

© О. П. Морозова

DOI: [10.15293/2226-3365.1506.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.02)

УДК 37.011.31-051

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. П. Морозова (Барнаул, Россия)

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, связанные с проблемой оптимизации процесса развития профессиональной деятельности учителя. Цель статьи – выделить и охарактеризовать современные тенденции и принципы развития указанного феномена в системе непрерывного педагогического образования. В качестве таких тенденций определяются культурно-гуманистическая направленность профессиональной деятельности учителя; тенденция, раскрывающая зависимость развития профессионально-педагогической деятельности от степени активного, преобразующего отношения к ней субъекта (самого педагога); тенденция обусловленности жизненного пути личности всем процессом ее жизнедеятельности; тенденция усложнения творческого характера профессиональной деятельности учителя; тенденция возрастания системности профессионально-педагогической деятельности. Показано, что данные тенденции находят свое методологическое отражение в соответствующих принципах. Отмечается, что представленная система принципов обладает интегративными чертами, важнейшими из которых выступают гармоничность и целостность. В заключение делаются выводы о значимости выявления ведущих тенденций развития профессиональной деятельности учителя современной школы, раскрытия эвристических возможностей принципов, регулирующих данный процесс для стимулирования поиска психолого-педагогических условий, которые обеспечивают позитивную динамику деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, развитие, системы непрерывного педагогического образования, тенденции, принципы.

Прогностический потенциал любого научного исследования раскрывает свои эвристические возможности лишь в том случае, если опирается на познанные законы, закономерности и тенденции. Именно знание основных закономерностей и тенденций развития

педагогических явлений и процессов позволяет осуществлять их предвидение, проектирование, коррекцию.

Анализ теоретико-методологических источников приводит к выводу об объективной сложности и недостаточной разработанности

Морозова Ольга Петровна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: morozova.olgapetrovna@mail.ru

данной проблемы в современной педагогической науке, существенный вклад в решение которой внесли выдающиеся отечественные педагоги Ю. К. Бабанский, Ш. И. Ганелин, Б. С. Гершунский, П. Н. Груздев, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.

В решении многих педагогических проблем, как справедливо отмечает И. Ф. Исаев, обнаружены устойчивые зависимости, которые могли бы быть отнесены к разряду закономерностей, т. е. четко прослеженных тенденций развития процесса, регулярной повторяемости в относительно неизменных условиях какого-либо качества или результата [5]. Но они не доводятся, как считает Г. В. Воробьев, до уровня закона, т. к. установленная зависимость, причинно-следственная связь не подвергается строгой формализации, качественной статистической проверке или оценке результатов наблюдений, экспериментов в жестко фиксируемой форме [11, с. 105]. А иногда для их доказательного обоснования не сформирован еще строгий инструментарий, и наблюдаемые в таком случае фиксируемые зависимости рассматриваются и анализируются как тенденции. Следовательно, тенденция – это предполагаемая потенциальная будущая закономерность или закон; это наблюдаемая связь между явлениями и процессами, состояниями и свойствами, которая при определенных объективных условиях может перейти в категорию закономерностей.

Профессионально-педагогическая деятельность как самоорганизующаяся система испытывает на себе влияние законов, функционирующих в обществе и определяющих свое собственное внутрисистемное развитие. Исследование путей эффективного управления процессом развития профессиональной дея-

тельности учителя должно быть, таким образом, направлено на выявление основных тенденций этого развития.

По мнению исследователей, закономерности, тенденции, принципы и правила, функционирующие в педагогической деятельности, отражают знания и опыт, высокой степени общности, но в различных сферах: первые – в сфере познавательной, гносеологической деятельности, вторые – в сфере нормативной, практической деятельности. Так, отмечает В. В. Краевский, «в закономерностях отображающих инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности, заложено указание на общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки принципов, предполагающей педагогическую интерпретацию социального заказа, с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы педагогической деятельности» [7]. Принципы – это важные регулятивы, исходные положения, определяющие наиболее существенные требования к развитию профессионально-педагогической деятельности. Принципы в нашем исследовании мы рассматриваем как основные положения, в которых цели, закономерности и тенденции развития педагогической деятельности слиты с представлениями о наиболее эффективных способах их функционирования, выступая уже как некоторые управленческие алгоритмы.

Руководство данными теоретическими положениями позволило нам выявить современные тенденции и принципы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Среди ведущих тенденций профессиональной деятельности учителя необходимо выделить ее культурно-гуманистическую направленность. Данная тенденция связана с

осмыслением культурно-исторического развития человечества, всего хода общественного прогресса. Современный этап развития общества характеризуется динамизмом, противоречивостью действий всех институтов, составляющих организационную основу культуры общества, которая оказывает прямое влияние на жизнедеятельность индивида. В системе педагогического образования на смену технократической парадигме подготовки специалистов приходит концепция культурологической, личностно-ориентированной профессиональной подготовки. Особенность современной социокультурной ситуации связана с возрождением в обществе гуманистической традиции, которая определяет и гуманистическую ценностную ориентацию профессионально-педагогической деятельности в современных условиях. Культурно-гуманистическая направленность профессиональной деятельности учителя обусловлена и тем, что педагог выступает посредником между культурой и личностью ребенка, воспитывая гармоническую личность, способную не только адаптироваться к условиям постоянно изменяющегося социума, но и способную к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного.

Теоретическая основа функционирования указанной тенденции базируется на реализации фундаментального принципа развития педагогической деятельности как феномена культуры и в контексте культуры. Данный принцип требует развития этой деятельности как «культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде» [2].

Аксиологическая адекватность педагогической деятельности вызову времени предполагает наличие в ней самой ориентиров для поиска учителем своего назначения. Эти ори-

ентиры определяются гуманистической природой педагогической деятельности. Определяющими ценностями становятся личность ребенка, его личностное достоинство; свобода; творчество, индивидуальность в познании и самовыражении. Задаваемая этими целями и ценностями стратегия является стратегией помощи, поддержки и уважения ребенка [3, с. 52].

Рассматриваемый нами принцип предполагает также развитие профессиональной деятельности учителя в такой культуросообразной среде, которая строится на постулатах нового стиля педагогического мышления, отражающих гуманитарную природу педагогического образования.

В настоящее время все более рельефно определяется тенденция, раскрывающая зависимость развития профессиональной деятельности от степени активного, преобразующего отношения к ней субъекта (самого педагога).

Решающим в следовании данной тенденции является субъектное отношение учителя к своей профессиональной деятельности как субъектно представленное понимание педагогом своих возможностей и своего места в осуществляемой деятельности, которая обусловлена взаимодействием ряда параметров: активности, направленности, осознанности, умелости в действиях и склонности к сотрудничеству, т. е. умения координировать свои усилия с усилиями других [13, с. 16].

Данная тенденция находит свое практическое выражение в реализации таких принципов, как единство управления и самоуправления в развитии профессионально-педагогической деятельности; активности и самостоятельности в развитии профессиональной деятельности учителя; эмоционально-личностного отношения к профессиональной деятельности.

«В традиционном понимании суть управления состоит в том, чтобы погасить флуктуацию, придать процессам управления линейный характер и, опираясь на восстановленные связи, вести системы в “заданном” направлении» [15, с. 176].

В основе синергетического подхода к управлению лежит феномен адаптации. Смысл его заключается в приспособлении системы к функционированию в состоянии неопределенности. Задача управления – помочь приспособлению, что и определяет понятие «адаптивное управление». Главным направлением в решении данной задачи является преодоление дезорганизующего влияния фактора неопределенности. Это возможно при интегрированном включении субъекта управления в управляемую систему, когда он находится не над ней, а в ее структуре, «не управляет системой», а «управляет в системе» [15, с. 176].

В этой ситуации «проблема управляемого развития принимает форму проблемы самоуправляемого развития» [6]. Речь может идти лишь об очень гибком управлении, о «тонком и мягком регулировании», назначение которого в том, чтобы «запустить» механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида [8].

Вместе с тем, как справедливо отмечает В. С. Мерлин, оптимальное приспособление личности к деятельности возможно тогда, когда оно осуществляется при помощи активных действий и процессов самой личности [10, с. 23].

Принцип активности и самостоятельности в развитии профессиональной деятельности требует от учителя осуществлять целеполагание своей деятельности, связанное с мотивацией, мобильно оперировать необходимыми способами совершать их конструктивный перенос, инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, предвосхищать

результаты деятельности, действовать без посторонней помощи.

Данный принцип требует сформированных действий самооценки и самоконтроля. На их основе формируется оценочная деятельность, развивается рефлексивное отношение к собственной деятельности.

Развитие субъектной позиции учителя возможно только в том случае, если в движение приходят глубоко внутренние психические процессы, происходящие в самой личности: обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра личности, ее переживания и др. Особую важность в связи с этим обретает принцип эмоционально-личностного отношения учителя к профессиональной деятельности. Данный принцип основывается на известном положении С. Л. Рубинштейна: «Человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины... Он переживает то, что с ним происходит и совершается, он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций» [17, с. 45].

Правомерность утверждения Ю. В. Сенько и других исследователей не вызывает сомнений: «...педагог профессионал <...> начинает формироваться задолго до поступления в начальную школу и продолжает становление после окончания высшей школы всю оставшуюся жизнь...» [18, с. 57]. Профессиональное развитие педагога, в том числе и развитие его профессиональной деятельности, предстает как одно из направлений жизненного пути личности. Жизненный путь является отражением и выражением тех процессов, которые

происходят в обществе. Вместе с тем жизненный путь – это события и факты личной биографии, выбора, желаний, ценностных ориентаций, предпочтений. Жизненный путь – это не просто развернутая в пространстве и времени канва человеческой жизни. Это жизнь в ее событийной наполненности, при этом как событиями внешнего порядка, так и событиями внутренней духовной жизни человека – мыслями, чувствами, переживаниями [19, с. 35]. Некоторые из этих событий являются поворотными моментами жизни, изменяют ее течение, оказывают определяющее влияние на профессиональную судьбу личности. Таким образом, атмосфера, которая окружает человека с детства, характер общения с другими людьми, психологические характеристики взаимоотношений с ними, встречи со значимыми другими, позитивный опыт, который обретается в сфере внеучебного познания, различного рода увлечения и др. – все это важные биографические детерминанты педагогических способностей, профессионально значимых качеств, необходимых для успешного развития профессионально-педагогической деятельности. Подобного рода выводы, полученные нами в ходе теоретико-экспериментального исследования, позволяют нам фиксировать и еще одну тенденцию развития профессиональной деятельности учителя – обусловленности этого развития своеобразием жизненного пути личности, всем процессом ее жизнедеятельности.

Данная тенденция находит отражение в реализации принципа единства развития профессиональной деятельности учителя и ее всестороннего изучения.

Требование всесторонности изучения профессиональной деятельности противостоит такому подходу, при котором организаторов системы педагогического образования

интересуют в опыте старшеклассников, студентов, начинающих учителей лишь конкретные знания и умения, обретенные в процессе обучения. В сферу изучения должна быть включена и мировоззренческая сторона их сознания, основные черты их социальной философии.

Изучая студенчество и начинающих педагогов, мы имеем дело с людьми, вступившими в эпоху наиболее интенсивного формирования характера, опыта, мировоззрения, оперативных схем поведения, ценностных ориентаций. Личность учителя не сводима к его сиюминутным проявлениям, она в континууме «прошлое – настоящее – будущее». Поэтому тщательному изучению должен быть подвергнут и довузовский опыт педагога, и настоящий опыт, обретенный им не только в сфере учебного, но и внеучебного познания: «Стремление проникнуть в глубину своей специальности выводит человека за пределы ее» [16, с. 13], а также его потенциальные возможности, конструируемые им модели желаемого будущего. В частности, речь идет о том, чтобы изучать не только то, что студент/учитель уже знает, умеет, но и то, что является зоной его ближайшего развития.

В связи с этим, непрерывность в развитии профессионально-педагогической деятельности обеспечивается за счет принципов преемственности и единства индивидуализации и дифференциации.

Принцип преемственности должен содержать предписания, указывающие на способы обеспечения поступательного развития профессиональной деятельности учителя за счет управления преемственностью как моментом или стороной развития.

Одним из принципов развития профессиональной деятельности учителя мы рассматриваем единство индивидуализации и

дифференциации. В данном случае мы поддерживаем точку зрения тех ученых, которые связывают с индивидуализацией необходимость учета личностных особенностей каждого обучающегося [5]. Дифференциация же понимается как учет индивидуальных особенностей обучающихся, объединенных в группы для совместной деятельности по признаку возраста, квалификации, научно-педагогического стажа, профессиональных интересов и др. При организации обучения по дифференцированному принципу в основе его остается все-таки индивидуализация, индивидуальный подход.

Применительно к нашему исследованию в основе индивидуализации и дифференциации лежит своеобразие динамики развития профессиональной деятельности педагога. Индивидуализация и дифференциация проявляются в отборе содержания процесса развития профессионально-педагогической деятельности, выборе технологий этого развития, в разработке гибких учебных планов и программ, в организации различных форм освоения деятельности.

«Характерно, что на современном этапе развития научно-технической революции, а тем более в прогнозируемых перспективах отмечается усложнение объективных условий творческой деятельности. Прогрессирующая тенденция “усложнения” творчества связана, прежде всего, с резким увеличением информации во всех областях жизнедеятельности людей» [14, с. 79]. Процессы, происходящие сегодня в образовании, являются прямой проекцией общественных процессов. Развитие педагогической инноватики связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникшим противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Резкий рост разнообразия педагогических ситуаций, сложных коллизий воспитания, возникающих

в реальной школьной практике, с которыми сталкивается учитель, детерминирован целым рядом биосоциальных и педагогических факторов. Успешное и быстрое приспособление к изменяющейся педагогической деятельности в современных условиях оказывается явно недостаточным. Востребуются умения владения все более гибкими педагогическими технологиями, «тонкие» методы «прикосновения к личности», способность достичь «духовной общности» с ребенком. Возрастает необходимость в дивергентном мышлении педагога, усилении его диалектичности, системности, критичности, проявлении различных форм надситуативной активности. Таким образом, в числе ведущих – тенденция усложнения творческого характера профессионально-педагогической деятельности. Свое конкретное выражение данная тенденция находит в принципах проблематизации содержания процесса развития профессиональной деятельности, или задачного структурирования образовательного материала, методологической культуры профессионально-педагогической деятельности; профессиональной свободы и творческой самореализации личности учителя в деятельности.

Представление о педагогической деятельности как системе взаимосвязанных задач апеллирует к задачному структурированию образовательного материала. В связи с этим, важным принципом развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования выступает требование реализации системы задач, моделирующих типичные ситуации учебно-воспитательного процесса в современной школе. Таким образом, речь идет о задачном подходе к исследованию и построению педагогической деятельности.

Принцип методологической культуры профессионально-педагогической деятельности требует обеспечения у учителя высокого уровня осознания логики и методов этой деятельности, ее базовых эвристик. Необходимо формировать у студентов и учителей методологическую культуру, понимаемую как рефлексию по поводу деятельности и себя в деятельности. Педагог должен приобрести важные понимание способов употребления различных теоретических знаний и способов мышления, умения самостоятельно вырабатывать собственное мировоззрение в условиях представления множества альтернативных позиций. Принципиально важной оказывается способность при решении учебно-профессиональных задач и педагогических ситуаций дифференцировать научное и обыденное знание, не заикливаясь на уровне фактов и частных выводов, подниматься до осмысления общих закономерностей движения научного познания, т. е. осуществить выход в методологическую рефлексию.

Решая ряд аналогичных педагогических задач, учитель должен подниматься над их частным содержанием к открытию общего принципа, общего подхода, когнитивной схемы и др. Формирование методологической культуры профессионально-педагогической деятельности учителя апеллирует к созданию ситуаций затруднения, которые потенциально могут служить стимулом для «выхода в рефлексию».

Развитие профессиональной деятельности педагога исходит из принципа свободы, но с позиций культурно-исторического подхода в психологии развития через процессы творчества связано также с «преодолением избыточного числа степеней свободы» и «при чрезвычайной подвижности и бесконечности степеней свободы человеческого интеллекта было бы жизненно опасным, если бы любая мысль,

пришедшая человеку в голову, побуждала его к действию» [4, с. 365].

Данный принцип означает расширение свободы обучающихся в целевой, содержательной и профессионально-методической сферах и осознание этой свободы как права на творческое самовыражение. Он устанавливает рядоположенность создаваемого студентом или начинающим педагогом личностного содержания образования, в том числе и его целей, и задаваемых ему извне целей и содержания, имеющих характер базовых образовательных стандартов и др.

В результате теоретико-экспериментального исследования нами отмечена тенденция возрастания системности педагогической профессиональной деятельности, которая отражает всеобщую связь и взаимообусловленность структурных и функциональных компонентов этой деятельности, а также ее связи с различными явлениями и процессами педагогической действительности. Целостная природа ребенка обуславливает необходимость решения комплекса задач, связанных с развитием целостных, системообразующих качеств личности. Возникла объективная необходимость «интегрированного знания о ребенке как о целостном существе, полноценном представителе вида *homo sapiens*, полноценном участнике воспитательного процесса» [9, с. 16].

Тенденция возрастания системности в профессионально-педагогической деятельности учителя находит свое отражение в принципах преемственности этапов, стадий непрерывного развития профессиональной деятельности и ее компонентов: функциональной и структурной полноты деятельности педагога; противоречивого единства целого и частей в развитии профессионально-педагогической деятельности; интегральной активности организаторов педагогического образования.

Возрастание системности в профессионально-педагогической деятельности неизбежно апеллирует к категории целостности. Целостность означает прежде всего уровень развития системы, внутреннюю связь ее компонентов, их гармоническое взаимодействие и развитие. В связи с этим мы выделяем принцип функциональной и структурной полноты педагогической деятельности. Реализация данного принципа требует формирования у учителя в единстве гностической, конструктивной, коммуникативной, организаторской и других функций. Достижение этого единства является необходимым и в отношении мотивационно-смыслового, содержательно-операционного и оценочно-рефлексивного компонентов профессиональной деятельности учителя. Особая роль в системе педагогического образования отводится конструированию и реализации учебных задач, решение которых предполагает осуществление учителем нескольких (или всех) функций профессиональной деятельности, а также ситуаций, в которых оказываются задействованными все ее структурные компоненты.

Вслед за А. И. Мищенко [12], мы выделяем принцип противоречивого единства целого и частей в развитии профессиональной деятельности учителя, согласующийся с противоречием между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и обобщенные умения в условиях все усложняющегося творческого характера деятельности. Данный принцип актуализирует требование укрупнения дидактических единиц усвоения, способствующего уплотнению учебного материала; формирования обобщенных умений; системы знаний; осуществления межпредметных связей; генерализации информации; овладения

обобщенными способами учебной деятельности.

Принцип интегральной активности организаторов педагогического образования как сопряжения их индивидуальных действий в целостной совместной деятельности требует:

- владения логикой организации профессионального сотрудничества преподавателей в развитии профессионально-педагогической деятельности студентов и начинающих учителей;

- формирования целей совместной деятельности, а также освоения преподавателями новых способов достижения этих целей;

- осмысления места своих действий, в целостной системе деятельности преподавательского коллектива;

- включения в содержание процесса развития профессиональной деятельности учителя заданий, ориентированных на осознание интегрального характера педагогического труда, требующих дисциплинарных знаний и умений, демонстрирующих необходимость синтеза знаний из различных областей наук для успешного решения современных воспитательно-образовательных задач;

- определения типологии, места и роли коллективных форм в работе организаторов педагогического образования и обучаемых во имя нахождения оптимальных вариантов включения этих форм в ткань процесса обучения.

Представленная система дидактических принципов обладает интегративными чертами, которыми не обладают ее элементы в отдельности. Такой чертой прежде всего является гармоничность, т. к. только вся система принципов будучи осуществлена, делает все тенденции процесса развития профессиональной деятельности учителя взаимодействующими [1], способствующими гармоничности хода и результатов этого процесса. Система

принципов обладает также свойством целостно отражать процесс развития профессионально-педагогической деятельности и поэтому открывает возможность комплексного подхода к его совершенствованию.

Выявление ведущих тенденций развития профессиональной деятельности педагога, а также раскрытие эвристических возможностей дидактических принципов, регулирую-

щих данный процесс, стимулируют поиск психолого-педагогических условий как тех значимых обстоятельств, которые способствуют оптимизации развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования. В связи с этим предстоит осмыслить новые подходы, осуществление которых является важными условиями успешного развития профессионально-педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Анохин П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
2. **Бондаревская Е. В.** Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. – Ростов н/Д: РГПИ, 1993. – 32 с.
3. **Братусь Б. С.** Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
4. **Зинченко В. П.** Образ и деятельность. – М.; Воронеж: МодЭК, 1997. – 608 с.
5. **Исаев И. Ф.** Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.; Белгород: МПГУ; Белгород. гос. пед. ин-т, 1993. – 219 с.
6. **Князева Е. Н., Курдюмов С. П.** Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
7. **Краевский В. В.** Дидактический принцип как структурный элемент научного обоснования обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 3–12.
8. **Кульневич С. В.** Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 39 с.
9. **Максакова В. И.** Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
10. **Мерлин В. С.** Индивидуальный стиль общения // Психологич. журн. – 1982. – № 4. – С. 23–36.
11. **Методологические проблемы педагогической науки** / под. ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
12. **Мищенко А. И.** Целостный подход к процессу формирования профессиональной готовности учителя // Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб-к науч. тр. / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – С. 26–32.
13. **Осницкий А. К.** Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
14. **Посталюк Н. Ю.** Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1989. – 206 с.
15. **Романов В. Д.** Самоорганизация и управление в условиях неопределенности // Самоорганизация, организация, управление. – М.: РАГС, 1995. – С. 176–189.
16. **Рубакин Н. А.** Избранное: Т. 3. – М.: Книга, 1975. – 175 с.
17. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.



18. **Сенько Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
19. **Сохань Л. В., Злобина Е. Г., Тихонович В. А. и др.** Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования). – Киев: Наукова Думка, 1987. – 279 с.

DOI: [10.15293/2226-3365.1506.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.02)

Morozova Olga Petrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pedagogics Department, Altai State Pedagogical University, Bar-
naul, Russian Federation.

E-mail: morozova.olgapetrovna@mail.ru

CURRENT TRENDS AND PRINCIPLES OF TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

Abstract

The article presents the results of the theoretical pilot study optimization of teachers professional development. The purpose of the article is to identify and characterize the current trends and principles of development of the mentioned phenomenon in the system of continuing teacher education. Among the identified trends are the following: cultural and humanistic orientation of teachers professional activity; active attitude of teachers to their professional activity as a condition of successful professional development; enhancing creative nature of teachers professional activity throughout professional development; increasing complex nature of teachers professional activity. It is shown that these trends find their methodological reflection in the corresponding principles. It is noted that the presented system of principles possesses some integrative features, the most important of them are harmony and holistic nature. The author comes to the conclusion about the significance of identifying the leading trends in development of school teachers professional activity and disclosing heuristic opportunities of the principles regulating this process for stimulation of search for psychological and pedagogical conditions which provide positive dynamics of teachers activity in the system of continuing teacher education.

Keywords

teachers professional activity, development, systems of continuing teacher education, trends, principles

REFERENCES

1. Anokhin P. K. *Essays on the physiology of functional systems*. Moscow, Medicine Publ., 1975, 447 p. (In Russian)
2. Bondarevskaya E. V. Education as a revival of human culture. *Basic concept of education in a changing environment*. Rostov on Don, RGPI Publ., 1993, 32 p. (In Russian)
3. Bratus B. S. *Anomalies of the personality*. Moscow, Thought Publ., 1988, 304 p. (In Russian)
4. Zinchenko V. P. *Image and activity*. Moscow, Voronezh, ModEK Publ., 1997, 608 p. (In Russian)
5. Isaev I. F. *Theory and practice of formation of professional and pedagogical culture of the teacher of the higher school*. Moscow, Belgorod, Moscow State Pedagogical University Publ., Belgorod State Pedagogical Institute Publ., 1993, 219 p. (In Russian)
6. Knyazev E. N., Kurdyumov S. P. The anthropic principle in synergetics. *Problems of Philosophy*. 1997, no. 3, pp. 62–79. (In Russian)
7. Krayevsky V. V. Didaktichesky the principle as a structural element of scientific justification of training. *The Principles of training in the modern pedagogical theory and practice*. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical Institute Publ., 1985, pp. 3–12. (In Russian)
8. Kulnevich S. V. *Theoretical basis of the content of self-organized educational activity*. Rostov on Don, 1997, 39 p. (In Russian)

9. Maksakova V. I. *Pedagogicheskaya anthropology*. Moscow, Akademiya Publ., 2001, 208 p. (In Russian)
10. Merlin V. S. Individual style of communication. *Psychological Journal*. 1982, no. 4, pp. 23–36. (In Russian)
11. *Methodological problems of pedagogical science*. (eds.) P. R. Atutov, M. N. Skatkin, Ya. S. Turbovsky. Moscow, Pedagogics Publ., 1985, 240 p. (In Russian)
12. Mishchenko A. I. Complete approach to process of formation of professional readiness of the teacher. *Theory and practice of the higher pedagogical education: Interhigher education institution collection of scientific works*. (ed.) V. A. Slastenin. Moscow, Prometheus Publ., 1993, pp. 26–32. (In Russian)
13. Osnitsky A. K. Problems of research of subject activity. *Questions of Psychology*. 1996, no. 1, pp. 5–19. (In Russian)
14. Postalyuk N. Yu. *Creative style of activity: pedagogical aspect*. Kazan, Kazan State University Publ., 1989, 206 p. (In Russian)
15. Romanov V. D. Self-organization and management in the conditions of uncertainty. *Self-organization, the organization, management*. Moscow, RAGS Publ., 1995, pp. 176–189. (In Russian)
16. Rubakin N. A. *Favourites*. Vol. 3. Moscow, Book Publ., 1975. (In Russian)
17. Rubenstein S. L. *Fundamentals of the general psychology*. Moscow, Pedagogics Publ., 1973, 423 p. (In Russian)
18. Senko Yu. V. *Humanitarian bases of pedagogical education. Course of lectures*. Moscow, Akademiya Publ., 2000, 240 p. (In Russian)
19. Sokhan L.V., Zlobin E.G., Tihonovich V.A. and etc. *Course of life of the personality (questions of the theory and methodology of social and psychological research)*. Kiev, Naukova Dumka Publ., 1987, 279 p. (In Russian)