

Совершенствование деятельности и профессиональных позиций преподавателя педагогического вуза при инновационном подходе к образованию

С. В. Пазухина,
заведующий кафедрой психологии и педагогики
Тулского государственного педагогического
университета имени Л. Н. Толстого
доктор психологических наук, доцент,

В. Г. Игнатович,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
начального образования Белорусского
государственного педагогического университета
имени Максима Танка
кандидат педагогических наук, доцент

В статье проводится сравнительный анализ традиционной и инновационной стратегий управления образованием, определяющих существенные различия в технологиях обучения, деятельности, функциях, профессиональных позициях преподавателя вуза, схемах его взаимодействия со студентами. Приводятся результаты эмпирического исследования, связанного с реализацией инновационного подхода в подготовке будущих учителей начальных классов. Описана технология создания учебно-профессиональной общности.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, совершенствование, инновационный подход, преподаватель, деятельность, профессиональная позиция.

The article presents a comparative analysis of traditional and innovative education management strategies that determine significant differences in activities, functions, professional positions of a higher education institution faculty member, teaching technologies, schemes of his/her interaction with students. The results of empirical studies related to the implementation of the innovative approach in the preparation of future primary school teachers are given. The technology of creating a teaching and professional community is described.

Keywords: higher pedagogical education, improvement, innovative approach, faculty member, activity, professional position.

Изучение современных психолого-педагогических исследований и практики подготовки будущих учителей позволяет говорить о наличии глубоких противоречий в современном высшем педагогическом образовании. В работах Н. М. Борытко, А. А. Вербицкого, Ю. В. Громыко, Э. Ф. Зеера, Е. И. Исаева, Е. А. Климова, А. М. Новикова, П. Е. Решетникова, О. В. Севостьянова и других авторов показывается, что стратегия традиционного, нормативного управления учебно-воспитательным процессом, свойственная индустриальной эпохе, не отвечает новым требованиям общества, а также целям и ценностям современного образования, основные ориентиры которого смещаются в область гуманистической парадигмы и личностно-ориентированного обучения и воспитания. Высшая школа до сих пор привержена традиционному подходу в организации профессионального образования, уделяющему недостаточно внимания соотношению взаимосвязи социокультурных, образовательных, профессиональных и личностных ценностей студентов. Предметно-центрическая направленность профессиональной подготовки и традиционные формы и методы обучения сдерживают процесс профессионального и личностного становления педагогов, востребованных в современной школе. Учебно-воспитательный процесс при традиционном обучении рассматривается как взаимосвязь двух автоном-

ных деятельности: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов. Мотивационно-смысловые установки преподавателя характеризуются анонимностью, закрытостью, консервативностью, репродуктивностью, игнорированием личного опыта обучаемых. В деятельности преподавателя основной является информационно-контролирующая функция, преобладает авторитарно-директивный стиль управления. Преподаватель выступает в качестве единственного носителя информации. Предполагается в основном фронтальное, дистантное общение со студентами, что создаёт значительный дефицит диалога между участниками образовательного процесса. Это обстоятельство исключает реализацию принципа индивидуализации обучения. Студенты рассматриваются как объекты управления, исполнители планов преподавателя. Им отводится роль пассивных получателей информации, которую необходимо воспринять, усвоить (запомнить) и воспроизвести на экзамене. Позиция ведомых закреплена за обучаемыми на всём протяжении обучения. Заданные преподавателем цели и планы их достижения определяют исполнительский стиль индивидуальной учебной работы студентов. Такой тип подготовки не способствует самоопределению, формирует «объектную» позицию обучаемых [3].

Взаимодействие всех перечисленных выше факторов при традиционном подходе в профессиональной подготовке приводит к подавлению инициативы и творчества студентов, навязыванию определённых точек зрения, формированию стереотипности мышления и другим негативным последствиям. В работах В. Я. Ляудис, И. И. Семёнова, С. Ю. Степанова, Я. А. Пономарёва, Г. Ф. Похмелкиной и других исследователей высказывается мысль о необходимости осознанной системной реорганизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе и утверждения взамен традиционного обучения культуры инновационного образования, которое получило развитие в связи с изменением в постиндустриальном информационном обществе социального запроса к личности и её характеристикам.

В настоящее время высшее образование стало ареной острого соперничества двух стратегий: традиционной и инновационной. Данные стратегии управления

образованием определяют кардинальные отличия социальной ситуации развития личности, складывающейся внутри каждого типа организации образования. По мнению С. Ю. Степанова и Г. Ф. Похмелкиной, противостояние этих двух стратегий характеризует суть кризиса, наблюдающегося в современном образовании на всех его уровнях и заключающегося в противоречии двух систем — профессионального сознания и деятельности [6].

В ситуации острого соперничества традиционной и инновационной стратегий управления образованием центральной фигурой, от которой зависит внедрение инноваций в высшей школе, становится личность преподавателя. Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам обучения и воспитания в педагогических вузах показывает, что введение в содержание учебных дисциплин новых дидактических единиц само по себе не даёт существенного результата в изменении профессиональных ценностей и позиций будущих учителей. Реализация новых целей и ценностей образования требует коренной модификации деятельности, взаимоотношений, позиций участников образовательного процесса и, в частности, во многом зависит именно от изменения деятельности и профессиональных позиций преподавателя высшей школы. Характер включённости преподавателей в процесс модернизации образования в вузе не только на уровне раскрытия перед студентами новых ценностей и целей гуманистического личностно-ориентированного образования, но и на уровне реализации на практике этих ценностей становится определяющим для кардинальной перестройки системы профессионального образования и подготовки востребованных в современной школе педагогических кадров.

Однако, как показывает опыт последних лет, именно на этом уровне модернизации высшего образования возникают кардинальные проблемы. Стереотипы, ценности, отношения, позиции преподавателей оказываются тем камнем преткновения, который достаточно сложно поддаётся трансформации. Многие опытные педагоги высшей школы не всегда способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию и новые ориентиры образования. Напротив, отмечает Н. М. Борытко, гипертрофированное развитие профессио-

нального мышления, характерное для учителей с большим педагогическим стажем, сужает границы педагогического сознания, не даёт выходить за рамки сформированных стереотипов, оказывает негативное влияние на процесс освоения новых профессиональных действий, поглощает другие проявления личности [2]. Такие преподаватели, возможно, бывшие одними из передовых в своё время, не способны эффективно развиваться и осваивать новые ценности образования и реализовать на практике соответствующие им технологии. Решению данной проблемы в психолого-педагогических исследованиях уделяется недостаточно внимания.

Анализ современных подходов к модернизации высшего образования и реализации инновационной стратегии его развития позволяет выделить ряд важных характеристик, которые становятся определяющими в деятельности современного преподавателя вуза.

При инновационном подходе к обучению преподаватель выступает прежде всего как менеджер образования [5]. Он становится не только носителем предметно-дисциплинарных знаний, информателем, хранителем норм и традиций. Изменяется его позиция как в отношении студентов, так и в отношении к самому себе. Собственную профессиональную деятельность преподаватель высшей школы нового типа выстраивает на основе непрерывного саморазвития как личности, самообразования как педагога-профессионала, самосовершенствования как исследователя. В отношениях со студентами преобладают демократические взаимодействия, сотрудничество, помощь. Цель взаимодействий заключается в содействии становлению профессиональной компетентности будущего учителя.

Деятельность преподавателя при инновационной стратегии управления образованием возвращается к своему истинному первоначальному назначению и заключается главным образом в сопровождении и поддержке деятельности обучающихся. С этой целью используются разнообразные технологии обучения: диалоговые, проектные, игровые, информационно-коммуникационные и др. В качестве инновационных форм обучения на занятиях используются проблемно-проектный семинар, научно-практический семинар, семинар — круглый стол, семинар-диалог,

деловая игра, микропреподавание, психологическая мастерская, занятие-психотренинг и т. п. Реализуются индивидуальный и дифференцированный подходы к обучающимся, практикуется многоуровневое обучение и пр. Используются инновационные средства обучения: видеолекции, мультимедиа-лекции, курсы дистанционного обучения, тетради-кейсы, электронные мультимедийные учебники, компьютерные обучающие и тестирующие системы, программно-методические комплексы и т. д. Применяются современные средства оценивания результатов обучения: мониторинг, компьютерное тестирование, портфолио, балльно-рейтинговая система оценок и др. При организации подготовки студентов учитываются запросы работодателей. Особое внимание проявляется к развитию студенческих инициатив, поддержке творческих предложений обучающихся, к росту личности будущего учителя. Помочь каждому студенту осознать собственные возможности, войти в мир культуры педагогической профессии, найти свой жизненный путь — таковы основные задачи деятельности современного преподавателя педагогического вуза.

Расширение пространства педагогической деятельности преподавателя высшей школы неразрывно связано с изменением его функций. В работах К. Роджерса подчёркивается важность такой функции педагога, работающего в рамках гуманистической парадигмы, как *фасилитация* [7]. Автор считает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения. Такое изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования. Фасилитатор — это человек, призванный реализовывать успешную групповую коммуникацию. Технологически это достигается за счёт максимального использования ресурсов процесса учения, отработки обратной связи посредством опроса-диалога, собеседования, дискуссий, заключения «контрактов» между субъектами образовательного процесса, организации диад, групп свободного общения с целью повышения культуры взаимодействия, формирования открытости, доброжелательности.

Наряду с фасилитацией развиваются такие новые функции педагогической дея-

тельности, как *организационная, стимулирующая, здоровьесберегающая, функция педагогической помощи и поддержки*. Вместе с появлением новых функций происходит усложнение традиционных. Так, например, дополнительное значение приобретает *проектировочная функция*. Это связано с возможностью проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов. В личностно-ориентированном образовательном процессе есть реальный шанс по-новому решать вопросы о выборе сроков, форм, темпов обучения, ориентируясь на возможности и особенности каждого обучающегося. С позиций реализации идеи опережающего образования чрезвычайно актуальной становится *прогностическая функция*, связанная с разработкой перспектив личностного роста будущих педагогов, помощи им в понимании своих сильных сторон, способностей, в осознании своего призвания и в развитии качеств, знаний, умений, компетенций, необходимых для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход предполагает изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов: от схемы «преподаватель (субъект педагогического воздействия и управления) — студент (объект)» к схеме субъектно-субъектного, равнопартнёрского учебно-профессионального сотрудничества субъектов образовательного процесса [5].

При инновационном подходе к организации вузовского образования существенно меняются профессиональные позиции преподавателя. Авторитарная позиция утрачивается, взамен утверждается *позиция демократических взаимодействий, сотрудничества, помощи, внимания к позиции и инициативе студента, к его росту как личности и профессионала*. Основными становятся позиции педагога-консультанта, педагога-тьютора, педагога-модератора и др. [4].

Сущность позиции *педагога-консультанта* заключается в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретных проблем студентов. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предложить бу-

дущему педагогу, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь к решению проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения — научить студента учиться.

Следующая позиция, которой предстоит овладеть современному преподавателю высшей школы, — позиция *педагога-модератора*. Модерирование — это деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающихся и их способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих студента к принятию решения за счёт реализации внутренних возможностей. Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала студентов, на выявление скрытых способностей и нереализованных умений. Основными методами работы педагога-модератора являются такие, которые побуждают студентов к деятельности и активизируют их, выявляют существующие у них проблемы и ожидания, организуют дискуссионный процесс, создают атмосферу товарищеского сотрудничества.

Педагог-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение будущих учителей. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность педагога-тьютора, как и педагога-консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом будущих педагогов. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления будущих учителей. На основе этого он разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений каждого студента, определяет направления проектной деятельности. Общение с тьюторами осуществляется через тьюториалы, семинары, группы взаимопомощи, вебинары.

Основная задача педагога-тьютора заключается в том, чтобы следить за ходом учёбы студентов, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, проводить групповые тьюториалы, консультировать студентов, поддерживать их за-

интересованность в обучении на протяжении всего процесса профессиональной подготовки или изучения конкретного предмета, обеспечить возможность использования различных форм контакта с ним через личные встречи, электронную почту, компьютерные конференции [4].

Мы полагаем, что изменение деятельности и профессиональных позиций преподавателя высшей школы, проектирование и развитие учебно-профессиональной общности, объединяющей субъектов образовательного процесса, станет отправным моментом для преодоления многих «болевых» точек современного высшего педагогического образования, а именно будет способствовать:

- переходу студента от познавательного (характерного для традиционной стратегии) к деятельностному отношению к действительности (при инновационной стратегии), от деятельности учения (преобладающей при традиционном подходе) к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности (при инновационном подходе);
- вхождению будущих учителей в профессиональную деятельность по типу позиционного самоопределения в противоположность адаптации;
- формированию общегрупповых педагогических ценностей и интериоризации новых ценностей образования в индивидуальное сознание каждого участника.

Для обеспечения указанных условий в рамках учебно-профессиональной общности преподавателем должны решаться следующие задачи: организация деятельности студентов, приобщение к опыту, налаживание понимания, рефлексии, коммуникации.

Основными процессами, протекающими внутри учебно-профессиональной общности, должны стать:

- процессы самоопределения будущих учителей, отражающие становление их позиций в педагогической деятельности и образовательных процессах;
- процессы развития способностей будущих педагогов к рефлексии и целеполаганию;
- процессы смыслообразования — складывания смысловых структур профессионального сознания.

В работах К. Роджерса показано, что существует острый дефицит учителей, не просто верящих в гуманистические принципы и идеалы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития [7]. В связи с этим мы считаем, что используемые в высшей школе формы организации занятий, методы обучения и воспитания, модели взаимодействия преподавателя и студентов должны создавать необходимые условия для получения будущими педагогами коллективного опыта использования гуманистических ценностей в образовании, который ляжет в основу их индивидуального опыта. В качестве важного аспекта функционирования учебно-профессиональной общности мы рассматриваем налаживание личностного общения между преподавателем и студентами, которое предполагает создание особой психологической атмосферы, установление тесных взаимосвязей между участниками образовательного процесса как на занятиях, так и вне их. В процессе личного общения происходит усвоение глубинных культурных постулатов педагогики и психологии, преломленных через личностное знание. При этом преподавателю отводится особая роль, поскольку решающим фактором в процессе формирования отношений, когда определённые ценности становятся собственными ценностями личности, является отношение к субъекту субъективно значимых для него (в положительном смысле) людей и общностей [1].

В ходе теоретико-методологического обоснования проблемы исследования нами был выделен ряд положений, на которых основывалась экспериментальная программа нашей работы, реализуемая на базе Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого с будущими учителями начальных классов в течение 5 лет. Мы исходили из мысли, что новая практика профессиональной подготовки будущих педагогов во многом должна отличаться от сложившегося ранее традиционного подхода и преодолевать его недостатки.

Во-первых, мы полагали, что в целях совершенствования профессионального образования будущих учителей начальных классов необходим пересмотр концептуальных подходов к подготовке данной категории педагогов в целом. Основным

подходом при изучении человека, рассмотрении процессов его развития и построения его образования, на наш взгляд, должен стать антропологический подход, предполагающий целостное рассмотрение всех перечисленных процессов и объединяющий в себе многие другие подходы: субъектный, деятельностный, лично-относительный и пр.

Во-вторых, в соответствии с основными положениями антропологического подхода необходима многоуровневая планомерная и поэтапная работа с субъектами образовательного процесса в вузе: студентами, преподавателями, осуществляемая на фоне системной перестройки профессиональной подготовки будущих педагогов, которая должна затронуть не только содержательно-целевую, но и технологическую, организационно-методическую стороны подготовки.

В-третьих, мы считали, что построение новой инновационной практики должно затронуть цели профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, отразиться на единицах управления, позициях и межличностных отношениях участников образовательного процесса, методах и формах организации обучения.

Большую роль в процессе подготовки будущих учителей начальных классов к реализации новых ценностей образования и развития личности ребёнка на практике мы отводили деятельности преподавателя. Открытость, установки на солидарность, совместную деятельность, оказание индивидуальной помощи, использование приёмов педагогической поддержки, инициирование участия каждого студента в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений мы рассматривали как неотъемлемые составляющие его деятельности.

Партнёрское сотрудничество в учебно-профессиональной общности требовало от преподавателя несколько других, чем при традиционном подходе к преподаванию, моделей поведения и руководства группой. При этом предполагалось значительное расширение функций преподавателя. Он должен был стать своеобразным «катализатором» группы, который первоначально инициирует процессы обучения и общения, организует процесс групповой работы, управляет ходом проведения обсуждения, а затем постепенно предоставляет большую самостоятельность и

активность самим студентам. В зависимости от конкретных условий преподаватель мог выполнять различные функции и роли. Так, например, для упорядочения и управления процессами группового развития он брал на себя обязанности *руководителя* группы; для поддержки и стимулирования активности студентов выполнял функции *фасилитатора*; если же необходимо было изменить отношения, возникающие между участниками группы, то он выступал в роли *консультанта*, *тренера* и т. д.

На занятиях использовались такие методы обучения, как деловая игра, метод case study, диалоговые методы, методы развития творческого мышления и др.

Деловая игра — форма и метод обучения, где моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Предназначена для отработки профессиональных умений и навыков. В деловой игре развёртывается квазипрофессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, её целостных фрагментов.

Диалоговые методы — это методы обучения, предполагающие попеременный обмен мнениями (включая мимику и жесты) по поводу единого предмета обсуждения с целью развития представлений по обсуждаемой теме. В основе диалога лежит проблема, то есть сопоставляются, дополняются, уточняются различные аспекты рассмотрения данной проблемы. При этом происходит «мягкая проблематизация» и противопоставление разных точек зрения, нет их столкновения, а скорее — взаимонарачивание, взаиморазвитие исходных представлений. *Виды диалога*: внутренний (например, исповедь), критический (выявление проблем, анализ породивших их причин и пр.), сократический (эвристическая беседа).

Дискуссия — метод обучения, направленный на развитие критического мышления и коммуникативных способностей. Дискуссия предполагает целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, ориентирована на согласование противоположных точек зрения и приход к общему основанию. В основе данного метода лежит противоречие, которое отражает противоположные взгляды участников на

один и тот же предмет обсуждения. Процесс организации дискуссии включает несколько последовательно разворачиваемых этапов:

1. Явное полагание тезиса и антитезиса (как результат критики в сложной коммуникации).
2. Предъявление каждой стороной аргументов, подтверждающих и усиливающих точку зрения.
3. Предъявление каждой стороной оснований.
4. Фиксация затруднения и постановка проблемы.
5. Поиск новых оснований, способов решения, взглядов на предмет.
6. Синтез.

Способ проведения дискуссии и применяемые средства должны признаваться всеми её участниками (последовательное полагание тезисов, аргументов и оснований, недопустимость подмены первичного тезиса и оснований и т. д.).

Моделирование — метод обучения, направленный на развитие образного мышления, а также абстрактного (теоретического) мышления. Предполагает исследование объектов познания на их заместителях — реальных или идеальных моделях, построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности образовательных систем. Под моделью при этом можно понимать систему объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

Ролевая игра (разыгрывание ролей) — метод обучения, основная цель которого обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях имитации профессиональной деятельности. В этом заключается её отличие от деловой игры, которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

«Аквариум» — метод обучения, направленный на освоение разноаспектного анализа исследуемой проблемы и развитие рефлексивных способностей обучающихся. Предполагает одновременную работу двух групп — внутренней и внешней. Внутренняя группа участвует в обсуждении какой-либо темы/проблемы, при этом члены внешней группы выступают в роли наблюдателей за происходящим во внутренней.

«Снежный ком» — метод обучения межличностному общению в малых и больших группах, развитие коммуникативных умений и способностей. Методика: индивидуальная работа — работа в парах — работа в малых группах — работа в больших группах.

Мозговой штурм — метод обучения, направленный на развитие креативных способностей — поиск и порождение новых идей, а также их анализ и синтез. Мозговой штурм предполагает запрет на любую критику на стадии генерации идей, когда основной акцент делается скорее на количество идей, чем на их качество. После стадии первоначальной генерации предложенные участниками идеи могут быть сгруппированы, оценены, отложены для дальнейшего их изучения или отобраны как возможное решение рассматриваемой проблемы.

«Жужжащие группы» — метод обучения, имеющий своей целью развитие коммуникативных способностей в малых группах. Этот метод заключается в разделении большой группы на несколько малых для работы над определённой проблемой или вопросом. Обсуждения в этих малых группах создают в аудитории звук, напоминающий жужжание роя пчёл, отсюда и название этой техники.

Имитационные упражнения — метод обучения, связанный с воспроизведением определённых рабочих ситуаций посредством специально созданных условий, направленный на получение участниками опыта, в той или иной степени сравнимого с реальной жизнью. Имитационные упражнения могут включать в себя работу с техникой или оборудованием, используемыми в реальной практике, ролевые игры, работу с реальной деловой документацией, работу на специально разработанных учебных тренажёрах и т. д.

Организационно-деятельностные игры. Основное их назначение — получение нового продукта, не имевшегося в опыте ни игроков, ни ведущих игру. Такие игры проходят в условиях, где нет ни заранее заданных моделей, ни людей, умеющих решать обсуждаемую проблему, следовательно, нет ни учителей, ни учеников, ни формулировки самой проблемы. Есть лишь тема («тематизм»), примерно очерчивающая область поиска и указывающая на функции того продукта, который должен быть получен в результате организационно-деятельностной игры.

Проблемное изложение — метод обучения, представляющий собой демонстрацию обучающимся способов организации мышления. Предполагает демонстрацию лектором четырёх этапов проблемно-поисковой деятельности: проблемная ситуация и её анализ — постановка проблемы — её решение — рефлексия оптимальности найденного решения, а также способов мышления.

Частично-поисковый (эвристический, сократический) метод — метод обучения направленный на освоение обучающимся отдельных этапов проблемно-поисковой деятельности, часть из которых реализует преподаватель, например, задание проблемной ситуации, а часть — обучающийся.

Исследовательский метод — метод обучения, обеспечивающий освоение обучающимся всех этапов проблемно-поисковой учебной деятельности, развитие исследовательских умений, аналитических и творческих способностей. Все этапы проблемно-поисковой деятельности осуществляет обучающийся, моделируя процесс исследования и получая субъективно новый результат.

Креативный метод — метод обучения, целью которого является освоение обучающимся всех этапов проблемно-поисковой деятельности, развитие исследовательских умений, аналитических и креативных способностей. Все этапы проблемно-поисковой деятельности осуществляет обучающийся.

Анализ конкретных ситуаций (case study) — метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях:

- выявление, отбор и решение проблем;
- работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов;
- работа с предположениями и заключениями;
- оценка альтернатив;
- принятие решений;
- слушание и понимание других людей — навыки групповой работы.

Метод анализа конкретных ситуаций (case study) занимает особое место в ряду инновационных педагогических технологий, поскольку выступает одним из наиболее эффективных средств установления связи теоретических сведений, осво-

енных обучающимся, с практикой в рамках данной предметной области и за её пределами.

Основная функция метода case-study заключается в том, чтобы учить обучающихся решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно или крайне сложно решить простым аналитическим способом, то есть перебором известных вариантов и моделей.

Стандартная типология кейсов включает следующие их разновидности: «Выбор», «Кризис», «Конфликт», «Инновационный кейс» и др.

Кейс типа «Выбор» отражает определённую ситуацию и предполагает выбор того или иного варианта решения с таким расчётом, чтобы «и волки были сыты, и овцы целы». Все предлагаемые варианты должны быть привлекательными, отражающими интересы тех или иных субъектов, вовлечённых в ситуацию (или наоборот — проблемными, чреватými серьёзными последствиями).

Кейс типа «Кризис» отражает ситуацию нестабильности, жёстких условий, ставящих под сомнение существование прежнего порядка вещей. Обычно для этого типа характерны:

- угроза основным целям организации;
- экстремальные условия внешней среды, когда на кону само выживание человека, группы или организации;
- «гром с неба» — кризис наступает неожиданно и неотвратимо для участников, следовательно, решения приходится принимать в условиях острого дефицита времени;
- не имеется соответствующих механизмов и сценариев выхода из кризиса.

Кейс типа «Конфликт» отражает ситуацию столкновения, конфликта интересов, ценностей, сценариев, моделей развития и т. п. Дальнейшая классификация кейса определяется типом конфликта.

«Инновационный кейс» является подвигом кейса типа «Конфликт», поскольку в любой инновации заложено противоречие, конфликт старого и нового порядка. Любая инновация угрожает сложившимся интересам участников, так как грозит перераспределением полномочий и ресурсов. Решение заданий этого кейса позволяет вычлнить факторы, способствующие инновациям и тормозящие их.

Деятельность преподавателя в новой системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов предполагала планирование содержания деятельности студентов с тщательной проработкой их социокультурных и профессиональных позиций; создание комфортной рабочей обстановки на занятиях и вне их путём сочетания формальных и неформальных подходов; введение правил и рабочих техник, предоставление методик, фиксацию, обозначение шагов, сделанных и предстоящих («сейчас мы делаем это и так, далее будем делать...»); мобилизацию знаний, креативности и интеракции участников; руководство групповыми процессами путём смены форм работы, осуществления рефлексии, организации коммуникативной деятельности в микрогруппах, обеспечивающей включение каждого будущего педагога в поиск и выбор решения; помощь группе во время самостоятельной работы (формирование умений формулировать и задавать вопросы, проводить дискуссию, визуализировать информацию и др.); содействие принятию личной ответственности каждого за найденные решения и воплощение их в жизнь и т. д.

Наиболее важными качествами и умениями преподавателя, успешно работающего в новой практике профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, становились следующие: умения организовать учебное пространство, располагающее к диалогу, вести диалог, анализировать и корректировать ход обсуждения в группе; развитые коммуникативные умения, позволяющие найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать его, быть естественным, толерантным; умения создавать специальные ситуации, побуждающие будущих учителей к интеграции усилий для решения поставленных задач и пр.

Преподаватель, работающий с будущими учителями начальных классов, должен был ясно понимать сущность процессов, происходящих в современной начальной школе, иметь хорошую теоретическую подготовку, опыт переноса теоретических знаний в практическую деятельность. Мы полагали, что субъективное понимание преподавателем смысла основных идей гуманистической парадигмы и способов реализации личностно-ориентированного

образования в начальных классах является основой профессионального знания будущих педагогов. Преподаватель выступал примером открытости, конгруэнтности, толерантности и помогал студентам быть открытыми по отношению друг к другу и к теме; становился помощником, занимал позицию «рядом, вместе», а не «над». Таким образом, являясь центром единения членов учебно-профессиональной общности, преподаватель не только формировал культурное поле трансляции профессиональных ориентиров через события, но и, посредством организации взаимодействия в малых группах, создавал иную нравственную среду.

Преподаватель пытался помочь будущим педагогам осознать собственные ценности и смыслы, проанализировать свои житейские установки, понять внутреннюю основу своего поведения, поступков, профессиональных действий. Решая одну из основных задач — превращение «нейтрального значения» в субъективно значимый смысл, преподаватель в процессе совместной деятельности с обучающимися формировал у будущих учителей ценностное отношение к воспитанникам с позиции личностного смысла. Все высказывания будущих педагогов, их эмоциональные реакции, действия воспринимались как сигналы, помогающие лучше понять процессы, происходящие в группе, на уровне коллективного сознания и индивидуального сознания каждого студента, изменения, происходящие в мотивационном, эмоциональном, когнитивном и операционально-деятельностном компонентах их отношения к воспитанникам.

При выполнении содержательных задач преподаватель опирался на личный опыт и знания, высказывал собственные идеи, выступая при этом в качестве образца педагога-профессионала для студентов. Личностно-ориентированная позиция помогала налаживать личностное общение с будущими учителями, которое позволяло «соприкоснуться» не только знаниям, но и личностно-присвоенным ценностям преподавателя и обучающихся. В процессе обмена мнениями происходило усвоение глубинных культурных постулатов изучаемых теорий, преломленных через личностное знание, осуществлялось эмоционально-ценностное приобщение студентов к профессиональному опыту.

Опыт внедрения новой практики профессиональной подготовки в педагогическом вузе показал, что студенты воспринимали общение с преподавателями как общение с педагогами-профессионалами, обладающими знаниями способов понимания и взаимодействия с детьми, как знакомство с «особыми» людьми, ценящими не только организованность и дисциплину, но и свободу. Преподаватель оказывал помощь будущим учителям в организации направленного и самостоятельного поиска субъективно значимой информации.

Студенты младших курсов обращались к преподавателю психологии по различным вопросам. Наиболее часто в индивидуальной беседе обсуждались проблемы, связанные с самопознанием, самосовершенствованием, налаживанием взаимоотношений с людьми, трудностями интимно-личностного общения и др. На индивидуальных консультациях намечались планы саморазвития и профессионального становления будущих педагогов. Грамотно выстроенный диалог с преподавателем на занятиях и вне их, индивидуальное консультирование способствовало переопределению студентами жизненных ситуаций.

Предметом консультирования студентов старших курсов с преподавателем служили вопросы нахождения индивиду-

ального подхода к ученикам, использования различных приёмов привлечения внимания и повышения интереса детей к выполняемым заданиям. Студенты делились своими впечатлениями о воспитанниках, успехами и неудачами, приводили примеры ситуаций, решение которых вызывало у них затруднения. Преодоление возникших трудностей мы связывали с их содержательным обобщением, выявлением источников возникновения затруднений, построением проектов решения данных проблем. Адекватным средством реализации этого выступала специфическая работа по осмыслению студентами опыта собственной деятельности в научных понятиях, выражению результатов анализа в универсальных теоретико-мыслительных схемах, включению фактов индивидуального и группового опыта в более широкий теоретический контекст.

По итогам опытно-экспериментальной работы был сделан вывод о том, что новые ценности образования, знания о возможных инновационных формах и методах обучения, эмоционально прочувствованные, «пропущенные» через себя, неоднократно апробированные на занятиях в совместной деятельности с преподавателем, вошедшие в категориальную систему и ядро сознания будущих учителей, затем легко актуализировались на практике.

Список цитированных источников

1. Бодалев, А. А. Об управлении развитием отношений / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 1996. — № 2. — С. 7—15.
2. Борытко, Н. М. Условия становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тез. докл. VIII годичного собрания Южного отделения РАО и XX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. — Ростов н/Д, 2001. — Ч. 2. — С. 107—108.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. : проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 392 с.
5. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М. : УМК «Психология», 2003. — 192 с.
6. Степанов, С. Ю. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. — Казань, 1990. — Ч. 3. — С. 205—206.
7. Rogers, C. Freedom to learn for the 80's. — Columbus-Toronto-London-Sydney : Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. — 312 p.

Материал поступил в редакцию 29.01.2016.