

иерархизм учителей; учебные перегрузки учащихся, низкий уровень познавательной активности; текучесть учительских кадров.

Низкий уровень профессионально-педагогической направленности студентов-выпускников и молодых специалистов объясняется не только недостатками учебно-воспитательного процесса в педвузе, но и несовершенной системой отбора, слабой работой по педагогической ориентации старшеклассников.

Мы полагаем, что все перечисленное затрудняет развитие положительной мотивации на профессиональную деятельность, негативно сказывается на формировании специальных компетенций будущих учителей.

Анализ теории и практики показывает, что работа по выявлению и формированию педагогической мотивации и иных профессионально-личностных качеств на ранних ступенях ориентации юношества на учительскую профессию позволяет совершенствовать профотбор в педагогические учебные заведения, дает возможность более эффективно решать задачи, связанные с профессиональным развитием студентов и формированием у них компетенций для педагогической деятельности в учебно-воспитательных учреждениях любого типа. Поэтому подготовка старшеклассников к осознанному выбору педагогической профессии рассматривается нами как неотъемлемая часть их непрерывного профессионального развития.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Макаренко Э.Н.

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка»*

К концу XX века на смену модернистскому мировоззрению с его идеями о единообразии мира и позитивистской моделью научного познания мира и человека приходит постмодерн. Это проявляется как новая в науке и культуре интеллектуальная тенденция, которая заключается, в частности, в интерпретации человека как индивидуальности, с подчёркиванием присущего ему права

конструировать собственный мир. Поворот к человеку как индивидуальности, подчёркивание возрастающей роли его активности в выстраивании пространства собственной жизни обусловил изменение роли учителя в рамках современных стратегий обучения.

Обладая сложным внутренним устройством, профессия учителя включает в себя множество разнородных предметно-инструментальных и идеальных, духовных компонентов. Личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности являются ведущими в процессе становления профессионала. Очевидно, что учителя в силу своих типологических особенностей оказываются в наилучшей степени приспособленными для реализации одних профессиональных функций, в то время как реализация других функций оказывается им просто недоступной. Развитие профессионального самосознания педагога идёт своеобразным путём. К моменту поступления в педагогический вуз абитуриенты оказываются в уникальной ситуации, т.к. они выбирают профессию, в которой уже накопили значительный опыт взаимодействия с учителями разных типов. Данное взаимодействие является как бы своеобразным тренингом по формированию у учащихся педагогического мышления, умений анализировать типы профессиональной деятельности. Результатом этого процесса являются складывающиеся ценностные ориентации, связанные с профессией учителя, что в конечном счёте ведёт не только к профессиональному самоопределению учащихся и выбору ими данного типа деятельности, но и к появлению новообразований, которые можно отнести к зачаткам профессионального самосознания [3]. Но не менее значимым выступает фактор самой профессиональной деятельности, роль которой в становлении личности педагога, в преобразовании проявлений личностных особенностей в том или ином направлении. Развивая при этом одни личностные параметры, она затормаживает другие и создаёт таким образом неповторимый, отличный от исходного ансамбль качеств профессиональной личности. Не вызывает сомнения, что прежде всего надо оставить в качестве важнейшего основание, на котором строятся профессиональные типы, личностные особенности субъекта деятельности на всех уровнях их проявления. Профессиональная роль, реализуемые в её рамках функции существенно влияют на личность: предъявляя к человеку определённые требования, она тем самым преобразует весь его облик. Ежедневное решение типовых задач совершенствует не только профессиональные знания, но формирует

и профессиональные привычки, определённый склад мышления профессиональной деятельности. Под типологией стилей педагогического взаимодействия следует понимать наиболее часто встречающиеся педагогической деятельности способы решения педагогических задач. Многообразие вставших перед педагогом задач требует разнообразия специфичных, адекватных ситуациям, способов разрешения. Можно предположить, что количество возможных вариантов решения может быть обобщено в определённые психологические конструкции, которые являются основой типологии.

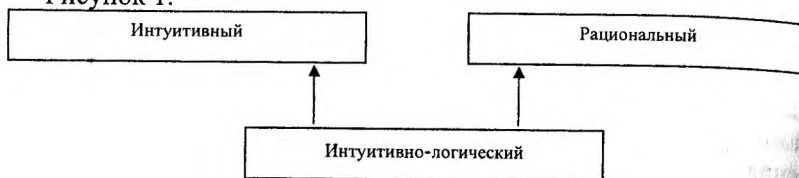
По мнению В.Н. Сорока-Росинского, в данном случае надо говорить о «породе» педагога, т.е. разных стилях их личности и характера. «Порода» педагога является орудием его воздействия на учащихся. Среди «породистых» учителей им выделены следующие типы: теоретики (для которых теория преобладает в ущерб реальному миру); реалисты (хорошо разбираются в мире вещей и людей, но не сильны в теории); утилитаристы (сходны с реалистами, но ещё являются мастерами треннинга и оформления); артисты, или интуитивисты (обладающие тонким вкусом, ведущие уроки с большим подъёмом, но многое зависит от их вдохновения) [4]. Е.И. Роговым, в свою очередь, выделены такие типы: «интеллигент» - без особого труда способен обеспечить выполнение своей профессиональной деятельности гностической, воспитательной, информационной, пропагандистской, развивающей, исследовательской, функции самосовершенствования; «предметник» лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции; организатор - исполнительную, мобилизационную, организаторскую; «коммуникатор» - лишь коммуникативную функцию [3]. В данной речи идёт не об абсолютном, а только об относительном преимуществе. А.И. Карманчиков в своём исследовании выделяет восемь типов мышления и область их использования: интуитивный (прогнозирование), логический (наука), стратегический (реализм, вера), эмоциональный (культура), интуитивно-логический (научное прогнозирование), интуитивно-стратегический (управление), эмоционально-стратегический (обучение), интуитивно-эмоциональный (взаимоотношения) [2].

На основе исследований С.Ю. Гуревич в управлении творческой деятельностью мы выделяем несколько направлений: «интуитивно-защитное», «защита» идеи обусловленности творчества и вдохновения, «недоступность» для человеческого понимания, а значит и неуправляемость (К. Юнг, Н. Николь и др.); «рационалистское», представ...

творческую деятельность как «формализуемый и управляемый, поддающийся автоматизации» (И.П. Калошин и др.). Но при наличии определённых условий и инструментария отдельные компоненты первых двух направлений могут стать основой третьего, соединяющего в себе логическое и интуитивное. Суть его сводится к управлению творческим процессом через воздействие на сознание и находит своё отражение в педагогике творчества (Я.А. Пономарёв). Ценность данного направления – в нешаблонном мышлении личности (Э. де Боно) [1].

В нашем исследовании мы выделяем такие типы личности будущего учителя, как интуитивный, рациональный и интуитивно-логический (см. Рисунок 1).

Рисунок 1.



Таким образом, педагогические возможности развития опыта творческой деятельности будущего педагога будут различными, если учитывать индивидуальные типологические особенности личности студента. Педагог должен учитывать тип мышления каждого конкретного ученика, чтобы «разговаривать» на одном с ним языке. Чтобы быть понятым разными по типу мышления учениками, педагогу необходимо излагать новый материал по-разному. То есть играть роль интуитивно или логически мыслящего человека. Эта задача требует серьёзных усилий, владения педагогом опытом творчества, так как у каждого педагога преобладает свой тип профессиональной деятельности. Один из вариантов решения этой проблемы видится в изложении нового материала педагогами с разными типами деятельности. Частично это решение реализовано в тех случаях, когда педагог излагает материал эмоционально, а в учебнике, как правило, материал изложен логично. Если педагог излагает материал в другом, отличном от присущего ему, стиле мышления, он должен «играть эту роль» особенно тщательно, чтобы не вызвать недоверия, быть правильно понятым. А это невозможно без овладения опытом творческой деятельности, без работы на пределе возможностей, что получается далеко не у всех. Если нас не понимают, значит работать необходимо по-другому. Ученик, воспринимающий

учебный материал, новую информацию в разных стилях, в разном изложении, лучше понимает и надолго запоминает эту информацию.

Литература

1. Гуревич, С.Ю. Ориентация студентов педвуза на творчество в процессе изучения педагогики. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.-СПб.: Петербург.- 1994.- 188с.
2. Карманчиков, А.И. Педагогические условия развития творческой активности учащихся в системе дополнительного образования. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.-Ижевск.- 2004.- 175 с.
3. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования. Пособие для школьных психологов по работе с учителями в педагогическом коллективе. - М.: ВЛАДОС.- 1998.- 496 с.
4. Сорока-Росинский, В.Н. Школа Достоевского.-М: Знание.-1978