

Психолого-педагогические аспекты переосмысления педагогической деятельности на основе компетентностного подхода

Л.Д. ЕРМАКОВА

В статье раскрывается сущность категории «переосмысления» результатов педагогической деятельности на основе компетентностного подхода, заключающееся в формировании умений постановки целей и задач, развитии личностных качеств, измерении реального результата и соотношении их с возможностями субъектов в конкретных условиях прогнозирования педагогической деятельности. Выделены этапы и уровни переосмысления педагогической деятельности на основе авторского исследования.

Ключевые слова: переосмысление, профессиональная компетентность, этапы переосмысления, уровни переосмысления, триада «мыслить – действовать – мыслить».

The article reveals the essence of the notion “rethinking” of pedagogical activity results on the basis of competence-based approach and sees this notion as development of aim and task formulation, personal qualities development, measuring actual result and its correlation with people’s possibilities in specific conditions of prediction of pedagogical activity. The author investigates and marks out the stages and levels of rethinking of pedagogical activity.

Keywords: rethinking, professional competence, stages of rethinking, levels of rethinking, thinking-acting-thinking triad.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. *Квалификационная характеристика* – это, по существу, свод обобщенных требований к педагогу на уровне его теоретического и практического опыта.

Исходя из основных законов логики, педагогическая деятельность рассматривается как часть объективной реальности. Ее нельзя рассматривать изъятной из общественных отношений, из жизни общества. Педагогическая деятельность представляет собой подсистему с ее своеобразием и особенностями, включенную в целостную систему отношений общества. Вне этих отношений она не существует. Образовательная система выстраивается в треугольнике: государство – общество – человек. По мнению Н.А. Бердяева, будущее человека, а, следовательно, и культуры зависит от того, захочет ли он хоть на мгновение освободиться, одуматься, осмыслить свою жизнь [1, с. 222]. Каковы же причины непонимания личностью ценностей социальной действительности? Назовем некоторые из них: 1) непонимание своего места в мире; 2) отсутствие или неясность исторической перспективы; 3) недостаточный жизненный опыт; 4) социальная несправедливость, уродливые явления в окружающей жизни; 5) недостаточное воспитательное влияние образовательных учреждений и педагогов. Часто это приводит к неприятию, противопоставлению личностных и общественных ценностей.

Переживаемый нашим обществом кризис со всей необходимостью ставит проблему переосмысления подходов к педагогической деятельности. Наука, сформировавшая предшествующие концептуальные подходы, в силу присущей ей инерции, не в состоянии быстро отреагировать на запросы практики. В этой связи особенно актуальным представляется разработанная Л. Фестингером теория когнитивного диссонанса. Не останавливаясь на основных положениях теории, описывающей состояние несоответствия сложившейся системы представлений и осознания событий и фактов, с которыми сталкивается человек (а именно

это состояние и характерно для нас), отметим лишь пути выхода из когнитивного диссонанса: 1) сохранение сложившейся системы представлений и включение нового в нее; 2) вписывание новых представлений в сложившуюся систему за счет ее расширения; 3) ломка старой системы представлений и построение новой, в которой нет места старому.

Обобщая сказанное, приходим к выводу, что потребность личности в переосмыслении педагогической деятельности детерминирована объективными факторами общественного развития (педагогической практики) и субъективными факторами развития, определяющими диапазон и глубину осознания значимости образования для индивида, что в свою очередь требует усиления мотивации образовательной подготовки. Сегодня школе нужен не учитель-предметник, а, в первую очередь, педагог-профессионал, который может работать с сознанием, мыслью и личностью ученика, организовывать образовательные процессы и управлять ими, быть способным к самореализации. В процессе мыслительной деятельности перед субъектом раскрывается все новое содержание объекта: объект, включаясь в новые связи, как бы раскрывается с новых сторон, выступает во все новых качествах, выражаемых новыми понятиями. В новых связях те же элементы выступают в новом качестве, а новые качества, в которых они выступают, позволяют включать их во все новые связи и отношения. Переосмысление педагогической деятельности мы определяем как *выявление посредством анализа и синтеза нового объективного предметного содержания*. Переосмысление педагогической деятельности в онтологическом аспекте есть *процесс выявления педагогической цели (задачи), реального результата и соотнесение их с возможностями в конкретных условиях прогнозирования продуктивной деятельности*. Готовность к осмысливанию педагогических явлений – это свойство личности, в котором представлены различные аспекты умственной и практической подготовки учителя [2]. Теоретическая вооруженность – основополагающий признак, характеризующий готовность осмысливать педагогические явления.

Достоверность концептуально очерченных определений относительно переосмысления педагогической деятельности обеспечивается ходом нашего исследования. Нами выделяются два уровня, ученический и педагогический. База практической аргументации предполагает: на первом уровне – выявление потенциальных возможностей, познавательных интересов, мотивов учения школьников и причин, не позволяющих им учиться лучше, а также качество знаний; на втором – творческого потенциала учителя, степени сформированности педагогических умений, личностных качеств учителя, продуктивности взаимодействия учащихся на уроке. В качестве примера представим результаты диагностики потенциальных возможностей и причин, мешающих учиться лучше. Показатели представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Показатели потенциальных возможностей учащихся в % (по самооценкам, выборка – 354 человека)

| Показатели | 5 класс | 7 класс | 9 класс | 11 класс |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|----------|
| Могут и желают учиться лучше | 74 | 15 | 60 | 20 |
| Не могут, но желают учиться лучше | 8 | 60 | 8 | 8 |
| Могут, но не желают учиться лучше | 8 | 8 | 6 | 50 |
| Не могут, и не желают учиться лучше | 10 | 17 | 26 | 22 |

Таблица 2 – Обобщенные показатели опроса учащихся по выяснению причин, мешающих учиться лучше в % (по самооценкам, выборка – 354 человека)

| Причины | 5–7 кл. | 8–9 кл. | 10–11 кл. |
|---------------------------------------|---------|---------|-----------|
| Не понимаю объяснения, плохо усваиваю | 26 | 22 | 0 |
| Неинтересно | 25 | 24 | 8 |
| Лень | 24 | 16 | 18 |
| Несовершенные учебники | 46 | 34 | 18 |
| Пробелы в знаниях | 38 | 36 | 34 |
| Нет стимула к учению | 36 | 10 | 16 |
| Перегрузка | 34 | 24 | 22 |

Анализ данных свидетельствует о занижении учащимися своих потенциальных возможностей, вариативности мотивов учения школьников в зависимости от их возраста и наличия как объективных, так и субъективных причин, мешающих учиться лучше. В то же время обнаруженные количественные показатели характеризуют результаты деятельности педагогов. Сравнительно-сопоставительный анализ этих показателей является необходимой предпосылкой создания ситуаций переосмысления педагогической деятельности.

На втором уровне мы исследовали творческий потенциал учителя (по самооценкам и оценкам компетентных судей). Степень сформированности педагогических умений проверялась по самооценкам, оценкам компетентных судей и проявлению каждого из умений в практической деятельности. Для более полного представления о профессионализме педагогов мы вынуждены были изучить продуктивность их взаимодействия с учащимися на уроке и личностные качества. Диагностика личностных качеств педагогов позволила нам выделить наиболее значимые из них. Качества, влияющие на продуктивность взаимодействия по оценкам учащихся, располагаются в следующей иерархической последовательности: юмор (94,1%), чувствительность (76,4%), доброта и справедливость (64,7%), эмпатийность (47,0%), самокритичность (41,1%), объективность (29,4%), строгость (23,5%). Учащиеся отвергают таких учителей, которые проявляют мстительность и несправедливость (88,2% учащихся), несдержанность (76,4%), неделикатность (64,7%), грубость (47,0%), «занудливость» (41,1%), бестактность (17,6%). Сопоставление количественно-качественных параметров второго уровня побуждает каждого учителя осознавать сильные и слабые стороны как своей деятельности, так и личности. Это, в свою очередь, опосредованно стимулирует переосмысление собственной деятельности и себя как личности.

Концептуально обозначенные подходы к выделению особенного и специфического привели нас к установлению взаимосвязи между диагностируемыми характеристиками первого и второго уровней. С одной стороны, соотнесение результатов деятельности с процессом их получения и личностными качествами педагогов позволяет достаточно объективно охарактеризовать существующую педагогическую практику и обозначить подходы к продуктивной педагогической деятельности. С другой стороны, такое сопоставление вынуждает педагога переосмыслить свою деятельность, смоделировать образ нового результата и научно обоснованно спрогнозировать пути его получения. Если говорить о переосмыслении в самом общем плане, то оно выступает, прежде всего, как процесс решения задач. Задача возникает перед человеком в том случае, когда имеются определенная цель (то, что надо получить) и условие реализации цели, но еще неизвестны конкретные пути и средства ее достижения. Где нет вопроса, задачи, проблемы, там нет и целенаправленной мыслительной деятельности.

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина [3], [4], выделяется три типа мыслительных действий, характерных для процесса решения задач. *Ориентировочные действия.* Решение всякой задачи начинается с анализа условий, осуществляемого с точки зрения требований задачи. *Исполнительские действия.* На основе построенной гипотезы или предварительного плана человек, решающий задачу, преобразует ее условия, приближаясь к цели. *Контрольные действия.* Результаты, полученные в процессе построения решения, сопоставляются с исходными целями, требованиями, гипотезами. Если выявляется несоответствие между проектируемым и реально достигнутым, первоначальные планы корректируются, переделываются и решение начинается заново. Различия в мыслительной деятельности человека могут проявляться в двух планах. Во-первых, следует выделить соотношения между ориентировочными, исполнительскими и контрольными действиями на разных этапах решения мыслительных задач. Во-вторых, важно учитывать и особенности эмоциональной регуляции в зависимости от общей направленности личности, что проявляется в соотношении между логико-понятийными и эмоционально-образными компонентами мышления.

Итак, если рассматривать мыслительную деятельность как процесс решения задач, то здесь, на наш взгляд, можно выделить два уровня индивидуальных особенностей: 1) связанных с характером принятия решения (гибкость – инертность, импульсивность – осторожность в выдвижении гипотез, построении выводов); 2) характеризующихся стилем мыслительной деятельности (критический ум может быть легче сформирован у людей, для которых

характерно преобладание ориентировочных действий). Недостаток в развитии мыслительной гибкости обычно проявляется в том, что явление рассматривается только с одной точки зрения, чаще всего бытовой или узкопрофессиональной. Гибкость, охарактеризованная ранее, тесно связана с уровнем образования человека, а вероятнее всего – с необходимостью постоянного «доучивания» и «переучивания».

Чтобы проанализировать содержание деятельности учителя, необходимо, очевидно, выделить центральное системообразующее отношение, которое лежит в основе этой деятельности. В качестве такого исходного отношения выступает отношение «учитель – учащийся». Это отношение – ведущее для педагогической деятельности. Как заметил Б.Ф. Ломов, предметная деятельность и общение («субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения) [5] являются двумя важнейшими сторонами человеческого бытия. Однако между ними существуют многообразные переходы и, в частности, своеобразие деятельности учителя состоит в том, что она строится по типу общения «учитель – учащиеся». Однако следует заметить, что учитель не только участник межличностного взаимодействия с учащимися, он – организатор такого взаимодействия. Суть заключается в содержании и характере этого взаимодействия. Проведенное нами исследование профессиональных установок учителя вскрыло следующие стереотипы в управлении познавательной деятельностью: учитель учит, а ученики учатся; учитель требует, а ученики подчиняются; учитель дает знания, а ученики впитывают; учитель хочет научить, а ученики сопротивляются; учитель задает вопросы, а ученики отвечают; учитель – умный, а ученик только хочет быть умным; учитель спрашивает, а ученики отвечают; учитель «выкладывается», а ученики пропускают мимо ушей; учитель объясняет, а ученики отвергают; учитель наставляет, а ученики задумываются; учитель наказывает, а ученики страдают; учитель советует, а ученики прислушиваются.

Ситуации переосмысления возникают в процессе общественно-исторического развития в условиях осознания противоречий, целей, задач и получаемых результатов. В конкретной же педагогической деятельности учитель постоянно осуществляет измерение и соотношение результатов и процесса с социальным заказом. Он вынужден, находясь в водовороте жизнедеятельности, искать оптимальное решение в конкретных ситуациях. Достаточно репрезентативная база исследования и опыт работы автора помогли выявить огромный спектр ситуаций переосмысления. Мы считаем нецелесообразным подробно описывать каждую из них. Выделим лишь наиболее типичные в обобщенном виде (таблица 3).

Таблица 3 – Типичные ситуации переосмысления педагогической деятельности

| Ситуация переосмысления возникает в условиях: | Прогнозируемая деятельность |
|---|--|
| 1 | 2 |
| осознания социально-исторических процессов и новых целей, задач образования | расширение мировоззрения, повышение научно-теоретической подготовки, осознание происходящих процессов |
| достижения темпов общественно-экономических преобразований и нормативно-правовой базы | изменение нормативно-правовой базы, введение личностно-ориентированного образования |
| предоставления выбора вариативных практико-ориентированных модулей обучения, самостоятельной работы | повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, разработка востребованных модулей, предоставление альтернативных учебно-тематических программ и планов |
| адаптации и разработки новых технологий, сравнительно-сопоставительного анализа прежних и новых результатов | исследование эффективности адаптируемых и разрабатываемых технологий, измерение получаемых результатов |
| осознания «Я-концепции» в реальной жизнедеятельности | рефлексивный диалог в структуре отношений: преподаватель – студент, ученик – учитель |

Окончание таблицы 3

| 1 | 2 |
|---|---|
| оценки деятельности по степени собственной процессуальной активности | соотношение собственной активности в педагогической деятельности с активностью учащихся в учении |
| необходимости соотнесения процесса собственной деятельности с полученным результатом | овладение умениями исследовать влияние процесса деятельности на качественные показатели в ней |
| осознания негативных стереотипов педагогической деятельности | отказ от нормативной педагогики, повышение уровней психолого-педагогической подготовленности, развитие способностей, позволяющих оптимально решать педагогические задачи |
| необходимости постоянно находиться в состоянии обучающегося | разработка и выполнение индивидуальных планов саморазвития и самосовершенствования |
| анализа причин, тормозящих развитие учащихся и возрастающие возможности одаренных детей | исследование причин и потенциальных возможностей каждого ребенка, открытие школ нового типа |
| оценки и сравнения физического здоровья и психо-эмоционального состояния | знание результатов медосмотров и заключений медико-педагогических комиссий, изучение индивидуального развития и постижение механизмов эффективного педагогически организованного взаимодействия |

Изучение показало, что концептуально значимо в логике исследования выделить этапы переосмысления. С этой целью изучалось поведение педагогов в различных ситуациях, непосредственно или опосредованно побуждающих их к переосмыслению. Изучение продуктивности взаимодействия педагогов и учащихся позволило обнаружить типичные недостатки в нем. Анализ недостатков позволил нам спрогнозировать реакцию учащихся и способы преодоления трудностей (таблица 4).

Таблица 4 – Общие недостатки в работе учителей, студентов-практикантов и способы их преодоления

| Сущность недостатков | Состояние и поведение учащихся | Способы преодоления |
|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| неумение мобилизовать и поддерживать внимание учащихся | пассивность, «педагогический сон», «выпадение» учащихся, различные темпы работы | формирование внимания и воспитания, ответственного отношения к учению |
| острая реакция на любое отклонение в поведении учащихся | нервозность учащихся, неприязненное отношение к учителю | изучение норм педагогической этики и соблюдение норм педагогического такта |
| «заигрывание», стремление любыми средствами понравиться, неумение найти правильный тон в отношениях | несерьезное отношение к требованиям педагога, неуважение | сочетание доверия и разумной требовательности |
| расплывчатость формулировок, целей обучения и воспитания учащихся | дезориентация учащихся, невидение перспектив собственного развития | обучение способам целеполагания |

Окончание таблицы 4

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|---|
| неумение опираться на референтные группы во взаимодействии с учащимися | уход учащихся из-под влияния учителя | выявление неформальных лидеров референтных групп, опора на их сильные стороны |
| невывразительность речи, неумение оттенять голосом более существенное | частое отвлечение учащихся, неумение сосредоточиться на главном | аутотренинг, концентрация на существенном, главном |
| малая доля самостоятельной работы на уроке | низкий уровень умений и состояние ожидания команд учителя | переход из позиций информатора-контролера в позицию организатора деятельности и комментатора содержания |
| отсутствие индивидуально-го подхода к учащимся | потеря веры в свои силы | изучение и учет потенциальных возможностей и создание ситуаций успеха для каждого учащегося |
| незнание познавательных интересов учащихся | нарушение дисциплины, отвлечение других | овладение способами формирования познавательных интересов и методами их диагностики |
| нерациональное распределение времени урока | усталость, поверхностное усвоение нового, перегрузка домашними заданиями | упорядочение дозировки времени в соответствии с целями урока |
| установка учителя на работу только либо с сильными, либо со средними, либо со слабыми | снижение интереса к знаниям, пассивность, безразличие, негативное отношение к учителю и предмету | дифференцированный подход с учетом степени развития учащихся |

Руководствуясь вышепредложенными рекомендациями, учителя (студенты-практиканты) проводят самокоррекцию своей деятельности, поведения и тем самым выходят на более высокий результат. Отличительной особенностью деятельности учителя выступает, прежде всего, содержание и характер задач, которые он решает в процессе формирования личности. Чтобы принять оптимальное решение, учитель должен хорошо ориентироваться в межличностных отношениях, знать возможности и интересы своих учеников, уровень их готовности к усвоению нового материала, умение работать самостоятельно, учитывать сложившиеся условия. Таким образом, в процессе переосмысления педагогической деятельности четко выделяется три этапа, называемые нами: *ориентировочный, аналитический и оценочный*. В результате изучения психолого-педагогической литературы и анализа конкретной педагогической практики мы пришли к пониманию разноуровневости переосмысления.

На этапах ориентировки, анализа и оценивания переосмысление происходит на следующих уровнях: 1) *интуитивном*; 2) *информационном*; 3) *личностно-значимом*; 4) *инструментально-прогностическом*. Глобально процесс переосмысления на каждом из этапов может начаться и закончиться на одном или двух уровнях, а может разворачиваться на всех четырех. Масштаб и глубина переосмысления индивида зависит от многих факторов. К наиболее значимым из них мы относим следующие: острота ситуации, уровень теоретической подготовки и практического мышления, позиция личности, ценностные ориентации, а также значимость результата выхода из ситуации для жизнедеятельности субъекта.

Интуитивный уровень проявляется в острейших, почти стрессовых ситуациях или в том случае, когда педагог не умеет соотнести процесс предстоящей деятельности с прогнозируемым результатом. Хотя результат деятельности может быть и значимым для него, но он этого не осознает в данный момент.

Информационный уровень выражается в достаточно острой ситуации. В первом порыве, в поиске выхода из ситуации, педагог прибегает к интуиции, но анализирует результат такого выхода из нее. Он его может не удовлетворять. Возникает необходимость в соответствии с уровнем теоретического и практического развития осуществить поиск и отбор такой информации, которая вывела бы на результат, более приемлемый для педагога. На этом уровне характерно соотношение результата с позицией личности и ее установками.

Личностно-значимый уровень характеризуется тактическими логически завершенными шагами. Проявляется он в ситуациях, результат выхода из которых личностно значим и может положительно или отрицательно влиять на дальнейшую жизнедеятельность субъекта. На этом уровне субъект мыследеятельности обладает достаточно высокими обобщенными знаниями и способами их представления.

Инструментально-прогностический уровень отличается стратегической направленностью мышления субъекта. Обладая высоким уровнем теоретического обобщения, педагог моделирует идеальный образ результата и концептуально разрабатывает научно-практические методики (инструментарий) его достижения.

Таким образом, вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи *законченный цикл* переосмысления педагогической деятельности сводится к *триаде «мыслить – действовать – мыслить»* и совпадает в результате с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы: 1) умения «переводить» содержание объективного образовательного процесса в педагогические задачи; 2) умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему; 3) умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами образовательного процесса, приводить их в действие; 4) умения учета и оценки результатов педагогической деятельности.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Судьба человека в современном мире : статьи, письма / Н.А. Бердяев // Новый мир. – 1990. – № 1. – С. 207–232.
2. Ермакова, Л.Д. Переосмысление педагогической деятельности как средство ее совершенствования / Л.Д. Ермакова // Совершенствование педагогической деятельности на основе внедрения науки в практику : материалы науч.-практ. конф. – Гомель, 1996. – С. 17–21.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АПН СССР, 1959. – Т. 1. – С. 441–469.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.