

3. Гребнев Л. С. Образование: рынок «медвежьих» услуг? // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 3.
4. Гутник Г. В. Информационное обеспечение системы качеством образования в регионе // Информатика и образование. – 1999. – № 1. – С. 7-12.
5. Дудник С. И. Образовательная политика в современной России: проблемы и перспективы / С. И. Дудник, М. О. Мухудадаев // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.) / под ред. Ю. Н. Солонина. – СПб., 2002. – (Серия «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)»; вып. 1).
6. Иродов М. И. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе / М. И. Иродов, С. В. Разумов // Университетское управление. – 2003. – № 2 (25).
7. Некрасов С. Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста // Университетское управление. – 2003. – № 1(24).
8. Новиков А. М. Английский колледж / А. М. Новиков. – М. : Проф. образование, 1995. – 32 с.
9. Системы качества в образовании / под общ. ред. Ю. П. Адлера. – М., 2000.
10. Соболев В. С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В. С. Соболев, С. А. Степанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2 (31).
11. Степанов С. А. Методология построения системы менеджмента качества вуза на основе процессно-ориентированного подхода / С. А. Степанов, В. С. Соболев, В. В. Азарьева // Качество и ИПИ-технологии : материалы науч. конф. / под ред. В. Н. Азарова. – М., 2002.
12. Рудакова А. М. Качество образования – от идеи развития общеобразовательной школы до реальности [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/513091/>
13. Сайт академика РАО Новикова А. М. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.anovikov.ru/artikle/kach_bpo.htm

ПАЛИХОВА Н. А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ЕДИНСТВО ЕГО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Рассмотрение вопроса, вынесенного в заголовок, мы намерены начать с обсуждения высказывания, выступающего лейтмотивом многих психолого-педагогических исследований: «Несомненная сложность задачи подготовки учителя усугубляется еще и тем, что отсутствует четкое концептуально и технологически разработанное представление о профессии педагога. В современном вузе учителя учат специальности, а не профессии» [1, с. 67].

Это утверждение, отражающее реальное несоответствие качества подготовки учителей в педагогических вузах запросам общеобразовательной практики, как ни странно, оказывается ложным. Тем не менее, следует констатировать определенную справедливость этого утверждения.

Трудно отрицать, что в педагогическом вузе приоритет отдается изучению дисциплин профильной подготовки, и точно также сложно опровергнуть тезис об отсутствии не только четкого, но и единого представления о профессии учителя. Последнее обусловлено, прежде всего, наличием различных точек зрения на цели и задачи сферы образования в целом.

Так, в предположении о том, что образование должно быть направлено на четко фиксированные, диагностируемые образовательные результаты, а обучение должно выступать в качестве эффективного механизма достижения этих результатов, вполне допустимо рассматривать учителя в соответствии с парадоксом, формулируемым М. В. Клариным так: «Наилучший вариант использования человека в технологии обучения есть тот, при котором учитель выступает лишь как оператор технических средств и готовых учебных материалов» [3].

Такого рода технократическому взгляду можно не противопоставить, но соотнести «гуманитарно-ориентированное» представление об образовательном процессе как расширенном воспроизводстве социокультурного опыта, предполагающем: активную позицию «субъекта учения» – ученика; его саморазвитие; развитие потенциала личности в качестве полноценного образовательного результата.

В этом случае, вероятно, можно исходить и из того, что обучает не само содержание образования, озвученное учителем, а прежде всего его личность и в целом его интегральная индивидуальность. Система знаний, которую излагает учитель, воспитательные воздействия, которые он осуществляет, воспринимаются лишь в преломлении его целостной индивидуальности, а в интерпретации учащегося наделяются особым личностным смыслом.

«Приоритетное значение получают, прежде всего, личность наставника, его индивидуально-психические особенности. Интересен ли он ребенку, может ли вызвать положительные эмоции, обеспечить психологический комфорт на уроке каждому, в состоянии ли он сформировать познавательные интересы, желание

учиться, жажду знаний? Все это может лишь тот учитель, который сам является интересной, притягательной личностью» [4, с. 11].

В то же время «интересная, притягательная личность» представляет собой весьма расплывчатую категорию, содержание которой в соответствии с общепринятой в науке терминологической практикой каждый вправе определять самостоятельно.

Исходя из сказанного выше, нам представляется более приемлемым попытаться проанализировать структуру и сущность педагогического профессионализма учителя на основе анализа требований, предъявляемых профессией, к субъекту педагогической деятельности.

Фактически редуцируя педагогическую деятельность к ее шести функциональным компонентам: информационно-ориентационному, моделирующему, трансляционному, контрольно-оценочному, аналитическому [2], мы рассматриваем последние как совокупность своего рода алгоритмов, стремясь среди них выделить те, необходимость освоения которых учителем порождается особенностями педагогической деятельности в условиях современного общества.

Теперь, определяя педагогический профессионализм педагога как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [4], и придерживаясь мнения о том, что «в сфере высшего педагогического образования регулирующей образовательной ценностью является педагогический профессионализм, который в идеале предполагает владение специалистом всей совокупностью культурных (в том числе и чисто профессиональных) образцов, известных к настоящему времени в данной сфере человеческой деятельности. Сложной задачей выступает ранжирование и отбор этих образцов (знаний, умений, способностей, интеллектуальных, знаковых и технических средств)» [2]. Попытаемся раскрыть требования к педагогическому профессионализму учителя, порождаемые изменениями в сфере образования.

В соответствии с заявленным подходом педагогический профессионализм учителя кратко можно охарактеризовать как готовность к реализации различных алгоритмов педагогической деятельности, а формирование педагогического профессионализма следует рассматривать в качестве главной задачи высшего педагогического образования.

В первую очередь заметим, что термин «готовность» в научной литературе трактуется неоднозначно.

В психолого-педагогических исследованиях категория «профессиональная готовность» имеет различную трактовку. Одни авторы определяют состояние готовности как определенное функциональное состояние (Н. Д. Денисов – «предстартовое состояние», В. С. Нересян и В. Н. Пушкин – «бдительность», В. И. Ильин, В. Л. Марищук – «готовность операторов», Д. Н. Узнадзе – «психическая установка»). Другие определяют готовность как подготовленность (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, В. И. Соколов).

Согласно В. А. Сластенину, «...состояние профессиональной готовности включает в себя: различного рода установки на осознание педагогических задач; модели вероятностного поведения; оценку своих возможностей в их соотношениях с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата...» [4, с. 12-14].

С нашей точки зрения, исходя из понимания алгоритма как последовательности действий исполнителя, направленной на достижение заданных целей, и учитывая то обстоятельство, что для реализации алгоритма исполнитель (субъект педагогической деятельности – учитель) должен как минимум: иметь знания, позволяющие исполнять алгоритмы профессиональной деятельности (включая и описание этих алгоритмов); обладать определенными интеллектуальными, мотивационными и эмоционально-волевыми структурами психики, пригодными опять-таки для выполнения этих алгоритмов; и, разумеется, владеть этими алгоритмами.

Наиболее приемлемым представляется подход к определению понятий «готовность» и «педагогический профессионализм», в соответствии с которым готовность может быть представлена в виде совокупности трех компонентов:

- операционно-технологического, описывающего уровень владения алгоритмами педагогической деятельности ее субъектом;
- научно-теоретического, характеризующегося кругом знаний, необходимых для реализации алгоритмов профессиональной деятельности учителя;
- психологического, отражающего интеллектуальные, мотивационные и эмоционально-волевые структуры психики субъекта педагогической деятельности, что выступают в качестве пред-

посылок индивидуальной успешности деятельности и развиваются в ходе ее осуществления [2, с. 202].

При этом структура педагогического профессионализма учителя в концептуальном плане описывается своеобразной двумерной матрицей, в которой перечисляются основные виды деятельности учителя (информационно-ориентационная, моделирующая, мобилизационная, трансляционная, контрольно-оценочная, аналитическая); а также компоненты готовности к деятельности будущего учителя: операционно-технологический, научно-теоретический, психологический [2, с. 204].

Владение алгоритмами профессиональной деятельности невозможно без наличия у субъекта деятельности сформированных научно-теоретического и психологического компонентов – и тем самым фактически следует признать в качестве ведущего в структуре готовности операционно-технологический компонент.

Совокупность алгоритмов педагогической деятельности можно разбить на два класса, отнеся к одному те, которые принципиально могут быть освоены вне рамок этой деятельности, и все остальные. Иллюстрируя эту мысль, заметим, что обобщенные алгоритмы педагогической деятельности, фактически отражающие функциональное наполнение содержания понятия «педагогический профессионализм», допускают дальнейшую редукцию к комплексу алгоритмов, именуемых педагогическими способностями, причем «указанная редукция имеет значительный прагматический смысл, прежде всего в плане вычленения тех педагогических способностей, которые могут быть развиты в иных видах деятельности (учебно-познавательной и т. п.)» [2]. В соответствии с таким подходом, например, информационно-ориентационную деятельность вполне допустимо рассматривать как совокупность ее отдельных алгоритмов, среди которых следует указать алгоритм чтения. Ясно также и то, что это умение можно приобрести вне рамок информационно-ориентационной деятельности учителя. В то же время освоение субъектом большинства алгоритмов мобилизационной деятельности учителя, равно как и констатация этого факта, невозможно вне рамок этой деятельности. В частности, нельзя научиться поддерживать дисциплину в классе, не ведя занятий, и т. д. Как известно, в рамках существующей образовательной практики подготовки будущих учителей трансляция алгоритмов, успешность освоения которых

принципиально не может быть проверена вне рамок педагогической деятельности, производится в процессе педагогической практики студентов, в ходе которой студентом осуществляется не названная деятельность, а ее имитация.

Сказанное выше позволяет, на наш взгляд, понять те исходные положения, которыми мы руководствовались, определяя на качественной основе следующие уровни освоения алгоритмов профессиональной деятельности учителя:

1. Профессионально-деятельностный, предполагает освоение им того или иного алгоритма (из совокупности алгоритмов педагогической деятельности) в точном соответствии с практикой его применения в рамках профессиональной деятельности учителя.

2. Имитационно-деятельностный, предполагает успешное освоение субъектом алгоритма (из совокупности алгоритмов педагогической деятельности) в рамках тех или иных моделей педагогической деятельности (педагогической практики, специально созданных педагогических ситуаций и т. п.).

3. Содержательно-личностный, предполагает формирование у субъекта необходимых знаний и психических структур, необходимых для реализации алгоритма из числа алгоритмов педагогической деятельности, при отсутствии практики применения этого алгоритма.

4. Научно-теоретический, предполагает формирование у субъекта необходимых знаний для реализации алгоритма из числа алгоритмов педагогической деятельности.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3-8.
2. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики : дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Добудько. – М., 1999. – 349 с.
3. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Магистр», 1997. – 224 с.