

## ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

**Унтилова Оксана Григорьевна**

Аспирант,

Дальневосточный федеральный университет

notadic69@mail.ru

### POSITION OF THE TEACHER IN THE MODERN PEDAGOGICAL PROCESS

**O. Untilova**

*Summary.* The article considers the teacher's as one of the backbone factors of the pedagogical process. There is a correlation between the success of the education process and the professional and personal development of the teacher. Education and the role of the teacher in it, according to studies of the last decade, is perceived by society as "correct", if characterized by the integrity of the pedagogical process, the integrative properties of its components, where equal importance has educational activity (subjectivity) and the student and the teacher. The person and his activity is considered as a criterion of the quality of education. Since education is a special case of the humanitarian system, there are always specific, personalized participants, which means that their activities can't be described exclusively through the algorithms of technology or technical regulations, so the main feature of any pedagogical process should be the proportionality of education to man.

*Keywords:* pedagogical and educational processes, self-development, professional and personal integrity, traditional principles of the pedagogical process, the proportionality of education to man, interaction of subjects of educational process.

*Аннотация.* В статье рассматривается субъектная позиция учителя как один из системообразующих факторов педагогического процесса. Отмечается корреляция между успешностью последнего и профессионально-личностным развитием педагога. Образование и роль учителя в нем, согласно исследованиям последнего десятилетия, воспринимается обществом как «правильная», если характеризуется целостностью педагогического процесса, интегративными свойствами его компонентов, где равной значимостью обладает образовательная активность (субъектность) и учащегося, и учителя. Человек и его активность рассматривается как критерий качества образования. Поскольку образование является частным случаем гуманитарной системы, то всегда есть конкретные, персонафицированные его участники, что означает, деятельность которых не может быть описана исключительно через алгоритмы технологии или технические регламенты, поэтому основным признаком любого педагогического процесса должна быть антропоориентированность.

*Ключевые слова:* антропоориентированность, педагогический и учебный процессы, профессионально-личностное развитие, профессионально-личностная целостность, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

**У**читель как структурная и организационная единица образования всегда вызывала интерес и считалась ключевой в организации педагогического процесса. Традиционное представление о школе тяготеет к централизованной на учителя модели школьного взаимодействия, однако в последнее десятилетие все чаще возникает вопрос о рациональности такого подхода, предлагаются новые способы организации педагогического процесса, в которых роль учителя кардинально меняется. Означает ли это, что его значимость уходит в прошлое, виртуализируется, или наработанный педагогикой опыт по-прежнему актуален и ресурсен?

В 2013 году в журнале «International Journal of Teaching and Learning in High Education» в статье «Универсалии хорошего обучения» были опубликованы результаты исследования работы преподавателей более чем тысячи разных факультетов университетов мира. Данное исследование было проведено в США, странах Европы, включая Россию, в период с 1993 по 2013 год представителями Университета Питтсбурга (Джер-

ри Сэплес) и Клейтонского университета (Сюзан Коупленд), США. [7] Авторы исследования обратились к вопросу взаимосвязи профессионально-личностных качеств педагога и успешности его студентов. Проанализировав ряд трудов в области психологии и практические результаты работы преподавателей высшей школы, авторы отметили, что в настоящее время существует довольно большое количество методов и способов обучения, достаточно хорошо разработаны измерители качества образования, однако отсутствует целостное понимание роли и места педагога в педагогическом процессе, понимание того, что именно определяет его успешность. Авторы обратили внимание на то, что сложившаяся ситуация негативно сказывается на организации профессиональной подготовки педагогов, которые были бы способны гарантированно хорошо вести обучение на разных уровнях образования (не только в ВУЗах), поскольку необходим поиск профессиональных универсалий для педагогического процесса в целом. Было отмечено, что одним из главных показателей качества образования является способность педагога не только грамотно

использовать «техники обучения», но органично сочетать их с «эмоциональным влиянием на студента» (Лоуман, 1995 г.). Так же необходимо уделить более пристальное внимание «межличностному феномену и навыкам коммуникации со преподавателем со студентом». В критериальную базу, помимо характерных для бихевиористического подхода показателей, включены оказались такие как «учительское обязательство за организацию педагогического процесса с опорой на личностный опыт преподавателя и студента», «замена «наказательного типа отношений» сотрудничеством».

Анализ проведенных исследований показал, что, не смотря на культурные и экономические различия, существующие в разных странах, ожидания общества в целом и профессионального сообщества относительно образования схожи, более того — ключевым выводом исследования стала идея о корреляции успешности педагогического процесса с профессионально-личными качествами педагога. Портрет «хорошего учителя» выглядит следующим образом:

1. Каждый без исключения хороший учитель лично знает свой предмет.
2. Педагог таким образом организует занятия, будь то лекции, дискуссии, проблемные ситуации и задачи или что-то еще, чтобы обучающийся мог осознать свою потребность в обучении.
3. Хороший учитель всегда «ожидает большего» от своих студентов.
4. Хотя методы работы учителя могут различаться, хороший учитель стремится создать то, что называется «обстановкой развития критического мышления», где обучающиеся могут противостоять общепринятым знаниям и доказательно обосновывать свою точку зрения, решать подлинные (реальные) задачи, выдвигать идеи и реализовывать их, создавать и проверять жизнеспособность своих моделей.
5. Наиболее эффективные педагоги демонстрируют свое доверие к образовательному пути обучающихся, но постоянно поддерживают и корректируют его.
6. Все педагоги, участвовавшие в исследовании, имеют свою собственную программу оценивания достижений своих студентов, но вместе с тем, их критерии обеспечивают соответствие предъявляемым внешним требованиям.

Итак, мы видим, что выделяются ключевые компетенции педагога, которые можно сгруппировать следующим образом: предметно-методическая грамотность, психолого-педагогическая грамотность, управленческая грамотность. Этот набор позволяет учителю, используя психологические механизмы и пе-

дагогические приемы, управлять обучением с целью освоения учеником предметных знаний. Но в этом смысловом облаке отсутствует механизм, побуждающий учителя к профессионально-личностному росту, достаточно «знать свой предмет» на приемлемом уровне и следовать шаблонным методическим указаниям. Вышеназванные группы компетенций обуславливают привычные направления профессионального роста педагога, отражая представление о нем, как о функциональной единице, и не учитывая важной составляющей профессионализма: стремления к личностному развитию педагога, его ориентации на собственную целостность.

Требования, выдвигаемые сегодня к педагогу и педагогическому процессу, изменились вместе с самим обществом. Современная школа находится внутри процесса изменений, обусловленных как сменой подхода к образованию в целом, так и изменением логики построения педагогического процесса. Каким должен быть современный педагогический процесс, как и, главное, кем он обеспечивается — этот традиционный для российской педагогики вопрос по-прежнему актуален. Сегодня школа, находясь в периоде своего перерождения, поиска сущностно определяющего ее стержня, не только пытается определить свое место и способ воплощения, но ищет свое идейно-философское обоснование. Этот поиск выражается в ряде противоречий, которые проявляются, по словам Серикова В. В., в основном парадоксе современного образования: претендуя на определение способов формирования уникального результата (ученика) педагогика вместе с тем является наукой о массовой сфере человеческой деятельности, пытается в условиях «массового производства» создать единичное. Ключевой фигурой в этом процессе видится учитель, который является не только организатором, но и «держателем смыслов» педагогического процесса [4].

Понятие педагогического процесса, введенное в отечественную педагогику П. Ф. Каптеревым, в настоящее время не имеет однозначного толкования. В смысловое поле феномена включаются как отождествление его с учебным процессом, так и определение его как идентичного образовательному процессу. Однако, несмотря на разную расстановку акцентов в описании феномена педагогического процесса, исследователи сходятся в том, что ему присущи следующие черты:

- ◆ взаимодействие ученика и учителя как основополагающее условие;
- ◆ развитие и совершенствование природных сил и способностей ребенка
- ◆ системность и целостность;
- ◆ определенная протяженность во времени;
- ◆ устремленность в будущее.

Рассматривая человека как значимую часть и активного участника образовательного процесса, мы наделяем его качеством критерия, выводим его из центра бытия и, признавая его частью природы и ноосферы, «позволяем» ему влиять на организацию педагогического процесса [6]. Правильная организация педагогического обусловлена его целостностью, интегративными свойствами его компонентов, которые, в разных вариациях сочетания, формируют тот или иной требуемый эффект, это процесс, где равной значимостью обладает образовательная активность и учащегося, и учителя. Поскольку образование является частным случаем гуманитарной системы, то всегда есть конкретные, персонализированные его участники, что означает, что он не может быть описан через алгоритмы технологии или технические регламенты. Это означает так же, что основным признаком любого педагогического процесса должна быть антропоориентированность. Более того, в настоящее время возникла необходимость оставить противопоставление понятий «социоцентризм» и «антропоцентризм» и расширить понятие «антропоцентризм» до «антропоориентированности», принять понимание человека как значимой части, но не центра в ряду бытия [5]. Такой подход уводит нас от традиционного педагогического рационализма, акцентируя внимание на важности существования у педагога целостной картины организуемого им процесса, который включает в себя как собственный личностный и профессиональный опыт, профессиональные концепции и предметно-методический инструментарий, так и опыт ученика. Тогда целостность и целесообразность педагогического процесса по-настоящему реализуется во взаимодействии учителя и ребенка, равнозначных и обязательных субъектов образовательной деятельности, которые воплощают в мире присущую им «совокупность познавательных, деятельностно-практических, содержательно-этических отношений к миру» [1]. В российской педагогической традиции наработан огромный опыт организации учебной деятельности ребенка, тогда как вопрос профессионального сопровождения учителя раскрыт недостаточно.

Проблема обучения педагогических кадров является животрепещущей во всем мире, поскольку именно учитель является стержневой фигурой и организационной единицей педагогического процесса. Педагогическая деятельность ориентирована на концептуальную установку: обучение есть педагогическое воздействие, каким бы образом оно ни было организовано. Однако, школьное образование есть ни что иное, как передача знаний и «использование определенных закономерностей и механизмов становления человека посредством другого человека» [2]. Следовательно, одной из важнейших задач в профессиональной подготовке учителя есть не столько вооружение его набором предметных

и иных знаний, сколько создание условий для его личностно-профессиональной реализации. Педагог наполняет образовательное пространство не только предметным содержанием, но и неизбежно, являясь субъектом своей профессиональной деятельности, — личностным контекстом, находясь в постоянном разрешении противоречия между собственными целями, мотивами, привязанностями и внешними условиями, и требованиями [1]. Это означает, что единственно верный путь обеспечения профессионально-личностного саморазвития учителя — это организация наполненного смыслами взаимодействия всех участников педагогического процесса.

С целью подтверждения или опровержения данного вывода нами было проведено следующее исследование на базе муниципальной общеобразовательной школы № 44 г. Владивостока. В качестве внешнего организующего начала было участие школы в грантовой программе, в рамках которой педагогам школы было предложено представить вариант реорганизации образовательной деятельности школы, основанием которого было бы собственное личное участие, то есть, педагогам была предложена возможность организации «своего дела» в рамках повседневного и устоявшегося функционирования школы. В эксперименте изучалась деятельность двух групп: группы учителей-«проектировщиков» (35% педагогов от общего числа работников) и группы учителей, не вошедших в первую группу (65% от общего числа работников). Формирование групп происходило по личному желанию педагогов участвовать в преобразовании деятельности школы. Срок проведения эксперимента — июнь 2017 — февраль 2018 года (8 месяцев), был обусловлен внешними условиями участия в грантовой программе.

Модель общего проекта преобразования педагогического процесса разрабатывалась первой группой и основывалась на анализе существующего состояния школы, который выявил основные дефицитные состояния коллектива:

- ◆ для учителя: недостаточный современным вызовам и требованиям уровень педагогических компетенций; отсутствие творческой самореализации и разобщенность педагогического коллектива; безучастие в педагогическом процессе;
- ◆ для ученика: низкий уровень качества образования; неразвитая образовательная среда, бессистемность в создании условий для самореализации ученика; малоэффективная и чересчур трудозатратная организация образовательного процесса; многонациональный, поликультурный и полиязыковой состав классов;
- ◆ для родителя: выключенность из жизни ребенка; низкая культура социального взаимодействия; невозможность получения своевременной кон-

сультативной помощи родителями и/или дополнительного образования;

- ◆ для администрации: малоэффективная система организации педагогического процесса; формальность управления педагогическим процессом;

Дефицитарные состояния определили концептуальную модель взаимодействия субъектов по организации общего педагогического процесса в школе, основанного на запросах и потребностях его участников. Представления учителей о необходимых изменениях и связанных с этим действиях нашли свое отражение в разработанных и представленных ими к защите проектах. Определенная часть работ была повторением привычного алгоритма выполнения выпускных квалификационных работ, выполнялись шаблонно и рутинно. Доля таких работ составила 37,5% от выполненных. Однако другая часть работ, удельный вес которых так же составил 37,5%, представляет практический интерес для внедрения в рамках школы, например — проект «Организация внеурочной деятельности в профильном классе». Автор данной работы провела анализ образовательной программы в своей и смежных предметных областях (история, обществознание и право, экономика, география) и предложила реалистичный и жизнеспособный проект, который позволяет организовать учебный и воспитательный процессы как единый целостный образовательный процесс, который базируется на использовании межпредметных и метапредметных особенностях выбранной образовательной области и позволяет использовать ее скрытые ресурсы. Оставшаяся часть предложенных к защите работ была интересна и перспективна по своей сути, но авторы не смогли справиться с детализацией и структуризацией воплощения предлагаемых проектов, остановившись на этапе актуализации проблемы и описания необходимых действий. Тем не менее, в настоящее время реализуются два из «успешных» и один из «перспективных, но недостаточно продуманных», один же из категории «формальных» оказался додуман и переработан автором и представлен на Приморском форуме образовательных инициатив осенью 2018 года, получив признание и статус пилотного проекта на краевом уровне. Проявился так же эффект вовлечения, когда педагоги из второй группы включились в реализацию того или иного проекта, а так же результатом эксперимента стало привлечение в школу дополнительного числа педагогов, для которых важным фактором в принятии решения о выходе на работу в школу стала возможность реализации собственных профессионально-личностных устремлений. Таким образом, была задана общая направленность взаимодействия разных, значимых для школы, направлений педагогической деятельности, которые дали возможность включения в нее на равных ос-

нованиях всех участников образовательного процесса и позволивших занять позицию субъекта-лидера в лице мотивированного педагога.

В ходе реализации эксперимента было выяснено, что профессиональное развитие учителя немыслимо без включенности его в общекультурный контекст наравне с учеником, без интеграции его во все сферы человеческого бытия, поскольку именно этот опыт формирует и структурирует «метапредметное педагогическое знание»: наличие целостной картины организуемого педагогом процесса, которое состоит не из суммативных данных и способов действия, а из эмерджентных элементов содержания образования [4]. В ходе реализации эксперимента мы пришли к выводу, что сущность преобразования педагогического процесса школы мыслится как включенность личности в со-бытийную общность, а реорганизация образовательного пространства школы основывается на личности учителя как субъекте профессиональной педагогической деятельности, который способен:

- ◆ анализировать каждую свою деятельностьную ситуацию,
- ◆ фиксировать свою профессиональную проблему,
- ◆ осознавать средства ее разрешения,
- ◆ определять свою проектную идею как соответствующую или не соответствующую желаемой действительности и общему контексту школы,
- ◆ находить пути ее воплощения для достижения желаемого будущего.

Таким образом, мы сделали важный вывод: организация профессиональной деятельности учителя тогда только может быть продуктивной, когда он сам вовлечен в нее не как объект воздействия, а как субъект взаимодействия и преобразования окружающего мира. Это требует развития несколько иных, отличных от представленных в американском исследовании компетенций, и базирующихся на способности к рефлексивному осмыслению собственной профессиональной деятельности, а именно: профессиональное образование, в том числе дополнительное и/или внутрикорпоративное, видится направленным прежде всего на пробуждение и развитие способностей учителя к самостоятельной творческой педагогической работе, умения выбора адекватных вариантов действия как в заданных, так и в непрогнозируемых условиях [3]. Только являясь ключевой единицей и занимая субъектную позицию, учитель сохраняет целостность педагогического процесса, успешность которого в современных реалиях обеспечивается освоением различных способов организовывать деятельность свою и своих подопечных таким образом, чтобы создать условия для личностного продвижения, включая получение как собственно знаний, так и путей их освоения, применения и передачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991, — 160 с.
2. Данилов М.А., Есипов Б. П. Дидактика/под общей редакцией Есипова Б. П. — М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. — 519 с. — с. 5–10, 47–50, 113–212.
3. Каспаржак А.Г., Калашников С. П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги.// Психологическая наука и образование, 2015. Т. 20, № 5. — с. 29–44.
4. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В. В. Сериков. — М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. — с. 16–32
5. Степашко Л. А. Философия и история образования./Учеб.пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — 272 с. — с. 50–126.
6. Сикорская Г. П. Ноосферный вектор в образовательной парадигме XXI века// Научный диалог, 2012, выпуск № 5. Педагогика. — Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов. — с. 71–91.
7. Jerry W. Samples, Susan E. Copeland The Universality of Good Teaching: A Study of Descriptors A cross Disciplines// International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2013, Volume 25, Number 2, 176–188. — <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1516.pdf>

© Унтилова Оксана Григорьевна ( nomadic69@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

