

Особенности готовности педагога к инновационной деятельности

Прищепа Т.А., доцент Томского государственного педагогического университета

Авторский материал (ссылка обязательна)

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.

Многие исследователи 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 инновационной 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 [1]:

- 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 информации с учетом реальных условий 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).

Рассмотрим основные характеристики деятельности педагога в рамках обозначенных этапов развития опыта.

Проблема потребностно-мотивационной готовности является одной из самых значимых.

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. В зависимости от глубины анализа выделяются следующие уровни профессиональных целей:

- ближние цели; характерна регламентированность и рецептурность профессиональной деятельности; главным содержанием анализа являются ближайшие практические действия, проявляющиеся в немедленной отдаче в виде знаний, умений обучающихся;
- дальние, перспективные цели связаны с осмыслением педагогом причинных оснований своей деятельности; на этом уровне педагог проводит анализ своих профессиональных действий, которые ведут к развитию не только учеников, но к собственному личностно-профессиональному развитию.

Также в структуре целеполагания деятельности учителя можно выделить цели внешние, связанные с требованиями социального окружения и цели внутренние, связанные с личностной оценкой результативности, эффективности профессиональной деятельности (рис.1).



Рис.2. Структура целей педагогической деятельности

Педагог в своей деятельности, желая, чтобы она соответствовала постоянно изменяющимся требованиям, условиям, тенденциям общественного развития, должен ориентироваться на все уровни профессиональных целей [1].

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

В подавляющем большинстве подходов к определению понятия «произвольное (волевое) поведение» в качестве основной характеристики выделяется осознанность или сознательность. Только осознавая свое поведение, человек приобретает способность строить его произвольно, независимо от власти ситуации. Человек оказывается способным подчинить свое поведение только сознательно поставленным целям.

Л.Н. Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов учителя в зависимости от целей деятельности в процессе внедрения новшеств, предложила следующую классификацию:

- внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением (деньги, присвоение более высокого разряда и пр.);
- мотивы внешнего самоутверждения; учитель занимается инновационной деятельностью ради положительной оценки окружающих;
- профессиональный внутренний мотив; учитель внедряет новшества ради лучших результатов своих учеников, которые находят выражение как в высоком уровне знаний, так и их личностном развитии;
- мотивы личностной самореализации; новшества дают основу для самоактуализации, саморазвития через профессиональную деятельность.

Таким образом, при формировании готовности педагога к инновационной деятельности в рамках этапа мотивационной направленности на развитие опыта, необходимо понимать, что [1]:

- 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 регуляционную составляющую.

На этапе получения нового опыта значимой является потребность в новых профессиональных знаниях. 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, владеть самыми новыми знаниями в сфере преподаваемой науки. И этого мало – педагог должен владеть самыми новыми знаниями в области педагогики и психологии

В структуре готовности к инновационной деятельности важное значение приобретает 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. Чувствительность учителя к инновациям определяется прежде всего тем, как он понимает цели школьного образования вообще и из них выводит требования к результатам своей работы.

Всякое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и реалистичным, т.е. соответствующим реально существующим в данной школе условиям. Если, например, учитель хочет строить свою работу, реализуя технологию развивающего, проблемного или проектного обучения, а в целом педагогический процесс в школе строится по знаниево-ориентированной модели, то он должен отдавать себе отчет в том, что в этих условиях возможно лишь частичное применение инновационной технологии.

Накопление новых знаний – не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии». 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 [1]:

- 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 базы знаний, отражающих специфику собственной педагогической деятельности, а также базы знаний возможных способов 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. В качестве объекта труда учителя выступает субъект – ученик, со всеми присущими ему личностными характеристиками; мотивами, потребностями и т.п. Педагогическая деятельность есть «мета-деятельность», т.е. деятельность по управлению другой деятельностью. Следовательно, подчеркивают исследователи, 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.

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 этой связи с 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.

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

Успех в планировании деятельности 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.

Выделяют следующие уровни организации деятельности учителя 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;
- планирование деятельности происходит с учетом вероятности возникновения различных событий, зависящих от реальных условий деятельности.

Важно подчеркнуть, что в сознании учителя рефлексивно отображается не только ученик, но и действия, которые учитель предпринимает по отношению к нему. Учитель может спроецировать свои личностные особенности в работе с учебной информацией (способы восприятия информации, способы кодирования и переработки информации и пр.) и сам того не желая, может затормозить интеллектуальное развитие ученика с иным, нежели у него самого, складом ума.

Необходимо отметить еще одну особенность возможного отношения учителя к ученику. Как свидетельствуют наблюдения ученых, в среднем каждые две минуты учебного взаимодействия с учеником ставят учителя перед необходимостью принятия решения. Стремительность, с которой меняются учебные ситуации, может привести к тому, что учителя редко принимают альтернативные решения, чаще поступают стереотипно, прибегая

к автоматизированным образцам поведения. Другие экспериментальные данные свидетельствуют о том, что учителя нередко уже «знают» своих учеников, еще ни разу не видя их в глаза. Причиной этого явления становится персонификация в собирательном образе некого «среднего» ученика, относительно которого учитель, не осознавая того, прогнозирует и даже осуществляет тактику взаимодействия.

Представляется важным отметить еще одно направление в изучении педагогической рефлексии – это ее развитие с позиций пространственно-временных характеристик: рефлексия-в-действии, рефлексия-после-действия, рефлексия-до-действия.

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-до-действия служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом, для выявления ошибок в деятельности. Рефлексия-после-действия включает в себя размышления о предстоящей деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, прогнозирование результатов.

На основании всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в рамках этапа рефлексивного осмысления, оценки нового опыта, в структуре процесса формирования готовности педагога к инновационной деятельности можно выделить следующее [1]:

- 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-в-действии, рефлексия-после-действия, рефлексия-до-действия);
- в процессе развития опыта значимым элементом является процесс планирования, ориентированный на оценку и осмысление собственной деятельности, на выработку общей стратегии осуществления деятельности.

Педагогическое решение, найденное в процессе мышления, должно быть неотрывно от его исполнения в реальной деятельности.

Как известно, 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 обучение ученика на приобретение «правильной» информации) или гуманистическая (центральная фигура – ученик, его цель – научиться 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, реализующее гуманистическую стратегию педагогического взаимодействия, во-первых, ставит ученика в позицию активного субъекта учения, во-вторых, развивает способность ученика к самоуправлению собственным учением и, наконец, организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого диалога педагога с обучающимися, на основе продуктивного взаимодействия.

Существует несколько подходов к выделению типов общения педагога с учениками:

- авторитарная форма взаимодействия с целью достижения контроля над поведением ученика осуществляется через открытое принуждение его к определенным действиям;
- манипулятивное общение, при котором воздействие на ученика осуществляется скрытно с целью достижения своих намерений;
- диалогическое общение, при котором предполагается равноправное взаимодействие с целью познания, самопознания.

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 имеет готовность 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.

Творчество педагога проявляется и при решении коммуникативных задач. Так, творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями:

- уровень элементарного взаимодействия с классом: педагог использует обратную связь, но он действует «по методичке», по шаблону;
- уровень оптимизации деятельности на уроке, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании известных педагогу методов и форм обучения;
- эвристический уровень, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;
- высший уровень 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.

При этом очень важно отметить, что готовый сценарий практической педагогической деятельности не может предусмотреть каждую из тех

неповторимых ситуаций, с которыми сталкивается учитель. Осознание данной позиции наполняет профессиональную деятельность педагога личностным смыслом, избавляет от копирования чужого опыта, создает основу для открытой познавательной позиции.

На основании всего вышесказанного в рамках этапа применения нового опыта необходимо выделить следующие факторы [1]:

- необходимым 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 с учетом специфики деятельности, специфики реализации «чужого опыта» с учетом конкретного ученика, конкретного класса.

Литература:

1. Прищепа Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: диссертация, канд. пед. наук: 13.00.08 / Прищепа Татьяна Александровна. - Томск, ТГПУ, 2010. - 210 с.