

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Мустафина Ю.В.

*Мустафина Юлия Владимировна - начальник управления,
управление по гуманитарным вопросам и образованию,
Администрация Орджоникидзевского района
городского округа город Уфа Республики Башкортостан,
аспирант,
кафедра педагогики,
Башкирский государственный педагогический университет им. Мифтахетдина Акмуллы,
г. Уфа, Республика Башкортостан*

Аннотация: *в статье анализируется проблема непрерывности профессионально-личностного развития учителя, которую возможно решить только в условиях деятельностного подхода, реализуемого в четко спроектированном образовательном процессе, в последовательной смене видов и форм учебной деятельности школьников. Для того чтобы осуществить такой процесс, современный учитель должен обладать особыми проектировочными умениями. Требования к содержанию и функциональной составляющей профессиональной деятельности учителя определили острую необходимость в профессиональной переподготовке действующих педагогов.*

Ключевые слова: *проектировочные умения, педагогическая деятельность, учитель.*

УДК 378

В настоящее время система образования в России, да и во всем мире, находится в процессе бурного роста и глобального реформирования, затрагивающих практически все сферы - социально-философскую, административно-финансовую, учебно-методическую и другие. В данном процессе кардинально меняются роль и функции учителя в образовательном процессе.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения предъявляются принципиально новые требования к качеству подготовки педагога, заявленные в виде пакета общекультурных, социально-личностных и профессиональных компетенций. В трудах Р.М. Асадуллина, А.Г. Асмолова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Слостенина, В.Д. Шадрикова и других раскрываются соотношение компетентности и деятельности, особенности системно-деятельностной организации образовательного процесса как наиболее адекватной формы достижения цели стандартов третьего поколения. Авторы, подчеркивая значимость и важность реализации деятельностной парадигмы профессионального образования, уделяют особое внимание личностным характеристикам будущего выпускника, формированию гуманитарного фона профессионального образования.

Осуществляется поиск новых принципов организации образовательного процесса в вузе, в основе которых лежит интеграция предметно-технологической и социально-нравственной составляющих содержания педагогического образования. Анализ работ, посвященных проблеме профессионального становления педагогов, а также существующий опыт реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании показывают, что в качестве ключевой основы развития компетенций будущего учителя выступают его профессионально значимые личностные качества. Учитель перестает быть транслятором знаний и становится в позицию руководителя учебной деятельности школьников.

Проблема формирования профессионально значимых качеств личности широко отражена в теории и практике педагогической науки. В настоящее время сложилась прочная научно-теоретическая основа ее изучения (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Г. Ромицына, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др.). В этих работах выявлены особенности развития педагогической деятельности, определены сущность и структура профессионально значимых качеств личности учителя и обоснованы психолого-педагогические условия их формирования.

Федеральный государственный образовательный стандарт, который был утвержден 17 декабря 2010 года, является системообразующим элементом всего образования. Перед общеобразовательной школой стоит задача выявления и развития способностей каждого ученика, достижение им не только предметных и личностных, но и метапредметных результатов. Стандарт ориентирует педагогов на формирование у ученика ключевых компетенций, которые обеспечат ему гибкость и адаптивность по отношению к быстро изменяющемуся миру.

Реализация требований ФГОС ООО и ФГОС СОО возможна только в условиях деятельностного подхода, который, в свою очередь, реализуется в четко спроектированном образовательном процессе, в последовательной смене видов и форм учебной деятельности школьников. Для того чтобы осуществить такой процесс, современный учитель должен обладать особыми проектировочными умениями.

Владение проектировочными умениями заложено в требованиях профессионального стандарта учителя. Однако содержание проектировочной деятельности педагога в научной литературе представлено не в полной мере. Проектировочная деятельность в отечественной и зарубежной литературе рассматривается преимущественно как вид активной познавательной деятельности, осуществляемой в реализации учебного проекта. В профессиональной сфере проектировочная деятельность применяется преимущественно к инженерным специальностям. В ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» отражены отдельные компетенции, связанные с проектированием образовательного процесса. Однако целостного описания этого вида профессиональной деятельности учителя не представлено.

В то же время новые требования к содержанию и функциональной составляющей профессиональной деятельности учителя определили острую необходимость в профессиональной переподготовке действующих педагогов.

Внедрение профессионального стандарта обусловило потребность в разработке и внедрении новых дополнительных профессиональных образовательных программ. Однако, не смотря на инновационное содержание, данные программы не будут эффективными до тех пор, пока они базируются на традиционных образовательных технологиях.

Таким образом, возникает ряд противоречий:

- между требованиями ФГОС к содержанию педагогической деятельности учителя, актуализирующими проектировочные действия педагога, и недостаточным описанием в научной литературе структуры и особенностей проектировочной деятельности педагога;
- между потребностями образовательной практики в развитии у педагогов проектировочных умений и отсутствием методических разработок в этой области;
- между необходимостью массовой эффективной переподготовки педагогических кадров и неспособностью действующей системы послевузовского образования удовлетворить эту потребность ввиду устаревших технологий обучения.

В исследованиях Р.М. Асадуллина четко определен и последовательно раскрыт тезис о том, что объектом педагогической деятельности выступает образовательный процесс, а ее предметом - деятельность другого человека. Осуществление же педагогической деятельности обеспечивается наличием субъекта, объекта и предмета деятельности как совокупности существенных характеристик, сохраняющихся на всех этапах движения от цели к результату (целеполагание-планирование-реализация-оценка-контроль). Таким образом, педагогическая деятельность является системным, иерархически организованным образованием. В ее структуру входят мотивационно-ориентировочные, проектировочно-исполнительские и оценочно- рефлексивные составляющие, каждая из которых является определенной системой и представляет собой трехуровневое образование [1, с. 247].

Одновременно она рассматривается как носитель личностных и профессиональных качеств учителя. Основные тенденции и закономерности развития педагогической деятельности в образовательном процессе могут быть выражены в следующем:

- существует процесс возникновения, формирования и затухания педагогической деятельности. Формируясь по образцу как исполнительская, упражняясь в решении творческих педагогических задач, педагогическая деятельность приобретает черты индивидуальной, творческой;
- структурные компоненты педагогической деятельности постоянно меняют свои функции, взаимно переходя друг в друга, операции могут стать действиями, а действия, в свою очередь, деятельностью, выделение действия из общей структуры деятельности, его дифференциация и специализация обогащают и развивают деятельность или формируют ее новые формы;
- педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых взаимоотношений между людьми, лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека;
- различные формы действий и деятельности, представленные в иерархии, обладают свойством самоподобности и взаимодетерминируют развитие друг друга.

Иначе говоря, фрактальность отражает последующее порождение, развитие, смену и когерентность взаимодействия всех подсистем, выражающих сложную непрерывно совершенствующуюся целостность человека и образовательной системы.

Профессионально – педагогическая направленность является характеристикой личности учителя, определяющей его отношение к педагогической действительности, успех в достижении результатов воспитания и обучения. Педагогическая направленность – это объединяющая и одновременно направляющая сила учителя, гармонизирующая процесс проявления его личностных и профессиональных качеств. Она включает, прежде всего, систему профессиональных мотивов, главный из которых – это любовь и уважение к индивидуальности ученика, действенная ориентация на развитие его личности, признание ученика высшей ценностью, стремление стать, быть и оставаться школьным учителем, наставником.

Направленность личности устанавливает систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, формирует устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета нравственной оценки целей и средств поведения. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека.

Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, углубление интереса к личности обучающихся и умение адаптировать материал учебных дисциплин к условиям образовательного процесса, возможностям и запросам школьников. В этой связи представляют особый интерес исследования, проведенные Н.В. Кузьминой. В результате изучения различий в системе знаний и способов выполнения педагогической деятельности талантливых и малоспособных учителей, имеющих примерно одинаковый стаж работы, было установлено, что эти различия состоят в уровне сформированности психологических компонентов знаний, перекодирующих или переструктурирующих всю их систему. У менее талантливых учителей критерием отбора и композиционного построения учебной информации является ее изложение в программах, учебниках, методических разработках. То есть эта группа учителей считает, что успех профессиональной деятельности обеспечивается лишь знанием содержания преподаваемой учебной дисциплины и методики ее преподавания. У хорошего же учителя, кроме этого, есть еще по меньшей мере три критерия достижения цели образовательного процесса, которые непосредственно влияют на принятие им решений, и он не только осознает, но и учитывает эти факторы в своей работе:

- 1) психологические – особенности усвоения предмета (определенного раздела, вопроса) конкретными обучающимися;
- 2) социально-психологические – особенности отношений учителя с классом и обучающихся друг с другом;
- 3) аутопсихологические – особенности самого преподавателя (его сильные и слабые стороны знаний, навыков, умений).

Таким образом, полноценное осуществление педагогической деятельности возможно, если учитель способен предвосхищать ее цели, выбирать и оценивать необходимые для ее реализации средства, рассчитывать последствия, мысленно контролировать каждое свое действие, владеть широким спектром методов воздействия на детей, управлять их знаниями на индивидуальном уровне. Навыки приобретения знаний у каждой личности связаны со способностью овладевать новыми знаниями в условиях ускоряющегося устаревания знаний и возрастания объемов информации (где искать знания, когда их обновлять, определять, какие знания потребуются сейчас, а какие – в будущем). Важны, как никогда раньше, навыки создания знаний – навыки проектирования, проведения исследований и анализа информации, выстраивания эффективного взаимодействия с социальной группой при превращении неформальных знаний в формальные знания и обратно.

Согласно типологии, предложенной ЮНЕСКО на Пятой Всемирной конференции по образованию взрослых, состоявшейся в Гамбурге в июле 1997 г., непрерывное образование принято делить на формальное, неформальное и информальное. На конференции подчеркивалось, что образование взрослых является одним из уникальных способов устойчивого развития обществ самой различной ориентации.

По итогам гамбургской конференции во многих странах мира разработаны и осуществляются социальные программы в поддержку той части взрослого населения, которая хотела бы участвовать в различной образовательной деятельности. Основное требование при этом: государство должно гарантировать каждому взрослому человеку право на обучение. Форму обучения человек выбирает сам. Сегодня в мире существует большое количество образовательных центров, деятельность которых направлена как на исследование и организацию непрерывного образования в своей стране

В проекте «Меморандума непрерывного образования» стран Европы сформулированы ключевые принципы, на основе которых планируется развивать образование взрослых. Инновационные методики преподавания и учения для системы непрерывного образования «длиною и шириною» в жизнь, с помощью которых учащийся перестает быть пассивным реципиентом информации, а учителя становятся во все большей степени консультантами, наставниками и посредниками. В методах обучения провозглашается приоритет личной мотивации, критического мышления и умения учиться. Новая система оценки полученного образования, призванная коренным образом изменить подходы к признанию результатов учебной деятельности в сфере неформального и информального образования. Официальное признание значимости этих видов образования призвано полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить ее мотивацию к непрерывному учению [2, с. 10].

Проблема непрерывного педагогического образования освещается в работах В.В. Арнаутова, Л.К. Гребенкиной, Н.Г. Калиниковой, Л.Л. Редько, Л.В. Сгонник, Н.К. Сергеева и др. Говоря о трактовке понятия «непрерывное педагогическое образование», согласимся с В.В. Артауновым и Н.К. Сергеевым в

том, что на сегодняшний день не существует единой позиции в понимании этого феномена. На основе анализа современных отечественных исследований Н.Г. Калиникова выделяет пять относительно самостоятельных подходов в трактовке принципа непрерывности в педагогическом образовании. Первый подход рассматривает непрерывное педагогическое образование как «единство формального (институционального) образования и неформального (самообразования), как создание широких условий для непрерывного саморазвития личности педагога». Второй подход рассматривает непрерывность как «нацеленность всех элементов образовательной системы на целостную, развивающуюся личность», однако в рамках данного подхода принцип непрерывности образования смешивается с принципом личностной ориентации, теряется в нем. Третий подход «отождествляет непрерывность педагогического образования с его преемственностью, с отсутствием разрывов в отдельных его ступенях». Данный подход является наиболее часто используемым в публикациях по проблеме непрерывного педагогического образования. Четвертый подход «отождествляет непрерывность педагогического образования с его адаптивностью». В центр данного подхода ставится не сама сущность непрерывности, сколько одно из средств ее реализации. Пятый подход «отождествляет непрерывное педагогическое образование с единством общего и профессионального компонентов в подготовке учителя, что призвано обеспечить единство целей социализации и профессионализации, развития личностных и профессиональных качеств, ключевых, базовых и функциональных компетентностей учителя» [3, с. 132].

На мой взгляд, наиболее точным является определение непрерывности образовательного процесса в работе Асадуллина Р.М.: непрерывность проявляется в переходах одного этапа к другому или одного образовательного процесса в другой при сохранении общей установки на достижение цели. На каждом из этих этапов – уровней образовательного процесса присутствует изменяющийся базовый функциональный модуль, определяющий формы активности образовательного процесса [1, с. 45].

Таким образом, педагогическое образование как одно из средств реализации личностной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно преемственность всех уровней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни. При проектировании системы непрерывного педагогического образования необходим принцип вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, который требует такой организации профессиональной деятельности, которая отвечала бы запросам самой личности и общества. В мировой педагогике непрерывное образование трактуется некоторыми терминами, среди которых «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др

Список литературы

1. *Асадуллин Р.М.* Человек в зеркале педагогики. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. М.: Наука, 2013. С. 45, 247.
2. *Колесникова И.А.* Основы Андрагогики. М. АСАДЕМА, 2007. С. 10-14.
3. *Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю.* Непрерывное образование как средство социализации взрослого человека. Вестник Вятского государственного университета, 2015. № 8. С. 132-135.