



Теория образования и обучения

Алексей Владиславович Перевозный, доцент Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, кандидат педагогических наук

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ТВОРЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ПЕДАГОГИКИ

В настоящее время востребован тип специалиста, который может не только воспроизводить отработанные до него способы деятельности, но и создавать новое. Такого специалиста характеризуют потребность в поиске оригинальных, эффективных путей решения возникающих проблем, смелость в реализации своих находок, высокая степень самокритичности, стремление решать задачу вне зависимости от результата, желание рисковать. Творя в различных областях культуры, человек осуществляет самоактуализацию, проявляет сущностную потребность в созидании материальных и духовных ценностей.

В педагогической деятельности «своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов, правил) и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы. В труде учителя немало типового, повторяющегося, устойчивого, отражённого в уже выявленных психолого-педагогических законах,

принципах и правилах. Но немало также изменчивого, вариативного, индивидуального» [1, с. 13]. Творчество педагога не способно привести к созданию материальных продуктов. Это будут делать его воспитанники. Результатом творческой деятельности педагога могут быть как конкретизация, модификация существующих подходов и методик, так и выход за их рамки, обогащение педагогической теории и практики новыми идеями, обеспечивающими создание благоприятных условий для становления личности растущего человека.

Уровень творческого развития педагога определяется личностными качествами, прежде всего мотивацией на отказ от сложившихся стереотипов деятельности. Кроме того, «необходимы нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание творческой личности» [5, с.187]. Большое значение имеет также наличие у него основательных психолого-педагогических, методических, предметных

знаний и умений. Это, с одной стороны, предотвратит «творчество как следствие дефицита общеизвестных решений при недостаточном мастерстве (у молодого учителя)» [5, с.76], а с другой, даст возможность находить действительно оригинальные пути решения возникающих ситуаций различного порядка.

Становление и развитие творческого потенциала педагога происходят постепенно. Большие возможности для этого заключены в университетском курсе педагогики, имеющем теоретико-прикладную направленность.

При изучении *теоретической части* курса студентам могут быть предложены задания на сравнение и сопоставление определений категорий и понятий, педагогических концепций и систем, точек зрения различных авторов на одну и ту же проблему; выделение существенных признаков изучаемых понятий; подведение под понятие явлений и процессов; формулирование понятий на основе представленных существенных признаков; распознавание принципов и методов обучения и воспитания на основе анализа учебных ситуаций; выявление факторов, влияющих на состояние педагогических систем; проведение историко-логического анализа решения педагогической наукой актуальных проблем; рассмотрение педагогического явления с позиций системного подхода; установление меж- и внутрипредметных связей педагогики.

Лекционным занятиям отводится значительная роль в формировании творческого потенциала, профессиональной направленности мышления будущих педагогов. При этом придётся перейти от информиру-

ющего изложения материала к проблемному, показывая пути решения актуальных вопросов в истории образования и педагогической мысли.

Лекции, построенные в таком ключе, позволяют сформировать у студентов многомерный взгляд на педагогическую проблематику, осознать её взаимосвязь с процессами, протекающими в обществе. Познавая пути решения педагогических проблем в теории и образовательной практике, студенты могут воспользоваться существующими подходами в собственном научном творчестве, а именно при подготовке курсовых, дипломных работ.

Так, при рассмотрении темы «Содержание образования» акцент может быть сделан на его обусловленности социокультурным, социально-политическим контекстом функционирования школы.

Наиболее ярко эту взаимосвязь можно продемонстрировать на примере послеоктябрьской истории. Первое десятилетие — всеобщее разрушение сложившихся подходов — систематическое предметоцентричное образование заменено комплексным построением учебных дисциплин. Начало 1930-х гг. — потребность в кадрах высокой квалификации на фоне укрепления тоталитаризма — партийными постановлениями осуществлён переход к систематическому изложению основ наук, представленных в виде соответствующих учебных дисциплин. На несколько десятилетий доминирующей стала сциентистская концепция конструирования содержания образования. Конец 1950-х — начало 1960-х гг. — усиление НТР, ограниченный плюрализм — организована фуракция старшей ступени

средней школы по направлениям производственного обучения. Вторая половина 1960-х гг. — возникновение у властей опасения разрушить единство школы, её общеобразовательных основ, нарастание авторитарных тенденций — унификация содержания образования. Создание четырёхкомпонентной структуры содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Середина 1980-х гг. — демократизация общественной жизни — одним из основных направлений совершенствования содержания образования стал разноуровневый подход. Гуманитаризация содержания. Компетентностный подход.

Лекция по теме «Методы обучения» может концентрироваться вокруг двух основных вопросов: является ли метод обучения категорией исторической; существуют ли универсальные методы обучения.

В начале лекции даётся определение метода обучения, затем представляется обзор доминировавших на разных этапах исторического развития — от первобытнообщинного строя до наших дней — методов и методических систем. Далее более глубоко освещаются проблемы, возникшие при разработке методов обучения в послеоктябрьский период, когда в первые полтора десятка лет не оправдало себя использование единственного, казавшегося универсальным исследовательского метода обучения со всеми его разновидностями. В последующие годы были созданы разнообразные классификации методов обучения, благодаря чему современный преподаватель имеет возможность выбрать ту из них, которая в наибольшей степени соответствует складывающейся учебной ситуации, со-

держательной специфике учебной дисциплины.

Чтение лекции в диалоговом режиме активизирует восприятие студентами её содержания. Актуализируя имеющиеся у студентов знания, лектор получает возможность опереться на них, раскрывая новую тему. К тому же вовлечение студентов в диалог позволяет наладить эффективную обратную связь. Лектору, может быть, и недостаточно глубоко, но в основном ясно, как протекает усвоение аудиторией излагаемого материала.

На *семинарских и лабораторных занятиях* целесообразно уменьшить количество читаемых докладов, рефератов и чаще предлагать студентам выполнять практические задания, в общих чертах отражающие педагогическую реальность. Творческий потенциал педагога может проявлять себя во всех компонентах профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно, чтобы задания прикладного характера отражали её структуру, которая, согласно психолого-педагогическим исследованиям (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), включает в себя диагностический, прогностический, проектировочный, организаторский, коммуникативный, аналитико-оценочный компоненты.

Для формирования творческих умений диагностического характера студентам могут быть предложены задания следующих типов: составить анкеты для учащихся и родителей на заданную тему; адаптировать диагностическую методику к конкретным условиям; проанализировать выступления учителей на педагогическом консилиуме и сравнить, как каждый из них оценивает

обсуждаемую проблему; изучить продукты деятельности учащихся и представить результаты проведённого исследования; предложить комплекс заданий и упражнений на выявление уровня готовности учащихся к восприятию нового материала; составить карту обследования и дать оценку социальной ситуации, в которой проживает ученик.

Формирование творческих умений прогностического характера может проводиться посредством выполнения студентами заданий следующих типов: проанализировать учебную (воспитательную) ситуацию и предсказать возможные варианты её развития; дать прогноз развития взаимоотношений в классе (группе); обосновать возможность (или невозможность) достижения цели педагогического процесса имеющимися средствами; спрогнозировать поведение учащегося в конкретной жизненной ситуации (при имеющихся личностных качествах и т.д.); сделать прогноз дальнейшего развития качеств воспитуемых по первичным результатам воздействия; предвосхитить конечный результат деятельности педагога, основываясь на промежуточных; определить пути педагогического взаимодействия, адекватные личности учащегося.

Для развития умений по проектированию педагогической деятельности студентам могут быть предложены задания на планирование: педагогического процесса с выделением всех его этапов во взаимосвязи и взаимообусловленности; работы с отстающими, недисциплинированными учащимися; внеклассного мероприятия; родительского собрания; урока определённого типа; урока с учётом особенностей учащихся по восприятию, осмыслению, воспроизведе-

нию и применению информации; урока, альтернативного имеющемуся, с обоснованием своих предложений.

Молодой специалист в начале своей практической деятельности попадает в достаточно трудное положение. Ему, с одной стороны, необходимо устанавливать оптимальное взаимодействие с учащимися, вовлекать их в различные виды социальной активности, с другой, — налаживать отношения со старшими коллегами. Многое определяется как уровнем воспитанности, образованности, характером мотивации учащихся, так и профессионализмом, доброжелательностью преподавательского состава школы.

Проблема организации педагогического общения является одной из самых важных, поскольку то, как оно осуществляется, во многом обуславливает результативность учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем именно коммуникация в системе «учащийся — учитель» часто даёт сбой, поскольку педагоги, имеющие основательную подготовку по дисциплине, владеющие методикой её преподавания, часто затрудняются в решении проблем, возникающих во взаимодействии с воспитанниками. В связи с этим необходима упреждающая подготовка к такому взаимодействию. Она может проводиться при помощи заданий, в том числе, и такого типа: определить словесные меры воздействия на сложившуюся ситуацию; предложить способы решения возникшей проблемы невербальными средствами; проанализировать коммуникативное поведение воспитателя и воспитуемого и дать ему оценку; представить своим одноклассникам коммуникативную ситуацию проблемного ха-

рактера, организовать её обсуждение и найти сообща оптимальный путь её решения.

Специфика педагогического процесса заключается в том, что «в течение, например, одного урока, воспитательного мероприятия перед педагогом может возникать значительное количество проблемных ситуаций» [2, с.26], которые необходимо решать в условиях дефицита времени, что требует собранности, точных реакций, эмоциональной саморегуляции. Всё это приходит с опытом, но начало становлению организационных умений может быть положено на лабораторных занятиях при решении соответствующих задач. Они могут касаться, например, организации различных этапов урока, в частности его начала, правильной раскладки учащихся в классе, путей решения проблем дисциплинарного характера, распределения поручений в процессе подготовки внеклассных мероприятий. При прохождении студентами производственной педагогической практики формирование организационных умений продолжится в естественных условиях.

Особую группу составляют задачи на разбор и оценку студентами работы как их собственной, так коллег и учащихся, что способствует формированию у них аналитической направленности ума, склонности к рефлексии. При этом большое значение имеют установка, которую выработал для себя молодой человек, его жизненные планы, уровень понимания ситуации, в которой он оказался, отношение к своей работе, коллегам, самому себе как к личности и профессионалу. Весьма плодотворными являются анализ и оценка студентами своего ученического опыта и опора на него, если

это необходимо, при решении учебных задач. Студентам нередко удаётся в результате анализа и коллективного обсуждения сформировать новый взгляд на события из школьной жизни.

Выполняя упражнения представленных выше типов, студенты в лабораторных условиях приобретают умения по решению проблем, встречающихся в работе учителя, которая «выступает как непрерывный ряд решения педагогических задач и всегда с неполными данными» [4, с. 76]. Если поиск сопровождается положительными эмоциями, то может возникнуть потребность в неоднократном повторении подобных состояний, что стимулирует творческий процесс.

Понятно, что выполнение задач подобного рода не приведёт к формированию творца, создающего нечто принципиально новое, однако приблизит студентов к пониманию того, что однозначных путей решения педагогических проблем не существует. Во многих случаях педагог действует, опираясь на интуицию, опыт, прибегая к импровизации, способность к которой подчас предопределяет результат учебно-воспитательного процесса. Уже при прохождении педагогической практики, сначала пассивной, а затем активной это становится очевидным большинству студентов. Эффективность творческой деятельности определяется не столько величиной инновационного багажа педагога, сколько количеством времени, которое им затрачивается на прохождение пути «от приспособления к педагогической ситуации до её преобразования» [3, с.49], тем, как он решает неопределённые, подчас с множеством возможных выборов, профессиональные задачи.