

фильтратах этой ступени, которые поступают на биологическую очистку[4]. Соотношение содержания фенол: остаточный H_2O_2 соответствовало литературным данным (патенты) для повышения эффективности биологической очистки стоков. Поскольку присутствие в фильтратах остаточного пероксида водорода вызывает окислительный стресс и активацию пироксидаз–ферментов микроорганизмов, участвующих в деструкции фенолов.

При исследовании нового отбеливающего реагента (арабиногалактана) и обработке экспериментальных данных была использована программа «Графическая интерпретация кинетических уравнений гетерогенных процессов», разработанная студентом специальности «Информационные системы» Ипатовым С.П. Программа позволила установить лимитирующую стадию, которая характеризовалась слабым возрастанием показателя белизны целлюлозы при увеличении температуры. Поэтому студентом Ивановым М.В. (специальность «ТХПД») были разделены процессы гидролиза арабиногалактана (более 100 °С) и отбеливания продуктами его гидролиза арабинозой и галактозой (не более 90 °С), в результате чего показатель белизны увеличился на 2,3%[5].

Таким образом, НИРС технологического факультета Сыктывкарского лесного института позволяет студентам технологического факультета различных специальностей («ТХПД», ООС», «ИЗОС», «ИС») включиться в решение производственных проблем на основе полученных ими знаний в процессе обучения в вузе и интеграции изучаемых ими дисциплин, причем существенное значение при этом играет компьютеризация технологических процессов.

Список литературы

1. Иванов М.В. Февральские чтения по итогам НИР профессорско-преподавательского состава СЛИ, секция «Химия и химическая технология», » ТCF-отбелка: исследование редуцирующей способности моносахаридов в деструкции остаточного лигнина», 18 февраля 2013 г.
2. Пат. 2413046 РФ, Способ отбеливания сульфатной целлюлозы [Текст] / Э.И. Федорова, А.В. Кузванова; патентообладатель Э.И. Федорова; заявл. 21.09.2009; опубл. 27.02.2011.
3. Жаравина О.Н. III Всероссийская молодежная научно-практическая конференции «Исследования молодежи – экономике, производству, образованию», посвященной 60-летию высшего профессионального образования республики Коми, секция «Экология и охрана окружающей среды», «Направления утилизации устойчивых к биодegradации продуктов остаточного лигнина», 18-19 апреля 2012.
4. Федорова Э.И. Новый реагент в отбеливании целлюлозы [Текст] / Э.И. Федорова, В.А. Демин, Иванов М.В., Пестова Н.Ф. // Целлюлоза Бумага Картон – 2014. – № 5. – С. 53–56.

УДК 37.08

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

*И.В.Ирхина
Белгородская область, Россия*

В статье представлены результаты теоретического и экспериментального исследования проблемы ценностных ориентаций профессионального развития учителя в условиях реальной педагогической практики. Показано, что профессиональное развитие учителя обусловлено внутренними и внешними факторами саморазвития.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учитель, факторы саморазвития.

The article presents the results of theoretical and experimental research of the problem of value orientations of the teachers' professional development in real pedagogical practice. It is shown that the teachers' professional development is conditioned by internal and external factors of self-development.

Key words: professional development, teacher, factors of self-development.

В психологии и педагогике в последнее десятилетие чётко прослеживается тенденция смещения акцента с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности учителя к исследованию педагогической деятельности в контексте профессионально-личностного развития. Научный интерес представляют проблемы профессионального сознания и самосознания учителя, его ценностей, смысловых образований, креативности, рефлексии (А. Г. Асмолов, Н. М. Гнатко, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, В. Е. Клочко, С. Г. Косарецкий, О. М. Краснорядцева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. А. Просецкий, В. И. Слободчиков), формирования профессиональной культуры учителя и аксиологических аспектов профессионально-педагогической деятельности (И. Ф. Исаев, А. К. Колесова, М. М. Левина, А. В. Мудрик, В. А. Слестёнин, Е. Н. Шиянов), формирования нового педагогического мышления, способствующего приобщению учителя к культуре как воплощению человеческих ценностей и смыслов (Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин), формирования профессиональной зрелости (Л. И. Анцыферова, Е. В. Андриенко) и индивидуального стиля педагогической деятельности (Б. С. Братусь, Е. А. Климов, А. К. Маркова, А. Я. Никонова, В. А. Толочек), развития педагогического творчества (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, Я. А. Пономарёв и др.) и инновационной деятельности учителя (В. А. Слестёнин, Л. С. Подымова).

В исследованиях профессионального развития педагога подчеркивается, что профессиональная деятельность учителя оказывает серьёзное влияние на процесс развития личности педагога, выступая в то же время проявлением этой личности. Процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется, главным образом, социальной ситуацией развития личности учителя. Субъектная позиция педагога, его способность к саморазвитию рассматривается в качестве ведущего фактора развития профессиональной деятельности [7].

Личность учителя как центральный фактор в труде учителя определяет, по мнению А. К. Марковой, сущность педагогической деятельности и общения. Выделенные автором интегральные характеристики профессионального труда учителя (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал учителя), наряду с технологической составляющей педагогической деятельности и рефлексивной средой в школе, формируют профессиональную компетентность учителя [3].

Исследование интегральных характеристик личности учителя, определяющих педагогическую деятельность с позиции профессионально-личностного развития педагога, нашло отражение в работах отечественных психологов (Л. И. Анцыферова, Д. Б. Богоявленская, Б. С. Братусь, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, В. С. Мерлин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Я. Никонова, А. Я. Пономарёв) и педагогов (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров, Н. Ю. Посталюк и др.).

В контексте проблемы профессионального развития педагога важность представляют исследования профессионального самосознания учителя (Л. М. Митина), психологических и педагогических механизмов творчества (В. И. Загвязинский, Д. Б. Богоявленская, В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров, Я. А. Пономарёв, С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкин, Т. Ф. Фролов), индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Г. Г. Горелова, А. К. Маркова, В. С. Мерлин и др.). В психолого-педагогических работах выделяются различные подходы к исследованию творчества как интегральной

характеристики педагогической деятельности. В творчестве проявляется феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, за рамки требований, т.е. в ситуативно нестимулированную продуктивную деятельность (Д. Б. Богоявленская).

Большое внимание в психологии уделяется исследованию проблемы сосуществования творчества и подражания. Так, существует взгляд, что любая деятельность включает в себя элементы подражания (Н. М. Гнатко, А. Г. Ковалёв, Б. Д. Парыгин, В. А. Просецкий, П. А. Рудик и др.). Интерес в этой связи представляет точка зрения В. А. Просецкого. Прослеживая закономерную линию развития от подражания к творчеству (копирование через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству), автор подчёркивает противоположность исходного и конечного пунктов этой линии. Между этими двумя полюсами находятся промежуточные, переходные формы деятельности, через которые подражание и творчество взаимосвязываются и взаимно проникают друг в друга. Линия развития творческой деятельности индивидуума через подражание выстраивается следующим образом: подражание (копирование) – творческое подражание – подражательное творчество – подлинное творчество.

В педагогике творчество учителя исследуется в следующих её проявлениях: индивидуально-творческий подход к саморазвитию личности учителя, педагогическая деятельность как творческий процесс (В. В. Краевский), творческое самочувствие, саморегуляция, виды и механизмы педагогической импровизации (В. А. Кан-Калик), процесс рождения замысла и его воплощения (Ю. Л. Львова), оптимизация творчества учителя (М. М. Поташник), уровни и этапы педагогического творчества (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров и др.), умения творческой деятельности учителя (В. И. Загвязинский) и др.

Исследования различных аспектов творчности учителя объединяет идея, которая заключается в возможности включения механизма общего и профессионального саморазвития личности учителя за счёт создания условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности. Профессиональное саморазвитие, по мнению учёных, предполагает осознание учителем себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, способов их совершенствования и коррекции.

Исследованию наиболее творческих периодов в жизни человека, этапов зрелости, которые сопровождаются повышением эффективности профессиональной деятельности, закономерностей психического развития личности в период расцвета (акме), многовершинности процесса восхождения к профессионализму посвящены акмеологические работы Б. Г. Ананьева, Е. В. Профессиональная зрелость, являясь вершиной всей жизнедеятельности человека, отражает его наивысшие достижения, определённый этап профессионального развития.

С точки зрения акмеологии профессиональное развитие педагога рассматривается как: фактор, влияющий на достижение учителем «акме»; условие и процесс достижения педагогом вершин профессиональной зрелости; показатель профессионального мастерства.

Значительный пласт исследований профессионально-педагогической деятельности посвящён аспекту её изучения в соответствии с положениями культурологического подхода, где становление педагога как личности и профессионала рассматривается в процессе овладения им ценностями общей и педагогической культуры, обеспечивающей выход за пределы нормативной деятельности. Воплощённая в форме индивидуального опыта педагога культура, по определению В. А. Сластёнина, представляет собой некую целостность, гармонию культуры знаний и мышления, культуры творческого действия, культуры чувств, общения, поведения [6].

Важным аспектом педагогической деятельности, детерминирующим процесс профессионально-личностного развития учителя, является педагогический коллектив, характеризующийся ценностно-ориентационным единством его членов, их эмоциональной и организационной сплочённостью, совместной деятельностью и т.д. (А. В. Петровский, К. К. Платонов, П. А. Просецкий, Г. И. Уманский и др.). Взаимодействие педагогов в профессиональном сообществе рассматривается как сотрудничество, сотворчество, строящееся на основе диалога и полилога. В такой среде деятельность учителя обретает иной ценностный смысл, создаёт условия для творческого самовыражения, «надситуативной», «сверхнормативной» активности. Деятельность педагога рассматривается как сознательная и совместная (осуществляемая в сообществе); профессиональное сознание деятельным и intersubъективным (существующим и возникающим в сообществе); профессиональная общность как обусловленная включённостью субъектов в совместную коллективно-распределённую деятельность, основанную на сознательном позиционном самоопределении каждого. Профессионально-педагогическая позиция учителя, по мнению учёных, образуя единство педагогического сознания, педагогической деятельности и педагогической общности, становится способом реализации базовых ценностей и целей развития каждого, а профессионал исследуется как целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности

Исследованию педагогических механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, посвящены работы И. Ф. Исаева, О. П. Морозовой, А. Н. Орлова, В. А. Сластёнина, Е. Н. Шиянова и др., имеющие методологическое значение для разработки концепции и технологии развития дидактической системы учителя. Учёные едины во мнении, что стержнем процесса профессиональной самореализации и самостановления учителя является самоорганизация его личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он является объектом и субъектом своего профессионально-педагогического развития. Образовательно-развивающее пространство учителя характеризуется постоянным освоением и принятием содержания, технологий инновационного обучения, созданием авторской педагогической системы, выработкой индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Интегральной характеристикой личности и профессиональной деятельности учителя, определяющей возможность и условие профессионального развития, является индивидуальный стиль педагогической деятельности. Это понятие рассматривается А. К. Марковой в аспекте интегральной характеристики личности учителя как присущего для данного учителя устойчивого сочетания задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частных особенностей, например, как ритма работы, определяемого психофизиологическими особенностями и прошлым опытом» [3]. Индивидуальный стиль деятельности выступает здесь одной из важных характеристик индивидуализации профессионального труда.

Всё сказанное выше подтверждает, что в психолого-педагогических исследованиях профессионально-педагогическая деятельность рассматривается как динамический и непрерывный процесс, детерминируемый внутренней активностью личности учителя.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований различных аспектов профессионально-педагогической деятельности дали основание рассматривать профессионально-педагогическую деятельность в следующих измерениях

- профессиональный образ мира учителя; основными содержательными характеристиками которого выступают персонифицированные ценностные ориентации и установки, личностные смыслы, мотивы и потребности учителя;

- профессионально-педагогическая культура учителя, представляющая собой не столько достижение определенного уровня компетентности, усвоение некоторой суммы профессионально-необходимых знаний и умений, сколько проявление творчества, выход

за пределы установленных границ деятельности, мера и способ творческой самореализации личности учителя.

– полисубъектное диалоговое взаимодействие педагогов в профессиональном сообществе на межличностном, индивидуальном, групповом и межгрупповом уровнях; содействующее не только расширению пространства для самореализации, но и повышающее меру ответственности педагога за достижение конечных результатов, в том числе в плане собственного профессионально-личностного развития;

– индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя, как отражение его профессионального опыта и индивидуальных психофизиологических особенностей, определяющий возможность, условия и причину развития дидактической системы.

Результаты нашего исследования подтвердили противоречие между современными тенденциями развития школьного образования и доминирующими в массовой педагогической практике ценностями, отражающими преимущественное «отчетное» сознание учителя, выраженное в количестве грамот, дипломов, свидетельств, так называемое «портфолио» учителя. Отсюда вытекает проблема неприятия, отторжения педагогами новых образовательных ценностей, которые не «вписываются» в профессиональный образ мира учителя и, как правило, не становятся мотивом профессиональной деятельности педагога. «Отчетное» сознание учителя является фактором жизнеспособности авторитарно-репродуктивной системы образования, выступают причиной отчуждения учителя от профессионально-педагогической деятельности, а, в конечном счёте, и от ребёнка. Сама педагогическая деятельность учителя при этом приобретает характер формализованности, ориентируется на количественные показатели, а не на образовательный процесс, является серьёзным тормозом развития профессионально мастерства учителя. Всё это вызывает изменения в личностно-смысловой сфере учителя, приводит к разрушению его профессиональной позиции, деформации личности педагога[2].

Центрация учителя на таких результатах своей деятельности, приводит к искажению системы критериев оценки результатов деятельности школьников. В этом случае педагог оценивает не целостность развития заложенных в ребёнке возможностей и способностей, а его успешность в обучении, интерес к предмету и активность на уроке. Сложившиеся ценностные установки определяют профессиональный образ мира педагога, стиль отношений учителя с учениками, коллегами, с самим собой. Учитель проявляет «нечувствительность» к возникающим в процессе профессиональной деятельности проблемам и затруднениям, неспособность осознать необходимость профессионально-личностных изменений для решения новых педагогических задач, авторитарность, жёсткость ролевого поведения и т.д. В психологической литературе (Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Б. Москвина, А. Б. Орлов, В. А. Петровский и др.) такое поведение учителя характеризуется как личностно-профессиональная деформация, базовым проявлением которой является «отчуждение учителя от сущности своей профессиональной деятельности и от себя как субъекта этой деятельности». Основным источником такого отчуждения учёные считают утрату или искажение ценностно-смысловых установок учителя, истинных смыслов профессиональной деятельности.

Несмотря на первоочередное значение методической работы в непрерывном профессиональном и творческом саморазвитии педагогов более 70% руководителей школ отмечают нежелание учителей участвовать в методической работе школы и непонимание её важности, характеризуя отношение к ней педагогов как пассивное, безразличное, формальное, несерьёзное. При этом руководители указывают, что у практиков, особенно опытных учителей с большим стажем работы, отсутствует заинтересованность в повышении профессионального мастерства в условиях школы, которая резко возрастает в период аттестации учителя. По данным опроса 90 % учителей считают, что творческий

потенциал педагогического коллектива их школы не раскрыт полностью, при этом 59 % педагогов осознают себя творческой личностью. Раскрытию их творческих сил мешает недостаток знаний и педагогического мастерства, консерватизм, боязнь неуспеха и бесполезности усилий. Среди наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются руководители школ в организации методической работы, респонденты называют: отказ учителей использовать в практике работы новые приёмы, методы и технологии обучения, нежелание обмениваться своим опытом с другими учителям, открыто заявлять о своих дидактических затруднениях и проблемах. Причинами такого отношения педагогов к методической работе являются, по мнению руководителей, недостаточная подготовленность заместителей директора школы к деятельности с педагогическими кадрами, неумение создать условия для раскрытия творческого потенциала учителей и повышения мотивации к профессиональному развитию, отсутствие в школе необходимой литературы по организации методической работы и т.д.

Проведенный анализ творческих работ, представленных на конкурс «Учитель года» и для аттестации на высшую категорию, позволил констатировать, что учителя затрудняются сформулировать тему актуального педагогического опыта. В ряде формулировок не отражается основная идея опыта, отсутствует проблема, встречается некорректное использование психолого-педагогических понятий. Затруднение у педагогов вызывает изложение актуальности опыта, основного противоречия, на решение которого направлена инновационная деятельность. Технология опыта описывается как последовательность действий учителя по применению отдельного метода, приёма или формы обучения[2].

Педагоги не в состоянии определить, на каких идеях и принципах строится их опыт. Попытки теоретически обосновать свой опыт уже после того, как описаны основные элементы системы учебной работы, приводят к искусственному «привязыванию» теории к практической деятельности.

Изучение школьной документации, материалов (докладов, буклетов, бюллетеней, альбомов, творческих работ учителей и др.), хранящихся в методических кабинетах экспериментальных школ и комитетов по образованию, позволило констатировать, что описание опыта учителей представлено, в основном, в форме аттестационных характеристик и не отражает систему работы педагога. Руководители школ ссылаются на недостаточную теоретическую подготовку к развитию, изучению и обобщению актуального педагогического опыта, отсутствие специальной научно-методической литературы в школе, нехватку времени. Таким образом, в ходе исследования выявлена проблема недостаточной готовности педагогов и руководителей образовательных учреждений к профессиональному развитию учителя.

Процесс профессионального развития учителя сложен и противоречив. Внешние управленческие воздействия могут оказать на него как положительное, так и отрицательное влияние, вызвать сбои в темпах, траектории и условиях развития всей системы в целом или отдельных ее компонентов. Последнее зачастую происходит в тех случаях, когда в процессе профессионального развития учителя не учитываются внутренние факторы, инициирующие активность самого педагога и являющиеся детерминантами ее саморазвития. В этом случае происходит блокировка внутренней активности, снижается потребность в саморазвитии, слабо образуются связи между внешним управляющим воздействием и внутренними факторами развития, проявляется неспособность к развитию и саморазвитию.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что выявленные противоречия и проблемы позволяют понять значимость внутришкольного управления в профессиональном саморазвитии учителя. Разрешение указанных противоречий возможно на основе самоуправляемого процесса профессионального развития учителя, не отрицающего, при этом, внешнего управленческого воздействия.

Список литературы

1. Захарова Е. А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последиplomного образования [Текст] / Е. А. Захарова // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 115-117.
2. Ирхина И.В. Развитие актуального педагогического опыта учителя в условиях методической работы школы / И.В. Ирхина // Вестник Белгородского института развития образования. – 2015. – С.27-35.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993.
4. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. №7.
5. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: монография. СПб.: СПб АППО, 2009. 208 с.
6. Слостенин – М. : Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
7. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя; монография / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько, И. В. Ирхина, и др. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.

УДК 371.322.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЕМЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Посохина Е.В.
Белгородская область, Россия*

The need to implement a meta-subject approach in mass educational practices related to the fact, to solve the fragmentation problem, chopped, isolation from each other different scientific disciplines and, as a consequence, subjects, and the traditional means and methods of educational work do not allow schooling adequate level of development other areas of practice, primarily industry.

Ключевые слова: теоретическое отношение, познание, система знаний, метапредметные результаты.

Keywords: theoretical attitude, knowledge, system knowledge, metasubject results.

Человек и окружающая действительность находятся в единстве. Являясь частью этого единства, человек не только отражает окружающую действительность, но и преобразовывает ее. Субъект, познавая действительность, с одной стороны, представляет ее целостным, развивающимся «организмом», а с другой стороны – вступает с ней в активное взаимодействие, избирательно реагируя на ее воздействие. Результатом такого взаимодействия является становление у субъекта теоретического отношения к миру, позволяющее не только абстрактно-обобщенно отражать его сущность, но и, субъектно воспринимая, преобразовывать данную действительность.

Основное требование, предъявленное к системе образования в документах Стратегии модернизации образования, состоит в том, что школа должна перейти из традиционной установки на формирование исключительно «знаний, умений, навыков к воспитанию универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях открытого общества. Отличительными особенностями нового Стандарта является: