 5.2. Где дружат учащиеся : только в школе или вне ее?
- 5.3. Внимательны ли они к товарищам, стараются ли им помочь, в чем проявляется эта помощь?
- 5.4. Как класс относится к дезорганизаторам, отличникам, активу, неуспевающим?
- 5.5. Правильно ли относятся учащиеся к товарищам с физическими недостатками?
6. Актив класса.
- 6.1. Состав актива.
- 6.2. Официальный (выборный) или фактический актив.
- 6.3. Имеет ли актив авторитет?
- 6.4. Как относятся активисты к товарищам по классу?
7. Связь классного коллектива с общешкольным.
- 7.1. Знают ли в классе о том, что происходит в школе в целом и в других классах?
- 7.2. Выполняются ли классом общешкольные поручения?
- 7.3. Каков характер связей учащихся с другими классами (шефство, соревнование, совместные дела).
- 7.4. Как участвует класс в общешкольных мероприятиях?
8. Мероприятия по дальнейшему сплочению классного коллектива.
- 8.1. Какие педагогические мероприятия следует провести в классе в целях сплочения классного коллектива?
- 8.2. Как использовать классный коллектив для воздействия на отдельных учащихся?

Схема фотографии урока

Этап урока	деятельность учителя	деятельность учеников	время	примечания	доска

Образец плана воспитательной работы

Дата	Индивидуальная работа с учащимися	Работа с классным коллективом	Посещение уроков	Работа с родителями	Анализ (что удалось, не удалось в решении поставленных задач, почему?)
------	-----------------------------------	-------------------------------	------------------	---------------------	--

Отчетная документация

1. Дневник практики - включает в себя: общие сведения о школе, классе, ФИО классного руководителя, план воспитательной работы. Ежедневное описание проделанной в этот день работы, указание на достигнутые результаты. В конце практики классный руководитель выставляет в дневнике итоговую оценку которая заверяется подписью курирующего заместителя директора и печатью школы.

2. Характеристика класса и сформулированные на её основе психолого-педагогические задачи по работе с данным классом.

3. Развернутые характеристики 2-х отдельных учащихся (примерные схемы см. в приложении).

4. Описание (фотография) посещенных уроков (не менее 4-х).

5. Разработка коллективного творческого дела, проведенного практикантами в классе, обоснованный анализ достигнутых результатов.

6. Материалы тестирования, анкетирования учащихся, их творческие работы и т.д.

**Тематика курсовых работ,
выполненных студентами под руководством диссертанта**

1. Использование игровых технологий в процессе обучения учащихся технологии.
2. Использование разнообразных типов и видов учебных занятий в системе технологической подготовки учащихся.
3. Экономическое воспитание школьников в процессе обучения технологии.
4. Реализация принципа наглядности обучения учащихся на уроках технологии.
5. Использование технологии коллективного способа обучения учащихся на уроках технологии.
6. Духовно-нравственное воспитания школьников в процессе обучения технологии.
7. Использование игровых технологий в процессе обучения учащихся технологии.
8. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся в системе технологической подготовки.
9. Использование разнообразных форм организации учебной деятельности учащихся на уроках технологии.
10. Использование в технологическом образовании достижений современной науки
11. Практика взаимосвязи школы и семьи в системе технологической подготовки учащихся.
12. Использование компьютера в процессе обучения учащихся технологии.
13. Профориентационная работа в предпрофильной технологической подготовке учащихся.
14. Проведение нетрадиционных уроков в процессе обучения учащихся технологии.
15. Организация декоративно-прикладного творчества учащихся в системе технологической подготовки.
16. Формирование инициативности в процессе обучения технологии и предпринимательству
17. Использование разнообразных форм и методов оценивания знаний учащихся на уроках технологии.
18. Приобщение школьников к здоровому образу жизни в процессе обучения технологии.
19. Инновационные формы и методы трудового обучения школьников в процессе обучения технологии.
20. Организация внеклассных занятий в системе технологической подготовки учащихся.

Модель профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства и процесса ее формирования

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА				
Функции и структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства				
<i>Мотивационно-мобилизующая функция</i>	<i>Профилактико-воспитывающая функция</i>	<i>Информационно-коммуникативная функция</i>	<i>Интегративная функция</i>	<i>Функция целеобразования</i>
Мотивационно – ценностный компонент	Операционно – деятельностный компонент	Коммуникативный компонент	Рефлексивный компонент	Когнитивный компонент
Ценностное отношение к профессиональной технологической и педагогической деятельности	Политехнический, научный, психолого-педагогический, предпринимательский и экономический интеллект	Диалогичность в образовательном пространстве	Владение культурой психолого-педагогического, технологического и научного мышления и использование ее для саморазвития	Применение знаний технологического, экономического, психолого-педагогического блока для реализации технологического образования

Процесс формирования профессионально-педагогической компетентности учителя технологии и предпринимательства				
Этап	Цель	Задачи	Средства	Формы
I этап подготовительно-мотивирующий	Формирование мотивационно-ценностного компонента	-активизировать познавательную сферу студентов; -стимулировать личные векторы профессионально-педагогической направленности в деятельности студентов	Диалог, дискуссия, беседа, решение педагогических задач, имитационные игры, метод проектов	Бинарная лекция, семинарские занятия, лабораторно-практические занятия, круглый стол, микрогруппы, самостоятельная работа студентов
II этап актуализирующий	Формирование операционно-деятельностного и коммуникативного компонентов	-развивать интерес студентов к применению приобретенных знаний при решении конкретных пед. ситуаций смоделированных в процессе обучения; - развивать готовность к самостоятельной интеграции полученных знаний, углубить и расширить способности к диалогическому взаимодействию; - мобилизовать у будущих учителей технологии и предпринимательства потребность в самореализации в проф.пед. деятельности	Диалог, дискуссия, беседа, практикум «Педагогическая мастерская учителя технологии и предпринимательства» деловые, ролевые игры, решение проблемных ситуаций, кейс-метод, проектный метод	Лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические занятия, организация деятельности в микрогруппах, самостоятельная работа студентов
III этап рефлексивно-деятельностный	Формирование когнитивного и рефлексивного компонентов	-развивать умения педагогического прогнозирования и проектирования своей проф. деятельности; -расширять и углублять способности в построении межличностного взаимодействия; -развивать готовность выразить свою проф. позицию в педагогической деятельности	Диалог, дискуссия, беседа, кейс-метод, проектный метод, моделирование педагогических ситуаций, тренинг «Я – будущий учитель технологии и предпринимательства»	Лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические занятия, конференции, проблемно-творческие группы, мастер-класс специалистов, практика в ОУ

