

О профессиональном становлении педагога - практика развития

Проблема становления педагога - практика развития выглядит довольно противоречивой в современной образовательной ситуации. Современный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на системно-деятельностный подход и его организацию психологами и педагогами в образовательных учреждениях. Стандарт профессиональной подготовки современного педагога требует, чтобы педагог в своей деятельности обеспечивал становление субъектной позиции ученика на материале изучения школьных дисциплин, занимал позицию практика развития, владел деятельностным подходом. Но большинство высших профессиональных учреждений педагогического образования до сих пор ориентированы на передачу методик преподавания учебных предметов безотносительно к передаче технологий развития детей и становлению позиции педагога-практика развития.

В 2010 году на базе Института педагогики, психологии и социологии нами под научным руководством В.Г. Васильева был начат эксперимент по организации прикладного бакалавриата психолого-педагогического профиля подготовки совместно с Институтом проблем образовательной политики "Эврика-развитие", Красноярским педагогическим колледжем № 1 им. М. Горького. Целью организации нашей совместной с В.Г. Васильевым экспериментальной работы на прикладном бакалавриате стала разработка и экспериментальная апробация модели профессионального становления педагога - практика развития, которая отчасти представлена в ряде опубликованных работ ([1], [2], [3], [4], [7], [8]).

В данной статье предполагается подробнее остановиться на структуре профессионального действия педагога-практика развития, методических и педагогических средствах обеспечения становления данного действия в образовательном процессе ВУЗ-а в рамках эксперимента по прикладному бакалавриату.

Становление педагога-практика развития – это обеспечение становления субъекта своего педагогического действия, поскольку всегда «субъектная форма организации поведения – это действие» (Б.Д. Эльконин, 2003,[6]). Что создает условия для становления субъектного действия педагога-практика развития?

На основании анализа работ В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина ([5], [6]) субъектное действие появляется лишь в ситуации обнаружения рассогласованности собственного реального практического и идеального (мысли как цели) действия, в ситуации принятия решения, что с этой рассогласованностью теперь делать. А именно, начинать задумываться о плане, или глубже – об основаниях своего плана действия, которое привело к данной рассогласованности, обращаться к построению, поиску средств ее преодоления за счет построения и преобразования особых вспомогательных мыслительных систем - моделей.

На основании вышесказанного, мы соответственно полагаем, что **действие педагога - практика развития включает одновременно два постоянно-перетекающих друг в друга слоя его построения:**

1 слой – мысленное построение и удержание схемы-гипотезы организации поисковой деятельности других субъектов, а затем ее реальную реализацию на практике;

2 слой – рефлексию полученной реализации схемы организации деятельности других субъектов сообразно ее культурным основаниям: теоретическим, технологическим, индивидуально-коллективным (субъектным) с целью обнаружения разрывов замысла и реализации, дальнейшего мысленного преобразования схемы и организации новой ее реализации на практике.

Если обратиться к "акту учебной деятельности" учащихся В.В. Давыдова, то мы обнаружим в нем три слоя – мышление и деятельность как система учебных действий (учебная задача), коммуникация как учебное сотрудничество, субъектность ученика как приращение в его самосознании. В связи с этим, каким образом схватить эти три слоя в сознании студента – будущего педагога-практика развития – в слоях организации его действий?

В своей практике работы со студентами мы это обеспечиваем проектированием и реализацией на практике **матрицы взаимодействия** студента - педагога и учеников, в которой представленные выше слои организации акта учебной деятельности заданы виде определенной последовательности психолого-педагогического содержания:

- цели организации учебной деятельности учеников;
- противоречиво-сконструированный предметный материал для достижения целей организации учебной деятельности учащихся (цепочка вопросов, заданий для обеспечения предметной логики открытия понятий);
- прогнозируемый спектр учебных действий учеников на материале предмета;
- прогнозируемые действия педагога по организации коммуникации учащихся и построению содержательного отношения к учебным действиям учеников на предметном материале;
- ожидаемые результаты развития учащихся и способы их диагностики, встроенные в процесс организации учебной деятельности;
- предполагаемые риски в коммуникации, в разворачивании предметной логики учащихся, в субъектных действиях учеников в ситуации неопределенности и управление рисками педагогом.

В работе со студентами прикладного бакалавриата матрица взаимодействий вводится нами в ходе организации практик студентов в школах как проектируемый ими предмет их педагогических действий, который становится затем для них объектом мысленных преобразований после проб организации учебной деятельности детей и рефлексии этих проб.

Матрица взаимодействий имеет динамическую, изменяемую самим студентом, структуру при переходе от одного к другому слою построения собственного педагогического действия. С этой целью студенту в ходе прохождения практики требуется зафиксировать разрывы замысла и реализации в том или ином слое организации учебной деятельности учеников: в содержательном отношении к версиям учеников на материале предмета, в организации ситуаций коммуникации и ситуаций индивидуально-коллективного принятия решения учениками в условиях дефицита средств. Именно эти разрывы становятся содержанием очередного проектирования студентами новых, сначала мысленно-перепроектированных, а затем и реальных взаимодействий с учениками, но уже

за счет обращения к основаниям проектирования - к принципам организации учебной деятельности, к технологии развивающего обучения, к собственным индивидуальным, коллективным смыслам и опыту деятельности.

Отметим, что подобная работа студента организуется нами в форме коллективной мыследеятельности на Мастерской с преподавателями – «мастерами». И требует также как для учеников организации со студентами особо-устроенной понимающей коммуникации и рефлексии, которые связывают переход студента от **его прожекта к проекту через организацию перепроектирования**.

Чтобы обеспечивать позицию "мастера", необходимо в совместной со студентами деятельности на мастерской фиксировать, оформлять именно те разрывы, которые обнаружены самим студентом, их можно длить и анализировать в обсуждении таким образом, чтобы давать возможность студенту самому принять решение о его развитии – о поиске собственных средств преодоления разрыва на основе принятых им оснований. Когда средства преодоления разрыва замысла и реализации обозначены студентом, то мастер может уже их расширять и развивать, предлагать дополнительные ресурсы и материалы для их освоения, обозначать пространство проектирования новых педагогических проб, их реализации и перспективы экспертизы и публикации собственных результатов.

На основе нашей деятельности на мастерской, в ходе специально-организованного перепроектирования у студентов появляются собственные индивидуальные исследовательские вопросы и инициативы по разным слоям организации учебной деятельности учащихся. Сегодня нами в совместной деятельности на мастерской и в режиме индивидуальных консультаций обеспечены условия для двух типов исследовательской активности студента:

- исследовательский вопрос строится студентом на основе обнаружения разрывов замысла и реализации собственных спроектированных уроков на практике;

- исследовательский вопрос строится на основе опредмечивания личных потребностей студента и начинается поиск возможности реализации мотива при проектировании и проведении своих занятий с детьми.

Мы наблюдаем тенденцию у современных студентов уже четвертый год их активного интереса к тематикам, связанным с организацией учебного сотрудничества, коммуникации и групповой работы, мотивации учащихся в пространстве учебной деятельности, а также к здоровье-развивающей педагогике и психологии развития, индивидуально-ориентированным способам организации учебной деятельности. Например, эмоциональное мышление, типы коммуникации и их связь с учебными действиями, типы мотивации и их связь с учебными действиями. Это для нас хороший диагностический признак того, что студенты удерживают разнопозиционность и сложноустроенность поисковых действий детей, и своих собственных – психолого-педагогических действий, а не только предметную составляющую этих действий.

Каковы перспективы организации психолого-педагогического образования и подготовки студентов в нашей российской системе высшего профессионально-педагогического образования? Вот риторический и не имеющий на сегодняшний день продуманных стратегически и тактически ответов на вопрос. При этом, все больше в практике мы наблюдаем разрыв между требованиями стандартов как общего, так и

профессионального образования, и возможностями их реализации в образовательном процессе современных ВУЗ-ов и школ.

Список литературы

1. Богданов, Д.А., Васильев, В.Г. Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Материалы 17-ой науч.-практ. конф. «Педагогика развития: движущие силы и практики развития», апрель 2010. – Красноярск: ККИПК, 2011. – 298 с. – С. 186-190. - 0,3 п.л.
2. В.Г. Васильев. Современное понимание педагогики развития // Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении // Материалы IV Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 25-27 января 2012 г. – Красноярск, 2012. - 340 с.
3. Васильев, В.Г., Блинов Г.Н., Носков Н.Н. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования // Материалы 17-ой науч.-практ. конф. «Педагогика развития: движущие силы и практики развития» – Красноярск: ККИПК, 2011. – 298 с. – с. 165 – 173 - 0,5 п.л.
4. Васильев В.Г., Юдина Ю.Г. Роль практики и исследований в постановке и решении задач профессионального развития студентов прикладного бакалавриата (статья) // Современная дидактика и качество образования: обеспечение индивидуального прогресса в обучении // Материалы IV Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 25-27 января 2012 г. – Красноярск, 2012. - 340 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996, 544 с.
6. Эльконин Б.Д. Самоощущение. Опосредствование. Становление действия (электронный ресурс) // <http://psychlib.ru/mgppu/ZPt-2007/Eso-001.htm>
7. Юдина Ю.Г. К проблеме разработки показателей эффективности образовательных программ профессионального образования (на примере программ прикладного бакалавриата) (журнал из списка ВАК) // В мире научных открытий - Красноярск: НИЦ, 2011. №9.2 (Проблемы науки и образования) - с. 501-512 - 0,8 п.л.
8. Юдина Ю.Г., Богданов Д.А. Индивидуальный образовательный проект как механизм развития инициативности, самостоятельности и ответственности студентов // Материалы 19-ой Всероссийской науч.-практ. конференции «Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность», апрель 2012 // Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013 – 300 с.