

Проект новой гуманитарной реальности: разработка модели педагога российской школы будущего

М.В. Алексеев

Профессиональная деятельность педагога включает как образовательную, воспитательную, так и организационную функции. Это требует специальной подготовки, направленной на развитие профессиональных качеств, позволяющих успешно реализовывать образовательно-воспитательный процесс.

Перечень профессиональных качеств педагогического работника может быть представлен в виде модели — системы профессиональных требований, по соответствию которым должна определяться готовность педагога к педагогической деятельности. Система профессиональных требований может быть выражена в виде профессиональных компетенций, которыми должен владеть специалист. Эту систему, представленную в виде модели, назовём профессиограммой.

Структура профессиограммы многоуровневая. Это связано с тем, что взаимодействие педагога с окружающей его средой — с позиции общей теории систем — незамкнутая система, со входом и выходом. Она включает в качестве элементов структуры как модель личности педагога, так и элементы, описывающие особенности его профессиональной деятельности. Например, «А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организа-

торские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации)»[1].

Модель педагога отражает личностные свойства человека. Особенности профессиональной деятельности могут быть заданы системой компетенций, соответствующих вполне определённом роду его деятельности — педагогической. Обе модели могут иметь инвариантные функциональные и составляющие. Инвариантные составляющие выражаются совокупностью «базовых» характеристик личности и ключевых компетенций, функциональные — системой требований, отражающих специфику деятельности.

Таким образом, первые включают в двух уровнях психологическую, психофизиологическую и физическую готовность к труду вообще[2] и педагогическому, в частности, вторые — компетенции, отражающие способности вести педагогическую деятельность, проводить педагогические исследования.

«К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиональной программы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиональной программы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделя-

ет дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания»[3].

Общегражданские качества:

- нормы;
- ценности.

Специальные знания:

- академические (по В.А. Крутецкому);
- дидактические (по В.А. Крутецкому);
- методические;
- организаторские.

Компетенции по образовательным областям:

- когнитивные (знаниевые);
- умения ;
- ценности.

Исследования в разных областях психолого-педагогических наук показали перспективность использования идей общей теории систем. Они позволяют определить направление применения систем в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров. В частности, возможно обоснование необходимости разработки новых требований, предъявляемых к квалификации учителей.

Для выяснения перечня требований к квалификации исполнителей необходимо выделить систему, затем разделить её на части, т. е. провести анализ, и лишь в последнюю очередь соединить части — осуществить синтез. Такой подход позволяет на первом шаге приобрести знания о системе, а на втором шаге — понять её функционирование.

Система может с помощью отдельных элементов взаимодействовать с «внешним миром», например с окружающей её средой. Взаимодействие в этом случае принимает форму обмена: информацией, энергией и т.д. Традиционная система учебного процесса морфологически может быть представлена в

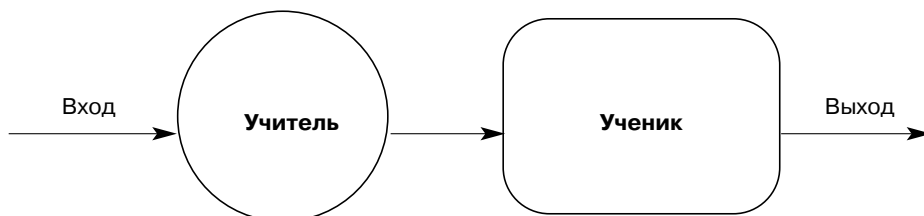


Рис. 1. Система «Учитель-ученик»

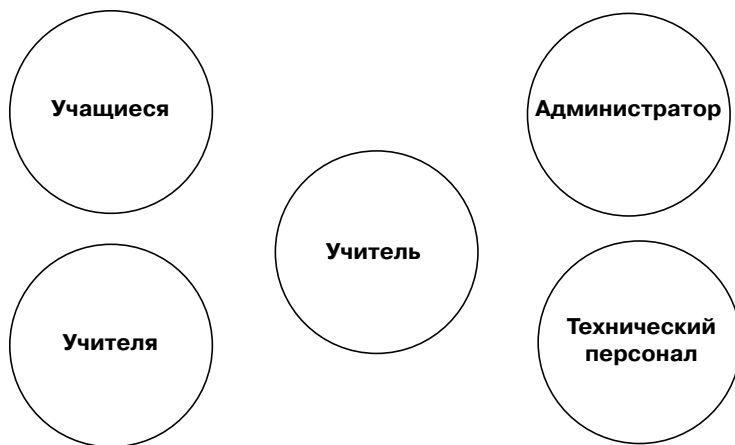


Рис. 2. Функционирование системы взаимодействий учителя

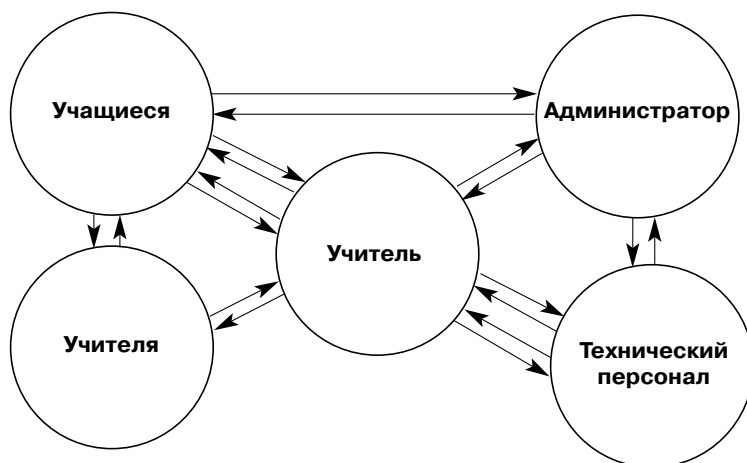


Рис. 3. Функционирование системы взаимодействий учителя

виде совокупности двух элементов — ученик и учитель. Это — система со входом (учитель) и выходом (ученик), связь между которыми осуществляется посредством информационного потока в совместной деятельности — «учитель — ученик».

В реализации личностно-ориентированного обучения школой будущего предполагается взаимодействие учителя со многими её элементами. Например, в соответствии с организационной структурой школы, учитель взаимодействует с администраторами школы, учителями, техническим персоналом, учащимися. Таким образом, состав системы определяется учителем, учителями, администрацией и школьниками. Каждый из выделенных элементов системы также может быть представлен в виде системы взаимодействующих элементов.

Функционирование системы определяется связями, возникающими между элементами системы. Увеличение эле-

ментов структуры приводит к увеличению количества и разнообразия возможных связей между ними, что в конечном счёте приводит к возрастанию динамической сложности системы.

Каждому из рассматриваемых взаимодействующих элементов системы можно поставить в соответствие определённые типы связей. Определить их можно на основе деятельностно-ценностной парадигмы. В этом случае можно выделить наиболее общие характеристики деятельности, а применяя культурологический подход — выделить их состав.

Так, в учебном процессе взаимодействующими элементами являются учитель и группа учащихся, учитель и отдельно взятый ученик. При этом взаимодействие осуществляется как управляемый коммуникационный процесс обмена информацией, представленной в различных её формах. Они образуют функциональную структуру.

Таблица 1

Морфологическая матрица функций учителя

Элементы системы	Функции		
	Информационная	Управленческая	Коммуникативная
Учащийся	X	X	X
Группа учащихся	X	X	X
Учитель	X		X
Технический работник школы	X		X
Директор	X		X
Социум	X		X

При взаимодействии **учителя с учеником** первый выполняет следующие функции:

- преподавание: организует учебно-воспитательную деятельность на уроке. Использует разнообразные приёмы, методы и средства обучения с учётом специфики

преподаваемого предмета. Реализует конкретные учебные программы по своему предмету. Обеспечивает уровень знаний, умений и навыков обучающихся в рамках требований соответствующего государственного образовательного стандарта. Несёт ответственность за качество реализации учебных программ;

- коммуникация: межличностное общение;

- организация познавательной деятельности: организует урочную и внеурочную деятельность учащихся, направленную на умственное, нравственно-гражданское, эстетическое, экологическое, физическое воспитание и развитие личности. Способствует социализации личности учащихся на уроке и во внеурочной деятельности и общении. Осуществляет руководство классом, организует деятельность сообщества учащихся, придавая ей развивающий и воспитывающий характер. Выполняя обязанности классного руководителя, следит за созданием здорового психологического климата, развитием отношений сотрудничества между учителями и учащимися. Информирует администрацию и других педагогов школы об особенностях состава учащихся класса, разрабатывает и организует взаимодействие педагогов с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Учитель оказывает помощь в определении профессиональных намерений и возможностей учащихся, в определении путей включения их в трудовую деятельность, перспектив продолжения образования. Организует внеурочную деятельность;

- управление познавательной деятельностью.

При взаимодействии **учителя с учителем** первый выполняет следующие функции:

- информационную — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение;

- организация взаимосвязанного, системного учебного процесса.

При взаимодействии **учителя с техническим работником школы** первый выполняет следующие функции:

- информационную — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение;

- управление на уровне организации и обеспечения учебного процесса.

При взаимодействии **учителя с директором** первый выполняет следующие функции:

- информационную — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение.

При взаимодействии **учителя с социумом** первый выполняет следующие функции:

- информационная — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение.

Каждая из выделенных функций может быть реализована, если учитель компетентен в соответствующей области. Профессиограмма учителя, таким образом, в качестве разделов должна включать соответствующие компетенции.

В настоящее время не существует общепринятого определения понятия компетенции. Рассматривая понятия образовательной компетенции, А.В. Хуторской отмечает, что она является подсистемой компетенций вообще. Таким образом, профессиональная компетенция отличается «широтой» охвата предметного поля деятельности.

Общим в определениях компетенций является её практическая направленность, деятельностная основа. Так, А.В. Хуторской под образовательной компетенцией понимает способности «к осуществлению практических действий, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи»[4]. С.Е. Шишов и В.А. Кальней определяют компетенцию аналогичным образом, как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые приобретает ученик в процессе обучения.

Общим является определение образовательных компетенций посредством способности ученика *решать* практические задачи, иными словами, *владения способами деятельности* (присвоенными в познавательной деятельности), позволяющими решать практические задачи, неявное выделение широкого спектра компетенций, отражающих многообразие феноменов и форм культуры. Особенностью определения компетенций является выделение их характеристик, соответствующих основным смыслам культуры. Таким образом, компетенции определяют через способы деятельности по овладению культурой, т.е. *познавательной* деятельности. Нетрудно видеть, что в этом смысле компетенция может быть рассмотрена как *способность индивида осуществлять познавательную деятельность*.

Профессиональная деятельность связана не только с познавательной деятельностью. Поэтому с учётом требований, выдвигаемых общей методологией мышления, термин «профессиональная компетенция» можно определить следующим образом. *Профессиональная*

компетенция — это совокупность способов деятельности. Термин «профессиональная компетенция» не имеет значения, поскольку речь идёт об идеальном объекте. Смыслом термина «профессиональная компетенция», а значит, его понятием являются способы деятельности, в том числе познавательные. Смыслы способов деятельности могут быть представлены в виде трёх основных смыслов культуры — когнитивного, ценностного, регулятивного.

Овладение способами деятельности, т.е. её результат, может выражен с помощью термина *профессиональная компетентность*. *Профессиональная компетентность — это владение компетенцией. Термин «компетентность» не имеет значения. Смысл термина «компетентность» выражает знание. Знание может быть условно представлено в виде различающихся форм. Каждой из форм соответствуют адекватные способы его получения, формирования. Это означает, что компетенции могут быть представлены, например, в виде совокупности, отражающей различные способы формирования знаний. Вероятно, компетенции *инкрементальны*, т.е. являются «свёрткой», и могут быть представлены в виде их совокупностей, сгруппированных относительно парадигм — основных смыслов культуры, теоретически нагружающих понятие компетенции.*

Полагаем, что компетенции могут быть представлены в виде следующих инкрементальных свёрток:

- когнитивно-ценностные;
- ценностно-регулятивные;
- когнитивно-регулятивные.

Каждая из представленных «свёрток» может быть наложена на предметное поле деятельности, определяющее род профессиональной деятельности.

Используя системный подход, можно условно назвать состав «свёрток» следующим образом: представление изучаемого объекта как системы, использование системы как классификации, определение в системе классификации подсистемы, предсказание новых педагогических явлений, установление связей систем-классификаций с другими системами, решение педагогических задач, объяснение педагогических явлений, обнаружение и исправление ошибок, использование количественных закономерностей педагогических явлений в учебном процессе.

Представить изучаемый объект как систему. Её образуют определённые элементы и связывающие их в целое отношения (в частности, взаимодействие). Отношения ограничиваются условиями, в которых отражаются закономерности педагогических явлений. Представление педагогических объектов как систем важно для усвоения свойств этих объектов. Например, причиной появления образовательной технологии ТОГИС является изменение культурного пространства, конфигурации форм культуры и составляющих их феноменов.

Рассматривать систему как классификацию. Это позволяет при усвоении психолого-педагогических дисциплин требовать от слушателей изучать систему как классификацию: анализировать связи между объектами, извлекать из этого анализа определённые закономерности. Обнаружить в системе-классификации основание, по которому строится система. Выявить подсистемы, определённую симметрию в педагогическом явлении. Она может быть выражена в виде существования в системе вертикальных, горизонтальных, диагональных соответствий. Например, в отличие от традиционной постановки

учебных задач, последние в технологии ТОГИС имеют трёхчастную структуру и разработаны с учётом деятельностно-ценностного подхода в обучении.

Делать предсказания. Например, рассматривая образовательную технологию как подсистему образования, а последнюю — как подсистему культуры, можно предсказать тенденции развития образовательных технологий.

Устанавливать связи системы классификации с другими системами. Общеизвестна система взаимосвязей элементов учебно-воспитательного процесса (цели, содержание, методы, средства, формы организации). Так, при разработке уроков в рамках образовательной технологии ТОГИС, следует учитывать ключевые целевые установки образовательной технологии, а также производить выбор форм и методов обучения, соответствующих образовательной технологии с учётом деятельностно-ценностной парадигмы.

Решать задачи. Представление объекта — учебной деятельностно-ценностной задачи как системы, позволяет исполнителю — учителю — применять алгоритмы их составления и решения.

Объяснять явления. Например, анализ результатов системы мониторинга образовательной технологии позволяет с определённой степенью точности интерпретировать результаты как уровень достижений ученика.

Обнаруживать и исправлять ошибки. Опыт показывает, что система заданий целей урока (воспитательные, образовательные, развивающие) позволяет обнаружить ошибки в разработке и написании конспектов уроков, деятельностно-ценностных задач.

Математизировать науку. В последние годы появились публикации результатов количественных исследова-

ний педагогических явлений. Так, динамика формирования умений в зависимости от числа выполняемых заданий позволяет выбрать оптимальную систему деятельностно-ценностных задач при освоении образовательной технологии ТОГИС.

Таким образом, компетенции учителя включают:

Когнитивно-ценностные:

- Понятия образования, образовательной системы. Образование как часть культуры.

- Структура образовательной системы. Общеобразовательное учреждение как часть образовательной системы.

- Понятие содержания образования. Компоненты содержания образования.

- Парадигмы образования. Классификация моделей обучения, их содержание.

- Понятие образовательной технологии. Тенденции развития образовательных технологий. Закономерность Франкла-Куринского.

- Классификация поколений образовательных технологий.

- Классификация технологических целевых установок, технологические парадигмы.

- Преимущества деятельностно-ценностных технологий в условиях информационного общества перед иными образовательными технологиями.

- Уровневая структура планируемых результатов обучения.

- Структура блока уроков, методов и организационных форм обучения, используемых в реализации образовательной технологии.

- Типовая структура блока уроков, методов и организационных форм обучения, используемых в образовательной технологии ТОГИС.

- Принципы построения и проведения мониторинга успешности учебной деятельности в технологиях пятого поколения, ТОГИС.

- Трёхчастная структура учебной деятельностно-ценностной задачи.

- Тенденции и перспективы развития коммуникационных сетей.

- Перечень поисковых серверов в русскоязычном и англоязычном сегментах глобальной информационной сети — Интернет.

Ценностно-регулятивные:

- Определять место и значение решаемой проблемы в общем контексте культуры.

- Уметь анализировать взаимосвязи между объектами системы, обнаруживать закономерности поведения систем для организации профессиональной деятельности.

- Выявлять особенности составляющих методической системы в зависимости от устанавливаемых целей, задач обучения.

- Прогнозировать тенденции изменения степени обученности учащихся в соответствии с данными мониторинга.

- Уметь объяснять данные мониторинга на основе деятельностно-ценностных представлений.

- Уметь обнаруживать и исправлять ошибки, допущенные в профессиональной деятельности.

Когнитивно-регулятивные:

- Определять приоритеты образования с учётом закономерности Франкла-Куринского и использованием парадигм. Выделять первостепенные и второстепенные целевые установки образования, технологические целевые установки.

- Классифицировать образовательные технологии в соответствии с их целевыми установками.

- Различать модели обучения и проводить их анализ с использованием парадигм.

- Осуществлять выбор образовательной технологии, соответствующей выбранной модели обучения.

- Определять ключевые целевые установки образовательной технологии.

- Выделять структурные единицы (блоки) образовательной технологии.

- Обоснованно производить выбор форм и методов обучения, соответствующих образовательной технологии.

- Составлять деятельностно-ценностные задачи на основе алгоритма её подготовки, проводить поиск, подбор культурных образцов в соответствии с требованиями к ним; производить оценку их качества по аксиологическим признакам, педагогической целесообразности использования в школьном учебном процессе; определять уровни задач.

- Составлять трёхуровневый комплекс задач к уроку.

- Осуществлять (подготавливать, организовывать и проводить) мониторинг успешности учебной деятельности в технологии ТОГИС.

- Использовать возможности персонального компьютера на уровне функ-

циональной грамотности (в том числе производить его подключение к информационным сетям).

- Осуществлять запрос на поиск информации в коммуникационных сетях с использованием поисковых серверов.

- Использовать алгоритм извлечения информации из текста на незнакомом языке, предоставленного информационным ресурсом.

- Проводить отбор информации, предложенной поисковым сервером, с учётом её достоверности, сущности, ценности использования для реализации технологии ТОГИС.

Литература

1. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Исаев, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин. М.: Академия, 2002.

2. Там же.

3. Там же.

4. Цит по: Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 111.