

МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ПЕДАГОГА

В статье представлена модель концептуализации педагогического опыта; описаны принципы освоения педагогами способов проблематизации, осознания, осмысления, применения и рефлексии педагогического опыта.

Современный педагог в быстроменяющемся мире нуждается в постоянном осмыслении и переосмыслении всех тех изменений в образовательном пространстве, которые имели место в предыдущие годы и продолжают сейчас. Это становится возможным только при условии изучения педагогом педагогического опыта, а также постоянной рефлексивной работы по отношению к собственному профессиональному опыту. Анализ педагогических ситуаций, планирование образовательного процесса, определение уровня достижений ставившихся целей, участие в профессиональных конкурсах, процедура аттестации – это лишь малый список тех аспектов деятельности педагога, которые невозможны без умений работы с профессиональным опытом.

Накопленный индивидуальный профессиональный опыт – это, безусловно, тот багаж педагога, который позволяет достичь истинного мастерства в своей деятельности, а также открывает горизонты для его творчества и саморазвития. В ряде психолого-педагогических исследований выявлено, что функции опыта можно разделить на гносеологическую (как средство познания действительности), гностическую (расширяет и углубляет границы изучаемого), информационно-коммуникативную (трансляция информации о результатах практической деятельности) и прогностическую [12]. В работах И. Ю. Алексашиной было показано, что понимание педагогического опыта как культурологического явления возможно только при рассмотрении всех этапов его существования: зарождения, накопления, осмысления (анализа), обобщения и передачи (диссеминации), при этом подчеркивается важность каждого уровня существования опыта для становления педагогического мышления в целом [3].

Значимость процесса обобщения педагогического опыта подчеркивали многие отечественные и зарубежные педагоги-ученые. Все они, от К. Д. Ушинского и до современников – Ю. К. Бабанского, Н. В. Бурдакова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Ф. Ш. Терегулова, отмечают необычайную сложность и неоднозначность этой проблемы. Без умений обобщения педагогического опыта не происходит становление профессионального мастерства учителя. Анализ этих работ показывает, что под обобщением понимается такое отражение содержания опыта, когда в нем на основе анализа выделяются и фиксируются наиболее устойчивые, характерные, повторяющиеся свойства, элементы, отношения, связи.

В многочисленных рекомендациях по изучению и обобщению педагогического опыта подробно описаны шаги, направленные на изучение основных характеристик опыта (длительность, масштаб, инновационность и пр.), но сложно обнаружить в них этапы выявления тех основных смыслов-концептов, которые помогут учителю интегрировать педагогические, психологические, философские, социологические, витагенные и другие типы знаний. Анализ термина «концепт» в педагогическом контексте, проведенный в исследовании И. А. Шерстобитовой, показал, что это понятие интегративно по структуре, свойствам и функциям, что оно может рассматриваться как интегратор смыслов [13]. Выявлению таких основополагающих смыслов способствует процесс концептуализации педагогического опыта, который необходим для обеспечения перехода от анализа педагогического опыта к его дальнейшему обобщению и диссеминации.

Уже великий педагог прошлого К. Д. Ушинский в своем высказывании «Передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта», гово-

рил о необходимости концептуализации педагогического опыта [11]. Процесс концептуализации в «Новейшем философском словаре» представлен несколькими трактовками: а) процедура введения онтологических представлений в накопленный массив эмпирических данных; б) первичная теоретическая форма, обеспечивающая теоретическую организацию материала; в) схема связи понятий, отображающих возможные тенденции изменения референтного поля объектов, позволяющая продуцировать гипотезы об их природе и характере взаимосвязей; г) способ организации мыслительной работы, позволяющей двигаться от материала и первичных теоретических концептов ко все более и более абстрактным конструктам, отображающим в пределе допущения, положенные в основание построения картины видения исследуемого сегмента реальности [4]. В педагогических исследованиях под процессом концептуализации понимают: связующее звено между эмпирическим и теоретическим знанием (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Л. С. Выготский, Н. А. Сорокин, К. Д. Ушинский); особый вид теоретического анализа (Б. С. Гершунский, А. М. Новиков, В. М. Полонский, М. М. Поташник, В. С. Степин); переход от эмпирического описания к связанному объяснению (И. В. Поляков, О. С. Разумовский); диалектический механизм педагогического анализа (Л. Ф. Спиринов, М. А. Степинский); инструмент обобщения в профессиональной деятельности учителя (В. А. Слостенко, Г. Б. Скок, Э. И. Монозон); критериальный анализ используемых педагогом приемов для выведения новых педагогических закономерностей (Т. А. Каплунович, Л. А. Филиппова); особый вид теоретической деятельности, обеспечивающий понимание целостности объекта (И. В. Резанович, Г. А. Шкеринадей).

В исследованиях Ю. Н. Кулюткина и И. Ю. Алексашиной подчеркивается деятельностный аспект концептуализации: умение концептуализировать свой опыт, самостоятельно осмысливать, теоретически обосновывать и трактовать педагогические процессы на основе саморефлексии проявляется в процессе решения педагогических задач [3, 8].

По определению Ю. Н. Кулюткина, педагогическая задача – это модель реальной практической ситуации, в которой представлено требование снять возникшее «рассогласование», найти способ или средство преодоления

противоречия, возникшего на пути к достижению цели педагогического воздействия [6]. Именно педагогическая задача, решение которой демонстрируется учителем при описании своего опыта, позволяет проследить этапы концептуализации педагогического опыта. В процессе решения педагогической задачи происходит постоянное преобразование теоретического знания на язык практических действий, практических ситуаций [6, 7]. При этом выделяются три основных этапа этого процесса: ведущие идеи как личные педагогические убеждения учителя выступают в качестве принципов деятельности, задают критерий анализа и оценки ситуации; конструктивная схема – система конкретных действий, с помощью которых учитель создает условия для разрешения педагогической задачи, – является проектом педагогического решения; оперативный образ ситуации – воплощение конструктивного замысла в конкретных педагогических условиях [7].

На основе анализа и синтеза существующих определений концептуализацию педагогического опыта можно представить как процесс рефлексивной деятельности педагога на всех этапах решения им той или иной педагогической задачи, основанный на преобразовании эмпирических и теоретических знаний для выявления концепта как системообразующего фактора педагогического опыта.

Выделение педагогической задачи в качестве основного структурного компонента педагогической деятельности, а также сама сущность педагогической задачи обуславливают использование учебной педагогической задачи в качестве одного из эффективных средств концептуализации профессионального опыта учителя. В нашем исследовании учебная педагогическая задача рассматривается как средство освоения учителями стратегии и способов концептуализации педагогического опыта.

В нашем исследовании показано, что одним из эффективных инструментов, позволяющих освоить стратегию определения *концептов* педагогического опыта, могут стать учебные педагогические задачи, обладающие инвариантной логической структурой [5]. Такие учебные задачи направлены на развитие у педагогов умений критериального отбора и освоение способов проблематизации, осознания, осмысления, применения и рефлексии педагогического опыта.

Т а б л и ц а

Оценка изменений в концептуализации опыта педагогами до и после освоения модели концептуализации, в %

	До освоения	После освоения
Аналитический	17,6	33,8
Ценностный	6,4	28,5
Когнитивный	21,3	42,4
Операциональный	45,6	53,4
Концептуальный	2,0	29,6

Рассмотрим последовательно процесс концептуализации педагогического опыта, обращаясь к его структурным элементам, отраженным в модели (рис., с. 220).

Аналитический уровень концептуализации опыта обуславливает поиск учителем в сложившейся педагогической ситуации проблемы, а по словам Ю. Н. Кулюткина «рассогласования», которое определит в дальнейшем все направление его профессиональной мысли. В этом случае начинается диагностическая работа педагога над собственным опытом, которую мы обозначили как этап «проблематизации». Это «личностный» системообразующий компонент в деятельности педагога [1]. Он определяет мотивы и доминирующие потребности в деятельности учителя и направлен на выявление основных противоречий процесса обучения и воспитания.

Главным *концептом* данного уровня будет являться *педагогическая задача (задачный концепт)*, на решение которой был направлен исследуемый опыт. А *продуктом* концептуализации – *формулировка педагогической задачи*. Это очень важный уровень концептуализации – иницирующий. Так, умение видеть в конкретном явлении его педагогическую сущность трактуется Г. С. Сухобской как основной показатель сформированности «педагогического мышления» учителя, которое на высоком уровне развития превращается в качество личности, предопределяющее творческую индивидуальность педагога. Важность данного уровня подтвердили проведенные нами исследования: из группы педагогов, принимающих участие в эксперименте, 82,4% испытывали сложность в обобщении и последующем описании собственного профессионального опыта именно по при-

чине неумения четко определить и сформулировать педагогическую задачу, решаемую в данном опыте (см. табл.). Цели, которые ставит перед собой учитель, составляют один из основных компонентов, образующих педагогическую задачу [2].

Другой, но не менее важный ее компонент – это условия достижения намеченных целей, определяющие способы деятельности педагога. Таким образом, критериями выявления из опыта педагогической задачи могут служить: ее ценностная составляющая, заключающаяся в целесообразности (соответствии поставленным целям педагогических условий), когнитивная составляющая (проблемность – противоречие между данным, известным, искомым), операциональная составляющая (требование задачи – побуждение к действию).

Безусловная сложность грамотной и эффективной постановки педагогической задачи заключается в условии владения педагогами теми рефлексивными навыками, которые определяют «управление процессами управления» [7]. Речь идет о рефлексивных процессах, отображающих одним человеком – «педагогом» – внутренней картины мира другого человека – «ученика». Педагог должен не только иметь собственные представления об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает ученик. Механизм такого понимания – это механизм идентификации – эмпатии (мысленного отождествления) себя с другими, когда человек встает на позицию другого человека и как бы проигрывает его предполагаемые действия, более того, глазами другого человека он начинает смотреть на себя и тем самым оказывается в состоянии понять, чего от него ждут другие. Когда педагог в своей работе



Рис. Модель концептуализации педагогического опыта.

сталкивается с проблемной ситуацией, он вынужден сделать ее предметом своего анализа: выявить причины, создавшие данную ситуацию, определить ее характер. Он должен как бы подняться над ситуацией – рефлексивно отобразить эту ситуацию и самого себя в ней [8]. Результатом такого анализа как раз и является *постановка задачи*, которую требуется решить в условиях данной ситуации.

Производя анализ проблемной ситуации, педагог соотносит достигаемую цель с имеющимися условиями, то есть формулирует для себя конкретную задачу. Итак, извлекая из своего профессионального опыта концептуальные основы педагогической задачи, учитель на «аналитическом» уровне концептуализации анализирует педагогическую ситуацию, возникшее противоречие и условия и причины, которые сделали ситуацию проблемной.

К ценностному уровню концептуализации профессионального опыта педагога «направляет» та педагогическая задача, которую он обозначил при диагностике собственного опыта (аналитический уровень). Именно в этот момент происходит осознание тех целевых и ценностных установок, на основании которых педагогическая задача вступала в практику деятельности педагога и, значит, имела решение. Собственно научное знание каждой из областей (психология, педагогика, методика специального предмета и др.) в соответствии с социальными целями педагогической деятельности трансформируется в систему ведущих идей этой деятельности.

Ведущая идея – это главный стержень педагогического опыта, иначе говоря, его *ценностный концепт*. Она отражает ту или иную образовательную парадигму, в идеологии которой происходит деятельность учителя. Примером ведущей идеи может служить идея укрупнения дидактических единиц (УДЕ), призванная решить противоречие между увеличением объема информации, включаемой в образование, и возможностями ее усвоения всеми учащимися. *Продуктом* концептуализации данного уровня служит *формулировка ведущей идеи*.

Выявление ведущей идеи происходит путем критериального отбора из опыта ценностных (ценностно-смысловые ориентиры деятельности), когнитивных (теоретические обоснования) и операциональных (функциональная направленность) характеристик.

Следуя изучению опыта на этом этапе («осознание»), педагог осмысливает и осознает то, что в процессе практической деятельности выполнялось зачастую на интуитивном уровне. Именно на этом этапе происходит интеграция теоретических и практических знаний, их согласование в сознании педагога.

Разнообразие проектов реализации даже одной ведущей идеи педагогической деятельности может служить иллюстрацией индивидуального творчества каждого педагога, однако *концепт* опыта на ценностном уровне концептуализации не учитывает процесс построения нового педагогического решения (когнитивный уровень) и как элемент передачи педагогического опыта не эффективен, так как имеет абстрактный характер. Это подтверждает описываемый нами в модели факт о необходимости формирования *концептуальных основ опыта* при прохождении всех уровней концептуализации педагогом для передачи его в социальный педагогический опыт.

Следующим уровнем концептуализации педагогического опыта является «когнитивный». Он связан с развитием в профессиональном сознании педагога *понимания способов воплощения ведущей идеи опыта*. Это невозможно без мысленного моделирования решения поставленной педагогической задачи. Данный уровень концептуализации отражает способы реализации ведущей идеи опыта. Таким образом, ***конструктивная схема решения является концептом профессионального опыта учителя на когнитивном уровне. Продуктом*** же концептуализации является *модель ведущей идеи опыта*.

Построение таких схем происходит в соответствии с логикой той или иной практической ситуации педагогической деятельности [8], она формируется на основе синтеза профессионально значимых знаний учителя и представляет собой интегрированное оперативное знание. При концептуализации конструктивного образа происходит отбор из опыта когнитивных составляющих с опорой на следующие критерии: ценностный (конкретность модели воплощения ведущей идеи), когнитивный (интегративность методов педагогического воздействия), операциональный (технологичность – «язык практических действий»). Конструктивная схема решения педагогической задачи должна быть направлена, с одной стороны, на синтез составляю-

щих ее компонентов, а с другой стороны – к их описанию на языке практических действий. При этом все технологические этапы рассматриваются не сами по себе, а с точки зрения тех функциональных целей, которые могут быть достигнуты с помощью тех или иных методов.

Операциональный уровень концептуализации педагогического опыта соответствует этапу *применения* или исполнения педагогического замысла и осуществляется учителем в зависимости от условий данной педагогической задачи, моделирующей данную практическую ситуацию. Именно на этом этапе теоретические основания педагогического решения адаптируются к конкретным педагогическим условиям в соответствии с целью педагогического воздействия. Разработка оперативного способа решения данной педагогической задачи осуществляется на основе соотнесения ее условия и конструктивной схемы решения задачи данного типа. Иначе говоря, речь идет о педагогической технике: умениях и навыках учителя, соответствующих той или иной педагогической технологии и определяющих возможности ее применения.

Критериями (признаками, индикаторами) выявления оперативного образа из опыта могут служить: направленность педагогических действий на воплощение конструктивной схемы опыта (*ценностный*), адаптация к конкретным условиям педагогической среды (*когнитивный*) и вариативность (*операциональный*).

Концептом данного уровня будет служить *оперативный образ педагогического опыта*, а продуктом концептуализации – *система педагогических приемов*, позволяющих реализовать конструктивную схему решения в реальных условиях. Приемы педагогической техники должны также соответствовать тем функциям, которые осуществляет учитель в процессе взаимодействия с обучающимися, – диагностическим, стимулирующим, информирующим, оценивающим.

Заключительным этапом концептуализации педагогического опыта (концептуальным) является получение концептуальных оснований опыта. Именно на этом этапе происходят самооценка принятого педагогического решения, а также синтез всех концептуальных продуктов каждого уровня в единую структуру, которая может лечь в основу педагогической концепции. *Концептуальные ос-*

нования – это система концептуальных продуктов (задачного, ценностного, когнитивного, операционального), полученных на каждом уровне изучения опыта. Поэтому основными характеристиками концептуальных оснований опыта могут быть: научность (как *ценностный* критерий концептуализированного опыта), целостность (как *когнитивный* критерий) и рациональность (как *операциональный* критерий).

Научность продукта концептуализации опыта определяет его ценность для педагогического наследия в целом. Под этой характеристикой подразумевается прежде всего обоснованность, упорядоченность, репрезентативность, ясность, концептуальная связность, валидность [9].

Целостность определяется взаимосвязью концептов всех уровней концептуализации от аналитического до концептуального, их взаимообусловленность, соответствие единым целям. Рациональность является необходимым условием решения педагогической задачи, она является залогом практической эффективности изучаемого опыта.

Оценка педагогической деятельности предполагает соотнесение ее результатов с поставленными целями [10]. Поэтому эффективность деятельности педагога определяется его способностью осуществить мысленный переход от оперативного образа педагогической ситуации, возникшей на уроке, через формулировку конкретной педагогической задачи и оценку выбранного конструктивного способа решения к той ведущей педагогической идее, на реализацию которой и было направлено данное педагогическое воздействие (оперативный – конструктивный – теоретический уровни знаний).

В рамках проведенного нами исследования было выявлено, что освоение педагогами представленной модели концептуализации педагогического опыта позволяет им в дальнейшем работать с профессиональным «багажом» как со структурной единицей сознания, выстраивать различные вариативные комбинации решения педагогических задач в практической деятельности, основываясь на триаде: ведущая идея – конструктивная схема и оперативный образ опыта. В приведенной таблице можно отметить положительный эффект от тех знаний стратегий и механизмов процесса концептуализации, которые появились у педагогов благодаря работе с учебными педагогическими задачами.

Данные таблицы отражают специфику изменений в соотношении выделяемых педагогами из профессионального опыта концептов соответствующих уровней (аналитический, ценностный, когнитивный, операциональный, концептуальный) до освоения стратегии концептуализации и после него.

Показательным является проявившаяся у 22,1% прошедших эксперимент способность к выявлению и формулировке ведущей идеи опыта (ценностный уровень), у 21,1% – способность к построению конструктивной схемы опыта (когнитивный уровень), а также постановке педагогической задачи – 16,2% и рефлексивных умений – 27,6% (аналитический и концептуальный уровень, соответственно).

Таким образом, смысл процесса концептуализации заключается в выделении трех главнейших составляющих профессиональ-

ного опыта учителя – ценностного, когнитивного и деятельностного – на каждом этапе решения педагогических задач. При этом происходит движение педагогической мысли от эмпирического к теоретическому уровню познания, от конкретного к абстрактному. Каждый уровень концептуализации основан на выявлении тех интеграторов педагогического опыта, которые призваны решить стоящую перед учителем педагогическую задачу.

Интегративность получаемых в процессе концептуализации опыта смыслов (концептов) проявляется в том, что они не подчиняются структуре жестких причинно-следственных связей, отражают целостность и многоаспектность педагогической задачи и обусловливают ценностно-смысловые, когнитивные и операциональные ориентиры деятельности учителя.

Л и т е р а т у р а

1. *Алексашина И. Ю.* Изучение педагогического опыта. Методические рекомендации для студентов педвузов и слушателей ИУУ. – Л., 1989. – 77 с.
2. *Алексашина И. Ю.* Критериальные системы оценки в деятельности учителя // Мышление учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – С. 54–71.
3. *Алексашина И. Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение : Практическая методология решения педагогической задачи. – СПб. : Спецлит, 2000. – 223 с.
4. *Грицанов А. А.* Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный дом, 2003.
5. *Громова В. В.* Концептуализация педагогического опыта как условие профессионального решения педагогических задач // Человек и образование. – 2015. – № 2. – С. 34–38.
6. *Кулюткин Ю. П.* Педагогическая задача // Творческая направленность деятельности педагога / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л.: НИИ ООВ, 1978.
7. *Кулюткин Ю. Н.* Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
9. *Розин В. М.* Типы и дискурсы научного мышления. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 278 с.
10. *Турбовской Я. С.* Методологические и теоретические основы изучения и обобщения педагогического опыта // Изучение и обобщение педагогического опыта в условиях реформы школы : сборник науч. трудов. – М.: АПН СССР, 1986.
11. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Из «Собрания педагогических сочинений». – СПб.: тип. М. Меркушева, 1895.

12. Христофоров С. В. Опыт как педагогическая категория // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 7. – С. 180–184.

13. Шерстобитова И. А. Концепты учебного текста как средство гуманитаризации естественно-научного образования в практической деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2009. – 310 с.

