

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Е.В. Тонков¹⁾, Н.С. Сердюкова²⁾, Н.А. Белогурова³⁾

¹⁾Белгородский государственный университет, 308007, г. Белгород, ул. Студенческая, 14,
e-mail: Tonkov@bsu.edu.ru

²⁾Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, 308007, г. Белгород, ул. Студенческая, 14,
e-mail: serdukova@bsu.edu.ru

³⁾Белгородский институт переподготовки и повышения квалификации кадров агробизнеса, 308503, Белгородская область, Белгородский район, п. Майский, ул. Вавилова, 16

Обоснованы педагогические условия, способствующие профессиональному развитию учителей, а именно: организационные; содержательно-целевые; методико-инструментальные. Разработана модель «Инновационного поля», включающая в себя два уровня. Первый уровень – внутришкольное «инновационное поле», второй уровень – внешкольное «инновационное поле». В проектировании образовательного процесса, представляющего развитие педагогов – одно из важных условий – распознавание типологических особенностей слушателей, актуализация их субъектного опыта и включение последнего в содержание программы повышения квалификации системы дополнительного профессионального образования. Особое внимание уделяется организации исследовательско-творческой деятельности учителя, чему посвящается вторая часть статьи.

Ключевые слова: инновационное поле, педагогические требования, субъектный опыт, система повышения квалификации, профессиональное развитие учителя

Успешность профессионального развития учителей, на наш взгляд, прямо пропорциональна педагогическим условиям, которые способствуют формированию их творческого мышления, вызывают потребность к обновлению психолого-педагогических знаний. Поэтому, прежде всего, следует определить эти условия, а затем обосновать их значимость в решении данной проблемы.

Если обратиться к самому понятию термина «условие», то можем встретить целый ряд его определений. «Условие», как философская категория, выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. В отличие от причины, непосредственно опережающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [11, 497].

М.М. Поташник, обращаясь к проблеме качества образования и управления им, замечает: ... на результаты и качество влияет множество факторов: и предпосылки, и тенденции, и возможности, и условия, и компоненты деятельности, и внутренние источники саморазвития. Что же мы относим конкретно к собственно условиям? Под условиями будем понимать только внешние факторы, обеспечивающие процесс образования и управления им, а именно: научно-методические, кадровые, финансовые, материальные, мотивационные, нормативно-правовые, временные, школьно-гигиенические [9, 152].

В нашем понимании педагогические условия – это оптимальная совокупность педагогических факторов, обеспечивающих профессиональное развитие учителей.

Результаты теоретического анализа и данных практического опыта позволили выявить комплекс педагогических условий, способствующих профессиональному развитию учителей, а именно:

- ♦ организационные;
- ♦ содержательно-целевые;
- ♦ методико-инструментальные.

Организационные условия интенсифицируют в соответствии с потребностями учителей и целями системы повышения квалификации все имеющиеся внешние и внутренние ресурсы профессионального развития учителей. В этом мы убедились на практике, исходя из разработанной модели формирования инновационного поля (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования «инновационного поля»

Ее цель: обеспечение условий для организации инновационного обучения, которые включают в себя:

- оказание научно-методической помощи преподавателям, обеспечивающим содержание и реализацию программы, включающей в себя инновационные формы и методы;

- взаимодействие администрации, методических учреждений, институтов повышения квалификации системы дополнительного профессионального образования, вузов в организации профессионального развития.

Первое организационное условие – оказание научно-методической помощи преподавателям, обеспечивающим содержание и реализацию программы, включающей в себя инновационные формы и методы обучения.

Дело в том, что как совершенно справедливо подчеркивает М.Т. Громкова «...в системе повышения квалификации укоренилось небрежение к педагогике, замкнутость в основном на содержании обучения. Методы обучения не всегда соответствуют его содержанию, специфике организации процесса обучения, качественному составу слушателей, тогда как их выбор и сочетание в значительной степени определяют эффективность процесса обучения. Дидактические принципы реализуются зачастую интуитивно» [7, 7].

Поэтому научно-методическая помощь преподавателям должна заключаться не в повышении его предметной квалификации (в этом у него высокая компетентность), а в разработке методико-технологического обеспечения, направленного на инновационный характер обучения, способствующего эффективности и качеству образовательного процесса. Сюда же следует отнести умение разработки образовательной программы и конструирование учебного плана в соответствии с поставленными целями.

В нашем опыте реализации такого условия способствовала организация целевых семинаров с преподавателями, проведение тематических научно-методических советов, круглых столов по проблемам инновационного обучения.

Второе организационное условие – взаимодействие администрации, научно-исследовательских и методических учреждений, институтов повышения квалификации в организации инновационного обучения, профессионального развития педагогов, то есть это тот блок социальных институтов, который оказывает влияние на инновационные процессы.

Тем самым образуется внешнее «инновационное поле», своеобразное педагогическое пространство в поддержку данного нововведения, центром и координатором которого должен быть региональный институт повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Интеллектуальный потенциал, его статус дают ему возможность возглавить работу по решению задач взаимодействия системы дополнительного профессионального образования, образовательных учреждений и администраций области, городов, районов в процессе переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов, а именно:

- выявление потребностей в повышении квалификации и переподготовки кадров, руководителей и педагогов;

- планирование работы по повышению квалификации и переподготовки кадров, ее продолжительности и форм организации, на основании разработанного план-заказа, сформированного субъектами взаимодействия;

- разработка учебных планов программ повышения квалификации и переподготовки руководителей и педагогов.

Такая форма взаимодействия регионального института повышения квалификации и переподготовки специалистов с другими учреждениями дополнительного профессионального образования и администрацией области, городов и районов способствуют реализации педагогических условий профессионального развития учителей.

Содержательно-целевые условия – это ориентация на формирование базовых профессиональных знаний и умений, субъектного опыта учителей и их включение в содержание курсовой подготовки; расширение субъектных функций слушателей в образовательном процессе.

В подтверждение нашего положения В.А. Крутилин подчеркивает, что в системе дополнительного профессионального образования получил развитие активный поиск форм и методов обучения, позволяющий систематизировать новые знания, рассматривать их отраслевые и профессиональные компоненты в комплексе, соответствующие производственным реалиям, отсекают балластную тематику в учебных программах, повышать продуктивность и качество образования.

Все эти тенденции, по мнению автора, можно назвать условиями, повышающими коэффициент полезного действия образовательного процесса [2, 4].

Содержательно-целевые условия профессионального развития учителей способствуют тому, чтобы связать цели системы повышения квалификации с интересами педагогов посредством специального моделирования содержания образования и конструирования образовательных программ для разных категорий слушателей системы дополнительного профессионального образования.

Такие специфические условия побуждают собственную активность и самостоятельность слушателей, что в свою очередь оказывает влияние на обеспечение субъект-

ной позиции в ходе образовательного процесса. Однако, как нами указывалось выше, это возможно лишь при условии, если учитывается опыт, который уже имеющейся в багаже слушателя преподаватель стремится использовать в образовательной деятельности.

Что же такое субъектный опыт, почему он столь необходим, особенно при обучении взрослых?

Субъектный опыт – это опыт жизнедеятельности отдельного человека, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности.

Объединение накопленного индивидом субъектного опыта с усвоенными сведениями (элементами объективизированного опыта человечества) представляет совокупный опыт индивида. На рисунке 2 из учебного пособия Ю.Г. Фокина представлена структура совокупного опыта индивида [10, 41].

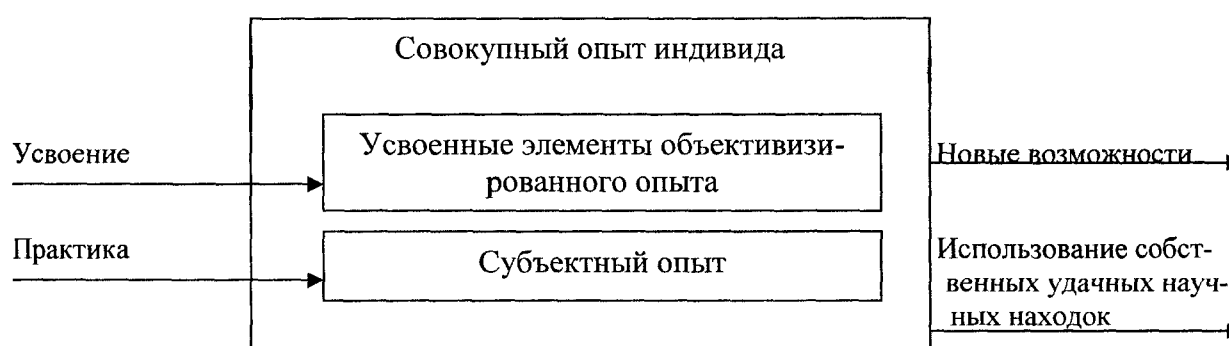


Рис.2. Структура совокупности индивида

Таким образом, образовательный процесс представляет собой своеобразное пересечение задаваемого опыта (деятельность преподавателя) с индивидуальным (деятельность слушателя), данным в жизнедеятельности каждого субъекта. В содержание субъектного опыта входят: предметы познания и деятельности, представления понятия, операции, приемы, правила выполнения действий (действенных и практических).

С позиции субъектного опыта в познании через своеобразную избирательность упорядочивается восприятие информации, что способствует объективизированному усвоению знаний.

В проектировании образовательного процесса, связанного с профессиональным развитием учителей – одно из важных условий это распознавание типологических особенностей слушателей, актуализация их субъектного опыта и включение последнего в содержание программы повышения квалификации системы дополнительного профессионального образования.

Рядом педагогов (И.С. Якиманской, И.И. Ръжухиной) выделяются такие типы субъектного опыта: познавательный, коммуникативный и созидательный (творческий).

Внешние условия, тот социум, в котором находится личность и ее индивидуальные способы жизнедеятельности, приобретаемые и реализуемые в познании, общении изменяют в структуре субъектного опыта соотношение типовых компонентов поведения и мышления.

Расширение субъектных функций слушателей в ходе обучения мы связываем с его подготовленностью к самостоятельной деятельности, умением быстро и экономно работать с информацией.

Слушатель, опираясь на свой субъектный опыт, имеет возможность проявлять избирательное отношение к учебному материалу, способам и формам его изучения, тем самым, являясь участником конструирования содержания своего образования. В данном случае обязательный вид познания, заданный учебной программой, вмещающая в себя личностный опыт, становится более значимым и ценностным для слушателя.

Следует отметить важность преобразующей и целеполагающей деятельности субъекта, которая позволяет подходить к всеобщим результатам предшествующего опыта (в т.ч. законам) не как к алгоритму, предписывающему действия для достижения искомого результата, а как к источнику его собственного развития.

Такая технология обучения обеспечивает инициирование рефлексии, что в свою очередь способствует процессам саморазвития, самоизменения, самоактуализации и самоконтролю.

Рефлексия (в социальной психологии) – осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. Рефлексия – не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида. Проблема рефлексии нашла свое отражение в исследованиях Н.Г. Алексина, Б.З. Вульfoва, Т.М. Давыденко.

Стимулирование собственных активных усилий за счет включения в учебный процесс личностного опыта формирует положительную позицию слушателя, ведет к прямой самооценке притязаний, характера отношений, общения. Поэтому, неслучайно, образование, ориентированное на профессиональное развитие личности учителей, ставит своей задачей формирование рефлексии и рефлексивного мышления в процессе образовательной деятельности.

Развитию рефлексии способствует участие слушателей в проблемных семинарах, беседах, дискуссиях, других развивающих учебных занятиях, что, в свою очередь, создает условия для проблематизации профессиональных норм деятельности и поведения слушателей.

К числу методико-инструментальных условий профессионального развития учителей мы относим: использование в ходе курсовой подготовки и повышении квалификации инновационных методов и приемов обучения, стимулирующих образовательный процесс и формирующих познавательный интерес, включение слушателей в организацию исследовательско-творческой деятельности.

Такая деятельность меняет способы взаимодействия преподавателя со слушателями, существенно преобразует образовательный процесс, обеспечивает наиболее полное удовлетворение личностных и профессиональных потребностей слушателей, всесторонний учет их психофизиологических особенностей, интересов, склонностей и способностей и в конечном итоге способствует качественному усвоению знаний слушателями. Такие методы мы называем инновационными.

В процессе инновационного обучения в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов нами применялись лекции, семинары, практические занятия, деловые и организационно-деятельные игры, анализ производственной деятельности и разбор конкретных ситуаций, научно-практические конференции и выездные занятия. Однако мы ушли от традиционного подхода к данным формам и методам обучения, включив их в систему проблемных ситуаций, что повлекло за собой активное участие всех слушателей в поисковой образовательной деятельности.

Эффективность такого обучения особенно заметна на семинарах, практических занятиях, при организации деловых игр.

При этом мы обращали внимание на сам процесс обучения, на продвижение слушателей в освоении знаний, на формирование их рефлексии.

Мы полностью присоединяемся к суждению М.Т. Громковой, которая замечает: «Делаются попытки результативность процесса обучения определять как разность между результатами «входного» и «выходного» контроля. Однако этот параметр является весьма условным, не всегда объективным. Его главное достоинство, пожалуй, в возможности измерить. Наиболее существенным качественным показателем следует считать, видимо, то, насколько весь процесс обучения послужит аккумулятором для последующей работы обучаемых над собой, для самообразования [7, 7-8].

Одним из важных условий профессионального развития учителя является организация его исследовательско-творческой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что чаще всего обращается внимание на формирование педагогического мастерства, развитие творчества и новаторства в деятельности педагога, что связывается с внесением в учебно-воспитательный процесс различного рода модификаций, рациональных приемов, методов обучения и воспитания, наконец педагогических открытий.

Естественно, не всякий учитель может стать педагогом-исследователем (такая задача и не ставится), но мы должны стремиться к тому, чтобы каждый владел технологией своего труда, аппаратом исследования. Это дает возможность не только включиться в исследовательско-творческую деятельность, но и успешно использовать опыт своих коллег, педагогов-новаторов.

Прежде всего нам следует остановиться на ведущих принципах и структуре исследовательско-творческой деятельности.

Наиболее всеобщий характер включают в себя следующие принципы исследования:

- принцип целеполагания;
- принцип объективности;
- принцип педагогического поиска;
- принцип единства логического и исторического;
- принцип концептуальности;
- принцип единства исследовательского и учебно-воспитательного процессов;
- принцип аспектного и целостного подходов;
- принцип системности.

Остановимся коротко на каждом из них.

Любая исследовательская деятельность предполагает определенную цель, через которую раскрывается задача реализации намеченной проблемы. Поэтому одним из ведущих принципов исследования мы бы назвали принцип целеполагания.

Принцип целеполагания в педагогическом исследовании отличен прежде всего своей опосредованностью в решении поставленных задач, т.е. через организацию определенной деятельности достигать позитивного результата, направленного, прежде всего, на совершенствование учебно-воспитательного процесса. К примеру, мы ставим перед собой цель – не просто показать пути формирования личности учителя-исследователя, но и его возможности раскрытия творческого мышления на практике. Целеполагание выступает как целесообразность организации исследовательской деятельности в прогнозировании желаемого результата и находится в определенной зависимости от соответствующих условий, так как цель проектирует те задачи, которые возможно разрешить.

Принцип объективности, в основе его применение таких методов и процедур, которые позволяют получить истинное знание об изучаемом явлении. Этот процесс требует доказательности всех выводов и обобщений, четкости обоснования. Он предполагает использование в научном поиске различных позиций исследователей по данному вопросу, проверку неадекватных гипотез и применение иных средств и методов для достижения тех же задач.

Принцип учета непрерывности изменения, развития исследуемых явлений; принцип выделения основных факторов, определяющих результаты процесса; принцип учета объективной противоречивости явлений исходят из диалектической сущности и диалектического понимания природы педагогического процесса и сгруппированы в единый принцип педагогического поиска.

Вполне закономерен **принцип единства логического и исторического**, предполагающий изучение и анализ того или иного педагогического явления, положения в историческом плане, современное состояние, перспективу развития. Именно из этого

принципа вытекает необходимость преемственности, учета накопленного опыта, критического его переосмысления исходя из требований сегодняшнего времени, имеющихся достижений в данной области.

К примеру, в настоящее время остро встает вопрос об индивидуализации учебно-воспитательного процесса, создании благоприятных условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, включения его в различные виды деятельности, где бы он смог проявить себя, сделать свой выбор. Реализация данной проблемы повлекла за собой стремление по-новому подойти к изучению педагогической теории и практики прошлого, порой незаслуженно позабытых. Реализацию данного принципа можно проиллюстрировать на примере изучения педагогического наследия и практической деятельности итальянского ученого, профессора, доктора медицины Марии Монтессори (1870–1952 гг.).

М.Монтессори считала необходимым представлять детям свободу и для воспитания, и для развития. В домах ребенка, организованных Монтессори, детям предлагалась свобода в выборе материала для занятий, исходя из их внутренней потребности, полная самостоятельность в получении образования и воспитания. Естественно, не все можно принимать в учении М.Монтессори, однако ряд ее идей и положений, в основе которых понимание сущности воспитания как создание соответствующих условий для раскрепощения личности, осознание важности природных законов в ее развитии – заслуживают внимания.

Как в этом плане можно использовать наследие М.Монтессори в современной школе? Эта проблема привела ученых Белгородского университета к творческому сотрудничеству с представителями образовательных учреждений Земли Северный Рейн – Вестфалия.

Здесь и история вопроса, и современное состояние, и перспектива деятельности. В этом мы видим реализацию принципа логического и исторического.

Принцип концептуального единства исследования предполагает обоснование изучаемых явлений исходя из определенной позиции в сущности учебно-воспитательного процесса, его оценки в плане решения современных педагогических задач.

В последние десятилетия появился целый ряд ведущих теорий обучения и воспитания. Среди них в первую очередь следует отметить такие концепции, как развивающийся характер обучения, системный подход в процессе воспитания, управление процессом становления и развития личности.

Все они включают в себя понимание необходимости ведущей роли взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, что связано в свою очередь с организацией соответствующих условий, способствующих решению данной проблемы.

Иными словами должен соблюдаться определенный концептуальный подход в проведении исследования.

Для понимания данного принципа остановимся на концепции развивающего обучения.

Развивающее обучение понимается в дидактике как ориентация учебного процесса на потенциальные возможности личности и их осуществление. Научное обоснование этой теории дано Л.С. Выготским, хотя идеи развивающего обучения просматриваются в трудах К.Д. Ушинского применительно к начальной школе.

Работа с опорой на зону ближайшего развития ребенка – в основе данной теории, которая получила свое экспериментальное подтверждение в исследованиях Д.Б. Эльконина, В.Л. Давыдова, Н.А. Менчинской, Л.В. Занкова.

Суть развивающегося обучения заключается, прежде всего, в том, что ученик не только усваивает конкретные знания, умения, навыки, но и овладевает способами действий.

Знания, навыки, умения, свойства и качества личности выступают как результаты учебной деятельности и в то же время являются условиями дальнейшего продвижения учеников, в ходе которого происходит развитие.

Однако любая педагогическая теория, в том числе и теория развивающегося обучения, только тогда принесет свои плоды и даст положительный результат, если ею овладевает сам учитель. С.И. Гессен, утверждал, что метод можно усвоить только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого знания.

В своей работе «Дидактика и жизнь» в главе «О путях развития дидактики как науки» Л.В. Занков говорил о той большой дистанции крайне общим определением метода обучения и единичными явлениями использования данного метода учителем в каждом конкретном случае.

Описание таких отдельных случаев, по мнению Л.В. Занкова, даже если они представляют лучший педагогический опыт, не в состоянии скрыть действительного богатства способов обучения, используемых учителями. Научное отображение подобного богатства обязательно требует раскрытия существенного сходства и различия среди всего многообразия отдельных случаев, требует обобщения, осуществляемого по ступеням, выделение вариантов каждого метода [6, 156].

Важную роль в организации научного поиска мы отводим **принципу единства исследовательского и учебно-воспитательного процесса.**

Действительно специфика педагогического исследования заключается в том, что оно как бы вплетено в живой процесс обучения и воспитания.

Не столь давно в русскую педагогику вошло понятие «инновация». Если мы обратимся к педагогической энциклопедии (М., т.2, 1965), то такого слова вообще не встретим. В «Большом толковом словаре иностранных слов» (см. Ростов-на-Дону, т.1, 1995) инновация в переводе с латинского обозначает «возобновление», «перемена». Мы чаще всего стали применять это слово в плане «преобразование».

Таким образом, в нашем понимании «инновация» рассматривается как преобразовательная деятельность, направленная на существенное обновление учебно-воспитательного процесса, а это связано, прежде всего, с научно-методической подготовкой учителя. Рост коммуникативных каналов, информационный поток различного содержания и направленности не облегчает, а наоборот, усложняет работу учителя с детьми, что вызывает необходимость поиска новых форм и методов обучения и воспитания.

В этих условиях учитель призван выполнять две функции. С одной стороны функцию, связанную непосредственно с обучением, и с другой – с исследованием, обеспечивающим инновационный подход к решению учебно-воспитательных задач.

В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы» выделяет целый раздел «Элементы исследовательской работы в творчестве коллектива педагогов». «Педагогический труд, - подчеркивал он, - лишь тогда становится творческим процессом, а учитель лишь при том условии становится активной силой, воздействующей на личность воспитанника, когда он, учитель, не фиксирует все происходящее, а сам активно влияет на педагогическое явление, создает его. Как раз в том, что учитель наблюдая, изучая, анализируя факты, творит педагогическое явление, и заключается важнейший элемент творческого исследования – предвидение» [4, 74-75].

В.А. Сухомлинский рекомендовал руководителям школ «вести каждого учителя на счастливую тропинку исследования». Но для того, чтобы вести на тропику исследования каждого учителя, следует сформировать у него соответствующую потребность, создать условия, способствующие побуждению к научно-творческой деятельности.

Опыт нашей работы показывает, что сейчас остается противоречие между рекомендациями, новациями, предлагаемыми учеными, и их осмыслением и реализацией учителями практиками. Поэтому встают две взаимосвязанные задачи – «живаемости» учителя в научно-педагогическую информацию, которая могла бы быть определенным ориентиром в инновационной педагогической деятельности, и собственной исследовательской деятельностью, сформировавшаяся как потребностная необходимость для получения позитивных результатов в учебно-воспитательном процессе.

Только при таких условиях «сработает» принцип единства исследовательского и учебно-воспитательного процессов.

Успешность исследования во многом определяется выбором важных ключевых сторон деятельности, причем исходя из определенной позиции, т.е. под определенным углом зрения, так как сложность и многоканальность педагогической проблемы затрудняет сразу в целом познать изучаемое явление.

Поэтому одним из принципов педагогического исследования является взаимосвязь аспектного и целостного подходов.

Причем данный принцип предполагает рассмотрение того или иного изучаемого явления, процесса (его части) в сравнении с другими позициями по отношению к принятому нами аспекту проблемы.

В то же время аспектный подход обязательно должен соотноситься с целостным изучением предмета исследования как часть и целое.

Возьмем для примера процесс воспитания, целым рядом педагогов он рассматривается по-разному. Одни считают, что воспитание представляет собой целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки. Другие, что воспитание – это передача опыта старшего поколения младшему. Третьи связывают воспитание с процессом управления формированием и становлением личности. Но это все лишь аспектные подходы к пониманию такого сложного процесса, каким является воспитание.

Для того, чтобы познать механизм данного процесса, его сущность, необходимо обратиться к целостному его пониманию, что обусловлено рядом причин. Во-первых, целенаправленное воздействие – это еще не воспитание. Оно может стать таковым при обратном адекватном отношении воспитуемых к этим воздействиям. А это опять же связано с целым рядом условий: изучением личности каждого школьника, его интересов, потребностей, идеалов; влиянием окружающей среды, социума в целом и т.д.

Передача опыта от старшего поколения к младшему – это не только разъяснение нравственных норм, но их обязательная связь с соответствующей практической деятельностью, т.е. созданием таких ситуаций, в которых эти нравственные нормы находили бы свое отражение и проявление.

Управление процессом формирования и становления личности вмещает в себя целый ряд аспектов данной проблемы, а именно: цель и задачи управления; анализ исходного состояния объект-субъекта деятельности, включая внутришкольные и межличностные отношения; выбор методов и средств в реализации программы; выполнение заданной программы и наличие обратной связи по определенным параметрам; возможная коррекция деятельности педагогов и учащихся.

Или возьмем для примера проблему – исследовательско-творческая деятельность учителя как фактор формирования профессионально-педагогической культуры. Она также предполагает аспектно-целостный подход.

Профессионально-педагогическая культура включает в себя наряду с другими компонентами и исследовательско-творческий, т.е. представляет целостную систему. Поэтому данный компонент нами рассматривается в аспекте профессионально-педагогической культуры как часть и целое. Вместе с тем исследовательско-творческая деятельность учителя становится таковой при наличии целого ряда условий и других факторов, т.е. сама является структурированной, состоящей из определенных подсистем.

Отсюда органически вытекает принцип системного подхода к изучаемым явлениям и процессам.

Главные участники педагогической системы – учитель и ученик, которые через деятельность и определяют системообразующую связь в зависимости от степени профессионально-педагогической культуры учителя, его подготовленности и воплощения творческих замыслов в учебно-воспитательном процессе.

В то же время в исследовательско-творческой деятельности учителя могут иметь место и другие принципы, которые в большей мере отражают и конкретизируют исходные позиции опытно-педагогической работы. Однако они обязательно должны сочетаться с принципами, имеющими всеобщий характер.

К примеру:

- **принцип актуальности**, сущность которого заключается в том, чтобы исследовательско-творческая деятельность соответствовала социальному заказу, предъявляемому школе, и отвечала современным требованиям обучения и воспитания;

- **принцип перспективности**, предполагающий избрание достаточно масштабной темы исследования, рассчитанной на длительный период времени;

- **принцип систематичности**, в основе которого взаимосвязь задач, форм и методов исследования, координация деятельности педагогического коллектива в работе по общей проблематике;

- **принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм** работы по изучению общешкольной проблемы, обеспечивающий коллективный творческий поиск, основанный на четкой организации индивидуальной исследовательско-творческой деятельности учителей и раскрытии потенциальных возможностей каждого из них;

- **принцип управляемости**, предполагающий осуществление со стороны администрации школы действенных функций управления: планирования, организации, контроля и регулирования за процессом осуществления исследовательско-творческой деятельности по общешкольной проблематике и ее внедрению в практику.

Следует отметить, что принципы исследования – это не досужая выдумка авторов, а определенные закономерные исходные требования, которые лежат в основе организации научной работы.

Исследовательская деятельность преподавателя входит составным компонентом в целостную систему его труда и имеет специфическую структуру. Структура характеризует наличие организованных начал всякой системы и выражает количественный и качественный состав связей между компонентами данной системы, способ организации этих связей, их взаимопроникновение.

Рассматривая педагогическую деятельность, Н.В. Кузьмина обосновывает структурные компоненты: конструктивные; организаторские; коммуникативные. Автор прямо не выделяет исследовательский компонент, однако он находит себя в вышеназванных.

К примеру, в **конструктивную деятельность** учителя входит планирование и построение педагогического процесса (конструктивно-содержательная деятельность), планирование структуры своих действий и действий учащихся (конструктивно-оперативная деятельность) – проектирование учебно-материальной базы для проведения учебно-воспитательной работы (конструктивно-материальная деятельность).

Исследовательской деятельности учителя присущ и **организаторский компонент**, который предполагает включение учащихся (участников эксперимента) в соответствующие виды деятельности.

Коммуникативный компонент, означающий установление правильных взаимоотношений со всеми причастными к учебно-воспитательному процессу – обязательный фактор положительного результата в исследовании. Однако предложенные Н.В. Кузьминой компоненты в структуре педагогической деятельности, скорее всего, определяют стратегические направления в целостном процессе учительского труда и не раскрывают с достаточной полнотой все его стороны.

Более конкретно подошел к этой программе А.И. Щербаков. В структуре педагогической деятельности кроме конструктивного, организаторского и коммуникативного он выделяет информационный, развивающий, ориентационный, мобилизационный и исследовательский (гностический) компоненты.

Предпочтение автором отдается **информационному компоненту**, который он связывает с глубоким владением учебным материалом, методами и приемами его преподавания. Что касается **исследовательского компонента**, то он включает в себя такие требования к учителю, как научный подход к педагогическим явлениям, умение выдвинуть гипотезу, спроектировать и провести эксперименты, проанализировать собственный опыт и опыт других учителей. Только в этом случае деятельность учителя будет носить творческий, исследовательский характер.

На наш взгляд, все структурные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и исследовательская деятельность учителя не состоится, если не будет срабатывать какой-либо из них.

Исследовательско-творческий компонент в структуре педагогического труда мы бы поставили стержневым по своей значимости, тем более, что он органически входит в любой компонент.

«Педагогическая деятельность, - подчеркивает В.А. Сластенин, - по самой своей природе носит творческий характер. Постоянно решая неисчислимо множество типовых и оригинальных педагогических задач, учитель так же, как и исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска:

- а) анализ педагогической ситуации (диагноз);
- б) проектирование результата в сопоставлении с исходными данными (прогноз);
- в) анализ имеющихся средств, пригодных для проверки предположения и достижения искомого результата;
- г) конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса;
- д) оценка полученных результатов;
- е) формирование новых задач [3, 350].

В этом плане несомненный интерес представляет книга М.М. Левиной «Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. Автор, рассматривая структуру профессиональной деятельности педагога. Считает, что она предполагает функциональный состав действий, а именно:

- целеполагание;
- информационный синтез (диагностика);
- проектирование действий и анализ условий;
- исполнительские действия;
- рефлексивный анализ произведенных действий.

М.М. Левина вполне обоснованно приходит к выводу, что модель поведения (деятельности) заключается в том, что исходя из цели и анализа условий диагностическая информация преобразуется в задачную структуру – программу действий.

Все эти звенья выполняют заданные им функции педагогической деятельности и в конечном итоге образуют, по мнению М.М.Левиной, функциональные характеристики педагогического управления учебной деятельностью.

Следует подчеркнуть, что функциональные характеристики деятельности – это не застывшая структура. Они все время находятся в движении в зависимости от уровня творческо-исследовательской деятельности учителя. И именно от его профессионализма и научного потенциала в конечном итоге зависит правильность и объективность диагностики, которая вместе с анализом условий приводит к проектированию действий [8, 35].

Иными словами, подвижность целостной структуры педагогической деятельности находится в прямой зависимости от уровня творческо-исследовательского потенциала учителя, его подготовленности к реализации инноваций в учебно-воспитательном процессе.

В.С. Шубинский подчеркивая, что научное творчество в настоящее время предмет особого внимания исследований, обращает внимание на необходимость детализа-

ции основных звеньев творческого процесса. Первое звено – **звено столкновения с новым**. Создается творческая ситуация, из которой не сразу возможен выход, что предопределяет **звено творческой неопределенности** (мука творчества). Исследователь предлагает также учитывать и **звено скрытой работы**, которая присутствует или переключается на другие виды деятельности. Все эти звенья включают в себя этап возникновения творческой ситуации, создающей условия перехода в звено эврики (осознание решения проблемы, идеи, замысла). Звено развития решения (идеи, замысла) – это второй этап творчества – **эврический этап**. Вместе с тем В.С. Шубинский выделяет еще одно интегративное звено – звено критики, подтверждения и воплощения, которое и составляет суть третьего этапа творческого процесса – этапа завершения, как результата творчества. Естественно, все звенья взаимопроникаемы в процессе творчества при решении педагогических проблем [5, 24-25].

Таким образом, мы можем говорить о поэтапном формировании творчества в научно-исследовательской работе.

В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров, конкретизируя структуру 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.

Вместе с тем авторы подчеркивают особенности исследовательско-творческой деятельности учителя, а именно:

- временную опресованность общей структуры творческого процесса педагога;
- длительность проявления результатов работы;
- необходимость сопряжения творческого процесса педагога с творческим процессом каждого ученика и всего педагогического коллектива [1, 22].

Таким образом профессиональное развитие учителей предполагает создание соответствующих педагогических условий, а именно:

- организационных;
- содержательно-целевых;
- методико – инструментальных.

В блоке методико-инструментальных условий мы особо выделяем исследовательско-творческую деятельность, которая является ключевой в профессиональном развитии учителей.

Для того, чтобы понять опыт известных педагогов прошлого и настоящего, а тем более перенести в свою деятельность, необходимо проникнуть в его сущность, в его логику и технологию, и для этого нужна определенная научная база.

Без овладения инструментарием исследования невозможно получить объективный результат, так же как и обосновать технологию научно-исследовательского процесса.

Список литературы

1. В.А. Канн-Калик, Н.Д. Никандров. Педагогическое творчество. - М., 1986
2. В.А. Крутилин. Модульное обучение в динамике развития профессионального образования. М., 1999.
3. В.А. Сластенин. Учитель в инновационных образовательных процессах. Изб. В.А. Сластенин. – М., 2000.

4. В.А. Сухомлинский. Разговор с молодым директором школы. Изб. Пед. Соч.: в 3-х томах. Т.3.– М., 1988
5. В.С. Шубинский. Педагогика творчества учащихся. – М., 1988.
6. Л.В. Занков. Дидактика и жизнь. – М., 1968.
7. М.Г. Громкова. Педагогические основы образования взрослых. – М., 1993.
8. М.М. Левина. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. – Минск, 1996.
9. М.М. Поташник. Качество образования: проблема и технология управления. – М., 2002.
10. Н.Г. Фокин. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М., 2002.
11. Философский словарь. – М., 1987.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS AS THE MAIN FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Y.V. Tonkov¹⁾, N.S.Serdyukova²⁾, N.A. Belogurova³⁾

¹⁾Belgorod State University, Studencheskaja St., 14, Belgorod, 308007, Russia,
e-mail: Tonkov@bsu.edu.ru

²⁾Belgorod Regional institute of refresher courses and professional reeducation of specialists,
Studencheskaja St., 14, Belgorod, 308007, Russia,
e-mail: serdukova@bsu.edu.ru

³⁾Belgorod institute of refresher courses and reeducation of specialists in agrobusiness, Vavilov St.,
16 Maisky, Belgorod district, Belgorod region

Pedagogical conditions promoting professional development of teachers have been grounded – organizational, substantial and multi-purpose, methodological and instrumental ones. The model of «Innovative field» has been developed. It includes two levels. The first one – in-school «innovation field», the second – out-school «innovation field». One of the most important requirements in designing the educational process aimed at the development of a teacher is the recognition of typological peculiarities of teachers, actualization of their personal experience and its inclusion into the contents of the in-service training program in the system of additional professional education. The second part of the article is devoted to the organization of research and creative activities of a teacher.

Key words: innovative field, pedagogical requirements, personal experience, system of in-service training, professional development of teachers.