

Организационно-педагогические условия творческого саморазвития учителя

Н.С. Сердюкова

Еще Л.Н. Толстой говорил, что «не тот учитель, кто получил воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и может не быть иным» (1,359). Однако одной внутренней уверенности, на наш взгляд, недостаточно. Она должна основываться на потребности к постоянному творческому профессиональному саморазвитию. По утверждению В.А.Сластенина, профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий (которые создаются определенными позициями) и внутренних способностей (ими овладевает сам учитель).

Саморазвитие имеет различные формы. На первых этапах одна из форм саморазвития «подталкивает», запускает «самопроцессы» (является механизмом), на следующем этапе «самопроцессы» порождают, способствуют возникновению, поддерживают новую форму саморазвития (становятся механизмами) (2, 365–366).

Для того, чтобы запустить механизм творческого профессионального саморазвития, подтолкнуть его, нужны соответствующие организационно-педагогические условия. В этом плане представляется важным исследование В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой (3,153), в котором рассматриваются теоретические предпосылки, содержание и структура инновационной деятельности учителя, прослеживаются ведущие тенденции, принципы и условия ее формирования. В частности, нами было обращено особое внимание на структуру инновационной деятельности учителя, а также на методы диагностики готовности учителя к инновационной деятельности.

Все методы диагностики нововведений авторы делят на две группы: 1) методы, направленные на получение знаний о нововведениях; 2) методы, направленные на оценку организационной среды инновационного процесса.

Диагностика инновационной деятельности включает в себя стандартизированный набор этапов:

- 1) до реализации новшеств (констатация проблем профессиональной готовности);
- 2) в процессе осуществления инновационной деятельности (несет в себе конструктивно-преобразующий характер);
- 3) после реализации внедрения новшеств (становление целей и результатов).

Аналогичная диагностика была принята нами в ходе организации и проведения исследования, т.к. она позволяет не только планировать алгоритм осуществления деятельности учителя, но и прогнозировать определенные последствия в широком контексте с учетом специфики и трудностей внедрения новшества, что дает возможность заранее подготовиться к появлению побочных явлений, конфликтов и противоречий в процессе внедрения.

Нельзя не согласиться с И.Ф.Исаевым, полагающим, что предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных процессов:

- 1) изучения, обобщения и распространения педагогического опыта;
- 2) разработки и внедрения педагогических новшеств. Причем, по справедливому замечанию автора, инновационная направленность педагогической деятель-

ности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создания в школе определенной инновационной среды (4, 88–89).

Мы пришли к выводу, что такую инновационную среду создает прежде всего организация творческого труда педагогического коллектива, который формирует соответствующий микроклимат, постоянную информированность и популяризацию передового педагогического опыта, новаторства, организацию творческих групп, рациональную организацию рабочего дня, потребностную связь с высшими учебными заведениями.

Естественно, что заинтересованность учителя в изменении своей деятельности обусловлена уровнем развития его профессионального опыта, иными словами, чем выше у учителя уровень профессионального мастерства, тем более развита у него инновационная направленность педагогической деятельности.

«Инновационное поле» нами рассматривается на двух уровнях.

Первый уровень – внутришкольный. В него мы включаем морально-психологический климат в коллективе, уровень психолого-педагогических и профессиональных знаний учителей, социально-экономическую обеспеченность подготовки и реализации нововведений, подготовленность учащихся и родителей к их проведению.

Второй уровень – внешкольный. В него мы включаем органы образования данного региона, сеть учебных заведений, т.е. тот блок социальных институтов, который оказывает влияние на инновационные процессы.

По мнению О.Г. Хомерики, успеху преобразований способствует, в частности, установление творческих контактов между руководителями школ, отдельными учителями, педагогическими коллективами, работающими над решением сходных дидактических задач. По данным исследователя, в коллективах, где в этот процесс вовлечены отдельные лица, внешкольные творческие контакты поддерживают 43% учителей; если в преобразованиях участвуют группы педагогов, эти контакты поддерживают 57% учителей; если же весь общешкольный коллектив вовлечен в инновационную деятельность, творческие контакты поддерживают 63% учителей (5,43).

Аналогичное исследование проводилось в нашем опыте при организации экспериментальной работы «Чтение через письмо» с участием коллег из Германии, в которую был включен не только коллектив гимназии №10 г. Белгорода (внутришкольный уровень инновационного поля), но и коллективы других образовательных учреждений (гимназии №38 г. Белгорода, детского сада №67). Работа проводилась под непосредственным руководством Белгородского университета и Управления образования администрации области и города (внешнешкольный уровень инновационного поля). По нашим данным при такой сформированности «инновационного поля» творческие контакты друг с другом поддерживали практически все учителя и руководители учебных заведений, включенные в данную проблему.

Кроме того, участие учителей в данном опыте послужило импульсом для других коллег к исследовательской деятельности по целому ряду направлений. Этому способствовал «банк новшеств», накопителем которых являются методические кабинеты школ и Научно-методический центр управления образования администрации города Белгорода.

В данном случае «инновационное поле» сработало не на одну проблему, а в целом на комплекс организации нововведений в учебно-воспитательном процессе.

И.Ф. Исаев, обращаясь к проблеме инновационных процессов в образовании, определяет совокупность критериев педагогических новшеств: новизну, оптимальность, высокую результативность, возможность творческого применения инноваций в массовом опыте.

Автор справедливо считает, что четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения, с одной стороны, создает основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, с другой – позволяет ему объективно оценивать и прогнозировать их внедрение (4, 92–93).

В свою очередь, В.М.Полонский выделяет критерии новизны, которые характеризуются временными и качественными параметрами. По его мнению, необходимо установить «долговечность» той или иной идеи, насколько она соответствует современным тенденциям общественного развития, обеспечивает высокую эффективность и качество обучения при рациональных затратах труда учителя и учащихся (6, 61–62). Иными словами, новизна идеи определяется ее полезностью для дела обучения и воспитания.

Четко и ясно специфику педагогических новшеств определяет В.А. Сластенин, который подчеркивает, что педагогические нововведения отличаются от аналогичных процессов в других сферах прежде всего тем, что «объект» воздействия инноваций, «предмет» их деятельности – это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения (7, 323).

Если мы обратимся к качественной характеристике новизны, то она имеет целый ряд классификаций: по уровням, месту применения, эффективности.

В инновациях различают абсолютную и относительную новизну. *Абсолютная новизна* отличается тем, что нет ее аналогов, это действительно радикальное нововведение. *Относительная новизна* может быть местной, частной, условной.

Местная связывается с применением известной методики в иных условиях, перенесением передового педагогического опыта в другой регион.

Частная новизна – это обновление одного из элементов системы в учебно-воспитательном процессе (введение поурочного балла, обучение предметными блоками).

Условная новизна определяется прежде всего своей оригинальностью в решении задач обучения и воспитания (нетрадиционный подход в организации и проведении урока, использование оптимальных методов в процессе обучения).

М.С. Бургин (7) выделяет следующие уровни новизны:

- 1) высокий, предполагающий *абсолютно новое*;
- 2) *локально-абсолютная новизна*, т.е. когда в данном типе учреждений она не встречалась, а в других могла быть (например, принципы научно-методической работы вуза, ранее в школе не применяемые);
- 3) *условная новизна*, т.е. когда объект был известен, использовался, а затем о нем забыли (8, 38) (к примеру, «Чтение через письмо». Возможность применения данной методики обосновал еще К.Д.Ушинский, а к нам она вернулась через столетие в опыте швейцарского ученого Ю. Райхена, и вместе с педагогами из земли Северный Рейн-Вестфалия учителя Белгородских школ в сотрудничестве с учеными Белгородского университета стали успешно внедрять этот метод);
- 4) *нормативная новизна* (или оригинальная), т.е. если данный объект отличается от других, которые используются как нормы, своей оригинальностью;
- 5) *субъективная новизна*, чаще всего применяемая в школе (учитель ставит перед учениками определенную проблему, создает поисковую ситуацию, вместе с классом разрешает поставленную задачу, «открывает истину», которая нова, но только для данного субъекта).

Таким образом, любая инновация требует глубокого изучения и осмысления в плане необходимости ее осуществления, а также технологии подготовки и реализации на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

Несколько выше подчеркивалась важность формирования «банка новшеств» в целях организации научно-исследовательской работы, что дает возможность учителям делать выбор из предложенных нововведений и участвовать в инновационной деятельности.

Нами были разработаны карты новшеств (своего рода картотека), которые в совокупности составили банк инноваций. По своей структуре и содержанию они сходны с теми картами, которые предложены П.И.Третьяковым (9, 53–69). Каждая карта включает в себя следующие компоненты:

- 1) проблему, которая предлагается для изучения, причины ее выдвижения;
- 2) цель нововведения, т.е. что предполагается решить в ходе реализации инновации, какие задачи войдут в содержание цели;
- 3) гипотезу нововведения, т.е. прогнозируемый результат в процессе осуществления намеченной цели и реализации поставленных задач.

Если данное нововведение уже внедряется в учебно-воспитательный процесс, то в карту вносятся такие пункты:

1) *носитель инновации*, т.е. краткие сведения об исследователе, объекте инновационного исследования (класс, группа классов, внеклассное объединение, школа в целом); в качестве кого выступает исследователь инновации (автор данного нововведения, его пользователь, распространитель);

2) *характер инновационного процесса* (эксперимента или опыта): констатирующий (предполагающий отслеживание учебно-воспитательного процесса и констатацию данных изучаемого субъекта, явления); формирующий (направленный на реализацию поставленной цели исходя из соответствующей гипотезы, показ технологии инновационного процесса и итог полученного результата);

3) *стадия прохождения нововведения* на момент заполнения карты (формирование идеи, разработка проблем, проведение эксперимента, внедрение);

4) *формы контроля за процессом исследования* и его результатами (руководители органов образования, директора школ и их заместители, методисты научно-методического центра и города, ученые вуза, учителя-коллеги, представители общественных организаций, родители, самоконтроль);

5) *анализ результатов инновационного исследования и его оценка*.

Следует отметить, что именно такой структурной схемы мы придерживались при организации и проведении научно-исследовательской работы по проблемам «Динамическое чтение», «Обучение чтению через письмо». При этом мы особое внимание уделили анализу результатов инновационного исследования и его оценке. А результаты научно-творческой инновационной деятельности, как мы уже подчеркивали, определяются прежде всего сформированностью инновационного поля, куда входят такие условия, как социальные, финансовые, правовые, материальные – это с одной стороны, и с другой – дидактические, частно-методические, управленческие, гигиенические и т.д.

Таким образом, анализ давал возможность не только диагностировать инновационную деятельность, но и отслеживать те причины, которые тормозили ее, что позволяло вносить коррекцию в дальнейший ход исследовательской работы.

В своем исследовании мы попытались смоделировать те условия (внешние и внутренние), которые способствуют творческому саморазвитию учителя (10, 72–74).

Опираясь на целый ряд комплексных методов исследования: изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы; педагогический опыт

учителей, наблюдения с целью инновационной работы; интервьюирование и беседы с руководителями и учителями школ, методистами; анкетный опрос и анализ его результатов; педагогический эксперимент, – мы пришли к выводу о том, что уровень творческого профессионального саморазвития учителя во многом определяется условиями создания «инновационного поля», включающего в себя:

- создание соответствующих организационно-педагогических структур, обеспечивающих развертывание творческих поисков, связанных с формированием своего собственного «Я» и включением учителей в исследовательскую деятельность (творческие лаборатории, школы молодого учителя, школы передового педагогического опыта, педагогические мастерские, объединения и т.п.);

- обеспечение взаимодействия администрации и общественных организаций школ, органов образования, методических учреждений, институтов усовершенствования и высших учебных заведений в организации творческой профессиональной деятельности;

- оказание учителям необходимой научно-методической помощи, связанной с повышением их теоретического уровня и профессионального мастерства.

Мы полностью присоединяемся к суждению М.И. Ситниковой, которая в своем исследовании, рассматривая педагогически условия творческой самореализации личности молодого учителя (а самореализация, как считает В.А. Сластенин, – один из механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие учителя (2,366), приходит к заключению, что сущность самореализации заключается в том, что внешнее (объективное), преломляясь через внутреннее (субъективное), становится достоянием личности, переводится в область сознания, чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшей инновационной деятельности (11).

Таким образом, творческая деятельность учителя в педагогическом коллективе возможна лишь тогда, когда у него достаточно развиты способности к саморазвитию, а в школе и в окружающей среде созданы для этого необходимые условия.

-
1. Толстой Л.Н. Пед.соч. – М., 1953
 2. Сластенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сластенин В.А. Избранные произведения. – М., 2000.
 3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
 4. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. – Белгород, 1997.
 5. Хомерики О.Г. Инновации в практике обучения // Педагогика. – 1993. – №2.
 6. Полонский В.М. Новизна результатов исследования // Советская педагогика. – 1991. – №5.
 7. Сластенин В.А. Теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя // Сластенин В.А. Избранные произведения. – М., 2000.
 8. Бургин М.С. Инновация и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. – №12.
 9. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента. – М., 1998.
 10. Сердюкова Н.С., Виниченко М.А. К вопросу о творческом саморазвитии учителя // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры. – Белгород, 2001.
 11. Ситникова М.И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: Дис... канд.пед.наук. – Белгород, 1996.