

ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНТЕКСТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В последнее десятилетие в науку и практику пришло новое понимание педагогического профессионализма. Исследователь Н. А. Чапоргина связывает его:

- со значительными изменениями смысла педагогической деятельности, изменившимся пониманием сути, функций и содержания образования;
- с изменением в механизме развития системы образования - право на собственное творчество педагога закреплено нормативно, образовательные учреждения создают свои нетрадиционные педагогические системы, расширяется инновационная практика педагогов «массовых» ОУ;
- со становлением парадигмы развивающего образования, где важна роль учителя не как преподавателя, а как педагога-организатора образовательных ситуаций и где на переднем плане мыследеятельностные способности, деловые умения, социальные качества и социальные ценности, а не предметные ЗУНы, как было прежде;
- с принципиальной полизадачностью и полиситуативностью педагогической деятельности [10, с. 50].

Деятельности педагога в рамках этих требований свойственны ролевая неопределенность, трудноизмеримое содержание, личностная неудовлетворенность результатами своего труда. Условием творческой реализации педагогом его собственных профессиональных целей и ценностей является переход на более высокий уровень развития профессионального самосознания [6, с. 145-149].

Дополнительное профессиональное педагогическое образование (и повышение квалификации педагогических кадров как составляющий его компонент) призвано обеспечивать становление и развитие характеристик изменяющейся педагогической деятельности и, соответственно, профессионально-личностных качеств педагога, его профессионализма, поддерживая развитие педагога как субъекта, способного изменять и преобразовывать собственную педагогическую деятельность.

Развитие вообще и профессионального самосознания в частности связано с разрешением противоречий и преодолением препятствий, затруднений, с которыми сталкивается (обнаруживает) профессионал в индивидуальном контексте личностно-профессионального развития. А. К. Маркова определяет их как «субъективно воспринимаемые человеком состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» [5, с. 80]. Основные затруднения учителя связаны «с отсутствием у него адекватных средств педагогической деятельности или общения и с не использованием имеющихся у него средств». Специфическими трудностями учителя являются «проблемы понимания и взаимодействия не просто с другим человеком, а с развивающимся человеком, а также необходимость перестроения типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений» [5, с. 81]. Трудности педагога в самоконтроле и самокоррекции своего труда выражаются в следующем: недостаточная полнота и системность знаний, недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе [5]. В литературе [2, 3, 4, 7, 8] отмечается также, что характер профессиональных затруднений зависит от уровня профессионализма педагога, от этапа его личностно-профессионального развития.

Таким образом, затруднения педагогов детерминированы многими обстоятельствами профессиональной деятельности, личностными характеристиками, достигнутым уровнем развития педагогического опыта, самосознания, мастерства и свободы действий. Подчеркнем, что каждый педагог находится в специфически уникальной профессиональной ситуации.

Система внутренних и внешних условий и факторов поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и также входящих в него компонентов, обозначается общенаучной категорией «контекст».

Давая наиболее всестороннюю характеристику контекста, автор этого подхода в образовании А.А. Вербицкий выделяет внутренний и внешний контексты. Внутренний – это система индивидуальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, установок, отношений, знаний и опыта; внешний – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [1].

Как объективные, субъективные или смешанные переживания педагога, затруднения проявляются в различных контекстах, среди которых, опираясь на основные идеи контекстного подхода (М.М. Бахтин, С.Г. Вершловский, Л.Н.Горбунова, Д. Дьюи, Т.Д. Дубовицкая, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, В. Франкл, W. Blank), в рамках нашего исследования можно выделить:

- контекст теоретических установок, где затруднения вызываются сложностью овладения теоретическими сведениями, терминологическим аппаратом;

* © Л.Н.Горбунова, АПК и ППРО, г. Москва; И.П. Цвелюх, И.В. Лаврентьева, ИПК РО, г. Красноярск, 2006.

- контекст ценностей и смыслов, в котором затруднения переживаются как необходимость изменения направленности, идеалов, мотивов профессиональной педагогической деятельности;
- операциональный контекст, отражающий недостаток или отсутствие опыта применения средств, методов, способов, приемов обучения и воспитания, особенно ярко проявляющийся в широком контексте инноваций;
- индивидуально-личностный/экзистенциальный контекст, в котором педагог, находящийся на определенном этапе личностно-профессионального развития, являясь рефлекслирующим субъектом, испытывает необходимость коррекции своих личностных качеств, раскрытия креативных возможностей в «самостоянии» и «строительстве» самого себя, своего общения и в целом своей жизни.

В образовательном процессе повышения квалификации происходит интерпретация педагогами ситуации в сфере образования и направлений ее развития, информирование о состоявшихся педагогических инициативах, инновационных программах, осознание новых возможностей в целях решения насущных профессиональных затруднений и актуализации потребности в личностно-профессиональном развитии, явным показателем которого становится реализованная собственная профессиональная инициатива педагога [9].

Контекстные профессиональные затруднения переводятся в статус проблемной ситуации, разрешению которой способствуют специально разработанные учебно-методические «мини-комплексы» – диагностические материалы, комментарии, инструкции, консультации, тренинговые упражнения. Учебно-методические «мини-комплексы» разрабатываются на основе принципов индивидуализации и дифференциации, с учетом реального уровня профессиональной компетентности каждого из обучающихся педагогов и носят проективный характер, то есть нацелены не только на оперативное разрешение трудностей в педагогической практике, но и на целенаправленное развитие самосознания, что является базовым условием личностного и профессионального развития человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2004. – 153 с.
2. Горбунова Л.Н. Профессионально-личностный контекст как основа моделирования учебного процесса в системе непрерывного педагогического образования / Л.Н. Горбунова // Дополнительное педагогическое образование в 21 веке: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. /сост. Н. В. Брусенцова. – М.: АП-КИПРО, 2001. – С. 137-141
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студ.вузов / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
4. Зубарева Н.С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.С. Зубарева. – М., 2000. – 22 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.–192 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Изд.центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – 104 с.
8. Прозументова Г.Н. Инновационная деятельность в развивающейся школе // Демократическая школа. – М., 2003. – № 2. – С. 16-32.
9. Цвелюх И.П. Профессиональная инициатива педагога как индикатор личностно-профессионального развития педагога // Цвелюх И. П., Дроздова И. А., Лаврентьева И. В. Профессиональная инициатива педагога: от замысла до реализации (освоение проектной деятельности на основе ИКТ). – Красноярск: КК ИПК РО, 2005. – 204 с.
10. Чапоргина Н.А. Теоретическая модель последипломного педагогического образования (этнорегиональные особенности) / Н.А. Чапоргина // Педагогическое образование и наука. – М. – 2002. – № 3. - С. 46-54.