

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

УДК 378.1; 377.4

Т. А. Прищепина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Рассматривается проблема влияния развития профессионального опыта на процессы формирования готовности педагогов к инновационной деятельности. Обозначены этапы развития опыта. Описаны особенности деятельности педагогов на обозначенных этапах развития опыта. Выделены особенности процесса формирования готовности педагогов к инновационной деятельности в структуре этапов развития опыта. Показано, что выделенные особенности процесса формирования готовности педагогов к инновационной деятельности в структуре этапов развития опыта находятся в тесном взаимодействии и образуют динамическую систему.

Ключевые слова: *этапы развития опыта, готовность педагогов к инновационной деятельности, мотивация профессиональной деятельности, профессиональная рефлексия, планирование педагогической деятельности, коммуникативное творчество.*

Совсем недавно безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, умений, обеспечивающих адаптацию личности к достаточно стабильным условиям общественной жизни. Теперь образование все более ориентируется на создание таких методик, технологий и способов влияния на личность, которые обеспечивают ее способность к самореализации в условиях постоянно изменяющегося общества. Современная ситуация требует инновационного преобразования имеющихся способов, методов педагогической деятельности.

Сущность сложившейся ситуации раскрывается в противоречии между традиционно сложившимися формами образования, обучения педагогов и недостаточной проработанностью вопросов о формах, технологиях, моделях построения образовательного процесса, ориентированного на инновационный характер деятельности педагога, на развитие его готовности к инновационной деятельности.

Исследования в области совершенствования систем профессионального вузовского, послевузовского образования педагогов направлены на поиск содержания и методов обучения, выполняющих функции формирования инновационного сознания и модели деятельности современного специалиста.

Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, L. Valverde, A. Nicholls, E. Rogers и др. предлагают в качестве основания для понимания процесса развития готовности педагога к инновационной деятельности рассматривать профессиональный опыт и специфику его совершенствования и развития. Авторы отмечают, что развитие готовности педагога к ин-

новационной деятельности определяется необходимостью непрерывного освоения нового опыта.

Таким образом, основой для процесса формирования готовности педагогов к инновационной деятельности могут стать этапы развития профессионального опыта, которые ориентированы на такой логический порядок, при котором:

- у педагога возникает потребность или необходимость в новом опыте (этап мотивационной направленности на развитие опыта);
- педагог осуществляет целенаправленный поиск необходимой информации (этап получения нового опыта);
- у педагога происходит осмысление полученной новой информации с учетом реальных условий собственной профессиональной деятельности (этап рефлексивного осмысления опыта);
- педагог реализует в своей профессиональной деятельности новый опыт с модернизацией его – от незначительных изменений каких-то его элементов до создания авторских элементов (этап применения опыта) [1].

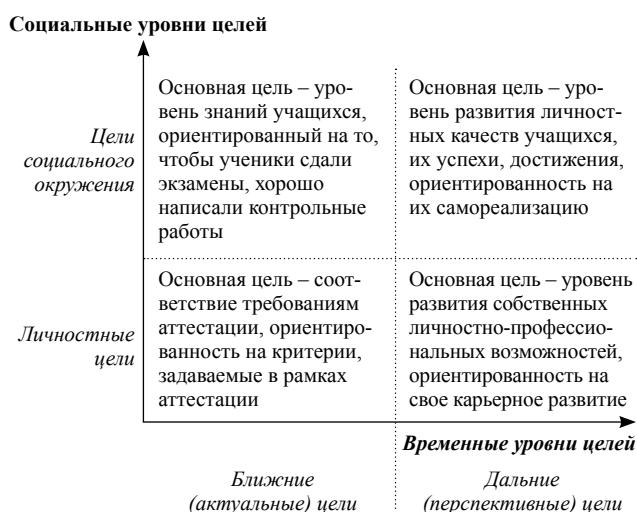
Рассмотрим особенности деятельности педагога в рамках обозначенных этапов развития опыта.

Проблема потребностно-мотивационной готовности является одной из самых значимых, так как только адекватная целям совершенствования профессионального опыта мотивация обеспечит развитие готовности педагога к инновационной деятельности.

При рассмотрении особенностей мотивационной сферы необходимо остановиться на проблеме мотивационно-целевой регуляции деятельности. Цель может представлять как непосредственный

и ближайший ожидаемый результат деятельности человека, так и идеальный, мысленно представляемый результат, то, чего реально нет, но что должно быть получено в перспективе.

Целеполагание в педагогической деятельности может быть ориентировано на глубину анализа, который предпринимает учитель по отношению к разным сторонам своей профессиональной практики (рисунок).



Структура целей педагогической деятельности

В зависимости от глубины анализа можно выделить следующие уровни профессиональных целей:

– ближние цели, для которых характерна регламентированность и рецептурность профессиональной деятельности, где главным содержанием анализа являются ближайшие практические действия, проявляющиеся в немедленных результатах;

– дальние, перспективные цели связаны с осмыслением педагогом причинных оснований своей деятельности; на этом уровне педагог проводит анализ своих профессиональных действий, которые выражаются в развитии личностных качеств, достижений своих обучающихся, в собственном личностно-профессиональном развитии и в профессиональных достижениях.

Также в структуре целеполагания деятельности учителя можно выделить цели, связанные с требованиями социального окружения: обучающихся, администрации, родителей, коллег, и цели, связанные с личностными ожиданиями, с личностной оценкой результативности, эффективности профессиональной деятельности [2].

Возникает важный вопрос: каким образом регулируется поведение педагога не только в отношении ближних целей, но и отдаленных во временной перспективе – перспективных целей, не только целей личностных, но и целей социума?

В подавляющем большинстве подходов к определению понятия «произвольное (волевое) поведение» в качестве основной характеристики выделяется осознанность или сознательность. Как показали исследования Л. И. Божович, осознавая свое поведение, человек приобретает способность строить его произвольно, независимо от власти ситуации. Автор вводит понятие «произвольная мотивация» и сущность волевого поведения видит в том, что человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям [3].

Еще одной теорией, ориентированной на объяснение поведения человека в различных ситуациях, в том числе и волевого поведения, является «Диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности» В. А. Ядова [4]. По мнению автора, поведение во многом зависит от того, какой компонент в структуре внутренних установок является доминирующим при оценке ситуации: эмоциональный или рациональный. В относительно более простых ситуациях аффективный (эмоциональный) компонент играет значительную роль. «Иное дело – самые высшие уровни регуляции поведения и деятельности человека, где сама деятельность может быть освоена только при условии ее осмысления, осознания. Здесь преобладающее выражение получает когнитивный (рациональный) компонент» [4, с. 234].

Таким образом, при формировании готовности педагога к инновационной деятельности в рамках этапа мотивационной направленности на развитие опыта необходимо понимать, что:

- мотивы и цели профессиональной деятельности должны быть осознанными;
- педагог в своей деятельности должен ориентироваться не только на ближние цели, но и на перспективные, где значимая роль должна быть отведена как профессионально-личностному развитию, так и развитию личностного потенциала обучающихся.

Рассмотрев побудительную составляющую педагогической деятельности, рассмотрим ее регуляторную составляющую.

На этапе получения нового опыта значимой является потребность в новых профессиональных знаниях. Так, Г. Н. Прокументова [5] в своем исследовании приходит к выводу, что существует целый комплекс предпосылок, обуславливающих особую актуальность обращения к теоретико-методологической грамотности учителя. К таким предпосылкам она относит усложнение ситуаций обучения и воспитания в рамках личностно ориентированного образования, когда принятие педагогических решений невозможно без предварительного теоретического осмысления. Современный учитель должен

хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало – он должен быть постоянно в курсе новых исследований в рамках преподаваемого предмета, знать материал не только учебника, но и материалы новых открытий, видеть перспективы преподаваемой науки.

В структуре готовности к инновационной деятельности важное значение приобретает также комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, об инновационных моделях и технологиях образования, обо всем том, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики.

Накопление новых знаний – не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии». В. Я. Ляудис [6] отмечает, что информация приобретает статус знания только в тех случаях, если она не просто запоминается, а проходит через собственную мысль педагога и посредством этого становится осмысленной.

Таким образом, в рамках этапа получения нового опыта, когда важной составляющей деятельности является восприимчивость к новым знаниям и, как следствие, деятельность педагога по накоплению необходимых баз знаний, процесс формирования готовности к инновационной деятельности необходимо ориентировать на то, что:

- теоретико-методологическая грамотность учителя является одним из значимых элементов готовности педагога к инновационной деятельности, имеющей выражение и в новом содержании профессиональной деятельности, и в новых критериях оценки образовательных результатов;

- развитие педагогического опыта должно быть ориентировано на постоянное накопление баз знаний, отражающих специфику собственной педагогической деятельности, а также баз знаний современных способов, методов, технологий профессиональной деятельности.

Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, когда учитель способен не только на многоаспектную теоретическую оценку своей деятельности, но и на осмысление учебных ситуаций с позиций многообразных объективных и субъективных условий деятельности. Ю. Н. Кулюткин отмечает, что в качестве объекта труда учителя выступает субъект – ученик, со всеми присущими ему личностными характеристиками, мотивами, потребностями и т. п. Педагогическая деятельность есть метадеятельность, т. е. деятельность по управлению другой деятельностью. Следовательно, подчеркивает исследователь, у учителя должна быть развита

рефлексия – способность анализировать состояние и отношение к его действиям других людей, осознавать и оценивать восприятие этих действий теми, на кого они направлены [7].

Таким образом, эффективность деятельности педагога на этапе рефлексивного осмысления, оценки нового опыта зависит от сформированности и развитости педагогического мышления.

В современных психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется анализу практического мышления и его сопоставлению с мышлением теоретическим. Такое сопоставление ведется с точки зрения выполнения ими различных задач. Работа теоретического педагогического мышления направлена в основном на осмысление педагогом своего профессионального опыта или опыта коллег, и в связи с этим построение планов, прогнозов по поводу дальнейшего развития образовательной теории и практики вообще и своей будущей деятельности в частности. В отличие от теоретического мышления, задачей которого является поиск общих закономерностей, практическое мышление ориентировано на возможность применения новых знаний, нового опыта в конкретных, многоаспектных, индивидуально своеобразных ситуациях. Ю. Н. Кулюткин считает, что задача практического мышления состоит в применении знаний общего к конкретным ситуациям деятельности [7].

Говоря о диалектике взаимопереходов теоретического мышления и мышления практического, необходимо особо остановиться на процессе планирования деятельности.

Успех в планировании деятельности, по мнению А. А. Вербицкого [6], зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими задачами. А это возможно только в том случае, если учитель отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. Уровень педагогического профессионализма и мастерства во многом определяется тем, в какой степени планирование и решение педагогических задач опирается на оценку и осмысление собственной деятельности, когда предстоящая деятельность связывается с уровнями обобщения собственной практики.

Так, в исследованиях Б. А. Душкова [4] выделены следующие уровни организации деятельности в зависимости от того, как она планируется:

- работа по ориентирам: деятельность носит хаотичный характер и практически полностью подчинена внешним оперативным требованиям, когда педагог не имеет обдуманного и четкого плана;

- работа по образцу: при такой организации педагог имеет четкий, но стандартный план, требующий выполнения действий в определенном порядке;

– работа по плану: деятельность планируется, но с учетом вероятности возникновения различных событий, зависящих от реальных условий деятельности.

Представляется важным отметить еще одно направление в изучении педагогической рефлексии – это ее развитие с позиций пространственно-временных характеристик. Ж. Мун [8] выделяет следующие виды профессиональной педагогической рефлексии: рефлексия в действии, рефлексия после действия, рефлексия до действия.

Рефлексия до действия включает в себя размышления о предстоящей деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, прогнозирование результатов. Рефлексия в действии обеспечивается через непосредственную включенность педагога в ситуацию, осмысление, анализ происходящего, способность соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Рефлексия после действия служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, для выявления ошибок в деятельности.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в процессе формирования готовности педагога к инновационной деятельности в рамках этапа рефлексивного осмысления, оценки нового опыта необходимо ориентироваться на то, что:

– необходимым условием развития опыта является решение педагогических задач на теоретическом и практическом уровнях с учетом требований, закономерностей протекания педагогических процессов, реальных условий их реализации;

– развитие педагогического опыта должно быть ориентировано на все уровни рефлексии (рефлексия до действия, рефлексия в действии, рефлексия после действия);

– в процессе развития опыта значимым элементом является процесс планирования, ориентированный на оценку и осмысление собственной деятельности, на выработку общей стратегии осуществления деятельности.

М. М. Поташник [9] отмечает, что решение, найденное в процессе мышления, должно быть неотрывно от его исполнения в реальной деятельности.

Своеобразие профессиональной деятельности учителя состоит в том, что она преимущественно строится как взаимодействие и коммуникация в системе «учитель – обучающиеся». В зависимости от того, какая ведущая идея направляет стратегию профессиональной деятельности учителя – традиционная (учитель – центральная фигура, он направляет ученика на приобретение конкретных

знаний, умений, навыков) или гуманистическая (центральная фигура – обучающийся, и цель учителя – научить его учиться при помощи и совместно с учителем), различают авторитарное и рефлексивное управление. При авторитарном управлении учитель является субъектом педагогического процесса, в то время как ученики являются лишь объектами, которые вынуждены действовать по направлению, указанному учителем. Рефлексивное управление ставит обучающихся в позицию активных субъектов учения, развивает способность обучающихся к самоуправлению собственным учением, организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе продуктивного взаимодействия учителя и обучающихся.

Для понимания содержательных и функциональных аспектов организации продуктивного взаимодействия между учителем и обучающимися рассмотрим выделенные К. Томасом [4] ведущие стратегии взаимодействия:

– сотрудничество: направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей;

– противодействие: предполагает ориентацию на свои собственные цели без учета целей партнера по общению;

– компромисс: реализуется в движении целей ради условного равенства;

– уступчивость: предполагает отказ от собственных целей ради реализации целей партнера по общению;

– избегание: представляет уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого.

Таким образом, сопоставив выделенные стратегии с типами общения, можно сделать предположение о том, что стратегии «сотрудничество» и «уступка» в большей степени реализуются как целенаправленное влияние и ориентированы преимущественно на когнитивную, рефлексивную составляющую общения, а стратегии «противоборство» и «избегание» в большей степени ориентированы на аффективную составляющую и реализуются преимущественно на основе нецеленаправленного влияния.

При выборе форм и стратегий взаимодействия педагог должен учитывать различные сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса и главным ориентиром должен быть тот образовательный результат, который запланирован педагогом.

Необходимо отметить, что результативность в профессиональной педагогической деятельности в первую очередь имеет выражение в том, что педагог умеет понять и принять разные точки зрения

своих учеников, умеет сконструировать и реализовать познавательное занятие, обладает коммуникативными навыками для поиска и реализации своих идей и решений в диалоге с обучающимися.

Так, В. А. Кан-Калик выделяет в деятельности педагога элементы коммуникативного творчества. По мнению автора [10], коммуникативное творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями:

– уровнем элементарного взаимодействия с классом: педагог использует обратную связь, но он действует «по методичке», по шаблону;

– уровнем оптимизации деятельности на уроке, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании известных педагогу методов и форм обучения;

– эвристическим уровнем, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;

– высшим уровнем творчества педагога, который характеризуется его полной самостоятельностью, использованием приемов, в которые вкладывается личностное начало, поэтому они соответствуют творческой индивидуальности педагога, особенностям личности воспитанников, конкретному уровню развития класса.

Многие исследователи отмечают, что готовый сценарий практической педагогической деятельности не может предусмотреть каждую из тех не-

повторимых ситуаций, с которыми сталкивается учитель. Осознание данной позиции наполняет профессиональную деятельность педагога личностным смыслом, избавляет от копирования чужого опыта, создает основу для коммуникативного творчества на уроке.

Таким образом, в процессе формирования готовности педагога к инновационной деятельности в рамках этапа применения нового опыта необходимо учитывать то, что:

– важным условием развития опыта является решение педагогических задач с ориентацией на организацию творческой, познавательной деятельности через сотрудничество, диалог с учащимися;

– развитие педагогического опыта должно быть ориентировано на освоение способов деятельности, отражающих специфику творческой продуктивной коммуникации.

Описанные структурные и функциональные особенности процесса формирования готовности педагогов к инновационной деятельности на выделенных этапах развития опыта находятся в тесном взаимодействии, образуя динамическую систему. Таким образом, готовность педагога к инновационной деятельности можно рассматривать как совокупность профессионально-личностных качеств, направленных на совершенствование собственной педагогической деятельности на основе развития собственного профессионального опыта.

Список литературы

1. Прищепа Т. А. Значение профессионального опыта в процессах формирования и развития инновационного компонента педагогической деятельности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2010. Вып. 1 (91). С. 131–134.
2. Прищепа Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 210 с.
3. Божович Л. И. Что такое воля? // Семья и школа. 1981. № 1. С. 32–35.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. 376 с.
5. Прокументова Г. Н. Открытое образовательное пространство и управление профессиональным развитием // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Томск: ТГУ, 2002. С. 31–40.
6. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. М.: МГУ, 1994. 202 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 42–44.
8. Moon J. A. Reflection in learning and professional development: theory and practice. London: Kogan Page, 2003. 299 p.
9. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество. М.: Знание, 1987. 256 с.
10. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 140 с.

Прищепа Т. А., доцент.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: prischepa@tspu.edu.ru

Материал поступил в редакцию 02.10.2015.

T. A. Prishchepa

THE FEATURES OF FORMATION OF TEACHER'S WILLINGNESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY ON THE BASIS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EXPERIENCE

The article deals with the problem of influence of professional experience in the processes of formation of teacher's willingness for innovative activity. Allocates the stages of experience development. Describes the features of teacher's work at the designated stages of experience development. Allocates the features of the process of formation of the teacher's willingness of innovative activity in the structure of the stages of experience development.

Important elements at the stage of motivational orientation on the experience development are near and distant targets of professional activity. At the stage of receipt of new experiences it is necessary to pay special attention to the theoretical literacy of teachers. Reflection and planning are important elements at the stage of reflexive thinking of new experiences. Communicative creativity becomes an important element at the stage of experience application.

The article shows that the features of the process of formation of teacher's willingness for innovative activity in the structure of the stages of experience development are in close cooperation and form a dynamic system.

Key words: *stages of experience development, teacher's willingness for innovative activity, motivation of professional activity, professional reflection, planning of educational activities, communicative creativity.*

References

1. Prishchepa T. A. Znachenije professional'nogo opyta v protsessakh formirovaniya i razvitiya innovatsionnogo komponenta pedagogicheskoy deyatel'nosti [The value of professional experience in the processes of formation and development of innovative component of pedagogical activities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2010, vol. 1 (91), pp. 131–134 (in Russian).
2. Prishchepa T. A. *Razvitiye gotovnosti pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti na osnove obogashchayushchey obrazovatel'noy sredy v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Diss. kand. ped. nauk* [Development of readiness of the teacher to innovative practical based on the enriching educational environment in the system of additional professional education. Diss. cand. ped. sci.]. Tomsk, 2010. 210 p. (in Russian).
3. Bozhovich L. I. Chto takoe volya? [What is the will?]. *Sem'ya i shkola – Family and School*, 1981, no. 1, pp. 32–35 (in Russian).
4. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1996. 376 p. (in Russian).
5. Prozumentova G. N. Otkrytoye obrazovatel'noye prostranstvo i upravleniye professional'nym razvitiem [Open educational space and managing of the professional development]. *Upravleniye professional'nym razvitiem i izmeneniyami v sisteme povysheniya kvalifikatsii* [Management of the professional development and changes in the system for improving of the professional skills]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2002. Pp. 31–40 (in Russian).
6. Lyaudis V. Ya. *Innovatsionnoye obuchenije – strategiya i praktika* [The innovative teaching – strategies and practices]. Moscow, Moskovskiy gosudarstvennyy univirsitet Publ., 1994. 202 p. (in Russian).
7. Kulyutkin Yu. N. Psikhologicheskiye problemy obrazovaniya vzroslykh [Psychological problems of adult education]. *Voprosy psikhologii – Problems of Psychology*, 1989, no. 2, pp. 42–44 (in Russian).
8. Moon J. A. Reflection in learning and professional development: theory and practice. London, Kogan Page, 2003. 299 p.
9. Potashnik M. M. *Kak razvivat' pedagogicheskoye tvorchestvo* [How to develop pedagogical creativity]. Moscow, Znaniye Publ., 1987. 256 p. (in Russian).
10. Kan-Kalich V. A., Nikandrov N. D. *Pedagogicheskoye tvorchestvo* [Pedagogical creativity]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 140 p. (in Russian).

Prishchepa T. A.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: prishchepa@tspu.edu.ru