

*И. Ю. Ковалева*

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ МУРМАНСКОЙ  
ОБЛАСТИ К ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЫБОРА**

*Работа представлена кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий  
Мурманского государственного педагогического университета.  
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А. А. Штец*

В статье рассматриваются основные характеристики методической готовности педагогов к продуктивной деятельности в условиях образовательного выбора. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается содержание научно-теоретического, практического и личностного компонентов методической готовности педагогов, а также конкретное проявление этих компонентов в профессиональной компетентности учителей начальных классов Мурманской области

In the article the basic characteristics of teachers' methodical readiness to productive activity in conditions of an educational choice are considered. Analyzing the pedagogical literature, the author reveals the contents of theoretical, practical and personal components of teachers' methodical readiness and examines a concrete display of these components in professional competence of primary school teachers in Murmansk region.

Демократические преобразования в российском обществе привели к значительным изменениям в системе школьного образования. Сегодня в качестве одного из основных принципов государственной политики в области образования<sup>1</sup> определена свобода, обеспечивающая максимально возможное удовлетворение гражданских интересов и потребностей. Понятие «свобода» понимается как *вариативность* – возможность сосуществования различных подходов к отбору содержания и технологии обучения, по-разному осуществляющих реализацию целей образования, с учетом развития современной науки, потребностей общества и региональных особенностей. Кроме того, вариативность обеспечивает создание условий для индивидуального развития каждого ребенка.

Активное развитие инновационных процессов, обеспечивающих вариативность образования, началось в конце 1980-х гг. (в период своеобразной «педагогической оттепели»). Начальная школа приступила к внедрению альтернативных образовательных моделей: дидактической системы Л. В. Занкова, системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Параллельно стали распространяться новые вариативные образовательные программы, педагогические технологии, учебники и другие средства обучения. Однако к середине 1990-х гг. стало очевидным, что волна инновационного подхода к образованию схлынула, оставив незначительное количество островков «нового образования»<sup>2</sup>.

Такой результат можно объяснить неудачной методической реализацией учебных программ, пособий, рекомендаций и т. п.; жестким требованием от учителей полного пересмотра педагогических позиций, отказа от накопленного опыта и т. д. Возможно, одна из причин отказа от альтернативных образовательных моделей заключалась в том, что педагоги брали «модные» учебники, не понимая глубоко их специфики и своеобразия.

На современном этапе развития общего образования просматривается новый подъем инновационных процессов, которые активно проходят в том числе на территории (в образовательном пространстве) нашего региона. Способствует этому постоянно увеличивающееся количество вариативных, параллельных программ, моделей обучения. По информации Комитета по образованию, в Мурманской области<sup>3</sup> используются следующие дидактические системы и модели начального общего образования: система Л. В. Занкова, система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, «Школа 2000...» – «Школа 2100», «Гармония», «Начальная школа XXI века», «Перспективная начальная школа». Перечисленные модели обучения применяют 35% педагогов начальной школы, остальные работают по вариативным комплектам учебников.

Не ожидает ли нас в ближайшем будущем повторение отката «инновационной волны» середины 1990-х гг.? Думается, оснований для таких опасений достаточно. Например, А. М. Кушнир считает, «то в нашей стране нет ни одного специализиро-

ванного института, способного провести независимую научную экспертизу учебника или метода обучения... Доверять грифам типа “Рекомендовано Министерством образования...” нет никакой возможности. Гриф есть, а экспертизы нет!»<sup>4</sup>. По мнению Т. С. Троицкой, «прежде всего учитель должен распознать фиктивные, непрофессиональные программы и УМК и найти силы от них решительно отказаться... Сделать это необходимо, но далеко не просто: нередко такого рода учебники широко рекламируются, распространяются бесплатно, активно пропагандируются...»<sup>5</sup>. Таким образом, педагоги оказываются в ситуации выбора уже «грифованных» программ и учебников.

Очевидно, что на федеральном и региональном уровнях продолжает возрастать потребность в осуществлении педагогами образовательного выбора<sup>6</sup>. Однако некоторая часть учителей еще ориентирована на традиционные ценностные установки. Эти педагоги с большой осторожностью принимают вариативные дидактические системы, так как испытывают затруднения в их выборе и реализации с учетом возможностей и потребностей детей. Наблюдается несоответствие между сменой ценностей и приоритетов общего образования и некоторой инертностью профессионального сознания педагогов. Эти обстоятельства свидетельствуют о наличии противоречия: с одной стороны, вариативность в системе образования требует готовности педагога к осознанному выбору образовательных альтернатив с целью развития личности ребенка, с другой стороны, отсутствие этой готовности у части учителей начальных классов.

Как известно, модернизация российского образования предполагает «повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современной жизни»<sup>7</sup>, что выражается в высоком уровне профессиональной компетентности специалистов образовательной сферы и эффективности их педагогической деятельности. В свою очередь, это порождает потребность в *разви-*

*тии методической готовности педагогов* к выполнению актуальных функций образования, в частности *к деятельности в условиях образовательного выбора*.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что методическую готовность необходимо рассматривать как системное качество личности педагога, включающее теоретический, практический и личностный компоненты<sup>8</sup>. Методическая готовность включает следующие качества педагога: **в научно-теоретическом компоненте** – системное восприятие педагогической деятельности; наличие системы психологических, дидактических и предметных знаний как основы методики обучения; осознанный подход к выбору содержания профессиональной деятельности – учет методологических критериев идентификации альтернатив (перспективности, полноты, развивающего характера, интенсивности методической системы)<sup>9</sup>. **В практическом компоненте** – наличие у педагога профессиональных умений, проверенных опытом педагогической деятельности. Это анализ учебно-развивающих и воспитательных возможностей обучения; ориентация в предметной области; владение педагогическими технологиями; способность соотнести свою деятельность с другим педагогическим опытом; система методических действий с общей деятельностной направленностью: анализ образовательных альтернатив, оценивание их эффективности, целеполагание, проектирование. **В личностном компоненте** – система профессионально обусловленных качеств личности (педагогическое мышление, педагогическая направленность, педагогическое целеполагание); педагогические способности, мотивы, интересы, определяющие позицию педагога (авторитарная или гуманистическая), основы педагогического мастерства, педагогическая рефлексия, одной из форм которой является самодиагностика.

Обобщив представления о структуре методической готовности учителя, мы сочли необходимым исследовать актуальный

уровень профессиональной компетентности учителей начальных классов Мурманской области и таким образом уточнить его отдельные аспекты. Это исследование было проведено в период с сентября по декабрь 2005 г. Общая выборка составила от 62 до 100 человек. Испытуемые – слушатели курсов повышения квалификации с педагогическим стажем от шести до двадцати и более лет, высшей, первой и второй категории, а также 11–9-го разрядов.

В качестве диагностического инструментария использовались тесты [2], которые нами трансформировались и адаптировались для самодиагностики учителя в системе трех компонентов методической готовности. В научно-теоретическом компоненте – определение актуального уровня методологической культуры учителя; в практическом компоненте – выявление уровня развития профессиональных способностей к осуществлению инновационной деятельности; в личностном компоненте – определение уровня творческого потенциала личности педагога. Вместе с этим мы предложили учителям выполнить рейтинговую оценку факторов, препятствующих их обучению и саморазвитию.

В ходе исследования было выявлено, что из 100 обследованных педагогов оценили *уровень методологической культуры* как высокий – 16%; средний – 61%; низкий – 23%. Полученные данные показывают, что для грамотного отбора содержания образования на уровне учебного предмета и моделирования процесса обучения в условиях вариативного образования эти показатели могут рассматриваться как необходимые, но недостаточные. Только 16% учителей показали полную готовность в **теоретическом компоненте**.

Из 88 опрошенных оценили уровень своих профессиональных *способностей к осуществлению инновационной деятельности* как высокий – 54,5%; средний – 39,8%; низкий – 5,7%. Это значит, что только 54,5% учителей показали полную готовность в **практическом компоненте** и могут быть ус-

пешно включены в инновационный процесс; 45,5% педагогов будут испытывать затруднения.

Оценили *уровень своего творческого потенциала* как высокий – 28% из 100 обследованных педагогов; средний – 69%; низкий – 3%. Это свидетельствует о том, что в **личностном компоненте** потенциальные возможности для творческой деятельности педагогами реализуются не в полном объеме. Есть значительный резерв, так как 69% учителей определили средний уровень развития своего творческого потенциала.

Самооценка *факторов, препятствующих развитию учителей*, показала, что первое место по значимости занимает фактор «недостаток времени» – 37,2%. На второй позиции – «ограниченные ресурсы (материальные, информационные, методические)» – 30%. Третье место – «состояние здоровья и активность» – 14,6%. Далее – «отсутствие поддержки и помощи со стороны администрации» – 9,6%; «враждебность окружающих (зависть, ревность и т. д.)» – 4,8%; «разочарование в результате имевшихся неудач» – 1,4%; и на последнем месте – «неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т. е. отсутствие объективной информации о себе» – 0%. Результаты нашего исследования в целом совпали с данными, полученными В. Ф. Ефимовым и Е. А. Захаровой при изучении и формировании готовности учителей к инновационной работе в условиях гуманизации обучения<sup>11</sup>. Следовательно, это общие проблемы, характерные не только для педагогов нашей области. Особую тревогу вызывает то, что педагоги чаще подвергаются только контролю и не чувствуют поддержку и помощь администрации школы в процессе своей профессиональной деятельности, и поэтому испытывают разочарование как следствие имевшихся неудач. Таким образом, на внешнюю помощь рассчитывать не приходится, и по этой причине учитель также должен быть готов к самостоятельному образовательному выбору.

Полученные результаты дают возможность определить обобщенные уровни компетентности педагогов. Показатели уровней профессиональной компетентности позволяют сделать следующий вывод: из всех обследованных учителей полностью соответствуют высокому уровню компетентности 32,8% педагогов. Средний уровень имеют 56,6% учителей, они будут испытывать определенные затруднения при выборе образовательных альтернатив. Для 10,6% педагогов, имеющих низкий уровень компетентности, осознанный выбор модели обучения будет серьезной проблемой. Корреляция показателей осознанного определения недостаточности в том числе и методи-

ческих ресурсов для реализации выбора образовательных альтернатив с реальной готовностью к этому выбору (30 и 32,8% соответственно) подтверждает валидность результатов, полученных в этом срезе.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что в современных условиях **необходимо восполнение пробелов профессионального образования учителей в системе дополнительного педагогического образования, освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций в последипломном обучении.** По нашему убеждению, в Мурманской области есть все потенциальные возможности и резервы для успешного решения этой задачи.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Стратегия Российской Федерации в области образования на период до 2008 года: приоритеты образования как вклад в социально-экономическое развитие страны // Начальное образование. 2005. № 1.С. 3–5.

<sup>2</sup> *Балашов М. М., Лукьянова М. И.* Проблемы готовности молодых учителей к инновационным процессам в образовании // Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности: Сб. статей / Под ред. Н. Н. Никитиной. Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. С. 7.

<sup>3</sup> Справка о комплектовании школы I ступени по Мурманской области в 2005–2006 учебном году. 19.10.2005 г.

<sup>4</sup> *Кушир А. М.* Возможна ли «домашняя» экспертиза средств и методов обучения? // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 184–185.

<sup>5</sup> *Троицкая Т. С.* Литературное образование младших школьников. Коммуникативно-деятельностный подход: Монография. М.: АПК и ПРО, 2004. С. 234.

<sup>6</sup> *Левитес Д. Г.* Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001.

<sup>7</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АПК и ПРО, 2002.

<sup>8</sup> *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976.

<sup>9</sup> *Штец А. А.* Методологические основы методики как отрасли научных знаний // Актуальные проблемы развития современного образования: Сб. научных статей. Мурманск: МОИПКРО, 2005. С. 130–154.

<sup>10</sup> Диагностика успешности учителя: Сб. методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ / Сост. Т. В. Морозова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

<sup>11</sup> *Ефимов В. Ф., Захарова Е. А.* Из опыта изучения и формирования готовности учителей к инновационной работе в условиях гуманизации обучения // Завуч. 2004. № 6. С. 127.