

УДК 371.012

Буткова Е.А., Князева О.Г., Халупо И.А.

Учитель математики, учитель математики, учитель математики

МАОУ «Гимназия г. Юрги»

Россия, г. Юрга

## ПОНИМАНИЕ КАК ОДНО ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Аннотация: в статье рассмотрены профессиональные компетенции педагога в сфере профессиональной деятельности учителя. Проанализированы точки зрения ученых. Дан анализ основных компонентов профессионально-педагогической компетентности.*

*Ключевые слова: понимание, компетентностный подход, компетенции, профессиональная компетентность учителя, педагогические технологии.*

Butkova E. A., Knyazeva O. G., I. A. Chalupo

Math teacher, math teacher, math teacher

MAOU "Gymnasium of yurgi"

Russia, Yurga

## UNDERSTANDING AS ONE OF THE COMPONENTS OF A TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

*Abstract: the article deals with the professional competence of a teacher in the field of professional activity of a teacher. The points of view of scientists are analyzed. The analysis of the main components of professional and pedagogical competence is given.*

*Keywords: understanding, competence approach, competence, professional competence of the teacher, pedagogical technology.*

Понимание «понимания» является необходимым условием исследования проблемы понимания самого человека, объяснения и понимания

и т.д. Разумеется, этот ряд включает и проблему понимания в работе учителя. Действительно, профессиональная деятельность учителя-практика осуществляется в ходе взаимодействия различных участников педагогического процесса (учащиеся, коллеги, администрация, родители, авторы учебников и учебных программ) со своими целями, мотивами, опытом, знаниями; взаимодействия их позиций, их действий, их возможностей. В современных исследованиях показано, что наиболее продуктивным является выход взаимодействия учитель-ученик на уровень общения. Общение - пространство, в котором участники образовательного процесса проявляют свою индивидуальность, в котором реализуются процессы личностного развития. Оно же является и мощным резервом становления профессиональной компетентности учителя. Это, не имеющее завершения становление учителя, важно не только для полноценного осуществления педагогических функций, профессиональных задач, но и для проживания им собственной профессиональной деятельности.

К ключевым жизненным компетенциям относят социальные, межкультурные, коммуникативные, императивные, способность человека учиться всю жизнь. Эти компетенции имеют прямое отношение к деятельности учителя, поскольку она - часть (и немалая) его жизни.

Профессиональную педагогическую компетентность можно в первом приближении представить как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего запросам учащихся и своим собственным.

Стало общепризнанным в профессиональную компетентность педагога включать три блока: общекультурный, специальный (в области «своего» предмета) и приоритетный - психолого-педагогический. Эти блоки определяют вектор профессиональной подготовки и

повышения квалификации педагогов. Основными компонентами профессионально-педагогической компетентности являются: этические установки учителя; система психолого-педагогических знаний; система знаний в области преподаваемого предмета; общая эрудиция; способы умственных и практических действий (в т.ч. сформированных общепедагогических умений); профессионально-личностные качества.

Задачный подход (если педагогическая деятельность рассматривается как решение задач) предполагает развитие следующих ключевых компетенций:

- а) распознание практических проблем;
- б) их формулировка;
- в) перевод проблемы в форму задачи;
- г) соотношение с контекстом полученной системы знаний;
- д) анализ и оценка результата.

Дополнить традиционные компетенции «ориентирами-принципами» из синергетической и феноменологической установок профессиональных педагогических компетенций не могут быть заданы директивно. Однако их можно обозначить, если в качестве исходного взять представление о том, что есть «образование», и каковы его ценности и смыслы.

Методологическая ущербность современного образования является следствием сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «техне» - «эпистеме». Это противопоставление в терминах второй половины 20 века представлено оппозицией «технократическое - гуманитарное». Оно обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону естественного, технократического. Например, вера в те или иные педагогические технологии и гарантированный результат от внедрения их, синергетический, компетентностный и др. подходы.

Срабатывает эффект «тотального уха»: «наслуху» высокая частота обращения к этим технологиям, «подходам», не соизмеряющаяся с глубиной их понимания и использования в образовательной практике. Учитель-технолог, *homo faber* - этого сегодня для современной школы явно недостаточно, более того, та или иная технология является вторичной или даже третичной по отношению к ценностно-смысловым ориентирам образования.

Осознание учителем координирующих начал образования - непременное условие выбора или разработки, усовершенствования той или иной технологии. По отношению к «техне» эти начала «вненаходимы» и, может быть, поэтому оцениваются как второстепенные, несуществующие. Однако известно, что «прогрессивность в деталях только увеличивает опасность, нарождаемую слабостью координации».

Результаты применения той или иной технологии на время, может быть, достаточно длиннее, затмевают ее координирующие начала. Получается, по Честертону: дело не в том, что они не видят решения, а в том, что они не видят задачи. Радикальным противовесом такому порядку вещей может стать смещение акцента в оппозиции «технократическое - гуманитарное» на вторую часть этого отношения. Такое смещение предполагает реализацию принципа дополнительности, в частности, дополнения объяснения – пониманием.

В педагогической ситуации компетентный педагог проявляет устойчивую эмоциональность, умение мобилизоваться, быстро оценить обстановку, сформулировать задачу для себя, попытаться найти решение или скорректировать принятое ранее. Импровизация побуждается также и факторами, находящимися вне педагога.

Источник творческого отношения к происходящему находится в самом педагоге и связан с его эрудицией, свободной ориентацией в изучаемых проблемах, гибкостью мышления. Наряду с запланированным в

сознании учителя происходит самокритика, самоанализ. Это обусловливается и внешними, и внутренними факторами. Педагог смотрит на себя и ход педагогического процесса со стороны, переживая успех и неудачу, ищет возможности коррекции собственной деятельности.

Как предмет деятельности учителя-практика педагогическое бытие в каждой конкретной ситуации обретает статус профессиональной задачи. Сама деятельность учителя выступает для него как решение непрерывного ряда не только специальных (предметных), но и собственно педагогических задач. Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача учителю не задана. Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (школа, класс, институт, группа) однозначно не определяют это событие как педагогическое. Чтобы из этой ситуации «вычерпать» задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри ее, переиначить, перетолковать на свой - педагогический манер, то есть поставить для себя профессиональную задачу.

Выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык и язык внутренней, ментальной речи, построением гипотез и др. Иначе говоря, с пониманием ситуации и контекста, в котором она дана, себя и другого в ней. И все же, несмотря на это, педагогическая задача никогда не совпадает сама с собой. Если еще учесть то, что педагогическая задача не дана учителю в «готовом виде», но всегда задана некорректно, неполно, что ее решение всегда связано с риском (А.С.Макаренко), то становится очевидным: профессиональная постановка

(только постановка - до решения еще дело не дошло) педагогической задачи является творческим процессом, предполагающим серию исследовательских процедур с неочевидным и жестко непредсказуемым результатом. Компетентный преподаватель - специалист в постановке и решении неточных педагогических задач. Профессиональная задача создается, «вычертывается» из содержания образования в ходе взаимодействия «учитель-ученик». Процессы ее создания и решения не находятся в отношении следования, но совершаются одновременно. Формирование задачи совпадает во времени с ее решением. И не только во времени: корректно сформулированная задача - наполовину решенная задача. И обратно: в процессе решения задачи приходит понимание ее условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации как педагогической задачи.

Показателем понимания ситуации, указанием на то, что учитель (ученик) обнаружил в ней противоречие, и оно приобретает для него внутренний характер, становится вопрос. Не то неизвестное, которое привнесено в процесс образования кем-то извне, некой «задающей системой». Но вопрос, который на языке внутренней речи задан учителем (учеником) самому себе. Этот вопрос детерминирует всю дальнейшую деятельность, связанную с решением данной задачи. Собственно, и задача состоится для учителя (ученика) как задача после того, как у него появится свой вопрос. Иначе говоря, педагогическая задача - это произведение учителя. Или: учитель является автором «своей» задачи. Точнее, вместе с учеником - ее соавтором, хотя ученик, впрочем, как и учитель, может этого не подозревать.

Вопрос в этом случае предстает как уточненная и утонченная граница знания-незнания. Именно вопрос, возникающий на пересечении своего и чужого опыта, иного представления, иного понимания, способен превратить незнание в «особого рода реальность», «позитивную силу»

(М.К. Мамардашвили), движущую творческое понимание потенциально бесконечного смысла текста, в котором представлена ситуация. И в этом контексте можно утверждать, что вопросы важнее ответов.

Можно также предположить, что спрашивающий в первую очередь у себя учитель имеет больше шансов помочь обрести такую же позицию своим ученикам, чем учитель, спрашивающий, прежде всего у них. Для спрашивающего у себя учителя важны не столько «хорошие» ответы учащихся, сколько их «хорошие» вопросы. Ведь уже передача чужого утверждения в виде вопроса приводит, по М.М.Бахтину, к столкновению двух осмыслений в одном слове: мы проблематизируем чужое утверждение.

Особенность решения педагогической задачи состоит в том, что в ее условия учитель включает самого себя. Поэтому анализ связей и отношений между тем, «что дано», и тем, «что нужно найти», предполагает и самоанализ. Сформулированный для себя вопрос отражает понимание учителем наличной ситуации и своего места в ней. Он же является и условием преобразования этой потенциально педагогической ситуации в актуальную. Вопрос, таким образом, выступает условием, доопределяющим наличную ситуацию. Заметим, что актуально значимая ситуация включает в себя и «решателя», но уже в ином, чем до решения, в преобразованном виде.

В процессе решения задачи обнаруживается еще одна принципиально важная для становления профессиональной компетентности учителя-практика особенность понимания ситуации. Понять, как полагает А. А.Брудный, - значит собрать работающую модель. В нашем случае - модель реальной образовательной ситуации, то есть преобразовать ее в педагогическую задачу. Концептом же задачи, открывающим ее смысл учителю, выступает им самим сформулированный вопрос, то есть искомое задачи - то, что этот учитель будет действительно искать в этой ситуации.

Каждая реальная ситуация в образовании - это призыв к учителю: сначала услышать, т.е. понять себя и другого в этой ситуации, а затем ответить, т.е. поступить. Учительское понимание поступочно и ситуативно, точнее, внутриситуативно. Вместе с тем, оно и надситуативно, поскольку понимание наличной (здесь и сейчас) ситуации предполагает выход за ее пределы - в контекст и подтекст.

При всей уникальности и неповторимости каждой ситуации, в которой учителю приходится находить и решать педагогические задачи, очевидно, что обнаружение (выведение наружу педагогической задачи из ситуации) и решение всякий раз конкретной задачи как абсолютно новой, никоим образом не связанный с уже решенными и теми, которые еще предстоит найти и решить, было бы малопродуктивным. Учителю необходимо профессионально владеть не только приемами постановки и конкретного решения педагогических задач, но и методологий подхода к анализу ситуаций, «вычертывания» из них задач и их решения. Иными словами, действительное, глубинное понимание ситуации предполагает выход учителя за ее рамки, в пространство ценностей и смыслов.

Литература:

1. Сенько Ю.Ф, Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.:, 2007.
2. Холодная М.А. «Психология интеллекта». - М.:, 2002.