

4. Савинов Л.И., Лазарева З.Н. Педагогическая подготовка студентов магистратуры по направлению «Социальная работа». Саранск, – 2017. – 88 с.

УДК 378

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ:
ОПЫТ МИРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

*Титовец Татьяна Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка»*

Постановка проблемы. В ведущих образовательных системах мирового пространства основным сущностным признаком педагогического сопровождения профессионального саморазвития любого специалиста выступает его резонанс с внутренней природой саморазвития. В этом случае педагогическое сопровождение превращается из надличностного в человекоориентированный процесс и нацеливается на создание такой педагогической системы, цели, содержание, формы, методы и средства которой обеспечивали бы внутреннее интеллектуальное, духовное, эмоциональное напряжение, ведущее к обогащению мотивационной и креативной сфер личности [1]. В системе профессиональной подготовки учителя накоплен определенный опыт педагогического сопровождения профессионального саморазвития, однако его теоретическое обобщение недостаточно представлено в современных научных исследованиях.

Анализ исследований и публикаций. С позиции креатоцентрированного подхода педагогическое сопровождение профессионального саморазвития педагога преимущественно связано с созданием условий для развития у него творческих умений. В контексте данного подхода разработаны и применяются в образовательной практике технологии развития творческого мышления студента (Д.А. Леонтьев, Л.Е. Климова, Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов, М.С. Иванов, С.П. Сви́дeрская и др.).

Сторонники социоцентрированного подхода указывают на обусловленность профессионального саморазвития личности учителя в педагогической профессии, в первую очередь, качеством его профессионального общения и, таким образом, обращают особое внимание на социальный аспект педагогического сопровождения,

внедряя в учебный процесс диалоговые образовательные практики (Л.А. Коростылева, Р.А. Зобов, И.Г. Сощенко, А.Ю. Фимин и др.).

С позиции профессионально-центрированного подхода основой устойчивой профессиональной самореализации педагога является высокий уровень профессиональной компетентности. В контексте данного подхода исследователями предложено педагогическое сопровождение, формирующее у студентов готовность к работе над инновационным педагогическим проектом (Т.В. Жабаква, С.А. Безгодова, П.Н. Виноградов, Н.В. Куприянова и др.)

В рамках дидактоцентрированного подхода профессиональное саморазвитие студента в образовательном пространстве педагогического университета ставится в зависимость от знания студентом понятийной и содержательной структуры профессиональной самореализации как научного понятия, глубокого познания психологических механизмов и закономерностей, лежащей в ее основе. В рамках данного подхода разработаны спецкурсы, освещающие феномен профессиональной самореализации.

Сторонниками акмеологического подхода к изучению данной проблемы признается, что готовность учителя к саморазвитию зависит от сформированности у него таких востребованных в цифровую эпоху качеств как гибкость мышления, открытость новому опыту, внутренняя мотивация деятельности, целенаправленность профессиональной деятельности, педагогическая рефлексия, готовность к планированию профессионально-личностного роста. Каждое из вышеперечисленных качеств и умений является объектом исследований в работах многих ученых, которые предлагают научно-обоснованную модель и методику по их формированию в учебном процессе. Вместе с тем, комплексного исследования, описывающего совокупность форм педагогического сопровождения на разных этапах профессионализации студентов педагогических специальностей, не проводилось.

Цель данной статьи – проанализировать педагогический опыт мировой образовательной практики относительно используемых в образовательном процессе форм педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего учителя на разных этапах его профессионализации.

Изложение основного материала. Анализ мировой образовательной практики позволяет выделить ряд форм педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего учителя. На первом (начальном) этапе профессионализации – *этапе адаптации* (по А.В. Петровскому) – педагогическое сопровождение выражается в персонифицированных формах педагогического взаимодействия, используемых преподавателем на занятии, и персонификации педагогических знаний, умений и качеств.

Персонифицированная модель образования в контексте профессиональной подготовки учителя смещает акцент обучения на осознание личностного смысла педагогической деятельности, позволяющего студенту взглянуть на профессию учителя с точки зрения своих духовных потребностей, индивидуальной системы ценностей и соотнести внешние стороны предстоящей трудовой деятельности со своей субъектностью, личностной культурой. К основным технологиям трансформации учебного материала в личностное знание, используемым в целях развития мотивационно-ценностной сферы будущего учителя, относятся: технологии художественной фасилитации, межкультурного анализа педагогических реалий, анализа персогенных ситуаций развития и др.

Психологический механизм, лежащий в основе художественной фасилитации, заключается в эмоциональном сопереживании, идентификации себя с личностью педагога посредством постижения произведений искусства, музыки и литературы. Результатом такой формы педагогического сопровождения профессионального саморазвития становится чувственное освоение идей педагогической аксиологии и антропологии. Технологии межкультурного анализа педагогических реалий обеспечивают студенту опыт сопоставления педагогических ценностей различных культур мира с целью рефлексии собственной педагогической позиции по вопросам образования растущей личности. В рамках анализа персогенных ситуаций развития на примере судеб выдающихся деятелей, а также ретроспективной интерпретации собственного опыта ученичества студенты выявляют условия, воспроизведение которых благоприятствует восхождению человека к собственной «акме», что формирует у них мотивационную и инструментальную готовность к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

На втором этапе профессионализации будущего учителя – *этапе индивидуации* – педагогическое сопровождение профессионального роста будущего педагога заключается в совершенствовании его профессионально-личностной рефлексии и выражается в таких формах как организация рефлексопрактики, системы тьюторства и интерактивного обучения.

К технологиям рефлексопрактики относятся ведение дневника личностного роста, портфолио творческих достижений, написание педагогических рассказов и др. В таких формах педагогического сопровождения профессионального саморазвития у будущего учителя формируется способность всестороннего мониторинга своей профессиональной деятельности, заключающегося не только в сопоставлении достигнутых результатов с поставленной целью, но и

оценке релевантности поставленной профессиональной задачи данным обстоятельствам.

Система тьюторства в различных образовательных практиках наполняется разным содержанием. В англоязычных странах такая форма педагогического сопровождения предусматривает индивидуальные формы консультирования, которые отвечают за пошаговый контроль профессионального роста обучаемых: тьютор обсуждает возникшие у студентов трудности в учебной деятельности, практике, личностном развитии и формулирует коррекционные задачи, оценивает успешность их решения. В практике подготовки учителя система тьюторства как форма педагогического сопровождения представляет собой практику передачи патронирующих функций специально назначенным студентам старших курсов – тьюторам, которые выступают своеобразными посредниками между преподавателями и студентами и оказывают помощь последним в овладении ими общеобразовательными умениями, опытом управления конфликтом, проектной деятельности, а также организации работы команды.

Ориентация на интерактивное обучение означает создание такого контекста обучающей среды, при котором студент ставится в позицию выбора и вынужден принимать решение и нести ответственность за его результат. Основное требование такой формы педагогического сопровождения профессионального саморазвития выступает организация продуктивного взаимодействия студентов, конструирование отношений сотрудничества, которые обладает высоким развивающим потенциалом для личности педагога. Методами интерактивного обучения являются градуированное интервьюирование, кейс-технологии, предлагающие студенту решить ситуацию педагогической действительности с учетом своих профессионально-ценностных ориентаций, формативные методы контроля, составление концептуальных диаграмм, различные виды проектной деятельности и др. [2]

На третьем этапе профессионализации – *этапе интеграции* – сущность педагогического сопровождения профессионального саморазвития заключается в оказании помощи в профессиональном творчестве, достижении оригинальности в решении профессионально-педагогических проблем. Выражением педагогического сопровождения на этом этапе в ведущих университетах признается организация обучения, построенное на обучающе-исследовательском принципе (ОИП), направленным на воспитание методологической культуры мышления и научного творчества в выбранной сфере профессиональной деятельности. В основе эффективности такой формы педагогического сопровождения лежат три фактора:

– чередование управляемой исследовательской деятельности студентов и специально организованных занятий по обучению исследовательским умениям;

– привлечение студентов к многократному участию в исследовательских проектах;

– наличие специально разработанной системы мониторинга исследовательской деятельности студента на каждом из ее этапов, позволяющей своевременно фиксировать его затруднения и совершенствовать соответствующие умения.

Возрастающая сложность социальных отношений и дифференциация науки порождает проблемы, решение которых требует сотрудничества ученых различных отраслей знаний. Поэтому этап интеграции также предполагает развитие у будущего учителя способности организовать междисциплинарный диалог и находить общие ценностные основания в конфликте различных дисциплинарных точек зрения на единую проблему. Способность к междисциплинарному диалогу включает следующую совокупность умений, личностных качеств и ценностных приоритетов:

– умений установления конфиденциальной сети, гарантирующей доверительные отношения между специалистами и устанавливающей рамки обсуждения отдельных состояний объекта (основная цель конфиденциальной сети – обеспечение конфиденциальности информации, которая выносится на обсуждение);

– уважительного отношения к другим дисциплинарным подходам в решении одной и той же проблемы;

– соблюдения экологии действия при принятии решений: учет косвенных влияний принятого решения на изменяемый объект [3].

Практика формирования у студентов способности к междисциплинарному диалогу представлена следующими методами: концептуальный репортаж, метод номинальных групп, речевые тренинги, в которых студентам предлагается изложить сложную профессиональную проблему (или результаты интересного исследования) таким языком, чтобы она стала понятна слушателю, не имеющему профессиональной подготовки в данной области, создание межфакультетских междисциплинарных студенческих сообществ и лабораторий.

Выводы. Таким образом, практика организации педагогического сопровождения профессионального саморазвития будущего учителя выражается комплементарностью персонифицированного, рефлексивного и креативного подходов, которые соотносятся с этапами профессионализации будущего учителя – адаптацией, индивидуализацией, интеграцией.

Список литературы:

1. Eggen P. Strategies for teachers: teaching content and thinking skills / P. Eggen, D. Kauchak. – Needham Heights: M.A. Allyn and Bacon. – 2002. – 320 p.
2. Flores M.A. Contexts which shape novice teachers' identities: A multi-perspective study / M.A. Flores, C. Day // Teaching and Teacher Education. – 2006. – № 22(2). – Pp. 219-232.
3. James G.L. Beyond academic outcomes // Review of research in education. – 2010. – № 34. – Pp. 113-140.

УДК 378.14

СТРУКТУРА ФАСИЛИТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Фадеева Мария Владимировна, кандидат
психологических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Установление гуманистических ценностей, человекоцентризма и субъект-субъектных отношений в образовании требует переосмысления ролевой позиции современного учителя, переориентации его профессиональной подготовки в рамках образовательного процесса. В данном контексте, первоочередной является проблема подготовки будущих педагогов к осуществлению поддерживающей, сопровождающей, помогающей функции в образовательном процессе общеобразовательной организации, поскольку инструментальные возможности именно педагогической деятельности содержат как потенциал гуманистической поддержки становления ребенка-обучающегося в образовательной среде, так и угрозу авторитарного нивелирования ее личностной неповторимости.

Анализ исследований и публикаций. Проблемное поле феномена «фасилитация» представлено в научных источниках понятийным разнообразием: фасилитативность/ингибитивность личности (М.И. Казанжи), экопсихологическая фасилитация (П.В. Лушин), социальная фасилитация (К. Роджерс, Л.И. Тимонина, Дж. Фрейберг), фасилитационное влияние (Е.Г. Врублевская, В.Е. Сумина), педагогическая фасилитация (И.Н. Авдеева, О.А. Галицан).

Целью статьи является определение структуры фасилитационной компетентности будущего учителя начальных классов.

Изложение основного материала. С целью определения структурного наполнения фасилитационной компетентности учителя