

развиваться параллельно. Однако каждый учитель проходит путь становления мастерства, который примерно соответствует названным уровням и этапам. В то же время замечено, если каждый учитель проходит эти этапы, то не значит, что каждый учитель достигает творческого уровня. Некоторые учителя так и остаются на уровнях репродуктивном, моделирующем или исследовательском. Все зависит от возможностей, определяемых наличием способностей, т.е. счастливым сочетанием биологических и социальных факторов. Из этого положения вытекает вывод о первостепенной необходимости развития способностей студентов, как основы формирования педагогического мастерства.

И еще один показатель качества мастерства можно выделить на основе проведенного исследования - это «распределенность» мастерства. Она состоит в организации тех видов деятельности, которые выполняют учащиеся под руководством учителя в разные моменты изучения материала. В зависимости от этого определяются такие критерии «распределенности» мастерства:

1. Учебная работа выполняется самим учителем - низкий уровень.
2. Учебная работа выполняется учителем, но частично привлекаются учащиеся и организуется их самостоятельная работа - средний уровень.
3. Учебная работа выполняется учащимися под руководством учителя - высокий уровень.
4. Учебная работа выполняется учащимися с применением исследовательских методов - очень высокий уровень.

Таким образом, работа, проведенная с целью изучения особенностей влияния межпредметных связей на развитие основ педагогического мастерства, дала возможность установить, что межпредметные связи в этом деле выполняют определенные функции. Их роль сводится к формированию навыков и умений студентов. Эти умения и навыки становятся одной из форм развития педагогических способностей, лежащих в основе феномена педагогического мастерства. От уровня межпредметного усвоения знаний зависит формирование межпредметных умений, например, аналитических. Межпредметные умения в свою очередь обеспечивают условия формирования педагогического мастерства.

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н.С. Сердюкова

В последнее время квалифицированный состав российского учительства изменяется не в лучшую сторону, и это связано с целым рядом причин, прежде всего - с социально-экономическим положением учителя в обществе, а также теми прагматическими взглядами, которые ведут к практицизму в научении педагога. Эрудированность педагога, предполагающая фундаментализм, общую и специальную подготовку, владение инструментарием исследовательского труда, уходит на второй план.

В этих условиях остро стоит проблема формирования профессионально-педагогической культуры учителя. Профессионально-педагогическая культура - понятие более узкое в сравнении с педагогической культурой вообще. Она включает в себя такую специальную подготовку, которая в конечном итоге приводит к высокому уровню профессиональной деятельности. Однако такой профессионализм в работе предполагает целую систему профессионально-педагогических качеств, среди которых нами выделяется научно-творческая деятельность. Творчество органически связано с педагогической деятельностью, что в конечном итоге формирует педагогическую культуру.

На различных педагогических форумах, в постоянном общении работников обра-

зования все чаще приходится слышать суждение о том, что каждый учитель должен ныне работать творчески. Что это означает? В чем сущность творчества? Может ли каждый учитель проявить творческий подход в своей деятельности? Эти вопросы требуют обоснования и убедительной аргументации.

Что же такое творчество?

Как считает профессор П.Т. Фролов, «Творчество - это деятельность, но далеко не всякая деятельность - творчество. Творчество - это созидательная деятельность, которая носит действительно творческий характер лишь в том случае, если обладает атрибутом неповторимости и по характеру осуществления и по результатам, если обладает оригинальностью и уникальностью» (1, с.10).

Педагогическое творчество - это всегда новое по отношению к уже имеющемуся, сложившемуся, поиски учителем способов развития своих воспитанников и себя самого, преодоление профессиональных стереотипов, осмысление научной информации.

Исследуя проблему формирования профессионально-педагогической культуры учителя, профессор И.Ф. Исаев подчеркивает, что ценности педагогической деятельности, технологии их воплощения в учебно-воспитательном процессе становятся фактором формирования личности лишь в условиях творческой деятельности. По его мнению личностно-творческий компонент объясняет механизм овладения и воплощения профессионально-педагогической культуры как творческий акт. Процесс присвоения педагогом выработанных педагогических ценностей и овладения технологией происходит на личностном уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, личность преобразовывает, творчески интерпретирует их.

Становится очевидным, что профессионально-педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации сущностных сил личности, ее дарований, способностей, намерений, потребностей. В педагогических ценностях личность опредмечивает свои индивидуальные силы, опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т.е. личность, воздействуя на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности (2, с.9).

Известно, что человеческая деятельность условно разделяется на алгоритмическую и творческую, эти два компонента характерны и для педагогической деятельности. В тех случаях, когда алгоритмический способ деятельности не дает искомого результата, но есть необходимость в его достижении, начинается творческий процесс. Однако этот процесс вряд ли начнется, если будут отсутствовать соответствующие мотивы, побуждающие к реализации творческого потенциала, причем в значимых и достижимых для человека пределах. К тому же сформировать оптимальный алгоритм действий, отказавшись от стереотипов, возможно только при наличии творческого потенциала. Поэтому, на наш взгляд, алгоритмическая деятельность органически должна включать творческий потенциал, причем творческий компонент в труде учителя, как правило преобладает, т.к. реальные условия, в которых он взаимодействует с учащимися, требует неординарного решения возникающих ситуаций. С таких позиций к данной проблеме подходят В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.М. Поташник, отмечающие взаимодействие алгоритмического и творческого в педагогической деятельности, т.к. одна из них зафиксирована нормами профессиональной деятельности, другая - представляет феномен творчества, рождаемый самой деятельностью, опытом, предвидением, интуицией.

Исследования по психологии творчества, педагогическому творчеству (И.Ф. Исаев, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, В.А. Слостенин, Г.С. Сухобская и др.) создают предпосылки для понимания и осмысления творческой природы педагогического труда. В этом плане нельзя не согласиться с А.А. Бодальевым и Л.А. Рудевич, которые считают, что свой интеллект человек мобилизует в полной мере, если у него есть к этому сильные побуждения. Поэтому для успеха его профессиональной деятельности в

творческом ключе важную роль приобретает формирование мотивов, таких, как влюбленность в свою профессию, глубокая заинтересованность в успешном разрешении научных и деловых проблем, и других подобных мотивов (3, с.21).

Однако, подчеркивая особую роль мотивов, побуждающих к неординарным поступкам и нетривиальным деяниям, авторы правомерно полагают, что творчество только тогда станет характерной чертой человека, если ему будет сопутствовать познавательная эрудиция, здоровое честолюбие, трезвая самокритичность и устойчивая антикомфортность.

По вопросу о сущности и оценке педагогического творчества высказываются различные точки зрения.

Академик И.Ф. Харламов определяет ступени профессионального роста учителей:

Первая ступень - **педагогическая умелость**, самая простая и необходимая для всех. Каждый учитель достаточно хорошо должен владеть системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном, профессиональном уровне.

Второй ступенью профессионального роста учителя является **педагогическое мастерство**. И.Ф. Харламов рассматривает элементы мастерства не через свойства личности учителя, а через его педагогическую деятельность и делает вывод: «педагогическое мастерство есть... доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» (4, с.2). В нем могут присутствовать элементы творчества.

Следующая ступень квалификации - **педагогическое творчество**, которое содержит определенную новизну, связанную с видоизменением приемов учебной работы, их некоторую модернизацию.

Созвучные мысли о соотношении педагогического мастерства и педагогического творчества высказывает профессор Т.Г. Браже: «Эти понятия не тождественны. В практической деятельности учителя возможны стандартные и нестандартные ситуации. Первые требуют знаний, как правильно поступать в данном распространенном, типовом случае, чтобы достичь желаемого результата; второй - умения выбрать наилучший вариант действия в необычной обстановке. Стандартные ситуации решаются по принципам и правилам, уже апробированным наукой и практикой, нестандартные предполагают умение найти решение новой задачи, т.е. педагогическое творчество» (5, с.).

Действительно, педагогическая деятельность по природе своей должна быть творческой. Такую точку зрения выражает и член-корреспондент РАО М.Р. Львов. Первым уровнем передового опыта он считает достижение мастерства, т.е. безупречного, гибкого, уместного применения всего того, что в педагогике и методике не является новым, что было ранее известно. Новизна в этом случае проявляется, во-первых, в деталях; во-вторых, в оригинальном построении урока, в необычной и эффективной организации самостоятельной работы и т.п.

Ко второму уровню ученый относит такие нововведения, которые не входят в прямой, открытый конфликт с установленными, узаконенными системами.

Высшей степенью передового педагогического опыта М.Р. Львов, как и И.Ф. Харламов, считает **новаторство** (6, с.52-53).

Творческий вклад учителя особенно важен и его оценка вызывает острейшие дискуссии, которые отражают, с одной стороны, стремление исследователей доказать необходимость и эффективность введения новшества, с другой стороны - сомнения в обоснованности предложений новатора, доступности их для масс учителей и эффективности.

Новатор выдвигает идеи, которые требуют создания принципиально новых учебных планов, программ, новой организации труда.

Профессор А.К. Маркова рассматривает педагогическое творчество в узком и широком смысле слова. В узком смысле слова творчество - это новаторство, поиск и нахождение принципиально новых, ранее отсутствовавших и не описанных задач, средств и способов труда. Педагогическое творчество в широком смысле слова - «открытие» учителем известных в науке и опыте сочетаний методов, приемов и условий их применения, введение нескольких вариантов решения одной задачи, обновление известного в соответствии с новыми требованиями: творчество в этом смысле присуще практически каждому учителю, ибо он постоянно решает большое число учебно-воспитательных задач, выбирает один вариант воздействия из нескольких возможных. Творчество же как новаторство, педагогическое изобретательство осуществляется только некоторыми учителями (7, с.87).

Творческий подход к делу предполагает самостоятельность педагогического почерка, развитие и реализацию, прежде всего, наиболее сильных сторон личности учителя, формирование индивидуального стиля деятельности, весьма явственно проявляющегося и в особенностях осуществления педагогического предвидения. Умение предвидеть - необходимый элемент педагогического мастерства, а прогностические способности - неотъемлемое качество личности педагога, условие осуществления развивающего и воспитывающего обучения.

«Нужно научно предвидеть, - убежденно писал В.А. Сухомлинский, - в этом суть культуры педагогического процесса и чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий» (8, с.15). Педагогическое предвидение, прогностические, целеполагающие и проектировочные действия учителя - есть оценка им педагогических явлений с точки зрения перспектив их развития в заданном направлении. Это важный компонент творчества педагога.

Анализ педагогической практики показывает, что умение предвидеть и необходимые для этого качества личности, способности педагога могут и должны формироваться как в процессе специальной подготовки в вузе, так и в практической работе в школе.

«Педагогическое предвидение, - по мнению профессора В.И. Загвязинского, - выступает в разных формах. Прежде всего, это умение заглянуть далеко вперед, представить своих воспитанников взрослыми, увидеть окружающую их новую социальную действительность. Такое предвидение с большим упреждением, можно назвать условно педагогическим макропредвидением». Основываясь на положении А.С. Макаренко о дальних, средних и ближних перспективах в жизни коллектива и каждой личности автор считает, что по аналогии можно говорить о дальнем, среднем и ближнем упреждении в процессе педагогического предвидения. «Педагогу важно суметь предвидеть то, что будет через много лет, и то, что произойдет на уроке завтра. Последний вид предвидения называем предвидением на завтра, «ближним» предвидением, или микропредвидением. Все виды предвидения взаимосвязаны. Без предвидения на длительную перспективу не может быть предвидения на завтра. Ведь именно общие цели и прогнозы на перспективу дают возможность прогнозировать сдвиги в развитии интеллекта, эмоций, интересов, в поведении школьников» (9, с.12-13).

В практике обучения и воспитания элемент предвидения всегда так или иначе присутствует. В.И. Загвязинский выделяет три уровня предвидения: эмпирически-интуитивный; опытно-логический; научно-интуитивный. Большинство педагогов осуществляют предвидение, опираясь преимущественно на собственный опыт, т.е. оно реализуется на **эмпирически-интуитивном** уровне. Предвидение на этом уровне чаще всего бывает неточным, приблизительным.

Для части педагогов характерно предвидение на **опытно-логическом** уровне. У них прогнозы, постановка целей выступают функцией осмысленного и проанализированного опыта. На уровне **научно-интуитивном** работает сравнительно небольшая часть учителей, как правило, обладающая достаточными знаниями в области педагогики, пси-

хологии, методики обучения и определенным опытом (7, с.18).

Большие возможности творчества, значительная роль конструктивного элемента, предвидения и прогноза - то существенно общее, что сближает научную и педагогическую деятельность. Поэтому творческое начало конкретной науки оплодотворяет, стимулирует творчество педагогическое. Если опыт оплодотворен научным знанием, если он вдумчиво анализируется, то он становится важным источником творческих решений и проектов.

В некоторой степени это можно проиллюстрировать фактами своей педагогической работы с детьми. А все началось с организации научно-творческой группы под руководством ученых Белгородского университета для совместной работы с представителями образовательных учреждений Земли Северный Рейн-Вестфалия (Германия) по проблеме «Повышение компетентности учителя начальной школы посредством овладения разными методиками обучения чтению через письмо». В эту работу были включены педагогические коллективы гимназий N10 и N38 г. Белгорода. Суть метода изложена нами на Российской научно-практической конференции и нашла отражение в ее материалах (10, 11). Он прежде всего предполагает новый подход к ученику: вместе с родителями и учителем школьник выступает соучастником учебной и внеучебной деятельности.

Мне бы хотелось акцентировать внимание на организации самого эксперимента, т.к. его результат во многом определяется профессионально-педагогической культурой учителя, его творческим потенциалом. В этом плане необходимо обратиться к структуре профессиональной деятельности педагога, которая по мнению профессора М.М. Левиной, предполагает функциональный состав в логике функционирования педагогического управления, а именно: целеполагание; информационный синтез (диагностики); проектирование действий и анализ условий; исполнительские действия; рефлексивный анализ произведенных действий.

Модель поведения (деятельности) заключается в том, что исходя из цели и анализа условий преобразуется диагностическая информация в задачную структуру - программу действий. Все эти звенья выполняют заданные им функции педагогической деятельности и в итоге образуют, как считает М.М. Левина, функциональные характеристики педагогического управления учебной деятельностью (12, с.35).

Модель деятельности, предложенная М.М. Левиной, во многом сходна со структурой управления учебным процессом, обоснованной Н.Ф. Талызиной (13), а затем Е.В. Тонковым, применительно к процессу воспитания (14).

Функциональные характеристики деятельности - это не застывшая структура, она все время находится в движении в зависимости от уровня творческо-исследовательской деятельности учителя. Именно от его профессионализма и научно-творческого потенциала зависит правильность и объективность диагностики, которая вместе с анализом условий приводит к проектированию действий.

В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров, конкретизируя логику творческого процесса применительно к педагогической деятельности, определяют следующую последовательность в творчестве учителя, педагога:

- возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи;
- разработка замысла;
- воплощение педагогического замысла в деятельности, общении;
- анализ и оценка результатов творчества (15, с.25).

Именно из этих посылок мы исходили при организации экспериментальной деятельности, придерживаясь логики творческого процесса.

С сентября 1994года в гимназии N10 в 1 классе начал проводиться эксперимент по обучению детей «чтению через письмо» с использованием открытых форм урока.

В классе - 26 учеников (14 мальчиков и 12 девочек) с разным уровнем подготовки. 2 ученика читали тексты уже свободно, 8 учеников читали по слогам. Все ученики знали буквы.

Познакомившись с новыми подходами в обучении чтению через семинары, стажировку и общение с учителями, которые опробовали эту технологию, мы начали вводить элементы швейцарского педагога Юргена Райхена в своей школе, применяя синтез методик, то есть ту технологию, которая впитывает в себя положительные стороны русской и швейцарской технологий. Что привлекло нас в методе Юргена Райхена?

Юрген Райхен исходит из того, что «уроки чтения тем эффективнее, чем больше неспецифические». Его курс обучения основан на том, что нельзя преподавать обучение письму и чтению как изолированные процессы. Они, наоборот, входят в совокупность всех учебных процессов ребенка.

Ю.Райхен исходит еще из того, что каждый ребенок поступает в школу любопытным к учению. Если правильно стимулируют его и помогают ему, он в собственном темпе развития сам прорабатывает необходимый материал. Ю.Райхен формулирует три положения:

1. «То, что учит ученик, он учит сам» - индивидуализация учения.
2. «Хотя ученик всегда учится сам, он не всегда учится один» - социальное учение.
3. «Ученик больше и лучше всего учится в контексте» - интеграция предметов в обучении.

Такое обучение дает возможность с первого дня в школе создать открытое, коммуникативное и самоуправляемое обучение, с помощью которого «ученики не только учатся читать, но и учатся учиться».

Самая важная и сложная задача учителя - сохранить мотивацию письма, поэтому задания по письму с первых дней ребенка в школе должны иметь целесообразную связь и быть естественными, необходимыми и доставлять удовольствие.

Нас, учителей, радует то, что можно исключить чисто тренировочные задания при обучении чтению, что мы на время отказываемся от чтения вслух перед классом, что ученика не заставляем читать прежде, чем начинает читать сам, что изменяется сам учитель. Он должен учиться тщательно наблюдать за учениками и учебным процессом, он должен наблюдать и помогать, не вмешиваться слишком рано или слишком много в учебную деятельность детей.

Что же по-новому? Что по-другому? Во-первых, при обучении чтению по данной технологии отсутствует «Букварь» и нет установленного порядка введения букв, многообразных упражнений по технике чтения.

С первых дней используется таблица начальных звуков, «таблица картин и букв». Дети с самого начала работают с полным составом букв. Они могут писать все, что хотят. Умение читать получается как «автоматическое сопутствующее явление» неоднократного письма.

Творить, побуждать, замечать и подхватывать мотивированные возможности письма - это одна из самых важных и трудных задач учителей в методе «чтение через письмо».

Учитывая психологические мотивы, мы стремимся как можно чаще ставить письменные задания в определенной последовательности, а не просто так. При этом даем ученикам как можно больше свободы.

Очень важно иметь параллельный класс в другой школе, в другом городе, стране, чтобы писать друг другу письма.

В нашем классе работает такая «почта». Дети пишут письма с первого класса друг другу, учителю, ребятам из параллельного класса, учащимся гимназии N 38, детям школ г. Дортмунда и г. Ауш (Германия). Один раз в неделю доставляем почту и читаем, обсужда-

ем. Важно то, что письма пишутся конкретному лицу, и важно ответить друг другу.

Во втором-третьем классе предлагаются более сложные виды письменных творческих работ:

1. Творческое письмо - письмо без текста, когда дети набирают наибольшее количество слов, словосочетаний, предложений на определенную тему. Например, «Школа».

2. Путешествие «в фантазию».

Ход эксперимента и его предварительные результаты еще раз убеждают в том, что цель и анализ условий действительно являются теми отправными требованиями, которые преобразуют диагностическую деятельность, связанную с изучением школьников, подготовленностью, развитием, возможностями в ориентационно-прогностическую, в заданную структуру - программу действий. Причем все ее компоненты находятся в постоянном движении, насыщении, корректировке и преобразовании вместе с самим процессом заданной деятельности, в центре которой учитель и ученик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фролов П.Т. Творцы и новаторы педагогического процесса. - Москва-Белгород, 1994.

2. Исаев И.Ф. Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры//Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. - Белгород, 1996.

3. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека//Педагогика. -1995. -№ 3.

4. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве//Советская педагогика. -1992. -№ 7.

5. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя //Советская педагогика. -1989. -№ 8.

6. Львов М.С. Передовой опыт и творчество учителей //Советская педагогика. -1989. -№ 1.

7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя//Советская педагогика. -1990. -№ 8.

8. Сухомлинский В.А. О воспитании. -М., 1982.

9. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение //Педагогика и психология.-М., 1987. -№ 4.

10. Сердюкова Н.С. Педагогическое творчество в структуре труда учителя//Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. - Белгород, 1996.

11. Пашкова Г.И. Технология обучения чтению через письмо//Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. - Белгород. 1996.

12. Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. -Минск.1996.

13. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. - М., 1969.

14. Тонков Е.В. Теория управления процессом нравственного воспитания. - Курск. 1974.

15. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. -М., 1990.