

среди множества решений выбрать оптимальное, аргументированно опровергнув ложные. Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях.

Если повышение уровня компетентности специалистов – выпускников педагогических вузов – предполагается обеспечить путем изменений в профессиональной подготовке, то для работающих педагогов одним из средств роста компетентности становится дополнительное профессиональное образование, и прежде всего курсы повышения квалификации.

Педагоги школы испытывают сегодня серьезные затруднения, прежде всего в сфере принятия изменившейся образовательной ситуации, организации собственной профессиональной деятельности в контексте личностно-ориентированной парадигмы. Связано это, на наш взгляд, с опытом профессиональной подготовки, полученной педагогами в рамках знаниевой парадигмы. Сложившаяся сегодня система обучения педагогов направлена на становление не специалиста-профессионала как субъекта деятельности, а исполнителя, транслирующего определенный объем знаний. Такой подход формирует и фиксирует стереотипы профессионального мышления, которые препятствуют выстраиванию новых парадигм образования. Педагог со стереотипным мышлением – перопрчичина неразвивающихся и неразвивающихся педагогических процессов, которые губят природу человека, его экологию, противоестественны формирующейся личности. Но поскольку педагогами получен только такой учебный опыт, именно он транслируется как единственно возможный. Поэтому одна из важных задач, стоящих перед руководителями образовательных учреждений, – дать возможность педагогам получить опыт организации познавательной деятельности в русле личностно-ориентированной парадигмы.

Важный аспект проблемы перехода к личностному образованию – преодоление стремления к жесткой технологизации образовательного процесса. В знаниевой парадигме педагогический процесс традиционно выступает как связующее звено между заданным содержанием образования и обучающимися, которые «должны усвоить» содержание. Это промежуточное звено обычно задается набором технологических приемов. Из педагогического процесса устраняются, по сути, его главные звенья – личность обучаемого и личность педагога. В таком виде он (процесс) неизбежно становится безличностным и авторитарным. Между тем именно взаимодействие его участников предопределяет успешность или безуспешность той или иной методики, а также самого педагогического процесса [5]. Педагогический процесс в рамках личностно-ориентированной парадигмы образования ориентирован на развитие способностей и проявление индивидуальности обучаемых. В этом смысле он представляет собой совместное движение его участников к целям образования в соответствии с его ценностями [1].

Изменение целей и ценностей образования влечет за собой не только изменение характера образовательного процесса, но позиции и роли педагога в этом процессе. Это предусматривает изменение структуры, содержания и стиля педагогической деятельности. Особенность этих изменений заключается в том, что они должны обеспечивать переход от умений ситуативного управления учебной деятельностью к проектно-технологическому и ситуационному, рефлексивному управлению. В этой связи усиливается роль управленческих умений в структуре деятельности педагога, а также определенных функций профессионально-педагогического мышления. Следовательно, методическая подготовка педагогов, закладывающая основы профессионального творчества, должна основываться на развитии мышления, ориентированного не на достижение конкретно-практического результата, а на способы и средства собственной деятельности и действий, ведущих к получению прогнозируемых результатов.

Понятие «профессионально-педагогическое мышление» широко используется в современных исследованиях, в изучении проблемы подготовки педагогических кадров [2, 5, 7]. Необходимо подчеркнуть, что понятие «профессионально-педагогическое мышление» отражает не только особенности мыслительной деятельности учителя, но и профессиональную специфику его восприятия, внимания, воображения, памяти, а также особенности его эмоционально-волевой сферы. В нашем понимании профессионально-педагогическое мышление – это интегральное, многоуровневое отражение и преобразование в обобщенном виде объективных характеристик педагогического процесса, обусловленных его целями и задачами, личностными особенностями его участников. Механизм действия профессионально-педагогического мышления легко проследить путем выделения основных функций.

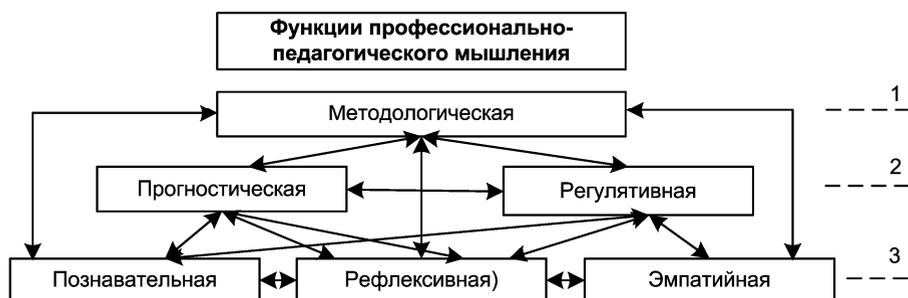
Познавательная функция обеспечивает связь между внешней средой, интеллектом, эмоциями, действиями через определение необходимости и достаточности объема информации, на основе чего строится оценка ситуации, принятие решения, самооценка, выполнение профессиональных действий. Рефлексивная функция позволяет оценить собственный уровень развития интеллекта, сформированность и адекватность эмоций, осознанность мотивации, обеспечивает постановку цели и контроль за ее достижением. Эмпатийная функция позволяет адекватно воспринимать партнеров по взаимодействию, понимать состояние другого человека. Познавательная, рефлексивная и эмпатийная функции составляют оперативный уровень профессионально-педагогического мышления, обеспечивающий сиюминутную деятельность педагога.

На втором, более высоком уровне функционирования профессионально-педагогического мышления – тактическом – решаются задачи прогнозирования, конструирования, регуляции педагогической деятельности. Прогностическая функция позволяет определить цели разного уровня, конструировать, моделировать педагогический процесс, выби-

рать и оценивать эффективность педагогических технологий, предвидеть результаты отношений с учениками, другими участниками педагогического процесса. Регулятивная функция обеспечивает внесение корректив в деятельность и поведение педагога на основе сложного анализа функций оперативного уровня в соответствии с целями разных уровней.

На стратегическом уровне функционирует методологическое мышление, которое обеспечивает целеполагание, регуляцию, конструирование педагогического процесса и отношений его участников с учетом определенной концепции построения образовательного процесса, мировоззрения педагога. Методологическая функция позволяет педагогу не только осмысливать положения теории, но и выстраивать собственную концепцию образовательного процесса, анализировать и оценивать свой опыт с позиции выбранной концепции; обеспечивает на более высоком уровне работу оперативного и тактического мышления, так как в основе выбора и анализа информации, оценки ситуации, мотивации, целеосмысления лежат концептуальные положения.

Иерархия уровней функционирования профессионально-педагогического мышления одновременно является и иерархией его развития (рисунки).



Функциональная структура профессионально-педагогического мышления:  
1 – уровень стратегического мышления; 2 – уровень тактического мышления;  
3 – уровень оперативного мышления

Коль скоро профессионально-педагогическое мышление через познавательную, рефлексивную и эмпатийную функции обуславливает выбор педагогической позиции (субъект-объектную или субъект-субъектную), а через методологическую функцию – формирование собственной образовательной концепции педагога, то закономерным будет утверждение, что реализация личностно-ориентированной парадигмы образования зависит от уровня сформированности профессионально-педагогического мышления.

Если рассматривать управление как взаимодействие, в котором изменение субъектов взаимообусловлено, то оказывается, что суть его состоит в создании условий для раскрытия, реализации и развития потенциала

личности [6]. Управление развитием профессионально-педагогического мышления возможно в рамках методической системы, в которой формирование названного мышления – это предполагаемый результат, задаваемый целью. В то же время через содержание педагогического мышления складывается социокультурный опыт личности, целостный образ формирования профессиональной деятельности; через рефлексию – потребность в непрерывном образовании, в личностном развитии как собственном, так и своих воспитанников. В данном случае профессионально-педагогическое мышление служит средством образовательного процесса. Следовательно, при реализации методической подготовки педагога развитие профессионально-педагогического мышления выступает как цель, средство и результат образовательного процесса.

Показателями эффективности управления развитием профессионально-педагогического мышления является уровень развития следующих умений:

- строить собственную познавательную деятельность;
- проявить педагогическую позицию в условиях выбора;
- выбрать оптимальный вариант решения педагогической ситуации;
- оперативно осуществить перенос категорий в условия решения задачи;
- проектировать педагогический процесс в соответствии с целями обучения;
- выявлять в конкретных педагогических ситуациях противоречия и обосновывать решение педагогической проблемы образовательной концепцией (таблица).

#### Критерии развития профессионально-педагогического мышления педагогов

Критерии	Функции мышления	Степень сформированности мышления		
		низкая	средняя	высокая
1	2	3	4	5
Умение строить познавательную деятельность	Познавательная	Нет самоуправления познавательной деятельностью, обучение осуществляется в силу необходимости. Отсутствует система категориальных знаний	Самоуправление есть, но необходимо управление со стороны методиста. Есть знания психолого-педагогических категорий. Средний уровень сформированности качеств ума	Самоуправление познанием через средства, методы и формы. Система категориальных знаний. Высокий уровень сформированности качеств ума

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Умение проявить педагогическую позицию в условиях выбора	Эмпатийная	Решение педагогической ситуации преимущественно авторитарным путем	Признание права ребенка на самостоятельность, но решение практических задач директивным путем	Уважение к личности ребенка, решение педагогических задач на основе субъект-субъектного подхода
Умение выбрать оптимальный вариант решения педагогической ситуации	Рефлексивная	Выбор решения аргументирован слабо, процесс принятия решения замедлен, адекватная оценка чаще всего случайна	Адекватная оценка ситуации, включение ценностных ориентаций в решение ситуации, быстрое принятие решения	Адекватная оценка собственных действий и поступков обучаемых и педагогов. Нравственные отношения к учащимся, ситуации, действия и решения логически оправданы
Умение оперативно осуществить перенос категорий в условия решения задачи	Регулятивная	Слабая опора на категориальные знания, влияние стереотипов на решение ситуации. Нерешительность или излишняя самоуверенность в действиях	Реализация предложенной модели в соответствии с имеющимися знаниями, минимальное проявление инициативы	Умение реализовать созданную модель, своевременно внести коррективы. Гибкое владение категориальными знаниями в конкретной ситуации, спокойная уверенность в собственных действиях
Умение проектировать педагогический процесс в соответствии с целями	Прогностическая	Целеосмысление отсутствует или формулируются глобальные задачи. Внешняя	Поставленные цели не имеют диагностического характера, не выстроены логически.	Потребность в целеосмыслении. Формулирование диагностических целей разного

## Окончание таблицы

1	2	3	4	5
обучения		мотивация профессиональной деятельности. Неумение строить программу собственного образования	Преобладает внешняя мотивация профессиональной деятельности. Планирование образовательного процесса ситуативно, вне системного видения	уровня. Внутренняя (личностная) мотивация деятельности. Четкая стратегия собственного образования. Владение методами моделирования педагогического процесса
Умение выявлять в конкретных педагогических ситуациях противоречия и обосновывать решение педагогической проблемы образовательной концепцией	Методологическая	Владение теорией личностно-развивающего образования на уровне представлений. Затруднения в организации педагогического исследования	Знание технологий личностно-развивающего обучения. Умение выделить проблему, определить цель, задачи и средства ее решения. Умение определить результативность педагогического опыта	Владение теорией личностно-развивающего обучения на уровне действий. Владение методологией и технологией педагогического исследования. Умение осмыслить педагогический опыт. Конструирование образовательного процесса на основе собственной концепции

Первый этап управления – диагностический. Достоверная оценка результативного компонента образовательного процесса – уровня развития профессионально-педагогического мышления – возможна только как итог изучения сформированности его функций. В качестве основы такого изучения может быть использована карта диагностики профессионально-педагогического мышления педагогов, которая позволяет не только выявить общий уровень сформированности профессионально-педагогического мышления, но и определить слабые места в проявлении его отдельных фун-

кций, выстроить на этой основе индивидуально-личностную стратегию развития.

На втором – организационном – этапе управления встает задача научно-методического обеспечения развития профессионального мышления педагогов. Особенностью этого этапа при формировании профессионально-педагогического мышления является разработка программы обучения учителей и подготовка дидактического материала по развивающим технологиям, отбор разноуровневого содержания информации, что дает возможность педагогам осуществлять индивидуальную образовательную траекторию. Поэтому основная роль на этом этапе, как и на следующем, отводится научно-методической службе образовательного учреждения.

Третий этап – обучающий – имеет свои периоды. Мы предлагаем построить методическую подготовку педагогов на этом этапе по схеме, предложенной Э. Ф. Зеером и Э. Э. Сыманюк [3], в соответствии с этапами профессионализации:

- начальный период – когнитивно-ориентированное обучение;
- основной – деятельностно-ориентированное;
- заключительный – личностно-ориентированное.

Директору школы предстоит определить, кто будет проводить обучение учителей и соответствует ли уровень подготовки этого специалиста поставленной цели.

Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии, результат действия методологической функции профессионально-педагогического мышления. Владение технологиями обучения школьников, конструирование технологии, безусловно, способствует развитию мышления педагога на стратегическом уровне. Поэтому использование личностно-деятельностных технологий в практике педагогов школы позволяет обеспечить

- актуализацию профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности педагога;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Рассмотрим предлагаемое построение методической работы на примере проблемного семинара для педагогов «Личностно-деятельностные технологии обучения».

В ходе первого – информационного – этапа создается ориентировочная основа знания: определяется целесообразность психологических знаний в педагогической деятельности, вырабатываются ценностные ориентации в области психолого-педагогического знания и качеств личности, базовые понятия о цели и задачах деятельности педагога. На этом

этапе формируются познавательная, эмпатийная, рефлексивная функции профессионально-педагогического мышления (оперативный уровень). В рамках семинара организуется освоение теоретических аспектов использования личностно-деятельностных технологий в образовательном процессе: актуализация знаний о современных образовательных парадигмах, технологическом подходе в обучении, знакомство с сущностью технологий, обоснование выбора технологии для практического применения. Кроме того, обязательной становится актуализация знаний педагогов о целеполагании в образовательном процессе (в том числе уточнение понятия диагностичной постановки цели, коль скоро речь идет о технологиях), формах и методах обучения, способах обратной связи и т. д.

Второй этап – процессуальный. На этом этапе важно показать зависимость поставленных задач от сформированности у личности познавательной, эмпатийной, рефлексивной функций профессионально-педагогического мышления, волевых механизмов, связанных с такими качествами, как профессиональная ответственность и профессиональный долг. Данный этап решает задачу формирования регулятивной и прогностической функций профессионально-педагогического мышления (тактический уровень). Полученные и актуализированные знания должны стать умениями, и поэтому педагоги разрабатывают технологические карты в рамках выбранной технологии, а затем проводят уроки, которые записываются для последующего анализа.

На третьем этапе – рефлексивном – идет анализ проведенных уроков, определяются стратегии действий каждого педагога по овладению, осмыслению и внедрению технологий в практику профессиональной деятельности. Превращение деятельности в личностно-образующую определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности. А. Н. Леонтьев показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат [4]. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности. Личностный смысл деятельности обуславливает ее активность, а уровень активности субъекта деятельности определяет личностно-развивающий характер. Э. Ф. Зеер назвал этот вид деятельности доминантным, в отличие от ведущего, который задается системой воспитания и обучения [3]. Становление доминантной деятельности во многом зависит от ее смысла и определяется отношением личности к ней. Это этап развития методологической функции профессионально-педагогического мышления (стратегический уровень).

Четвертый этап – итоговый. Значение его заключается в том, чтобы пробудить у педагога стремление к самоанализу, самооценке и коррекции собственной деятельности. Основные задачи: четкое описание параметров деятельности и личностных качеств, формирование инструментариев для

объективной диагностики деятельности педагога, качеств личности, уровня развития детей, а также поиск средств коррективки деятельности, позволяющих наиболее экономным путем организовать достижение поставленной цели. Итоговый этап выполняет не столько контролирующую, сколько корректирующую функцию. Активное участие в нем принимают сами учителя: сравнивая свои диагностические карты первого и последнего этапов, выявляют новые проблемы развития собственного профессионально-педагогического мышления, ставят цели, разрабатывают программу саморазвития.

Предлагаемое построение методической подготовки не даст желаемого результата, если не использовать андрагогический подход к организации методической работы.

Сегодня наблюдается лавинообразное нарастание информации; владеть ею в полной мере, даже в рамках своего предмета, оказывается нереальным. Педагог порой оказывается безоружным перед фактом недостаточной компетентности, чаще всего не понимая, что это естественная ситуация, требующая осознанного постоянного образовательного движения. Кроме того, навыки обучения и самообразования у современного педагога были сформированы в совершенно иных, нежели сегодняшние, обстоятельствах. Чем старше человек, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград, складывавшихся годами. Эти трудности основаны, прежде всего, на мифе о возникающем с возрастом снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации. Известно, что в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению. Понимание дефицита психологических знаний приводит педагога к открытию своих возможностей, обусловленных возрастом, социальным положением, индивидуальными особенностями.

Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). В отличие от ребенка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую он стремится публично выразить свое несогласие или протест методисту и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, взрослый больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося. Именно поэтому необходим тщательный отбор содержания предлагаемой педагогам информации. Немаловажное значение имеет и способ преподнесения материала. С одной стороны, педагоги запрашивают (в силу стереотипов) готовую информацию, с другой – предпочитают обсуждение представленного материала.

Обычно педагог довольно осторожно относится к нахождению в позиции того, кого учат. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой будет востребован его опыт и способность к взаимодействию. Не меньше, чем учебная информация, взрослому человеку интересны методисты и «соученики» в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение педагогов предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки. Наиболее эффективной становится групповая работа педагогов, предусматривающая обсуждение разных точек зрения, разных позиций.

В любом возрасте взрослого человека сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на достижения. Вместе с тем следует открывать перед педагогами развивающий потенциал «незнания» и «неумения». Презентация групповой работы основывается именно на таком подходе, когда каждая группа предлагает свой вариант решения проблемы и может быть успешной, если сумеет аргументировать свою точку зрения. И здесь важно не давать категорических оценочных суждений «правильно – неправильно». В любом случае, всегда есть возможность отметить интересные моменты в деятельности каждой группы, что стимулирует учителей к дальнейшему проявлению активности. Как правило, педагоги, внедряющие в практику обучения личностно-деятельностные технологии, становятся более успешными, востребованными. Многолетний опыт проведения семинаров показывает: участие в инновационной деятельности, конкурсах профессионального мастерства, конференциях, публикация статей, проведение мастер-классов подтверждают высокий уровень компетентности педагогов.

Таким образом, поскольку человек развивается, активно совершенствуя собственное мышление и деятельность, то именно они выполняют ключевую роль в его развитии. В мышлении «Я» включаются в конкретные цели и ценности; мышление – это, в том числе, деятельность по самоопределению в ситуации. Пытаться изменить нечто внешнее, не изменив предварительно мышление, – значит только продлить прошлую деятельность, которую мы хотим преобразовать (или заменить). Иначе говоря, активность субъекта проявляется в направленности его деятельности на изменение ситуации, на самоизменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности.

### Литература

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.

2. Давыдов В. В. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 90–103.

3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Моск. психол. ин-т, 2005. 216 с.

4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1.

5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 320 с.

6. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

7. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995. 584 с.