

**С.В. Соколова**

Волгоградский государственный педагогический университет

## ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

*Профессиональное образование*

Педагогическая диагностика обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, его предпосылок, условий и результатов в целях оптимизации и обоснования результатов для развития общества [2]. И.Ю. Гутник считает, что педагогическая диагностика не ограничивается только фиксированием каких-либо отдельных показателей или проявлений и не сводится к обычной проблеме оценивания каких-либо признаков, она не рассматривает свой объект как нечто застывшее, развернута во времени и раскрывает педагогический процесс как циклическое явление, в котором осуществляется переход между различными циклами реализации целей. На основании такого подхода к педагогической диагностике делается вывод о необходимости использования в процессе педагогического диагностирования сочетания различных ее видов — срезовой и длительной [1].

Диагностирование сформированности педагогической компетентности будущих преподавателей предполагает наличие комплекса диагностических методик, с помощью которых устанавливаются ее конкретные параметры и уровни как целостной системы. Теоретическая модель педагогической компетентности будущих преподавателей обладает сложной структурой компонентов и показателей, предполагающих анализ самых разнообразных социально-педагогических явлений.

С целью выявления и анализа уровня педагогической компетентности будущих преподавателей на базе Волгоградского государственного педагогического университета было проведено исследование со студентами факультета дошкольного и начального образования. Останемся на описании диагностических методик (анкетирование, тестирование, самооценка, диагностические ситуации и т.д.). При их разработке мы опирались на следующие критерии сформированности педагогической компетентности: личностно-гуманная ориентация в педагогической профессии; поиск индивидуального стиля деятельности; педагогическая направленность личности; педагогическое мышление; субъектная позиция по отношению к деятельности; комплекс общепедагогических умений и умений проектировать личностно ориентированную ситуацию взаимодействия с обучающимися; концепция «Я — педагог» [4].

С учетом вышеприведенных критериев и их показателей нами разработан комплекс методик, направленных на выявление уровня сформированности педагогической компетентности студентов. Изучение первого показателя сформированности педагогической компетентности (приоритет гуманистических ценностей профессиональной деятельности) осуществлялось в рамках исследования ценностно-смысловой сферы обучающихся.

Для определения основных типов направленности сознания студентов мы использовали методику интервью «Кто Я», в которой каждый тип сознания был представлен портретной характеристикой с четко выраженной ценностной ориентацией. Первое место среди ответов студентов экспериментальной и контрольной групп занял тип ориентации, выраженный следующей характеристикой: «Предприимчивый, деловой человек, во всех ситуациях умеющий достигать жизненных целей», что соответствует типу «бизнесмен» (39% студентов экспериментальной группы). Следующей по численности оказалась позиция, выраженная следующими характеристиками: «Современный человек, интересующийся всем новым, находящий общий язык с компьютером». Это тип «технократы» (26%). Меньшее количество будущих педагогов предпочли характеристику «Человек, ориентированный на социальные проблемы и их решение, способный оказать необходимую помощь и поддержку». Этот тип ориентаций мы назвали «гуманистическим». Данная ориентация является наиболее предпочтительной для будущего педагога, однако только 25% студентов выбрали данную портретную характеристику. Группа, которая отнесла себя к типу «натуралистов» с характеристикой «Человек, слышащий голос природы, любящий все живое», составила 10%. Данное соотношение позволяет сделать вывод о том, что сознание будущих педагогов исследуемой группы в большинстве своем не направлено на социальные проблемы и их решение, а приоритетной является активная деловая позиция, не связанная с гуманистическими ценностями.

Для более глубокого и точного анализа ценностных ориентаций студентов нами использовалась методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанная на прямом ранжировании двух списков ценностей: терминальных — ценностей-целей; инструментальных — ценностей-средств. Нами внесены изменения в инструкцию, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют делать более обоснованные выводы. Так, после основной серии просили испытуемого ранжировать карточки, отвечая на вопрос «Как, на Ваш взгляд, расположил бы карточки педагог, идеальный во всех отношениях?».

Анализируя иерархию ценностей, мы особо обращали внимание на их группировку будущими педагогами в содержательные блоки по разным основаниям. Так, терминальные ценности мы просили делить на ценности будущей профессиональной самореализации и личной жизни. Группировка инструментальных ценностей производилась студентами на альтруистические, ценности самоутверждения и ценности принятия других.

Процентное соотношение профессиональных ценностей в экспериментальной и контрольной группах выглядит следующим образом:

<i>Образованность</i>	35	30
<i>Ответственность</i>	21	40
<i>Терпимость к мнениям других</i>	12	10
<i>Честность</i>	30	5
<i>Самоконтроль</i>	2	12
<i>Чуткость</i>	0	3

Таким образом, можно сделать вывод о признании студентами в качестве приоритетных гуманистических ценностей будущей профессиональной деятельности, кроме того, определение образованности в качестве ведущей ценности-цели является показателем ориентации студентов на достижение компетентности в профессии.

Для выявления ориентации студентов на поиск личного смысла будущей профессии мы использовали методику предельных смыслов Д.А.Леонтьева. Она предоставляет возможность как качественного, так и количественного анализа смысловой структуры ценностных ориентаций, знаний о ценностях и их оценки.

Методическая процедура представляла собой диалог преподавателя и студентов, начинающийся с относительно простого вопроса: «Зачем педагог делает ...?». Исходными категориями в нашем исследовании выступали такие понятия, как «помогает студенту», «познает свои способности, возможности», «работает». В каждом последующем вопросе проводящим эксперимент фиксировалась категория, названная студентом в ответе на предыдущий вопрос. В ходе диалога возникает своеобразная цепочка ответов, фиксируемых педагогом на бумаге. Цепочки были разной длины и разветвленности, но заканчивались они, как правило, достаточно обобщенной категорией, являющейся для конкретного студента предельным основанием человеческих действий, отражающей профессионально-личностные образования будущего педагога. Количество ответов на вопрос не ограничивалось.

Полученные графические варианты представлений студентов о смысле педагогической деятельности мы интерпретировали следующим образом. Смысловые связи у 20% студентов находятся на первом уровне развития, поскольку характеризуются малым числом категорий (не более 5), ветвление практически отсутствует. Для этого уровня характерна упрощенность смыслопредставлений о педагогической деятельности и педагогической профессии. Второй уровень представлений характеризуется большим числом категорий (до 9), присутствует слабое ветвление категорий, однако появляются рефлексивные категории и увеличивается число децентрированных. Смыслопредставления о педагогической деятельности преподавателя включают в себя главным образом традиционное видение деятельности педагога как передачу учащимся знаний, умений и навыков. На втором уровне оказалось 45% студентов. У студентов третьего уровня развитость смысловой сферы представлена еще большим числом категорий и их разветвленностью, присутствием достаточно большого количества рефлексивных и децентрированных категорий, характеризующих педагогическую деятельность как деятельность творческую, требующую постоянной работы педагога над собой (личностью и деятельностью), однако представления студентов все еще не отличаются высоким уровнем целостности. На данном уровне смыслов находятся 30% студентов экспериментальной группы. Четвертый уровень характеризуется большим числом общих и наличием узловых категорий. Рефлексивные и децентрированные категории показывают, что смысл деятельности педагога-преподавателя студенты видят в ценностном отношении к личности обучающегося, признание его опыта в каче-

стве ведущего средства в процессе обучения, представления целостны и лично значимы (5% студентов).

Таким образом, менее половины студентов исследуемых групп направлены на поиск личного смысла своей будущей деятельности как преподавателя. Это объясняется, по нашему мнению, несколькими причинами. Во-первых, некоторое количество студентов (5%) не связывают свою будущую профессиональную деятельность с преподаванием педагогики, во-вторых, низкие уровневые показатели мы связываем с преобладанием педагогической наставнической модели обучения студентов, отсутствием опоры на их жизненный и личный опыт, рассмотрением будущих педагогов как обучаемых, а не обучающихся.

Показатель присутствия у студента идеала педагога мы оценивали в содержательном аспекте. Студентам предлагалось написать педагогическое эссе о своем идеале педагога. Анализ работ осуществлялся в соответствии с критериями целостности описания целевого идеала, а также качественными характеристиками идеального педагога. Мы выделили четыре уровня проявления этого показателя у будущих педагогов. На первом уровне 24% студентов имеют отрывочные представления об идеальном педагоге. Описания сводятся к перечислению качеств личности (*добрый, любит детей*), в некоторых случаях даются обобщенные характеристики (*знает предмет, владеет материалом*). Ко второму уровню (40%) мы отнесли студентов, чьи сочинения отличались большей конкретностью, они довольно полно раскрывали как личностные, так и профессиональные характеристики идеального педагога, рассматривали его в деятельностном аспекте. Однако идеальный педагог в их представлении – это педагог-функционер, хорошо исполняющий свои профессиональные функции и обязанности. На третьем уровне (26% экспериментальной группы) студенты имеют полное представление об идеальном педагоге (ориентирован на личность обучающегося, создание условий, способствующих проявлению и качественному преобразованию личностных функций), т. е. он предстает как педагог-гуманист, помощник учащихся, разделяющий с ними их проблемы. На четвертом уровне сформированности представлений об идеале педагога-гуманиста оказались студенты (10%), чьи описания носили рефлексивный характер. Они рассматривали идеал педагога в сравнении с собой, описание носило целевой характер, характер программы собственного развития. Кроме того, отмечался высокий уровень целостности представлений студентов об их идеале.

Степень осознания студентами значимости и ценности личности как «собеседника» мы оценивали, используя анкету «Отношение к сотрудничеству и личностно ориентированному взаимодействию». 100% студентов реально положительно относятся к сотрудничеству и личностно ориентированному взаимодействию как в учебной деятельности, так и в будущей педагогической. По их мнению, сотрудничество поможет им улучшить качество учебной деятельности, понять ее смысл, а также смысл будущей профессиональной деятельности, который заключается в развитии личности ребенка, раскрытии его индивидуальности. Меньшая часть (36%) полагает, что партнерское сотрудничество с сокурсниками

поможет научиться самостоятельной постановке целей, задач деятельности, получить навыки личностно ориентированного общения.

Для более корректного оценивания рассматриваемого показателя мы использовали прием «Выбор партнера». Это позволило выявить те качества партнера, на которые ориентируется студент при выполнении совместной учебно-профессиональной деятельности. Будущим педагогам предоставлялись следующие качества партнера по совместной работе: он хороший человек, он мой друг, он много знает, с ним интересно общаться, он хорошо пишет контрольные работы, он веселый человек, он отличник, он хорошо знает материал, он надежный помощник, он умеет понять, что ты хочешь сказать. Студентам нужно было поставить рядом с каждым качеством определенный ранг в зависимости от того, насколько для него это качество значимо. Анализ высказываний выявил, что для 54% студентов приоритетным качеством партнера является умение совместно работать в коллективе, оказывая поддержку и помощь участникам взаимодействия. Они рассматривают собеседника как равного партнера, обладающего собственной точкой зрения, позицией, которую необходимо учитывать в общении, принимать. Важно отметить, что были студенты (9%), которые на этапе ранжирования определили взаимоподдержку и взаимопомощь в качестве основных качеств партнера, а выбирая сотрудника, руководствовались не деловыми качествами товарища, а запасом его знаний, степенью ответственности и мерой активности на занятии, т.е. собеседник для них не является ценностью, а представляет лишь средство достижения собственных целей.

Понимание значимости педагогической профессии для общества, рассматриваемое нами как один из показателей личностно-гуманной ориентации в профессии, мы диагностировали разработанной нами анкетой «Отношение к процессу гуманитаризации содержания высшего образования». Вопросы «Считаете ли Вы, что гуманитаризация содержания образования необходима в современном вузе? Почему? Какой спецкурс Вы предложили бы для изучения в педагогическом университете?» мы рассматривали в качестве определяющих. Анализ ответов показал, что 100% студентов считают процесс гуманитаризации необходимым и важным для современного вуза. Однако у большинства студентов возникли трудности в обосновании этой необходимости, а также спецкурса. Первая группа студентов (15%) не смогла обосновать важность процессов гуманитаризации образования в связи с отсутствием представления об их сущности. Не смогли они и предложить спецкурс, поскольку не смогли сопоставить современные запросы общества и традиционное профессиональное обучение педагога. Вторая группа будущих педагогов (55%) под гуманитаризацией образования понимает увеличение доли гуманитарных дисциплин, а важность объясняют большей востребованностью специалистов-гуманитариев в современном обществе. Данная группа студентов также испытывала трудности с предложением спецкурса. Для третьей группы (30%) характерно было понимание сущности процессов гуманитаризации, которая связывалась с развитием гуманитарности как качественной характе-

ристики профессионального педагогического сознания. Значимость педагогической профессии студенты связывали с процессами, происходящими в современном обществе, а именно с увеличением насилия и нетерпимости. Гуманитарность сознания они понимали как осознание человеком множественности позиций, реалий и т.д. как данности и в соответствии с этим — как направленность на сотрудничество, достижение компромисса, а не конфронтация. Среди предлагаемых спецкурсов особо выделим следующие: «Педагогика ненасилия», «Конфликтная компетентность педагога», которые показывают гуманистическую ориентацию будущих педагогов.

Вторая группа методик использовалась для диагностирования сформированности мотивационного компонента, отражающего направленность будущих преподавателей на педагогическую деятельность. Изучение наличия смыслообразующих мотивов будущей педагогической деятельности осуществлялось нами с помощью адаптированного нами варианта вопросника Н.Г.Зотовой. Он позволяет установить наличие или отсутствие у будущих преподавателей значимых мотивов будущей педагогической деятельности и определить смыслообразующие мотивы. Студентам предлагалось указать причины их профессионального выбора, проанализировать их по степени личностной значимости.

К утверждениям, определяющим наличие смыслообразующих мотивов, оптимальных для педагогической деятельности, мы отнесли следующие: *дает возможность приносить пользу людям; позволит мне способствовать развитию личности учащихся; определит смысл моей жизни; предоставит возможность стать хорошим учителем.* Мотивы, приемлемые для педагогической деятельности, определялись по утверждениям следующего типа: *предполагает высокое чувство ответственности; даст возможность для роста профессионального мастерства; даст возможность проявлять творчество; вооружит меня профессиональными знаниями, умениями и навыками.* Полученные результаты можно кратко резюмировать следующим образом. У 43% студентов экспериментальной группы на первом месте в их выборе оказались смыслообразующие мотивы, оптимальные для педагогической деятельности, 53% студентов приоритетными определили приемлемые мотивы для 4%, определяющими выбор профессии явились мотивы внепедагогической деятельности.

Стремление будущих педагогов к позитивному результату учебно-профессиональной деятельности мы диагностировали, используя «Опросник для оценки потребности достижения успехов». Модифицированный нами вариант предназначен для дифференцированной оценки двух связанных, но противоположно направленных мотивационных тенденций: стремление к успеху и боязнь неудачи.

В результате количественного и качественного анализа материалов опросника удалось установить, что 30% студентов руководствуются стремлением избежать неудачи при реализации собственной учебно-профессиональной деятельности. Так, при выборе педагогической задачи студенты ориентируются в большей степени на простые, стандартные, чем на трудные, требующие напряжения и сложных размышлений. При выполнении творческих заданий более опасаются, что

не справятся с ними, чем надеются, что смогут достичь успеха. У второй группы студентов (15%) заключение о доминировании мотивации сделать нельзя, т.е. количественное выражение обеих мотивационных тенденций равнозначно. В третью группу (40%) мы объединили студентов, для которых очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у них могут возникнуть трения с товарищами, они предпочитают сами организовать какое-либо дело, а не доверять кому-то другому, больше заботятся о получении хорошей оценки собственной деятельности. То есть их направленность на достижение успеха носила абсолютный характер, их стиль поведения вряд ли можно было бы назвать гуманистическим, основанным на сотрудничестве и взаимопомощи. Четвертая (15%) группа студентов характеризовалась положительным стремлением к позитивному результату собственной учебно-профессиональной деятельности. В ответах на вопросы прослеживалась направленность на творческое решение возникающих учебных и профессионально-педагогических ситуаций. Ярко выражено в ответах стремление придумывать новые интересные задания или ситуации, даже при условии небольшой уверенности в успехе, чем постоянно использовать стандартные. В данной группе студентам больше нравилось выполнять незнакомое задание, чем то, в успехе которого они были уверены. Они отметили, что работают продуктивнее над заданием, когда оно описано лишь в общих чертах, чем тогда, когда конкретно указывают, что и как выполнять.

Такой показатель педагогической компетентности, как готовность к саморазвитию, мы оценивали с помощью диагностического теста «Готовность к саморазвитию». Нами были выделены четыре группы студентов в соответствии с уровнем сформированности у них готовности к саморазвитию. Так, 5% студентов отнесены нами к низкому уровню, поскольку, согласно их ответам, они не стремятся к самопознанию и не хотят изменяться, что характеризует их позицию как отрицательно статичную, не направленную на самодвижение. Вторая группа студентов, отнесенная нами к среднему уровню готовности к саморазвитию (8%), желая больше знать о себе, еще не владеет навыками самосовершенствования, в основном стремление к самопознанию носит характер любопытства, однако последующей рефлексии не предвидится. Высокий уровень характеризовал группу студентов (20%), у которых ярко выражена направленность на саморазвитие, однако желание познать себя было небольшим. Такие характеристики имели студенты, уже работающие и считающие излишним тратить время на самодиагностику, поскольку они уже достаточно знают о себе, своих возможностях и способностях. Высший уровень готовности имели большинство студентов (67%). Данная группа отличается оптимальным соотношением направленности на самопознание и способности к самосовершенствованию и отнесена к высшему уровню, поскольку компетентный педагог постоянно направлен на познание себя, а это является движущей силой профессионального развития.

Для выявления уровня направленности на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности и общении нами использовалась методика диагности-

ки социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина). По методике О.Ф.Потемкиной можно выделить четыре установки личности в деятельности: на процесс, на результат, на альтруизм и на эгоизм. В соответствии со степенью представленности каждой установки в структуре мотивационной сферы мы предположили четыре уровня направленности будущего педагога на самореализацию в деятельности. Под самореализацией мы, вслед за В.Ф.Сафиним, понимаем процесс, движущими силами которого являются противоречия между единицами долженствования, желания, способности и т.д., а достижением самореализации можно считать снятие данных противоречий личностью во внутреннем плане. [3]. На первом (низком) уровне мы полагаем преобладание у студентов эгоистической позиции с ориентацией на процесс, они часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует результативности. Удовлетворенность от деятельности носит ситуативный характер, основное противоречие между эгоистической позицией и гуманистическим содержанием учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов не снимается. Отметим, что ни один из исследуемых студентов не оказался на первом уровне. Второй уровень мы выявили у 23% студентов экспериментальной группы. Характеристиками данного уровня явились эгоистическая позиция в сочетании с направленностью на результат. Студентам важно достигать лично значимого результата в своей деятельности вопреки любым внешним обстоятельствам (мнение партнеров по общению; правила работы, установленные группой, и т.д.). Уровень самореализации в данном случае также невысок, противоречие между желаемым и реальным полностью не снимается. Третий уровень исследуемого показателя (36%) характеризуется альтруистической позицией студента в деятельности, предполагающей реализацию определенных ценностных установок, часто в ущерб себе. Позиция альтруиста сочетается на данном уровне с ориентацией на процесс деятельности, на выполнение определенных действий, которые приносят будущему педагогу ощущение полноценности и реализации себя. Однако отметим, что данный уровень также не характеризуется полным разрешением противоречий между единицами «должен» и «могу», поскольку результативность деятельности студентов данного уровня не соответствует требованиям, к ней предъявляемым, из-за процессуальной направленности личности будущих педагогов. Высокий уровень самореализации в учебно-профессиональной деятельности характерен для 41% студентов. Альтруистическая позиция в данном случае сочетается с установкой личности на результат деятельности. Это оптимальное соотношение установок и позиций, позволяющее будущему педагогу в полной мере реализовывать себя в деятельности за счет полного разрешения противоречий всех единиц самосознания (хочу—могу—должен—есть).

Оценивание степени направленности личности будущих педагогов на себя и других осуществлялось нами при помощи шкал «Отношение опоры» и «Природа человека» опросника по личностной ориентации, разработанного Э.Шостромом и адаптированного А.А. Рукавиш-

никовым. В основе данной методики лежит концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу. В своем анализе мы исходили из того, что внутренне направленная личность зависит в основном от себя, а не от внешних влияний, четкая иерархия авторитетов и ценностей делает педагога способным оценить любое воздействие извне исходя из собственной педагогической позиции. Внешне направленная личность зависит от мнения других людей, ею управляют стремление нравиться окружающим, боязнь неодобрения с их стороны. Высокий уровень внешней направленности личности у будущих педагогов нами не выявлен. На основе сделанного вывода мы выделили три условных уровня направленности личности. Первый уровень (23%) предполагал, что внутренняя направленность близка по силе к внешней, в количественном выражении показатель шкалы опоры равен 1. Характеристиками данного уровня явилась неопределенность позиции по отношению к педагогической деятельности, студенты постоянно обращались к преподавателю за оценкой собственных суждений и действий с точки зрения их правильности. На втором уровне (45%) студентов экспериментальной группы отличала свобода от социального давления и чужих ожиданий, однако наравне с этим наблюдалась повышенная чувствительность к оценкам окружающих, их одобрению или негативной оценке. На третьем уровне (32%) характеристикой студентов являлась устойчивая профессионально-педагогическая позиция по отношению к разнообразным объектам педагогической реальности. Направленность личности данного уровня можно считать конструктивной, поскольку студенты не просто отвергали другие мнения или, наоборот, принимали их, а анализировали их с точки зрения собственных ценностных ориентаций и смысловых установок на педагогическую деятельность. Их независимость не была абсолютной, деструктивно направленной, в данном случае она служила качественной характеристикой направленности будущего педагога на себя, свои ценности и смыслы при осуществлении различных видов деятельности.

Шкала «Природа человека» позволила выявить склонности будущих педагогов в оценивании окружающих людей, в том числе учащихся. Низкий балл, характеризующий тенденцию личности рассматривать других людей как злых, направленных на совершение плохих поступков, не был получен в ходе диагностики. Студенты по результатам исследования разделились на две группы. В первую группу вошли студенты, рассматривающие окружающих людей в целом как добрых по своей природе — 56%. Их мы отнесли к среднему уровню понимания природы человека, поскольку направленность будущих педагогов данного уровня отличалась некоторой поверхностностью суждений о сущности человеческой природы и своем отношении к ней. В данном случае направленность на личность учащегося может рассматриваться в большей степени как положительное отношение к людям на подсознательном, неосознанном уровне. На высоком уровне понимания человеческой природы и, соответственно, направленности на человека будущие педагоги осознанно и целостно воспринимали глубинные противоречия личности учащегося и были направлены на поддержку, оказание помощи в их преодолении (44%).

Для более корректной диагностики личностно ориентированной направленности студентов на учащихся мы использовали опросник аффилиации, позволивший выявить степень мотивированности на установление, сохранение и упрочение добрых отношений с людьми. Для каждого из студентов отдельно устанавливались уровни развития мотивов «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым».

Результаты диагностики позволили выявить четыре уровня сформированности направленности будущего педагога на личность обучающегося в профессиональной деятельности. На первом уровне высокая степень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» сочетается с низкой степенью развития мотива «стремление к людям». Человек с таким сочетанием активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества. В исследуемой группе будущих педагогов с таким уровнем направленности обнаружено не было. Второй уровень мотивированности характеризовался низкой степенью развития обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них. На данном уровне оказались 2% студентов. На третьем уровне высокую степень развития имели оба мотива. Студенты с таким сочетанием характеризовались сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда приходится встречаться с незнакомыми людьми (15%). На четвертом (концептуальном) уровне у студентов высокая степень развития мотива «стремление к людям» сочеталась с низкой степенью развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Студенты характеризовались активным поиском контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции. На этом уровне оказалось большинство будущих педагогов, что подтвердило результаты предыдущей диагностики.

Направленность будущих преподавателей на предметную сторону профессии мы изучали и оценивали в наблюдении и с помощью разработанной нами анкеты «Самоанализ педагогической практики в колледже». В данном случае мы имели в виду направленность на глубокое освоение содержания предмета, стремление преподавать именно его, находить новые подходы и способы преподавания предмета. У студентов специальности «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии» предметная область включает два взаимосвязанных блока дисциплин — педагогические и психологические. Целью данной диагностики было выявление склонности будущих педагогов к преподаванию определенного блока дисциплин, направленности на педагогическое или психологическое знание, определение причин предпочтений. В результате анализа анкет студентов мы выявили, что 70% студентов направлены на преподавание психологии и только 30% — педагогики. Свой выбор они объясняли таким образом:

- интересное содержание преподаваемого предмета (психология — 57%, педагогика — 30%);
- заинтересованность учащихся в преподаваемом

предмете (психология — 24%, педагогика — 20%);  
— легкость в организации занятий (психология — 9%, педагогика — 5%);  
— не определились — 10% и 45%.

Полученные результаты имели подтверждение при наблюдении педагогом-экспериментатором за деятельностью студентов в период педагогической практики в средних специальных учебных заведениях. В процессе преподавания дисциплин обозначенных нами блоков студенты испытывали затруднения именно с педагогическим аспектом преподавания — при проектировании занятий, использовании личностного подхода в преподавании, построении ситуаций взаимодействия с учащимися и между учащимися.

Критерием сформированности когнитивного компонента педагогической компетентности в нашем исследовании является педагогическое мышление. Гуманитарный характер педагогического мышления мы выявляли, используя методику «Шляпы для дискуссий». Центральное место в данной методике занимает дискуссия по какой-либо значимой и актуальной педагогической проблеме. Пять разноцветных шляп (копачков) символизировали пять различных стилей мышления, пять различных подходов к анализу конкретной ситуации, постановке и решению проблем, выбору тактики аргументирования своих рассуждений. Студенты выбирали себе шляпы и, надевая их, принимали определенную функционально-ролевую позицию. Белая шляпа — нейтральный стиль, опора на факты, цифры и информацию, деловитость аргументации. Красная шляпа — эмоциональность высказываний, опора на чувства и интуицию. Черная шляпа — все видит в черном цвете, пессимистичный настрой, суждения негативны, в ходе дискуссии является источником трудностей и разногласий. Синяя шляпа — холодная отстраненность, выполняет функцию контроля в дискуссии, присматривает за ее участниками, пытается руководить. Желтая шляпа — конструктивный стиль, способен заражать других, оптимистичность, вера в будущее, положительный настрой. После первого раунда дискуссии студенты обмениваются шляпами и, соответственно, позициями.

В результате наблюдений за поведением студентов в ходе дискуссии, а также анализа их оценок собственных ощущений и трудностей нами были выявлены четыре группы по уровням сформированности гуманитарности педагогического мышления. На первом (низком) уровне гуманитарности будущие педагоги вели себя соответственно собственной позиции по отношению к обсуждаемой проблеме вне зависимости от цвета шляпы, определяющей стиль поведения. У 12% студентов наблюдались трудности в принятии возможности другого стиля мышления, что подтверждалось их собственными оценками своих ощущений. В последующем анализе педагогических ситуаций студенты данного уровня критично относились к их участникам, выявляли только негативные моменты их поведения, рассматривали ситуацию с точки зрения правильности и неправильности поведения ее участников, не пытались вникнуть в причины подобного поведения, контекст ситуации. Студенты среднего уровня более лояльно относились к героям анализируемых ситуаций, старались их не осуждать.

Однако на этом уровне будущие педагоги все еще не воспринимали ситуацию не критично, а именно не пытались проникнуть в смысл того или иного поведения героев ситуации, понять логику их мышления. В дискуссии со шляпами они испытывали меньшие трудности при смене позиции, однако, по собственным оценкам, внутренне протестовали против позиций, не совпадающих с собственными. На среднем уровне находились 9% студентов. Высокий уровень гуманитарности (73%) характеризовался отсутствием внутреннего отторжения будущими педагогами других возможных позиций и стилей поведения, при смене позиции студентам удавалось проникнуть в сущность того или иного стиля поведения. При анализе педагогической ситуации студенты пытались обосновать поведение ее участников, выявить причины, мотивы и позицию героев по отношению к миру. В оценках не было стремления определить и охарактеризовать личность героев ситуации: хороший — нехороший, добрый — злой. На концептуальном уровне находились 6% студентов экспериментальной группы. Для них характерны вариативное видение мира, людей, их проблем, способность вступать в информационный резонанс в системе «человек—человек». В дискуссии со шляпами студенты данного уровня не просто демонстрировали способность принять другую позицию, проникнуться ею, а внутренне осмысливали эту позицию и в последующем самоанализе старались выявить ее положительные и отрицательные аспекты, осмысливали возможность наличия подобных позиций у учащихся и коллег в ситуации профессиональной педагогической деятельности.

Четвертая группа методик использовалась для изучения операционально-деятельностного компонента педагогической компетентности будущих преподавателей. Уровень самостоятельности студентов в постановке целей учебно-профессиональной деятельности выявлялся нами в ходе наблюдения на занятиях по дисциплинам «Педагогика среднего профессионального образования», «Методика преподавания педагогики», «Основы профессионального саморазвития личности», «Основы андрагогики».

На низком уровне студенты не могли самостоятельно определить цель своей деятельности на учебном занятии, испытывали чувство дискомфорта при выполнении данного задания, обращались к педагогу за примером, который мог бы послужить образцом для формулирования их целей. На данном уровне находились 60% будущих преподавателей. Средний уровень самостоятельности в постановке цели учебно-профессиональной деятельности характеризовался меньшими трудностями, будущие педагоги практически не обращались к преподавателю с просьбой предоставить образцы целей, однако на этом уровне студенты еще не были в состоянии самостоятельно ставить цель деятельности и прибегали к той или иной помощи однокурсников. На среднем уровне мы выявили 31% студентов. К высокому уровню самостоятельности в целеполагании мы отнесли студентов, которые не испытывали трудностей в постановке цели, затрачивали меньшее количество времени на их формулирование по сравнению с предыдущими уровнями. Цели соответствовали теме занятия, отражали реальный

уровень готовности студента к семинару (9%). При этом студенты не обращались за посторонней помощью.

Уровень субъектной активности на этапах учебно-профессиональной деятельности мы диагностировали, используя следующие методики: интервью «Типы сознания по доминирующей жизненной ориентации», методики «Локус контроля» и «Способность к самоуправлению», метод экспертных оценок.

Для того чтобы выявить доминирующее начало исследуемых студентов по их самооценке, каждому предлагалось определиться с помощью предложенного текста. В его основу было положено известное изречение Р. Декарта: «Я мыслю — следовательно, я существую». Студенты выбирали вариант, с их точки зрения соответствующий истине:

Утверждения	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Я мыслю — следовательно, я существую	47	33
Я чувствую — следовательно, я существую	22	15
Я действую — следовательно, я существую	31	52

Из таблицы видно, что большая часть студентов 5-го курса ощущает в себе в качестве ведущего деятельностное начало, что, по нашему мнению, объясняется профессиональной активностью многих выпускников, среди которых 30% уже работают, а 22% находятся в активном поиске. В то же время значительная доля рационалистов вполне закономерна, т. к. студенты занимаются умственным трудом, и интеллектуальное начало имеет для них большое значение.

Тест «Исследование уровня субъективного контроля» Дж. Роттера позволил выявить уровень интернальности — экстернальности будущих педагогов. Особое значение мы придавали шкалам общей интернальности и интернальности в области профессиональных и межличностных отношений. На основе анализа ответов студентов мы выявили четыре уровня способности ответственно относиться к собственной деятельности, проявлять субъектную активность. На первом уровне студенты (2%) не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, которые они рассматривают как результат случая или действий других людей. Низкий уровень указывает на склонность человека придавать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, коллегам по работе, везению — невезению, субъект не склонен брать на себя ответственность за свои отношения с окружающими. Средний уровень контроля (32%) характеризуется большим вниманием студентов к собственной причастности к тем или иным профессиональным ситуациям и ситуациям межличностного общения, более высокой ответственностью в деятельности, что позволяет студентам делать попытки прогноза тех или иных результатов. Высокий уровень субъективного контроля наличествует у 66% обучающихся — они считают, что большинство важных событий в их жизни

было результатом собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом и за результат собственных педагогических действий в частности.

Применение метода экспертных оценок позволило наиболее достоверно определить уровень субъектной активности будущих педагогов на этапах учебно-профессиональной деятельности. Эксперты оценивали активность и ответственность студентов на разных этапах деятельности. Этап совместного с педагогом планирования занятия — определение цели собственного учения, разработка системы задач для ее достижения, определение содержания учения — составление плана работы с материалом занятия, выбор оптимальных методов и средств учения, совместное определение критериев оценивания деятельности. Этап реализации процесса учения — самостоятельность поиска и использования студентами различных источников, средств и форм презентации своей профессиональной педагогической позиции, уровень активности в коллективных формах работы. Этап совместного оценивания процесса и результатов учения — самооценка реального уровня реализации цели, определение дальнейших образовательных потребностей, оценка эффективности выбранных форм и методов обучения, деятельности, анализ изменений собственных смысловых установок, личностных качеств. Этап совместной коррекции процесса обучения — внесение изменений в ранее запланированные методы, средства обучения, содержательные аспекты.

При изучении операционально-деятельностного компонента педагогической компетентности будущих преподавателей мы выявили комплекс умений, диагностика которых позволила обозначить уровни сформированности исследуемого компонента. Комплекс общепедагогических умений изучался нами на основе методики самооценки студентами уровня сформированности профессионально значимых для педагога качеств личности, методики «Квадрат функций».

Анализ карточек учета уровня сформированности профессионально значимых качеств педагога позволил выделить следующие уровневые группы студентов. Студенты с низким уровнем сформированности профессионально-педагогических умений полагают, что не владеют или плохо владеют умениями и навыками самоорганизации, самообразования и самоконтроля, умениями планировать образовательную деятельность, стимулировать и развивать творчество, фантазию у детей, проводить оценку и самооценку деятельности. Они констатируют отсутствие проявлений творчества в собственной учебно-профессиональной деятельности или низкую их частоту. На среднем уровне, по собственной оценке студентов, оказались 78% участников экспериментальной группы. К высокому уровню владения основными профессионально значимыми для педагога умениями себя отнесли 10% студентов экспериментальной группы. Помимо высокой оценки ранее перечисленных умений, они отметили разнообразие активно используемых ими форм, методов и приемов работы с учащимися.

Для качественного анализа профессионально-педагогических умений мы использовали методику «Квадрат функций» Н.В. Матяш, которая основана на

изучении уровня сформированности у будущего педагога профессионально-педагогических функций. Оцениваются следующие функции: коммуникативная (К), диагностическая (Д), организационно-методическая (О), специальная (С), конструктивная (Кр), формирующая (Ф), прогностическая (П), стимулирующе-регулирующая (Ст), аналитическая (А).

Обобщенные данные о функциональной готовности будущих педагогов к педагогической деятельности представлены в таблице (см. ниже).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в целом будущие преподаватели более всего подготовлены к реализации коммуникативной, организационно-методической и конструктивной функций и меньше всего – стимулирующе-регулирующей, специальной и прогностической. Умения проектировать личностно ориентированную ситуацию взаимодействия с учащимися оценивались нами на основе анализа студенческих проектов ситуаций педагогической деятельности и дневников педагогической практики. Количественная и качественная оценка студенческих работ позволила определить уровни сформированности данного умения. Критериями выделения уровней выступили наличие замысла личностно ориентированной ситуации, постановка цели личностного развития учащихся, умение актуализировать ценностные аспекты материала. Низкий уровень характеризовался отсутствием у студентов замысла личностно ориентированной ситуации взаимодействия, при проектировании они ориентировались на создание ситуаций усвоения знаний учащимися, отработки определенных умений, где педагог занимает доминирующую позицию в общении. Студенты испытывали трудности в переосмыслении содержания учебного материала и использовании его в качестве средства развития личности учащегося. Методы актуализации ценностных аспектов материала использовались эпизодически. На низком уровне оказалась большая часть студентов изучаемых групп – 78%. Средний уровень присутствовал у 12%. На этом уровне замысел личностно ориентированной ситуации взаимодействия носил у будущих преподавателей гипотетический характер, поскольку далее не прослеживался в целях проектируемой ситуации. Цели на данном уровне все также направлены на содержательный аспект ситуации, т.е. прежде всего – на усвоение учащимися знаний, определенных стандартом. При проектировании студенты более часто, по сравнению с предыдущей группой, обращались к методам актуализации ценностных аспектов изучаемого содержания. Высокий уровень мы констатировали у 10% студентов. В проектах явно прослеживался замысел личностно ориентированной ситуации взаимодействия участников учебного процесса, который закреплялся в целях ситуации, ори-

ентированных на развитие ценностно-смысловой сферы учащихся, понимание изучаемого материала, осознание сфер применения полученного опыта. Методы актуализации ценностных аспектов изучаемого материала использовались будущими педагогами осознанно, в определенной логике.

При изучении рефлексивного компонента педагогической компетентности нами был использован следующий комплекс методик: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; анализ результатов рефлексивного диалога со студентами; методика «Изучение самооценки личности»; опросник по личностной ориентации; опросник «Позиция в учебно-профессиональной деятельности» Н.В. Матяш.

По результатам диагностики можно констатировать, что самостоятельное наблюдение своих состояний, переживаний, мыслей свойственно только 18% будущих педагогов, 65% успешно рефлексиируют свою деятельность по заданию преподавателя, 17% отказывались анализировать себя и свою деятельность. Диагностирование самооценки показало, что для 56% студентов характерна адекватная самооценка, 10% обладают слегка завышенной самооценкой и 34% экспериментальной группы слегка занижают ее.

Положительное отношение к себе как к будущему педагогу, принятие себя характерно для большинства студентов исследуемых групп. Так 73% будущих педагогов не боятся быть самими собой, руководствоваться собственными позициями в ходе деятельности, в отношениях с другими чувствуют себя уверенно и безопасно, им присуще самоуважение. 27% менее уверены в себе, несколько скептически в оценках себя как будущего педагога-профессионала, некоторым свойственны ирония и неверие в себя, свои профессиональные умения.

При изучении осознания студентами себя как субъектов учебно-профессиональной деятельности мы выделили четыре уровня осознания собственной субъектности: низкий, средний, выше среднего и высокий. На низком уровне в изучаемых группах студентов не оказалось. На среднем уровне – 56%, студенты уже осознают себя, собственные качества, умения как причину возможных изменений в объективной реальности, однако проявления ответственности как показателя этого осознания еще ситуативны. На уровне выше среднего (32%) студенты более ответственны в своих поступках, осознают перспективные цели собственной учебно-профессиональной деятельности. В ситуациях выбора почти всегда поступают в соответствии с собственными перспективными планами, не руководствуются сиюминутными решениями. Для высокого уровня осознания себя субъектом собственной деятельности характерен высокий уровень саморегуляции, самоконтроля продви-

Функции	К	Д	О	С	КР	Ф	ПР	СТ	А
Количество баллов	119	110	115	102	114	112	104	101	106
Место по значению	1	5	2	8	3	4	7	9	6



жения к цели своего учения. У 12% студентов рассматриваемых групп присутствуют устойчивая направленность на планирование собственной деятельности, не только осознание перспективной цели учения, но и самостоятельная постановка промежуточных целей и задач, т.е. своеобразных этапов профессионального роста. Цели отличаются большей конкретикой, чем на предыдущем уровне. Ответственность присутствует на всех этапах учебно-профессиональной деятельности.

Диагностический эксперимент показал, что более половины студентов — будущих преподавателей находятся на ситуативном и репродуктивном уровнях педагогической компетентности, которые не являются приемлемыми для специалиста в области образования на современном этапе. Однако можно констатировать довольно высокий процент студентов, коммуникативно готовых к педагогической деятельности, ориентированных

на диалог, сотрудничество и сотворчество как в учебно-профессиональной, так и в будущей педагогической деятельности. Полученные результаты позволяют задать вектор поиска эффективных средств формирования компетентности у студентов — будущих преподавателей.

### Литература

1. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1998.
3. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие/ Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1986.
4. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004.