



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 1 (5).
Spring 2014

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова
А. Б. Бигдан

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

СЕРИКОВ Владислав Владиславович

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления педагогическими системами ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград)

vvs@vspu.ru

ПОДГОТОВИТЬ УЧИТЕЛЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ САМОРАЗВИТИЮ¹

Аннотация: статья посвящена поиску путей преодоления кризиса в сфере педагогического образования и обеспечению готовности учителей к непрерывному профессиональному саморазвитию. Анализ результатов социологических исследований, практики педагогических вузов и официальной информации Министерства образования и науки РФ приводит к выводу о невозможности подготовки компетентного учителя при существующем содержании и технологиях его обучения. Главная проблема заключена в несоответствии системы подготовки учителей природе их профессиональной деятельности. Традиционно будущие учителя изучают учебные предметы, которые в своей сумме не приводят к образованию в их сознании целостного образа предстоящей педагогической деятельности. В статье предлагается осуществить метапредметную интеграцию содержания педагогического образования, объединив учебный материал вокруг ключевых профессиональных задач и ситуаций. Вместо традиционных учебных дисциплин предлагается изучение модулей, в которых теоретические знания студентов будут интегрированы с опытом решения задач-ситуаций и реальной образовательной практикой. Результат прохождения модулей в том, что студент овладевает не только знаниями, но и смыслом (ценностями), ориентировочной основой и опытом выполнения педагогической деятельности. Важнейшим показателем профессиональной компетентности учителя является его способность к саморазвитию. Последнее обусловлено самой природой педагогической реальности, которая не допускает повтора однажды успешно примененных действий и требует непрерывного обновления технологий. Это обусловлено быстрым расширением информационных потоков, развитием содержания и стандартов образования, изменением психологии детей и родителей. В статье предложены технологии подготовки учителя к профессионально-личностному саморазвитию, критерии оценки эффективности этого процесса. Результатом успешного профессионального саморазвития является обновляющаяся авторская педагогическая система учителя, максимально адаптированная к его индивидуальности и обеспечивающая его личностную самореализацию. Выводы автора основаны на наблюдениях и экспериментах, участниками которых были преподаватели и студенты педагогических университетов и колледжей юга России.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, способность к саморазвитию, педагогическая задача, образ педагогической реальности, уровни владения профессиональной деятельностью, авторская педагогическая система учителя.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания № 2014/411 (код проекта: 919).

TEACHERS' PREPARATION TO LIFELONG SELF-DEVELOPMENT¹

Serikov V. V.

Abstract: the article discusses the ways to overcome the crisis in teacher education and to prepare teachers for lifelong professional self-development. The analysis of the social research results, the practice of pedagogical universities, and the official information from the Ministry of Education and Science leads to the conclusion that it is impossible to train a qualified teacher at the current content and technologies of teacher education. The problem is in the discrepancy between teacher education and teachers' professional activities. Traditionally, future teachers learn academic subjects which cannot give a holistic understanding of their profession. The paper proposes to organize the study material within the framework of key teacher's professional tasks and situations. Future teachers are supposed to study the modules instead of traditional academic disciplines. In these modules theory will be integrated with case-studies and real teaching practice. Consequently, students acquire not only the knowledge, but also the values, the model of profession, and practical experience. The most important indicator of teacher's professional competence is self-development ability. The educational reality requires continuous updating of technology, a successful technique should not be repeated. It is determined by rapid expansion of information, the development of the content and standards of education, changes in children's and parents' psychology. The author proposes the technologies to prepare a teacher to professional and personal self-development as well as the criteria for evaluating the effectiveness of the process. The result of successful professional self-development is a unique educational framework adapted to a teacher's personality and ensuring possibilities for personal fulfillment. The author's conclusions are based on observations and experiments; the research participants were teachers and students of pedagogical universities and colleges in southern Russia.

Key words: teaching activity, self-development ability, educational task, the image of educational reality, professional performance level, unique educational framework of a teacher.

Реформирование отечественного образования, ставшее перманентным процессом, пока не привело к результатам, которые удовлетворяли бы общество и реальный сектор экономики. Не в последнюю очередь это связано с кризисным состоянием системы подготовки педагогических кадров, поскольку «все начинается со школы». Проект концепции поддержки развития педагогического образования [1], предложенный Министерством образования и науки, четко раскрывает ситуацию в педагогическом образовании: это «двойной негативный отбор», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. Значительная часть выпускников, обучавшихся на программах подготовки педагогов, не трудоустраивается ни в систему образования, ни в социальную сферу; лишь 10–15 % студентов выпускных курсов ориентируются на работу в школе. В результате мониторинга также выявилось, что более 70 % педагогических вузов и почти 80 % их филиалов проявляют признаки неэффективности. Можно, конечно, спорить с этими признаками, но нельзя не заметить, что это в разы больше, чем по вузам других профилей [1].

Однако, несмотря на эти негативные оценки, нельзя не видеть, что произошёл поворот в общественных настроениях относительно педагогического

¹ The study was sponsored by the Russian Ministry of Education and Science under the assignment №2014/411 (in the field of scientific activity), project code 911.

образования. Оно в центре внимания. И уже редко кто предлагает «простые решения» вроде присоединения педвузов к классическим университетам или ускоренной подготовки учителей из специалистов других профилей. Если среди всех противоречий педагогического образования попытаться выделить главное, то таковое, вероятно, в несоответствии цели данного образования и возможностей ее достижения. Провозглашенная действующим стандартом цель предполагает овладение педагогической деятельностью на уровне ее компетентного выполнения, но достижение этой цели ни в содержательно-методическом, ни в организационном плане не обеспечено. Так, в стандарте бакалавра 050100 по направлению «Педагогическое образование» говорится, к примеру, о том, что учитель должен быть готов решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития учащихся. Но в чем именно состоят эти задачи? От него также требуется способность применять современные технологии диагностирования учебных достижений учащихся с целью повышения качества образования. Что означает «современные»? И каковы критерии этого качества? Далее требуется осуществлять педагогическое сопровождение социализации и проч. Никто с этим не спорит, просто возможны были весьма различные интерпретации всех этих понятий, профессионального самоопределения воспитанников. Особенно если учесть, что до недавнего времени не было стандарта педагогической деятельности. И ничего не оставалось, как формально или «на глазок» распределять предлагаемые стандартом «компетенции» между дисциплинами учебного плана. Но теперь профессиональный стандарт есть, а значит, имеется пусть обобщенная, «рамочная», но все же модель педагогической деятельности. Не вдаваясь в обсуждение достоинств и недостатков этого стандарта, отметим лишь, что он представляет собой важный ориентир для существенного повышения качества профессиональной подготовки учителя.

Если попытаться выделить некую «элементарную клеточку» педагогической деятельности, то таковой, вероятно, является *постановка и решение педагогической задачи*. Задач таких много, но типовой алгоритм решения большинства из них предполагает:

- анализ ситуации развития детей;
- определение приоритетных целей в работе с ними с учетом требований образовательного стандарта, их возрастных и индивидуальных запросов;
- выбор и опробование педагогических средств, а именно видов деятельности, отношений, переживаний, ведущих к усвоению обязательных программ, а также тех элементов образования, которые они выберут сами;
- в заключение совместная с детьми оценка достижений.

Все эти действия, как известно, составляют повседневную работу учителя.

Возникает вопрос: где, в рамках какого предмета студента педагогического вуза всему этому обучают? Ответ на этот вопрос получается парадоксальный, хотя и ожидаемый: его этому не учат нигде, а аргументы противников этого вывода, утверждающих, что это делается «на педагогике», «на методиках», «на педпрактике», не выдерживают критики. К примеру, есть курс общей педагогики, но на занятиях по педагогике нет возможности использовать содержание предметов специальности и частных методик хотя бы потому, что преподавате-

ли педагогических дисциплин далеко не всегда владеют ими в достаточной мере, да и это не предусмотрено. На занятиях по методике предмета нет возможности рассмотреть функции педагогической деятельности в целом и тем более применить концепции современной педагогики и педагогической психологии. Там они просто-напросто не нужны. И вообще каждый предмет в педвузе можно изучать сам по себе, не испытывая особой нужды в других предметах, умозрительно полагая, что все это «пригодится» учителю. На педпрактике процесс обучения чаще всего обретает стихийный характер, и многое зависит от того, к какому учителю попадет студент, насколько тот сам владеет системой педагогических компетентностей.

Высказывают, правда, предположение об организации обучения педагогов по аналогии с обучением врачей, когда профессор на глазах студентов проводит всевозможные медицинские, в том числе хирургические, операции. К сожалению, аналогия не вполне уместна. Чтобы показать студентам полноценный воспитательный процесс, для педагога, будь он даже профессор, требуется время, длительное общение с данными детьми и их родителями, совместные дела с классом, взаимная адаптация педагогов друг к другу и проч. В любом случае преподаватель, обучающий студента основам педагогической деятельности, не может работать как врач скорой помощи. Словом, «клинический метод» обучения будущих педагогов, о значимости которого говорит В. В. Рубцов, для сферы педагогического образования пока что проблематичен...

Оценивая сложившуюся ситуацию, следует признать, говоря словами известного педагога-новатора Е. Н. Ильина, что современный студент оказался «рассыпанным попредметной специализацией». И из этой «предметной россыпи» не обязательно складывается целостный педагог! Причем эта «специализация» выжила даже в условиях стандартов 3-го поколения, которые, казалось, предполагали интеграцию предметных областей вокруг основных компетенций педагога! Обучение предметам не превратилось в *обучение деятельности*. Просто в качестве целей предметного обучения были объявлены компетенции. В самом же содержании дисциплин и в учебной деятельности студентов мало что изменилось.

Предполагаемое реформирование системы подготовки педагогических кадров должно не только преодолеть эти кризисные явления в педагогическом образовании, но и впитать в себя многие важные тенденции педагогической практики и теории. Во-первых, изменилась направленность образования с подготовки к деятельности на развитие деятельности, овладение ею (М. В. Кларин, Н. Х. Розов). Во-вторых, изменяется субъект учения. Сегодня уже нет студента, которого можно было бы считать не знающим, не обладающим опытом, по сравнению с которым преподаватель выглядит неким всезнайкой. Ситуация меняется. Иногда с удивлением узнаешь, что магистрант, с которым ты работаешь, уже где-то занимает солидную должность, имеет богатый жизненный и педагогический опыт или участвует в крупном международном проекте. Налицо префигуративная культура, когда меняется вектор передачи опыта. Преподаватель может кое в чем и сам поучиться у воспитанника. В результате пози-

ции обучающего и ученика меняются на позиции соучастников творческих проектов. На смену индивидуальному субъекту приходит коллективный – *проектная команда!* Команда – это не временная группа, в которую произвольно включили различных студентов, а устойчивое развивающееся объединение уже действующих и будущих профессионалов. Причем это могут быть и дистанционные, виртуальные команды преподавателей и студентов.

Переориентация обучения на освоение деятельности заставляет по-новому взглянуть на источники профессионального опыта. Как отмечает М. В. Кларин, при традиционном планировании учебного процесса 70 % опыта концентрируется в теоретическом предметном материале, 20 % студент, как традиционно считалось, осваивает в процессе неформального общения в среде университета, и 10 % приходится на различные формы практической педагогической деятельности. В действительности же, судя по обращениям практикующих учителей к полученному образованию, 70 % используемых ими знаний приобретены в практическом рабочем опыте; 20 % они освоили в живом развивающем общении, и только 10 % им дал систематический предметный материал, те самые лекции, семинары, экзамены, на которые мы делаем упор при планировании образовательного процесса [2]. Напрашивается вывод о том, что обучение деятельности вне самой деятельности бесперспективно! Профессиональный опыт может осваиваться только в процессе его создания, деятельность – только в процессе деятельности. Иначе это похоже на теоретическое обучение плаванию без погружения в бассейн!

Что нужно сделать для действительной подготовки будущего педагога к той профессионально-жизненной ситуации, в которой ему предстоит творить и развиваться? Первое – нужна корректировка состава компетенций педагога. А они, в свою очередь, должны выступить ориентирами для образовательных программ. В структуре этих программ надо, наконец, отойти от традиционных предметных учебных планов. Нужны метапредметные модули, каждый из которых будет обеспечивать усвоение определенного вида педагогической деятельности, или решения определенного класса педагогических задач. И состоять этот модуль должен не только из теоретических дисциплин, но и из проектов и практик, в ходе которых будет осуществляться осваиваемый вид педагогической деятельности – осваиваться до уровня компетентного исполнения, т. е. студент научится «управлять ситуацией (в том числе и непредвиденной)» [3]. Если следовать за профессиональным стандартом педагога, в котором выделены три вида педагогической деятельности – обучающая, развивающая и воспитательная, то и образовательная программа должна, вероятно, включать три таких модуля.

Наиболее сложным моментом при этом будет, наверное, корректировка содержательных аспектов учебных дисциплин и практик, включаемых в структуру соответствующих модулей. Они, с одной стороны, должны быть представлены в контексте формируемой профессиональной компетентности, а с другой – не утратить фундаментальность и концептуально-понятийный аппарат изучаемых наук. Вслед за корректировкой содержания необходима разработка об-

новленного пакета технологического обеспечения и контрольно-измерительных материалов.

Для многих направлений педагогической деятельности, на которые указывает профессиональный стандарт педагога, нет готовых моделей подготовки учителя. К примеру, создание модулей, обеспечивающих овладение компетентностями по работе с одаренными детьми; реализация программ инклюзивного образования; преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным; сопровождение учащихся с проблемами в развитии, девиантных, зависимых, социально запущенных, имеющих отклонения в социальном поведении, без сомнения, потребует интеграции усилий представителей многих областей знания.

Компетентность, в отличие от предметных знаний и умений, не привязана к предмету как таковому. Компетентность – это владение деятельностью, а то, что мы включаем в список целей предметной дисциплины перечень «компетенций» из образовательного стандарта, – это нонсенс. Дисциплины изначально создавались не для овладения целостной профессиональной деятельностью, а для овладения знаниями и умениями в определенной предметной области. Компетентность же показывает не то, насколько студент освоил предмет учебного плана, а то, насколько он освоил профессиональные функции, которые ему предстоит выполнять, т. е. в любом случае это не предметный, а метапредметный опыт.

Предметные циклы и профессиональная деятельность имеют различную природу. Можно иметь прекрасные знания по алгебре и геометрии, уметь решать различные математические задачи, успешно сдать методику математики и не суметь дать школьный урок. По той простой причине, что эти деятельности имеют в своей основе различные регулятивные механизмы. Первая направлена на познание определенной предметной области, и ее ориентировочной основой являются описывающие эту область понятия и законы. Вторая – практическая, лежащая в профессиональной сфере, имеющая свои цели и стандарты исполнения. У этих деятельностей различное происхождение, и осваиваются они различными способами. Под овладением деятельностью в строгом смысле слова понимается принятие адекватного *смысла* этой деятельности (ее целей и ценностей), овладение ее *ориентировочной основой* и *опытом* ее выполнения.

Что касается смысла педагогической деятельности, то его отсутствие или неадекватное принятие превращает эту деятельность буквально в бессмысленную. Педагог, который не любит свою работу, не реализует себя в общении с детьми, социально вреден.

Что нами понимается под ориентировочной основой педагогической деятельности? В ее структуру мы включаем:

- понятие о цели этой деятельности и средствах ее достижения;
- описание состава и последовательности действий, ведущих к педагогически целесообразному результату;
- правила и методические требования к действиям;
- ограничения, запреты и риски;

- психологический образ деятельности – представление о правильности ее хода в направлении к результату;
- предвидение «трудных мест» и моментов напряжения;
- ощущение целостной ситуации деятельности (порядка в работе), внутреннее переживание адекватности и эффективности выполнения норм и правил деятельности.

Таким образом, ориентировочная основа педагогической деятельности – это некая структура, состоящая из образов, правил и норм, которая обеспечивает выполнение именно данного вида деятельности.

И, наконец, опыт. Это – пережитые педагогические события, испытанные и проделанные формирующимся педагогом, включенные в структуры его сознание, оцененные и наделенные смыслом, взятые на вооружение. Опытность зависит не только от объема и продолжительности выполненных работ, но и от позиции субъекта деятельности, его нацеленности на рефлекссию и саморазвитие. Опыт позволяет педагогу не начинать деятельность каждый раз сначала, но, опираясь на достигнутое, идти вперед, совершенствовать ее. Именно такими признаками должна обладать компетентность – деятельность, ставшая развивающимся присвоенным опытом.

Образовательный модуль как целостный содержательно-процессуальный конструкт, ведущий к компетентности, может быть представлен как последовательность задач вполне профессиональных, только решаемых при поддержке преподавателя. Что будут представлять эти задачи, могут решить только компетентные разработчики модуля – представители определенной научно-педагогической школы, концепции. Однако гипотетически можно предположить, что в систему таких задач должны войти задачи:

- на осознание социальной и личной ценности данного вида педагогической деятельности;
- на поиск закономерностей и принципов, лежащих в основе достижения педагогической цели;
- на выявление правил, нормативов, условий эффективности, критериев оценки промежуточных и конечных результатов деятельности;
- на разработку профессиональных действий в конкретных условиях (с разными детьми, в образовательных организациях различных профилей и т. п.);
- на поиск и переработку необходимой научно-методической информации;
- на взаимодействие с партнерами и руководителями;
- на выполнение операций по созданию продукта – учебной программы, занятия, образовательной технологии;
- на применение критериев оценки исполнения и выработку корректировок для проекта;
- на проектирование собственного профессионального и личностного роста.

При разработке деятельностно-ориентированного образовательного модуля требуется функциональная связь изучаемых предметов и практик, которая

представляет собой более сложный способ их взаимосвязи, чем традиционно понимаемая межпредметная связь. Она требует координации усилий и сотрудничества преподавателей при разработке совместных метапредметных учебных задач и ситуаций, моделирующих проявление компетентности. Указанные задачи должны, вероятно, представлять собой систему проектов, а их решение – предполагать создание реального творческого педагогического продукта.

При прохождении студентами данного модуля необходимо создать ситуацию развития компетентности. Каковы признаки этой ситуации? Во-первых, в этой ситуации студент отчетливо осознает, в чем именно он должен стать компетентным, что от него требуется, какие он должен уметь выполнять функции. Совершенно понятно, что отсутствие такого осознания и понимания уже делает человека некомпетентным. Во-вторых, центральным моментом этой ситуации является стоящая перед студентом *задача*. Причем это не традиционная предметная задача «найти», «доказать», «выполнить действие по правилу», а задача, связанная с выполнением профессиональных функций, с созданием профессионального проекта. В-третьих, данная ситуация в виде «вводных», ограничений, инструкций моделирует условия создания педагогического продукта, причем не только локальные (например, методические), но и организационно-управленческие, коммуникативные, информационные. Где это уместно, моделируются и возможные межличностные конфликты участников процесса, педагогические риски. Таким образом, проигрывается ситуация, максимально приближенная к реальным условиям профессиональной деятельности. В-четвертых, как и полагается в проектной деятельности, создается командная коммуникативная среда, обеспечивающая совместные достижения и, одновременно, самореализацию и признание вклада каждого студента в общий результат. Наконец, проводится презентация продукта, обосновываются его авторство, новизна, конкурентоспособность.

Становление педагогической компетентности можно представить как процесс, в котором будущий педагог последовательно овладевает:

- работой с предметом (объяснение, интерпретация, постановка и решение предметных задач, проблем);
- коммуникативным опытом (понимание, информирование, воздействие, самопрезентация, показ образца, наставление и регулирование поведения);
- преподавательской деятельностью, в основе которой организация учебной деятельности учащихся, усвоения ими понятий, способов деятельности посредством постановки и решения под руководством учителя различных задач, выполнения учебных правил – ориентировочной основы деятельности, переноса познавательных действий из одной сферы в другую;
- смыслообразующей деятельностью, воспитанием (побуждение и поддержка ученика в самостоятельном нравственном усилии, поступке, самопреодолении);
- опытом профессионально-личностного саморазвития, в котором все эти подструктуры педагогической деятельности интегрируются в авторской педагогической системе.

Своеобразие освоения педагогического действия обусловлено сложностью его ориентировочной основы, в которой отражена изменчивость, невоспроизводимость, «штучный», «одноразовый» характер педагогических решений, субъективный взгляд учителя на ситуацию и субъективная оценка происходящего, авторская интерпретация образовательных стандартов и программ.

Чтобы успешно выполнять педагогическое действие, педагог должен сознательно или интуитивно ориентироваться на *целостный образ* тех условий, при которых это действие возможно и эффективно. Этот образ, как показывают исследования [4], включает: понимание им цели действия, своей миссии, назначения и ответственности; оценку своей готовности к действию, образно-конкретное, а не абстрактно-понятийное представление о том, как надо обучать и воспитывать, по каким признакам и как оценивать ход образовательного процесса и результаты; умение выстраивать собственную интерпретацию педагогических понятий, концепций, закономерностей и действовать в соответствии с этой авторской установкой; понимание того, что и как зависит от него как от учителя, а что – от ученика, его родителей, ученического коллектива, при каком уровне сотрудничества и взаимопонимания с учеником данное педагогическое действие имеет смысл и как убедиться, что достигнута именно та цель, к которой он стремился.

Способ поведения в конкретной педагогической ситуации педагог не может в готовом виде извлечь ни из какой теории или инструкции: каждый раз ему надо заново анализировать, выбирать, проектировать, отказываться от непригодной методы и т. п. Учитель не может просто взять методическую разработку и пойти с ней на урок. Ему нужно мысленно прочувствовать, прожить ситуацию и спроектировать ее развитие. В любом случае им всякий раз создается конструкция занятия, адекватная данной ситуации. Если учителю противопоказано воспроизводить опыт других, то не менее противопоказано воспроизводить и самого себя. Копия всегда хуже оригинала. Эти непрерывное самообновление, саморазвитие, рефлексия смыслов окружающего бытия, искание ответов на вечные вопросы назначения человека – сущностные черты педагогической профессии.

Смоделировать в аудиторном занятии профессиональную ситуацию, с которой может столкнуться педагог, весьма сложно. В реальном педагогическом процессе учитель оказывается перед необходимостью удерживать в поле внимания огромную массу «переменных и констант»: решаемую предметную задачу (материал урока); контакт с учениками; включение их в деятельность, которую они заведомо без его помощи выполнить не могут; контроль качества усвоения, поддержку у ученика желания учиться; взаимодействие с учителями-партнерами (удержание в поле внимания межпредметных связей, формирование универсальных учебных умений); рефлексии собственной эффективности и другие аспекты педагогической ситуации.

Создать такую ситуацию в обучении или хотя бы ее приемлемый аналог практически невозможно. И если даже в какой-то проектной игре мы сумеем охватить практически все эти аспекты, все равно не будет ощущения той невероятной ответственности за жизнь, здоровье, безопасность и развитие детей,

которую переживает учитель в реальной ситуации! Понятно, что без включения в структуру образовательных модулей реальной практики это все может так и остаться игрой! Не будет сформирован важнейший элемент компетентности – опыт выполнения деятельности в реальной проблемной среде.

И все же осваиваемые теоретические знания будущий учитель должен уметь применять на практике. При каких условиях это возможно? Во-первых, перенос теоретических идей в практическую ситуацию начинается уже на учебном занятии, когда студент воспринимает учебную ситуацию как реальную, включается в учебное занятие как в реальную работу. Во-вторых, процесс применения теории выступает как сознательное действие, т. е. студент отдает себе отчет в том, какие именно правило, метод и почему здесь применяются? В-третьих, в ходе педпрактики происходит изменение в ориентировочной основе действия: студент ориентируется не на требования преподавателя, а на профессиональную задачу, отношения с детьми, взаимодействие с партнерами. В-четвертых, студент не стремится повторить увиденное или прочитанное, а выстраивает новое действие, понимая, что в педагогической деятельности не может быть заготовок на все случаи жизни.

Понятие «применение педагогических знаний на практике» имеет не совсем то же значение, что в естественных науках. В физике и других науках о природе для того, чтобы применить знание (закон или формулу), необходимо выявить характеристики явления и точно идентифицировать, оценить, насколько эти параметры явления соответствуют условиям действия закона и величинам, входящим в применяемую формулу. В педагогике ситуация существенно иная. Во-первых, соответствие одной задачи или ситуации другой не имеет однозначных верифицируемых признаков, т. е. педагог, в отличие от физика, не может однозначно сказать, какое именно явление происходит, по каким параметрам его можно характеризовать и что именно выступает способом решения задачи. Во-вторых, физик или биолог могут абстрагироваться от каких-то факторов или просто изолировать от них изучаемый предмет. В педагогике это практически невозможно. В-третьих, для педагога существенно то, как он сам переживает данную ситуацию. Часто именно это чувство, а не дидактическое правило выступает для него регулятором действия. В-четвертых, никакое имеющееся знание или ранее достигнутый успех не гарантируют успешности действия в новой ситуации, здесь нет автоматического переноса, тиражирования уроков и мероприятий. Каждый раз необходимо заново исследовать ситуацию, определять цели и средства, находить «подход», стиль.

И еще. Знание по физике выражено в физических формулах и понятиях. Что касается педагогического знания, то оно не обязательно взято из учебника педагогики. Это может быть любое знание, участвующее в проектировании и регуляции педагогической деятельности, способствующее адекватной ориентировке в педагогической ситуации. Таким образом это может быть и не научное знание, а философское, художественно-образное, нарративное, метафорическое, чувственное, извлеченное из произведения искусства, из жизненных размышлений.

Осваивая педагогическую деятельность, студент должен хорошо представлять неэффективность попыток механического воспроизведения чужого опыта. В этом ему помогает преподаватель, играющий роль мастера-фасилитатора. Он обеспечивает становление ориентировочной основы деятельности посредством адекватного разъяснения цели деятельности, инструкции, правила, инструментария; подсказывает, ориентирует в ситуации неопределенности, помогает выбрать правильное решение; в ряде случаев проблематизирует ситуацию, создает преднамеренные трудности, побуждая к сознательному и самостоятельному творческому решению; показывает образец действия, акцентируя внимание на значимых и второстепенных его моментах. Напрашивается вывод: опыт нельзя передать, но можно сопровождать процесс выполнения действия и тем самым способствовать его обретению.

Для того чтобы отслеживать развитие профессионализма студента – будущего педагога, необходимо иметь хотя бы примерное представление об уровнях владения им педагогической деятельностью. Условно нами выделены следующие уровни:

1. *Обыденный уровень*, на котором будущий учитель в основном копирует опыт других. За годы обучения у него, как правило, не сложилось собственной системы или модели педагогической деятельности.

2. *Образно-эмоциональный уровень*, когда будущий педагог эмоционально и импульсивно реагирует на педагогическую ситуацию. Такой учитель может сочувствовать и сопереживать детям, но может и жестко отвечать на их промахи, обижаться на них, пытаться «ответить им тем же». Эмоциональность – необходимая, но недостаточная предпосылка профессионального успеха учителя.

3. *Понятийный уровень регуляции педагогической деятельности* – уровень, на котором завтрашний учитель пытается непосредственно приложить положения теории к педагогической реальности, что приводит к формально-расчлененной ее картине, к формальному выделению ее различных сфер. Дело в том, что педагогическая теория, намечая стратегию, не дает прямых указаний относительно действий учителя в данной конкретной ситуации, поэтому такие формы переноса педагогических знаний на практику часто приводят к разочарованию в педагогике как науке и как профессии.

4. Более эффективен уровень, который мы назвали *образно-концептуальный*, где будущий учитель оказывается в позиции исследователя, аналитика. Пытается найти специфическую форму проявления усвоенной закономерности в новой ситуации.

5. Наиболее эффективный уровень – это *творческий*, когда будущий педагог пребывает в состоянии постоянного творческого поиска и опробования нововведений, выступает как создатель и носитель авторской педагогической системы!

Переходным звеном от теории к практике может быть использование на занятии приемов ситуационного анализа, или кейс-метода. Через такие формы важно погрузить студента в реалии школьной жизни.

Например, я предлагаю на занятии рассмотреть ситуацию: «Учитель снизил ученику оценку за контрольную работу, мотивируя это тем, что она выполнена несамосто-

ятельно. Ученик не согласился с этой оценкой и пришел с жалобой к директору школы». Распределяю роли: учитель, ученик, сосед по парте, который а) видел, как он списывал, б) видел, что он не списывал; староста класса, директор школы. Требуется спроектировать и обосновать их действия и дать анализ ситуации с позиции директора школы.

Вначале действия студентов хаотичны и реактивны: «организовать комиссию», «предложить повторно написать работу...». Но постепенно мы своими вопросами подводим будущих педагогов к сути проблемы. Пошел бы ученик к директору, если бы учитель на самом деле поймал его за руку со шпаргалкой? Естественно, нет. Значит, у учителя только подозрение? Тогда возникает вопрос, а какова вообще обстановка в данном классе? Есть ли там, образно говоря, педагогика доверия и сотрудничества? Взаимоуважение и взаимоподдержка педагога и учащихся? Какова мотивация учения? Имеется ли сплоченный коллектив? Ведь класс никак не среагировал на расправу с их товарищем? Таким образом, здесь гораздо более важные проблемы, чем просто контрольная по предмету! И директору явно есть о чем поговорить с учителем...

Еще одна ситуация. По мотивам «Декамерона» Е. А. Ямбурга. Ученица 11-го класса влюбилась в нового классного руководителя. Он на 5 лет старше ее (после вуза). На демонстрацию ее чувств и поток писем он никак не реагирует. Тогда она прибегла к приему, известному в психологии под названием «демонстративный суицид»: наглоталась таблеток и с сильной тошнотой и головокружением пришла к школьному врачу, правда, сказав ему, что именно она принимала. Вызвали скорую, промыли желудок и отвезли девушку домой. Классному руководителю ничего не остается, как вечером пойти к ней и поговорить. Задание студентам: предложите, о чем и как построить разговор педагогу с этой ученицей?

Студенты взмолились: Вы ставите очень трудные задачи! А я им: с такими задачами вы будете сталкиваться в школе на каждом шагу!..

А эту ситуацию (адаптированный вариант методики Тюрнпуу) мы предложили группе будущих руководителей школ, обучавшихся на ФПК по программе резерва руководящих кадров.

В школе возникла неформальная группа, настроенная против директора. Лидер группы – химичка, умная, остра на язык, в работе ниже среднего, одевается хорошо. Муж – начальник. Языковед – пошлая, вульгарная, в работе средняя. Всем говорит в глаза все, что о них думает. «Разведчица», председатель профкома, бывает на всех мероприятиях, ищет недостатки, раздувает их, доводит все до группы с ироническими намеками. Математик – умная, приятная в общении, хорошая учительница, но разочарована в жизни. Муж ушел. Через нее вырабатываются идеи. Биолог – слабый учитель, друзей нет, хочет присоединиться. Ее испытывают. Вопрос задачи: как принизить жизнеспособность группы?

Молодые руководители школ вначале тоже хотели действовать прямолинейно и импульсивно: «вызвать на ковер», «нагрузить работой», «найти мужа математичке»... Я охладил их пыл таким вопросом: в задаче ничего не говорится о самом директоре школы. А что вы можете сообщить о нем, скажем, о его стиле руководства, по той информации, которая вам предложена? Они задумались. Совершенно очевидно, что директор отстранен от коллектива, плохо знает его, не умеет включить педагогов в творческую деятельность, в коллективе верховодят люди, работающие «ниже среднего». А где же его собственная ко-

манда? В этой логике, кстати, проявляется общая закономерность всякого педагогического анализа и действия: начни с самого себя!

Итак, необходим учитель, который и психологически, и практически подготовлен к тому, что вся его будущая профессиональная жизнь будет связана с непрерывным саморазвитием. Он не сможет просто просыпаться, приходить на работу отрабатывать положенную норму и возвращаться домой, как все «нормальные» люди. Чтобы находить в себе силы для преобразования духовного мира другого человека, он должен будет то же самое постоянно проделывать и со своим собственным духовным миром.

По сути, способность к саморазвитию для педагога и есть, если так можно выразиться, наиболее ключевая из всех компетенций! В поиске критериев ее сформированности мы предположительно остановились на следующих:

- принятие профессионально-личностного самосовершенствования как смысла и цели профессиональной деятельности и жизни вообще;
- потребность в постоянном развитии своих творческих сил в профессиональной и личной сферах;
- знание о психологических условиях и основных приемах самосовершенствования;
- представление об образе «Я», своих возможностях и ресурсах; умение разрабатывать программу и методы своего личностного роста;
- наличие опыта саморегуляции, удержания и достижения цели саморазвития;
- органическое включение элементов саморазвития в повседневные профессиональные действия.

Еще один фактор, обуславливающий востребованность компетентности саморазвития, связан с невозможностью досконального воспроизведения не только заданного методикой образца деятельности, но и собственных недавно выполненных действий. Это порождает необходимость иметь надежный аппарат самоорганизации, «надситуативной активности», по выражению В. А. Петровского. Педагог, таким образом, «обречен» или на тотальное самодвижение, или на профессиональный провал!

Главный продукт саморазвития педагога – это его авторская педагогическая система как высший уровень развития субъектности учителя. К основным характеристикам такой системы мы относим наличие авторского замысла (ключевой идеи) и образа своей профессиональной деятельности; эффективной, проверенной на опыте системы приемов, адаптированной к индивидуальнотипологическим особенностям самого педагога. В этом плане авторская система выражает индивидуально-личностный потенциал учителя, не может быть заимствована извне и является следствием напряженной работы учителя над самим собой. Последовательность действий учителя и учащихся в такой системе, как правило, выстроена так, что выступает как самодостаточная, в ней нет ничего лишнего. Каждое действие значимо для результата, каждая часть вносит вклад в целое. А целостность, как подсказывает философия, не может сложиться из эклектически (суммативно) набранных элементов. Она может быть только

продуктом саморазвития! Включенность личностного аспекта (сил саморазвития) в структуру педагогических действий делает невозможным «перенос», буквальное повторение другим педагогом авторской системы учителя. Таким образом, непрерывное саморазвитие – неотъемлемый признак компетентности и условие профессиональной эффективности учителя.

Еще раз отметим, что, как нам представляется, нужно сделать в связи с необходимостью подготовки учителя к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию? Требуется: корректировка состава компетенций педагога, выступающих ориентирами для образовательных программ (педагогических вузов и колледжей) и непременно включение в этот состав компетентности саморазвития; разработка ее критериев и показателей; корректировка содержательных аспектов образовательных программ, входящих в их состав модулей и программ по предметам учебных планов с ориентацией на поддержку потенциала саморазвития педагога; разработка обновленного пакета учебно-методического обеспечения и контрольно-измерительных материалов, позволяющих оценивать становление готовности к саморазвитию у будущих учителей. Подготовка будущего учителя эффективна, когда повседневная жизнь студента наполнена творческими профессиональными ситуациями, проектами, опытом собственных индивидуальных решений, где он не просто «прошел и сдал», а пережил, выстроил и испытал свою педагогическую систему на самом себе и пришел в школу, подготовленным к любым метаморфозам образования, уверенным и спокойным, готовым к саморазвитию. Как профессионал...

Список литературы

1. Проект концепции поддержки развития педагогического образования Министерства образования и науки РФ. URL: www.gosbook.ru/node/83212
2. Кларин М. В. Концептуальные парадоксы и вызовы инновационной образовательной политики. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=15>
3. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе: Учеб.-практ. пособие. М.: Юрайт, 2013, С. 32.
4. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М.: Логос, 2013. С. 89–90.