

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

И.С. Усенко
МГЛУ (г. Минск)

Субъективные предпосылки профессиональной успешности проявляются у специалистов по-разному как в процессе осуществления деятельности, так и на уровне получения ее продуктов. Даже исходно богатые природные возможности (педагогические способности) и проквенно образование могут в итоге остаться нереализованными, если человек окажется беспомощным в процессуальном отношении или под рукой у него не окажется нужного профессионального инструмента.

Эффективность работы педагога принято измерять достижениями и личностными приобретениями его подопечных, однако это же может быть в равной мере отноено и к его личности, к тому, насколько приобщение к становлению других людей развивает его в человеческом и профессиональном плане. В этом проявляется преобразовательная специфика труда в сфере «человек—человек». Умение в качестве побочного эффекта производить в ходе профессиональной деятельности новые, более совершенные способы ее осуществления могут быть обозначено как праксеологическая продуктивность педагога. Проявления этого свойства обусловлены технологическим диапазоном, в котором субъект способен квалифицированно работать, а также его умением «превращать» опыт в источник совершенствования профессиональных действий.

Становление профессионализма происходит непосредственно в трудовой деятельности. Одним из социальных ориентиров при его оценке служит качество получаемого результата. Тем самым помимо своего желания каждый из работающих педагогов оказывается вовлеченным в естественный эксперимент по отбору и закреплению в системе деятельности продуктивных действий. Многообразие форм профессионального опыта дифференцируется в зависимости от: природы субъекта — опыт индивидуальный, совокупный (группы, коллектива, организации), интегративный (опыт субъекта, имеющего дискретный во времени и пространстве характер, например национальный или сетевой опыт); сферы получения — опыт теоретический, практический, исследовательский, экспериментальный и др.; приоритетно активизированных личностных сфер (когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий); предметного содержания деятельности — опыт консультирования, опыт коллективного воспитания, опыт тестирования, опыт развивающего обучения и др.; целенаправленности формирования — организованный или стихийный; полученного результата — опыт успешный или неуспешный; степени осознания — осознанный, неосознанный; степени новизны — опыт традиционный, массовый, передовой, творческий, инновационный.

В данном случае важно различать терминологическое понимание традиционности опыта как принадлежности к традиции от его бытового толкования в значении массовости.

Учеными отмечено, что простое накопление опыта не обеспечивает более продуктивной или успешной профессиональной деятельности (Ю.Н. Кулюткин). Можно хорошо знать профессиональные нормы, но не следовать им, можно видеть свои педагогические ошибки, но не стремиться их исправить. Взаимодействие субъектов педагогической деятельности со своим опытом должно быть специальным образом организовано, чтобы стать источником развития продуктивности действий.

То же можно сказать и о взаимодействии с опытом коллег. С праксеологических позиций традиционное сочетание «обмен опытом» является не вполне корректным. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что педагогический опыт не может быть единственно источником развития педагога.

ситуаций педагогической деятельности. Можно устно или письменно рассказать об опыте, но нельзя обменяться переживаниями, составляющими его неотъемлемую часть. В данном случае речь идет о закономерностях и правилах перенесения продуктивных действий из контекста деятельности одного субъекта в контекст деятельности другого. Таким образом, к кругу праксеологических проблем могут быть отнесены проблемы правильности восприятия, описания и трансляции всех видов опыта.

По мнению ученых, момент правильного восприятия опыта во многом обуславливает его возможность становиться источником дальнейшего профессионального роста (А.А. Бодяев). В связи с этим может быть сформулирована проблема адекватного восприятия своего и чужого опыта. Под адекватностью подразумевается соответствие соответствия субъективного восприятия объективному смыслу и содержанию опыта относительно принятых профессиональных норм.

Варианты восприятия обусловлены различием исходных установок субъекта относительно функционального назначения взаимодействия с опытом. Оно может приобретать различный характер: оценочный (восприятие с установкой на оценку успешности/неуспешности опыта); исследовательский (восприятие с установкой на изучение механизмов результативности и продуктивности); имитационный (восприятие с установкой на последующее воспроизведение механизмов продуктивности); креативный (восприятие с установкой на усовершенствование опыта).

На основе полученной информации специалист может занять по отношению к опыту различную позицию: принять его к сведению как данность, отказавшись от ситуативной, эмоциональной или какой-либо другой оценочной реакции (зафиксировать наличие подобного опыта); оценить с точки зрения определенной системы критериев и показателей успешности; попытаться проникнуть в структуру и механизмы профессиональных действий, чтобы понять секрет их продуктивности (непродуктивности); начать поиск аргументов, зачеркивающих профессиональную значимость опыта, дискредитирующих его носителей, и т.д.

Когда накопленный опыт воспринят, отрефлексирован и получил оценку, возникает вопрос, какую стратегию дальнейшей работы с ним целесообразнее избрать. Обычно при ощущении полноты (избытка) позитивного опыта у субъекта возникает желание поделиться им с другими. Таким образом, перед ним встает практическая проблема обобщения и передачи опыта. В ситуации ограниченности (неудачности) индивидуального или совокупного опыта формируется потребность в его пополнении (самообразование, изучение опыта других). При понимании продуктивности объединения своих действий с действиями коллег встает задача его интеграции.

С точки зрения педагогической праксеологии представляют интерес механизмы трансляции опыта, позволяющие точно, без искажений обмениваться информацией о новых способах продуктивных действий. В отечественной образовательной практике чаще используется вербальная (научно-методическая) или литературно-художественная форма культурного закрепления и передачи профессионально-педагогического опыта. Значительно реже прибегают к непосредственному получению опыта через проживание, например, в режиме игротехнических событий, тренингов или педагогического проектирования. Иногда используется публичное представление опыта, которое осуществляется в виде непосредственной его демонстрации (открытые занятия, мастер-классы, творческие мастерские) или с использованием фиксированной на современных носителях информации (аудио-, видео-, мультимедийных).

На смысловую точность передачи опыта влияет не только форма подачи, но степень и глубина детализации. В плане структурированности и целостности представления опыта выделяют простое описание, биографическое описание, компонентный анализ, структурно-функциональный анализ и системно-интегративный анализ.

Помимо определения необходимой глубины раскрытия структуры опыта представляет важность выбор у р о в н я его описания. Профессиональное описание образовательного опыта может быть выполнено на трех уровнях: педагогическом (отражение ценностно-смыслового наполнения процесса); методическом (внешняя, видимая сторона действий педагога и учащегося на основе определенного предметного содержания); технологическом (обозначение универсальных механизмов, обеспечивающих необходимые внутренние преобразования в соответствии с заданными целями).

Производным от технологического является алгоритмический уровень описания. Алгоритм, задающий обязательный порядок действий и ведущий к успешному решению теоретической или прикладной задачи, обычно становится результатом «свертки» имеющегося технологического знания до формы инструкции «пользователю».

В противоречивых и изменчивых социальных условиях умение выстраивать праксеологические программы преобразования профессионального поведения, профессиональной позиции, совместной деятельности увеличивает конкурентоспособность педагога. Обладая праксеологическим знанием, он обретает способность к осмысленному преобразованию любой