

ББК 74.564(2Рос)763.8

О.П. Морозова

Развитие профессиональной деятельности учителя современной школы на основе проблемно-методологического подхода*

O.P. Morozova

The Development of Teacher's Professional Activity in Modern School on the Basis of Problem and Methodological Approach

Раскрываются эвристические возможности проблемно-методологического подхода в развитии профессиональной деятельности учителя в условиях модернизации школы. Показаны пути и особенности его реализации в современной образовательной практике.

Ключевые слова: развитие, профессиональная деятельность учителя, проблемно-методологический подход, методологическая культура, задачное структурирование образовательного материала.

The article deals with heuristic opportunities of problem and methodological approach in the development of teacher's professional activity in conditions of school modernization. Ways and features to fulfill it in modern education are revealed in this article.

Key words: development, teacher's professional activity, problem and methodological approach, methodological culture, task structuring of educational material.

Модернизация системы школьного образования предъявляет качественно новые требования к современному учителю и его профессиональной деятельности. В этой ситуации перед педагогической наукой встает задача поиска эффективных условий, оптимизирующих процесс развития этой деятельности.

Результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования свидетельствуют о том, что одним из таких условий выступает проблемно-методологический подход в обучении в системе непрерывного педагогического образования.

Такой подход к обучению учителей предполагает, что «центральной звеном этой системы должна быть не простая передача информации, а появление у учителя способности творчески вырабатывать решения, оптимальные для конкретных условий их практической деятельности. ... Для такого обучения характерно, что предметом анализа учителя выступает практическая ситуация, а сам учитель ставится в позицию исследователя, задача которого — отыскать средства анализа или преобразования данной ситуации, определить критерии и показатели ее оценки, конструктивные схемы и способы действия в условиях предложенной ситуации» [1, с. 29].

Данный подход основывается прежде всего на интерпретации высокой методологической культуры учителя как компонента духовного мира его личности, формирование которой сегодня является настоятельной необходимостью на всех этапах профессионального становления педагога. Проблемно-методологический подход не только

по своему названию, но и по своей сути предполагает проблемный характер обучения, создание проблемных ситуаций за счет противоречий обыденного и научного знания.

Система проблемного обучения обеспечивает развитие активности обучаемого, превращение его в подлинный субъект, выступающий в роли исследователя своей деятельности. «По самой своей логике, по философской основе, по творческому характеру педагогический труд не возможен без элемента исследования, — писал В. А. Сухомлинский, — и, прежде всего, потому, что каждая человеческая индивидуальность, с которой мы имеем дело, это в определенной мере глубоко своеобразный, неповторимый мир мыслей, чувств, интересов... Становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя. ... Мы имеем в виду исследование проблем, решенных педагогической наукой, но каждый раз открывающихся перед творчески работающим учителем по-новому, как только он становится посредником между теорией и практикой» [2, с. 70].

Данные теоретические положения, устоявшиеся в педагогической науке, дополняются применительно к нашему исследованию новыми целями, развивающимися в контексте синергетического мировидения. Прежде всего, мы исходим из того, что «сегодня как никогда нужен целостный трансдисциплинарный взгляд на мир... иначе в обществе не возникает когерентного понимания глобальных проблем и способов их решения. Да и откуда ему взяться, ведь социальный опыт передается системой образовательных

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант №13-06-00010).

институтов, которые ориентированы на стереотипы линейного стабильного развития в прошлом, а сегодня необходимо ввести превентивное обучение принципам жизни в неустойчивом нелинейном мире, где временные масштабы иллюзорны и человек должен научиться жить в динамическом хаосе, постигая его законы, законы самоорганизации» [3, с. 42].

Это имеет прямое отношение и к учителю, от которого сегодня требуется новый, вариативный, нелинейный стиль мышления.

Проблемно-методологический подход основывается:

- на способности педагога к целостному, многоаспектному, системному освоению педагогической действительности;

- «стратегическом» мышлении, ориентированном не на автономность разрешения отдельных узкопредметных задач, а на формирование более универсальных, методологических парадигм и методологических навыков научного поиска;

- гибкости мышления, которая предполагает выход в стороннюю позицию (тринитарная методология), способность к расшатыванию и преодолению стереотипов, гибкость и многовариантность оценок происходящего; готовность к принятию необычной информации (или в необычной форме); умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причинах) и терминах будущего (последствия); ориентацию на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего; склонность мыслить в категориях вероятностного (прогностичность) и др.

Основное назначение проблемно-методологического подхода в обучении состоит не в том, чтобы выработать у учителя опыт решения всех возможных педагогических ситуаций, а помочь ему в каждой из них максимально раскрыть педагогические смыслы.

Осуществление проблемно-методологического подхода как важнейшего условия развития профессиональной деятельности учителя в нашей опытно-экспериментальной работе было направлено в первую очередь на повышение ее методологического уровня. Средством повышения данного уровня явились задания методологического характера, разработанные нами в ходе исследования.

С помощью данной группы заданий мы стремились обеспечить устойчивость установки учителя на повышение методологической культуры его профессиональной деятельности как важной предпосылки ее успешного овладения и осуществления и, в конечном итоге, совершенствования личности педагога; актуализировать проблему повышения методологизации профессионально-педагогической деятельности на основе выявления противоречий между объективными требованиями к личностным и профессиональным качествам учителя, сложностью задач воспита-

ния, стоящих перед школой, педагогами, и степенью подготовленности выпускников педвуза к решению этих задач; обеспечить усвоение испытуемыми знаний методологического характера.

Такого рода знания предполагали прежде всего овладение будущими и начинающими учителями эвристической схемой осуществления профессионально-педагогической деятельности, разработанной нами в ходе исследования.

В процессе обучения мы знакомили испытуемых с логикой осуществления профессиональной деятельности учителя, ее отдельных структурных компонентов, предлагая им задания, связанные с формированием и развитием модельных представлений о профессионально-педагогической деятельности и способах ее осуществления.

Работа по формированию у испытуемых модельных представлений о профессионально-педагогической деятельности и способах ее реализации явилась наиболее сложным и ответственным этапом. Она потребовала актуализации и углубления философских знаний, соотнесения философских и педагогических категорий, «переложения» философских понятий на язык педагогики, осознания общих закономерностей педагогической деятельности. Кроме того, участники эксперимента должны были актуализировать также знания, полученные в вузе в курсах общей и возрастной психологии, ибо они служили опорой для разработки стратегии профессиональной деятельности учителя и способов ее осуществления.

Формирование методологической культуры профессиональной деятельности педагога потребовало также создания специальных ситуаций, которые стимулировали у испытуемых «выход в рефлексию» — исследовательский компонент их деятельности. Самоанализ, осуществляемый учителем, неизбежно связывался с восстановлением смысла и абриса собственной деятельности. Задания подобного типа требовали от педагога как бы «остановить свою деятельность, придать ей некоторую форму запечатления и отстранить от себя». Такая объективация деятельности как некоторого результата необходима для понимания ее как развивающейся (фиксирование этапов движения есть способ организации развития «Я и мои цели прежде..., Я теперь..., изложение ситуации, переоформление целей и т. д.») [4, с. 57].

В процессе опытно-экспериментальной работы нами был сконструирован и реализован механизм, инициирующий у педагогов исследовательское отношение к собственной деятельности. Данный механизм представлял собой серию взаимосвязанных вопросов, побуждающих испытуемых как бы заглянуть «внутрь» себя и обратить внимание на ход своих мыслей, чувств, переживаний, действий, деятельности в целом.

По ходу эксперимента мы создавали и другие модельные ситуации по «самообнаружению педагога как объекта собственной деятельности» (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, Ю. М. Лотман). При этом мы исходили из того, что усилению методологической рефлексии, удержанию в сознании учителя его проблемы как актуальной будет способствовать «коллективно-распределенный способ деятельности при анализе возникших трудностей и обсуждение связанных с ними теоретических вопросов» (Т. В. Бубякина).

Мы считаем вполне правомерным мнение исследователей о необходимости ориентации учителей на более углубленное и всестороннее осмысление своей деятельности и своей личности (Н. И. Ветрова, М. М. Кашапов и др.). Поэтому проблемно-методологический подход в нашей опытно-экспериментальной работе был направлен на изменение у испытуемых системы профессионального видения решаемых педагогических ситуаций. Эти изменения предполагали:

- гибкость, вариативность как способность педагога «переструктурировать способы поведения», «корректировать программу деятельности», «поставить себя на место другого» (Г. В. Залевский), т. е. осуществлять перестройку собственной профессиональной деятельности;

- наличие правильной и полной модели реальности у субъекта профессионально-педагогической деятельности как важнейшей предпосылки определения целевых ориентиров, проектирования и реализации принятых решений;

- способность учителя видеть множество различных возможностей для действий с высокой вероятностью успеха;

- синергичность как направленность субъекта на решение одновременно нескольких вариантов вероятных ситуаций;

- учет «потенциальной существенности любого условия действия, отказ от изначального деления характеристик действия на существенные (связанные с устойчивыми закономерными свойствами объекта) и несущественные (частные), бытующие в исследованиях познавательной деятельности педагога» [5];

- отказ от «тенденции к линейно-монотонному экстраполированию процессов в будущее» (Д. Дернер) и фиксация внимания на изменении в направлении и скорости развития процессов; преодоление тенденции «давления центральной идеи», когда один фактор делают определяющим, а все остальные «привлекают» к нему;

- способность видеть проблемы, которых еще нет в данный момент;

- потребность в осуществлении «ситуативно-нестимулированной деятельности» (Д. Б. Богоявленская), «надситуативной активности» (В. А. Петровский).

В психологии под гибкостью мышления принято понимать способность отказываться от сложившихся стереотипов, искать и находить новые способы решения традиционной задачи, скорость перестройки с прежнего способа поиска решения на новый. В связи с этим наши усилия были направлены на то, чтобы заработал «принцип расшатывания стереотипов» (Н. Л. Васильцова) в сознании педагога. Совершенно очевидно (и это подтверждено рядом исследований), что они ослабевают, когда ликвидируются монополярные точки зрения, становится обязательным представление альтернативных позиций по любому обсуждаемому вопросу. С этой целью нами были разработаны и реализованы следующие задания.

1. Задания, требующие сравнения ряда альтернатив по известному субъекту критерию. Задача субъекта в данном случае состоит в определении того, какая из альтернатив лучше всего соответствует заданному критерию, чтобы предпочесть ее остальным.

2. Задания, в которых критерии для сравнения альтернатив либо сами альтернативы не даны изначально, и испытуемому самому предстоит их конструировать. Субъект должен найти общие основания для сопоставления качественно разных альтернатив и сформулировать критерии их оценки, по отношению к которым альтернативы приобретают тот или иной смысл.

3. Задания, в которых необходимо осуществить жизненно важный выбор в критических ситуациях, когда субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы. Он должен сам сконструировать эти альтернативы вместе с возможными будущими, являющимися следствиями выбора той или иной из них, и на основании сравнения возможных будущих и возможностей ответственной реализации выбранной альтернативы делать свой выбор.

Принципиальное значение для развития творческого стиля профессиональной деятельности учителя имеет дивергентный характер его мышления. Задания, направленные на решение этой задачи, требовали от испытуемых увидеть в ходе анализа ситуации множество различных действий с высокой вероятностью успеха.

Развивая дивергентное мышление педагога, мы стремились в ходе опытно-экспериментальной работы избежать предъявления испытуемым типовых задач с полным и достаточным для одного варианта решения набором условий. Напротив, наши усилия были связаны с конструированием и использованием таких задач, которые предполагали несколько правильных ответов.

Выполнение подобных заданий участниками эксперимента расширяло видение педагогической действительности и границы их профессиональной деятельности, обеспечивало возможность в конечном итоге выбора оптимального варианта решения задачи, стимулировало активность мыслительной деятель-

ности, которая характеризовалась постоянством усилий, направленных на решение некоторой проблемы, желанием обязательно решить поставленную проблему, выявить различные подходы к ее решению, исследовать различные варианты постановки этой проблемы в зависимости от изменяющихся условий и т. д.

Одна из задач осуществляемого нами проблемно-методологического подхода — развитие самостоятельности мышления учителя. При ее решении мы учитывали необходимость формирования разнообразных проявлений этого мыслительного качества у педагога, и прежде всего не только умение решать какие-либо новые проблемы, но и способность самостоятельно увидеть их. Последнее отнюдь не менее важно, чем умение решать проблемы.

С целью развития у испытуемых проблемного видения нами были сконструированы и реализованы специальные задания. Они требовали от педагога увидеть проблему, т. е. осознать вопрос, который вытекает из сочетания несовместимых на первый взгляд информации. Эта процедура предполагала:

- осознание противоречий («несовместимых» информации);
- сопоставление «несовместимых» информации (установление между ними тождества и различия);
- соединение «несовместимых» информации, т. е. образование так называемого информационно-познавательного противоречия;
- логичный переход содержания противоречия к содержанию проблемного вопроса, т. е. постановка проблемного вопроса (она направлена на то, чтобы правильно и максимально использовать содержание исходного противоречия и предельно локализовать область неопределенного, неясного, обнаруживающегося в данной проблемной ситуации).

Как установлено, проблемное видение зависит от степени представленности структуры информационно-познавательного противоречия. В связи с этим испытуемым предлагались задания по убывающей степени представленности информационно-смыслового противоречия, за счет чего стимулировалось развитие способности к усмотрению проблемы.

При последовательном выполнении такого типа заданий у испытуемых стимулировалась вопрошающая мысль, воспитывалась культура постановки продуктивных вопросов, систематически появлялись многочисленные вопросы, которые педагог обращал самому себе, как бы «подстегивая» и направляя свое мышление на раскрытие определенного типа связи в явлениях педагогической действительности.

Ориентация на будущее, детерминация будущим — существенные характеристики, в значительной мере определяющие успешность протекания профессиональной деятельности учителя. Именно они обеспечивают опережающий подход в работе со школьниками, предотвращают возможность появ-

ления педагогических ошибок, выполняют роль связующего звена между знаниями об объекте управления и воспитательным воздействием, стимулируют к видению перспектив развития как ребенка, так и самого педагога. Таким образом, задачное структурирование образовательного материала в нашей опытно-экспериментальной работе с необходимостью включало в себя не только «регрессивные» вопросы (на уяснение причины явления), но и «прогрессивные» (направленные на раскрытие следствия). Профессиональная значимость прогнозирования как элемента творчества педагога побудила нас выделить данные задачи в специальную группу заданий вероятностного характера, развивающих у испытуемых способность работать в условиях неопределенности, динамичности.

Конструируя и реализуя задачи на создание образа будущего, мы учитывали тот факт, что эти образы будущего в их «задачной» форме зачастую уже имеются в тезаурусе субъекта к моменту развертывания данного педагогического акта, но нередко они здесь, в этом акте, еще и формируются. Срабатывает установка, определенная направленность мышления. Тогда мышление развертывается уже в двух планах: в предметном и педагогическом (ибо субъект одновременно решает две задачи). С другой стороны, сложившийся образ будущего (как задачи особого рода) сам претерпевает изменения в актуально развивающейся деятельности, преобразуется, уточняется, вообще теряет смысл как задача.

В организации работы по решению испытуемыми прогностических задач наши усилия были направлены на то, чтобы предотвратить у них: а) элементарный перенос известной субъекту ситуации в будущее. При этом будущее представляется качественно неотделимым от настоящего и прошлого (однако это не снимает с такого образа будущего его характеристики как задачи, ибо теперь это примеривается к своим возможностям, становится «моей» задачей, переходит из абстрактной в личностную форму); б) экстраполяцию наблюдаемых тенденций в будущее. При этом будущее предстает как количественная, только отличная от прошлого и настоящего, его «усиленная — ослабленная» модификация. Вместе с тем мы стремились побудить участников эксперимента к продуцированию качественно новых элементов. В данном случае имела место по-настоящему продуктивная прогностика.

Вероятностный характер прогностической задачи достигался благодаря неопределенности ее условия. В такой задаче предусматривалось использование «привнесенных данных», получение нескольких возможных результатов или результатов в альтернативной форме, которая соответствовала не заданным ограничениям, а недостающим данным. В результате испытуемые должны были актуализировать значительно более широкий, чем при решении задач

с определенным условием, круг знаний; учитывать неопределенность через выдвижение нескольких предположений или введение условий, при которых решение будет более вероятным.

Осуществление проблемно-методологического подхода в развитии профессиональной деятельности учителя способствовало совершенствованию методологической культуры этой деятельности, стремлению осмысливать ее теоретически в терминах и понятиях

педагогической науки, открывало широкие возможности для развития вариативного, проблемно-поискового мышления. Это нашло отражение в появлении у испытуемых к концу опытно-экспериментальной работы таких черт данного типа мышления, как гибкость, самостоятельность, дивергентность, ориентация на будущее, критичность, рефлексивность, проявление творчества и поиск нетривиальных вариантов решения задачи и др.

Библиографический список

1. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1986. — № 2.
2. Сухомлинский В. А. О воспитании. Выдержки из книг и статей. — М., 1973.
3. Буданов В. Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. — М., 1996.
4. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г. Н. Прокументовой. — Барнаул ; Томск, 1997.
5. Завалишина Д. Н. Когнитивная функция практического мышления // Практическое мышление: функционирование и развитие. — М., 1989.