

учебных занятий, по нашему мнению, будет способствовать не только усвоению теоретической информации, но и приобретению необходимых практических умений, опыта и, благодаря сотрудничеству в группах коллег, формированию желания реализовать себя в деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Дылян, Г. Д. Азбука управления образовательными системами : пособие для управленческих работников / Г. Д. Дылян. — Минск : Зорны верасень, 2008. — 60 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
3. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

М. Ф. Бакунович

Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка

ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Психическое и личностное развитие одаренных учащихся во многом зависит от профессиональных и личностных качеств учителя. Учитель организует процесс овладения учеником разнообразными знаниями и способами действия, учит его применять полученные теоретические знания в конкретных практических ситуациях.

В отечественной педагогической психологии профессионально-значимые качества педагога выступают в качестве предмета специальных теоретических и экспериментальных исследований (работы Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. В. Кондратьевой, Л. М. Митиной и др.). Л. М. Митина утверждает, что в состав профессиональных характеристик учителя входят свойства, определяющие направленность личности (в частности, социальная зрелость, гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, познавательные интересы, самоотверженное отношение

избранной профессии и пр.), некоторые специфические качества личности, определяющие умение взаимодействовать с людьми (организаторские, коммуникативные, перцептивно-гностические, эмоциональные). Помимо вышеперечисленных свойств имеют значение профессиональная работоспособность, физическое и психическое здоровье учителя [1, с. 196]. Несмотря на то, что проблема образования целей деятельности исследуется отечественными и зарубежными психологами (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Е. М. Машбиц и др.), изучение целеобразования как профессионально-значимого качества учителя осуществляется в современной психологической науке недостаточно.

Учебная деятельность в средней школе является значимым фактором психического развития учащегося, определяющим изменения в мотивационной, познавательной и личностной сферах (В. В. Давыдов, Й. Лингарт, А. К. Маркова и др.). Эффективность ее воздействия значительно возрастает в тех случаях, когда учащийся стремится самостоятельно найти новую информацию, использовать возможности учения для личного развития, иначе, когда он формулирует субъективный смысл учебной деятельности. По утверждению А. Н. Леонтьева, «не понимание, не знание значения изучаемого характеризует сознательность (учения), а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка» [2, с. 377].

Ориентиром человека в любой деятельности является цель, как «осознаваемый образ будущего результата». Она придает деятельности смысл, опосредует отношение потребности и деятельности, поэтому цели человека определенным образом отражают его потребности. Процесс образования цели обеспечивает переход потребности в иное состояние, воплощение состояния нужды в конкретный образ предполагаемого результата [3].

Успешное осуществление учебной деятельности зависит от умения школьника понимать и принимать цели, формулируемые учителем, самостоятельно ставить цели, достигать их. Однако результаты исследований свидетельствуют о трудностях, которые существуют у учащихся в процессе принятия поставленных учителем и образования собственных целей деятельности. Во-первых, ученику «бывает невозможно представить будущий продукт до того, как он будет получен» [4, с. 77]. Во-вторых, ученики нередко игнорируют формулируемые учителем цели урока, считая их фор-

...процесса. В-третьих, учащихся за-

...определении личностного смысла учения [5].

Процесс образования целей включает «объективные (внешние) и субъективные (внутренние) цели (образ желаемого результата)» [6, с. 106]. В программе учебной дисциплины зафиксированы объективные цели. Они представляют собой обобщенные результаты, определяющие направления деятельности ученика. Первоначально цели, определяемые учителем, являются для ученика внешними. Они не всегда понимаются учеником и не всегда им принимаются. Учитель-профессионал должен обучить ученика определять разные по степени обобщения цели, формулировать их самостоятельно, выбирать адекватные средства для достижения намеченных результатов. По утверждению А. К. Марковой, *«прежде чем начать учение, школьник должен усвоить (понять, принять, самостоятельно поставить) учебную задачу»* [7, с. 6]. Учет учителем при формулировании целей не только требований учебной программы, но и потребностей, уровня знаний, умений учащегося позволяет ему определять направления развития, способствовать формированию процесса целеполагания у учащихся. Учащийся постепенно научается самостоятельно образовывать подлинно субъектные цели.

Субъектные цели — во многом индивидуальны и являются образом желаемого результата для конкретного человека. Образование субъектных целей происходит в результате анализа реалий деятельности, собственных потребностей и возможностей [3]. «Готовые» цели (сформулированные учителем) «доопределяются» или «переопределяются» ребенком, то есть переосмысливаются им с точки зрения индивидуального опыта» [7, с. 11]. Осмысление учащимся специфики деятельности и собственных возможностей позволяет в процессе формулирования субъектно-значимых целей отразить реальные обстоятельства определенной ситуации, способы достижения намеченных результатов и, соответственно, наметить направления собственного развития.

Таким образом, умения учителя формулировать и конкретизировать цели собственной деятельности, формировать целеполагание у учащихся позволяют увеличить результативность процесса обучения, оптимизировать умственное и личностное развитие одаренных учащихся.

Использованная литература

1. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.
2. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Избр. псих. произв. : в 2 т. — М. : Наука, 1983. — Т. 1. — С. 348—380.
3. Бакунович, М. Ф. Динамика мотивационно-целевой саморегуляции студентов в процессе учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Ф. Бакунович; БГПУ им. М. Танка — Минск, 2001. — 19 с.
4. Мильман, В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 71—80.
5. Сивова, И. С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. С. Сивова. — Волгоград, 1999. — 207 с.
6. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. — 2-е изд. / К. К. Платонов. — М. : Высшая школа, 1984. — 174 с.
7. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.

Е. И. Бараева

ГУО «Республиканский институт
высшей школы»

ОДАРЕННЫЕ УЧАЩИЕСЯ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В основе новых подходов к реализации целей современного непрерывного образования лежат стремление, установка на необходимость развития личности, не только потребляющей культурные ценности, но и постоянно создающей их.

В советской педагогике утвердился лозунг «неспособных детей нет», а есть лишь те, кого неправильно обучали и воспитывали. Отсюда следовало, что практически у любого учащегося, независимо от его генотипических особенностей, можно сформировать любые познавательные способности и поведенческие свойства, причем уровень их развития полностью зависит от качества обучения и воспитания.

В сложившейся ситуации недостаточно развивать самотворчества, учебной деятельности одаренных учащихся.