

**Г. В. Палаткина,
Ю. В. Соколова**
(Астрахань)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗРЕШЕНИЯ СТИХИЙНО ВОЗНИКАЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

В статье актуализируется проблема профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы посредством разрешения педагогических ситуаций. Представлена модель комплексной программы «Профессиональное саморазвитие учителя в общеобразовательной школе в процессе разрешения стихийно возникающих педагогических ситуаций»

Сегодня школе необходим учитель, способный решать на научной основе творческие задачи в различных педагогических ситуациях, не имеющих заранее известного результата, создавать все необходимые психолого-педагогические условия для развития личности ученика и формирования его ключевых компетенций. Очевидно, что выполнить такие требования в педагогической деятельности может только учитель, который постоянно самосовершенствуется в своей профессиональной деятельности. Поэтому исследование специфики, структуры, критериев и уровней профессионального саморазвития учителя в условиях общеобразовательной школы, остается важной задачей современной педагогической науки.

Именно стихийно возникшие педагогические ситуации могут стать средством профессионального саморазвития учителя, так как они задают профессиональный практический контекст, в который погружается учитель в общеобразовательной школе. Знание педагогических ситуаций, стихийно возникших в педагогической практике, будет актуализировать профессиональный и личностный потенциал учителя, так как сама педагогическая ситуация – это интеграция всех объективных и субъективных сторон педагогической реальности, а разрешение ситуации требует не только знания норм педагогической деятельности, но и их «сплава» с ценностно-этической и личностной позицией будущего педагога.

Значительное расширение диапазона возникновения все новых, весьма сложных стихийно возникающих педагогических ситуа-

ций в современной школе требует постоянного профессионального саморазвития учителя и указывает на необходимость изменения подходов к использованию потенциала самих ситуаций.

В рассмотрении проблемы нашего исследования мы опираемся на педагогическую теорию. Специфике развития педагога в системе внутришкольного непрерывного образования посвящены работы О. В. Акуловой, Н. М. Борытко, С. Г. Вершловского, Б. С. Гершунского, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, С. А. Писаревой, Н. К. Сергеева, А. П. Тряпицной [3, 4].

Различные аспекты профессионального саморазвития учителя на основе проживания педагогической ситуации рассмотрены в работах М. И. Кряхтунова.

Одновременно с теоретическими предпосылками сформировался и *практический опыт* исследования стихийно возникающих педагогических ситуаций как средства профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы.

Анализ сущности феноменов «педагогическая ситуация» и «профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы» привел нас к выводу о том, что каждый технологический процесс использования педагогических ситуаций несёт свою функциональную нагрузку в профессиональном саморазвитии учителя общеобразовательной школы.

Педагогическая ситуация, способствуя активизации профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы, ставит перед ним теоретические и практические

вопросы различной трудности в связи с поиском наиболее подходящей информации для принятия педагогических решений и способов планирования действий.

Логика нашего диссертационного исследования привела нас к необходимости разработки комплексной программы профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы посредством педагогических ситуаций, она реализуется через систему способов и носит характер конкретных мер.

В ходе моделирующего этапа экспериментальной работы нами были определены подходы к построению комплексной программы профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы посредством педагогических ситуаций (аксиологический, деятельностный, контекстный и системный); определена цель программы, выделены и охарактеризованы компоненты, этапы и средства.

Программа «Профессиональное саморазвитие учителя в общеобразовательной школе посредством решения педагогических ситуаций». Основная цель данной программы – это развитие способностей к профессиональному саморазвитию учителя общеобразовательной школы посредством решения педагогических ситуаций.

Для претворения в жизнь основной цели нами были предусмотрены задачи: активизация работы учителей по профессиональному саморазвитию, совершенствование педагогического мастерства и педагогической культуры учителей по решению стихийных педагогических ситуаций.

Программа включает в себя целевой, содержательно-деятельностный и диагностический компоненты (см. рис.).

В нашем случае целевой компонент характеризуется тем, что представление о результате является основополагающим, поскольку сообщает смысл всем остальным элементам и задает направление всей деятельности. В достижении цели профессионального саморазвития учителя входит ученик, который, в свою очередь, может иметь свои цели. Многие стихийные педагогические ситуации возникают из-за несовпадения целей учителя и ученика. Основными параметрами цели, вызывающими рассогласование, являются трудность, напряженность, определенность, значимость и приближенность.

Следовательно, это предполагает соблюдение некоторых исходных положений, имеющих принципиальный характер при осмыслении и проектировании диагностики (самодиагностики) как важного компонента профессионально-личностного саморазвития педагога.

1. В педагогической деятельности диагностика выполняет одновременно две основные функции. Первая – исследовательская – функция критериального обеспечения проектирования и контроля действий педагога. Учитель, проектируя и оценивая учебный процесс, должен знать особенности учащихся (их ценности, цели, уровень способностей, индивидуальные психологические характеристики) и критерии их развития с тем, чтобы адекватно определить учебные цели, содержание, формы и методы обучения, приведя их в соответствие, с одной стороны, со своими педагогическими ценностями, а с другой – с потребностями учеников.

Вторая функция диагностики – оперативная – связана со снятием тех конкретных затруднений, которые испытывают учащиеся в своих учебных действиях и педагог при их реализации. Различие в этих двух функциях предопределяет разные требования к содержанию и процедуре диагностического исследования.

2. Сами диагностические действия должны начинаться с выявления конкретных затруднений в деятельности (педагогической или учебной) и быть направленными на их снятие.

3. Необходимость снятия затруднений с помощью диагностики требует их критериального анализа. Следовательно, учителю необходимо иметь нормативные представления о типах деятельности и способность анализировать продвижение в ней (ученика или свое собственное), опираясь на определённые теоретические концепции или понятия.

Содержательно-деятельностный компонент, характеризуется тем, что объективная необходимость управления педагогом множеством как типовых, так и нестандартных ситуаций переводит его из статичного наблюдателя в динамичного исследователя, так как каждая педагогическая ситуация содержит задачу для учителя. При этом, как и любой исследователь, подходить к выстраиванию своей деятельности по преобразованию ситуации в педагогическую задачу он может

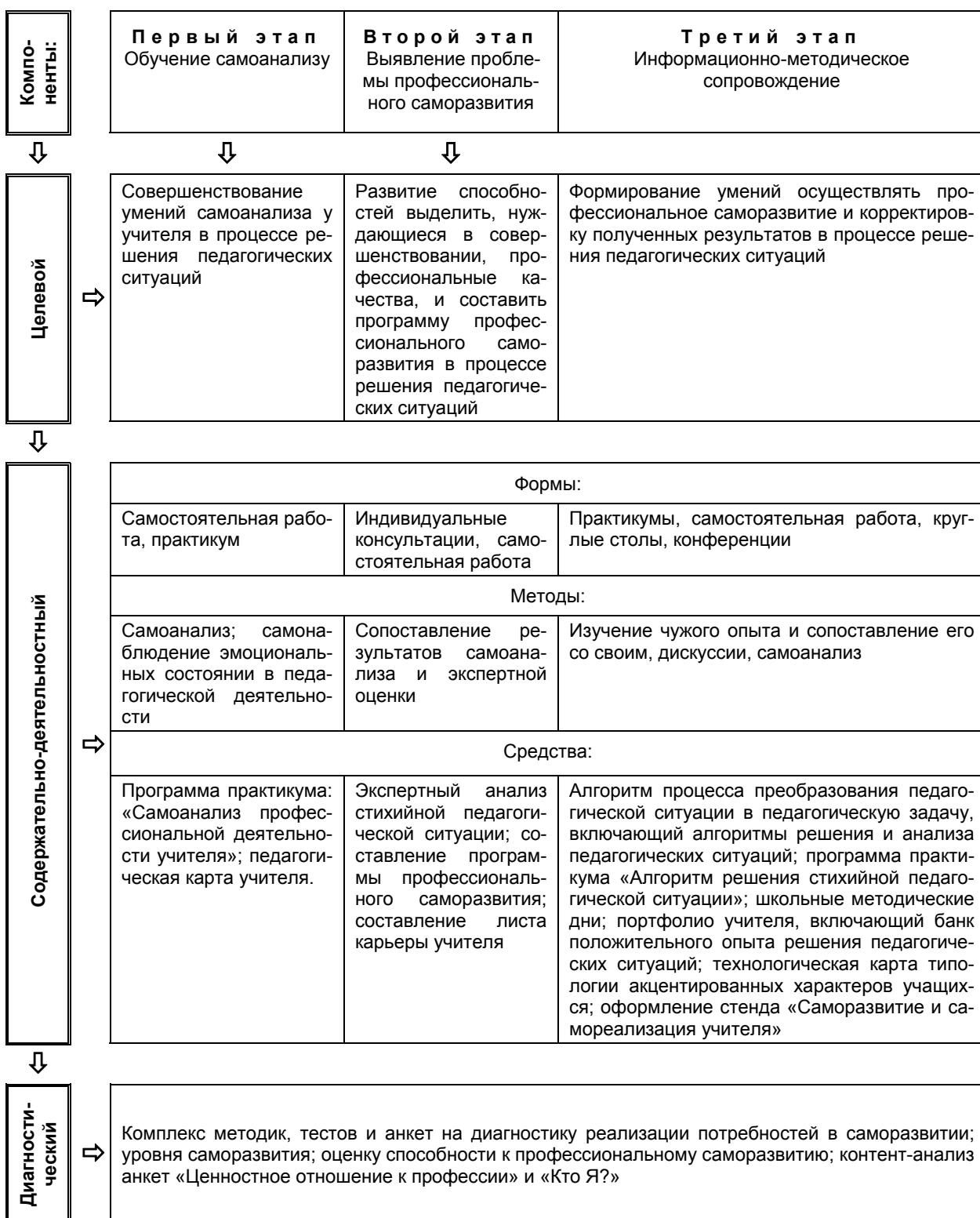


Рис. Модель комплексной программы «Профессиональное саморазвитие учителя в общеобразовательной школе в процессе разрешения стихийно возникающих педагогических ситуаций».

в соответствии с общими правилами эвристического поиска. Для того чтобы решить педагогическую ситуацию, необходимо уметь преобразовывать ее в педагогические задачи. Содержательно-деятельностный компонент представлен алгоритмом решения педагогической ситуации, посредством преобразования ее в педагогические задачи.

Исходя из понимания алгоритма как последовательности действий исполнителя, направленной на достижение заданных целей, и учитывая то обстоятельство, что для реализации алгоритма исполнитель (в нашем случае – субъект педагогической деятельности – учитель) должен как минимум:

- иметь знания, позволяющие исполнять профессиональную деятельность;
- обладать определёнными интеллектуальными мотивационными и эмоционально-волевыми структурами психики, пригодными для выполнения этих алгоритмов.

Мы конкретизировали относительно процесса профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы разработанный Г.В. Нагорной алгоритм процесса преобразования педагогической ситуации в педагогическую задачу, который предусматривает несколько этапов [7, с. 129].

Первый этап – анализ предметного поля ситуации. Учитель, принимая ситуацию и пытаясь вычленять в ней проблему «по образцу», закрывает собственную личность от нового опыта, что останавливает его профессиональное развитие и саморазвитие. Сказанное актуализирует выполнение учителем действий, связанных с анализом предметного поля ситуации, что позволит ему моделировать свою собственную, уникальную задачу.

Так, на первом этапе учитель выполняет анализ предметного поля ситуации, устанавливает отношения между ее участниками. Специфика выполнения учителем действий на этом этапе связана с приемами анализа, конкретизации, сравнения, аналогии, ориентировки в ситуации:

Второй этап – вычленение в ситуации педагогически значимых противоречий. Анализ предметного поля ситуации необходим нам для того, чтобы выявить в ней противоречия между настоящим ее состоянием и желаемым, идеальным: между установленными фактами и их теоретическим объяснением, между разными объяснениями одних и тех же данных,

между наличными условиями ситуации и предъявляемыми к ней требованиями.

Любая ситуация, требующая разрешения, тем или иным образом отражается в сознании всех субъектов, которых она непосредственно затрагивает. У всех субъектов формируется собственное мнение о причинах и следствиях протекания ситуации.

Третий этап – формулирование проблемы. После выявления противоречия на его основании, из ситуации вычленяется педагогическая проблема (или педагогические проблемы), которая определяется как «знание о незнании», объективно возникающее в ходе процесса научного познания, вопрос, разрешение которого представляет теоретический и практический интерес. Проблема может быть сформулирована либо как противоречие, либо как вопрос, объективно вытекающий из выявленного противоречия, или как практическая задача, запрос, потребность практики. Постановка проблемы проявляет нехватку информации для описания или объяснения исследуемой реальности. Следует прогнозировать последствия возможной реализации вырабатываемых педагогических решений.

Четвертый этап – постановка цели дальнейших действий. Специфика педагогического процесса основана на том, что он должен гарантировать достижение определенных целей.

Прежде всего, цель – это сознательно планируемый учителем идеальный образ результата его собственной образовательной деятельности, который он воплощает в формулируемой им педагогической задаче. Постановленные цели оказывают ориентирующее влияние на весь ход учебно-воспитательного процесса, связывая воедино его основные компоненты: содержание, организационные формы, методы, контроль, выступают сознательно-планируемым образом результата учебно-воспитательного процесса в отношении к порождающим его действиям и условиям и находят выражение в формулируемой педагогом задаче.

Для данного этапа особую значимость приобретают умения предвидеть проявления результата действий еще до того, как они будут реально осуществлены, обращения учителя к проблеме выдвижения близких, средних и далеких перспектив развития коллектива и личности. Здесь проявляется взаимо-

связь процессов прогнозирования и целеполагания.

Пятый этап – выбор средств, методов, форм, обеспечивающих достижение поставленной цели, положительное изменение ситуации, т.е. собственно решение педагогической задачи.

Шестой этап – рефлексия всей совокупности действий моделирования педагогической задачи, т.е. выявление последствий возможной реализации вырабатываемых педагогических решений.

Учителю необходимо предвидеть тенденции и перспективы возможного развития ситуации, будущего состояния субъектов образовательного процесса и их взаимодействия, учебно-воспитательного процесса в целом. Решение учителем педагогической задачи может привести как к положительным, так и отрицательным результатам изменения педагогической ситуации. Отсюда и необходимость в самоанализе собственной деятельности, предусматривающем общую оценку результатов педагогических воздействий.

В диагностическом компоненте в исследовании мы использовали методы анкетирования, беседы, стандартизированного интервью, мини-сочинения, методы наблюдения и анализа результатов учебной деятельности.

Можно сделать вывод о том, что оптимальность педагогической ситуации характеризуется получением максимально возможного запланированного результата для данных конкретных условий при минимальных затратах соответствующих ресурсов.

Программа реализуется последовательно.

1. Обучение учителя самоанализу. Предусматривается практикум: «Самоанализ профессиональной деятельности учителя». Целью практикума является серия занятий по объяснению принципов, технологии профессионального самоанализа.

Каждая стихийная педагогическая ситуация порождает эмоциональные состояния, однако сила и содержание этих состояний различаются. Это становится основанием для построения индивидуальной шкалы ситуаций, порождающих эмоциональные состояния.

При анализе проблем учителю необходимо уметь игнорировать чувственную, эмоциональную составляющую, а использовать только мыслительную, рассудочную. Эмоциональное сопереживание должно распространяться до определённого предела – иначе это

чревато, в случае полного растворения в эмоциях другого, нарушением адекватного восприятия действительности. Рассудочность позволяет педагогу учесть многообразие индивидуальных характеров, мнений, позиций.

В этом учителю может помочь методика самонаблюдения своих эмоциональных состояний в педагогической деятельности, разработанная М. И. Кряхтуновым [6, с.100].

2. Выявление и осознание проблемы профессионального саморазвития учителя.

Характер профессиональных трудностей учителя свидетельствует о содержании имеющихся и отсутствующих у него педагогических ценностей. На это же указывает способ реагирования учителя на возникающие у него трудности. Выявляя профессиональные трудности, учитель может определять направление и характер освоения ценностей.

С каждым педагогом проводились индивидуальные консультации, направленные на анализ возникающих стихийных ситуаций с использованием листа анализа стихийной педагогической ситуации, который заполняется экспертами. Анализ данных, полученных в ходе сравнения самооценки и экспертной оценки, позволяет выделить для каждого педагога качества, которые нуждаются в совершенствовании, и составить программы саморазвития: составляется лист карьеры учителя, содержащий программу профессионального саморазвития, рассчитанную на несколько лет, личные результаты и результаты детей, инновационную деятельность учителя, участие в методической и исследовательской работе школы, района, республики.

3. Информационно-методическое сопровождение. Стихийные педагогические ситуации требуют от учителя проявления творческих способностей, импровизации. Творчество определяется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. Но критерий новизны может иметь как объективное значение (новое для данной отрасли знаний, вида искусства и т.д.), так и субъективное (новое для индивида – субъекта деятельности).

Знание типологии акцентированных характеров помогает учителю занять свою определённую профессионально-субъектную позицию, понимаемую нами как устойчивую сложно структурированную систему отношений учителя к самому себе как субъекту, к коллегам, ученикам и др. как субъектам жиз-

недеятельности, в которой происходит его саморазвитие, поддержание воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире. Кроме того, профессионально-субъектная позиция предполагает признание и принятие за собой активности, способности к целеполаганию, свободы выбора и ответственности за него, понимание и принятие другого, уникальности, способности к саморазвитию [12, с.91].

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе реализации комплексной программы профессионального саморазвития учителей общеобразовательной школы, в процессе

разрешения стихийно возникающих педагогических ситуаций обеспечивается самоопределение учителей (то есть «рост» потребностей и их качественная перестройка – обращение «на себя», осознанное целеполагание в своих действиях); появление умений рефлексивно относиться к своей деятельности, направлять её на поиск способов критериальной самоорганизации; возрастание активности учителей, направленной на профессиональное саморазвитие; развитие способности самодиагностики в профессиональной деятельности.

Л и т е р а т у р а

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. – М.; Воронеж, 1996. – 173 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах А. Маслоу // *Вопр. психологии.* – 1973. – № 4. – С. 11–14.
3. Борытко Н. М., Сергеев Н. К. Стадии субъективного становления педагога в системе непрерывного образования // *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования* : сб. науч. и метод. тр. Вып.6. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, А. Н. Кузибецкого. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч. 3. – 80 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Интер Диалект+, 1997. – 697 с.
5. Гурней Б. Введение в науку управления. – М.: Прогресс, 1970. – С. 92–93.
6. Кряхтунов М. И. Саморазвитие как принцип построения модели педагогического образования. – М.: МПГУ, 2003. – 115 с.
7. Нагорная Г. В. Формирование умений анализировать педагогические ситуации как условие подготовки будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 1983. – 167 с.
8. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Скоткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения. – М.: Педагогика, 1971. – 205 с.
10. Слостенин В. А. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании / В. А. Слостенин, П. В. Лепин, В. А. Беловолов, С. П. Беловолова // *Педагогическое образование и наука.* – 2002. – №4. – С. 28–32.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 112 с.
12. Терпугова Н. Ф., Трещев А. М. К вопросу о развитии профессионально-субъектной позиции личности молодого учителя // *Материалы докладов итоговых научных конференций Астрахан. гос. ун-та «Ученые записки».* – Астрахань, 2008. – С. 188–190.
13. Лисицын С. А., Марон А. Е., Соколов В. И. Концептуальные идеи опережающего непрерывного образования в контексте национальной инициативы «Наша новая школа» // *Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях* : межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2009. – С. 16–20.