

**«А кто здесь занимается
фердипюксом?..»**

**(Творчество учителя как способ реализации
его управленческих функций)**

Н.Л. Галеева

У каждого из нас бывают моменты, когда хочется остановиться, оглянуться, проверить – насколько мы успешны, результативны в своей работе? Насколько качественно мы выполняем свои задачи?.. А еще хорошо бы самому себе ответить на такой вопрос: я работаю творчески или я только транслятор пусть даже самых передовых методик и технологий?

Если мы хотим получить на эти вопросы объективные и конструктивные ответы, то хорошо было бы собраться за одним рабочим столом всех, кто незримо, но вполне ощутимо присутствует на каждом нашем уроке, на каждой встрече с учениками, где и когда бы она ни происходила. От этих людей прямо или косвенно зависят цели образовательного процесса, его содержание, обеспечение его необходимыми условиями, ресурсами.

Итак, за рабочим столом соберутся, чтобы оценивать нашу работу, и работники министерства – те самые чиновники, которые призваны отслеживать соответствие результатов нашей работы учебным стандартам, обязательному минимуму, и чиновники департамента, которые каждые пять лет проверяют, не растеряли ли мы свою педагогическую компетентность... Мы должны будем пригласить за свой стол и представителей школьной администрации, которая зачастую совсем не виртуально присутствует на уроке...

Ну и, конечно же, среди приглашенных будут присутствовать родители! Они обязательно впишут в нашу «зачетную книжку» свою оценку: насколько результаты нашей работы соответствуют их ожиданиям и

надеждам. Родители как активная часть социума все чаще выступают заказчиками условий, ресурсов, содержания, а то и целей образовательного процесса. И от нас, учителей, в большой мере зависит, кем мы окажемся друг для друга – соратниками и союзниками или же источниками проблем для ученика.

А еще я бы пригласила на наш «виртуальный зачет» тех, кому мы обязаны своими знаниями: ученых, исследователей – дидактов, психологов, этнопсихологов, экологов, нейрофизиологов, валеологов – всех, чьи идеи, концепции, теории позволяют нам бережно и грамотно общаться с разными учениками, представителями разных национальностей и конфессий, разных уровней воспитанности и разных социальных слоев...

В результате на каждом уроке кроме его реальных участников – учителя и ученика (который всегда выдвигает свои требования, даже если не может их сформулировать) – незримо, но очень ощутимо присутствуют еще минимум пять субъектов управления, ограничивая определенным образом свободу учителя (см. схему 1 на с. 8).

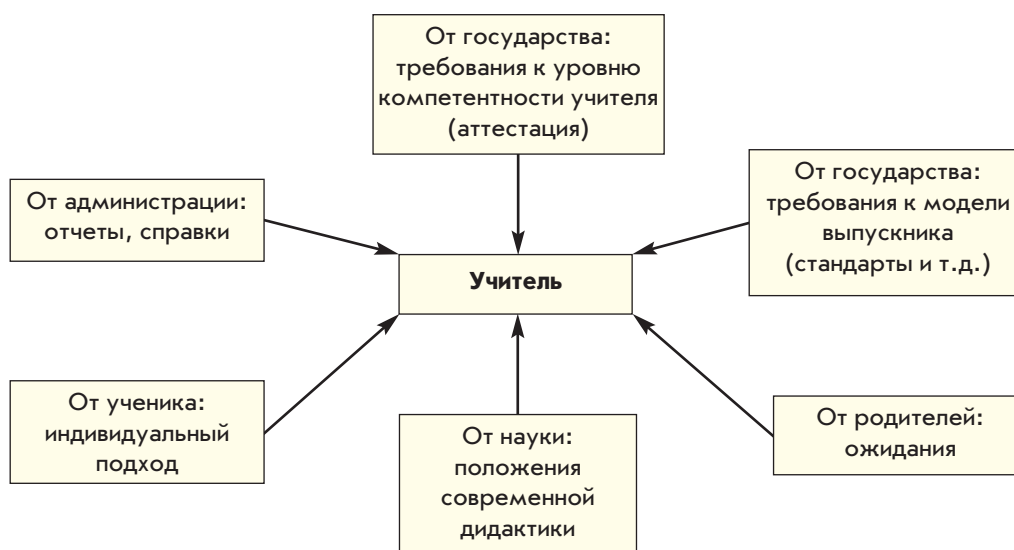
Согласитесь, что на подобном фоне неожиданно звучат призывы к учителю максимально проявлять свои творческие возможности и способности...

Автору данной статьи представилась возможность в течение последних двенадцати лет участвовать в процессе становления системы взаимоотношений двух педагогик – науки и практики, – изучая проблемы учителя как с позиции ученого, так и с позиции педагога-практика.

При анализе затруднений учителей удалось выделить несколько проблем, решения которых, на наш взгляд, могут быть положены в основу целевого проектирования работы по повышению профессиональной культуры учителя (см. таблицу на с. 9).

Практика показывает, что перечисленные проблемы характерны для учителей самых различных школ и отражают не специфику школы, а веле-

Структура требований к деятельности учителя



ние времени, которому требуется учитель, работающий не в рамках рецептурной, но в пространстве концептуальной педагогики.

Можно долго и красиво высоким научным «штилем» объяснять смысл понятия «концептуальная педагогика». А можно представить концептуальную позицию учителя как бы «изнутри», моделируя ответ учителя на простой вопрос: **«Что я делаю, когда осуществляю свою профессиональную деятельность?»** Такое деятельностное представление концепции помогает учителю осознать реальное положение двух субъектов образовательного процесса – учителя и ученика – на своих уроках:

- «Я обучаю письму, чтению, математике учеников 3-го класса "А"».
- «Я обучаю письму, чтению, математике Машу, Колю и Петю из 3-го класса "А"».
- «Я вместе с Машей, Колей, Петей с помощью школьных предметов познаю законы окружающего мира и учусь управлять собой и миром вокруг, не причиняя вреда миру, себе и окружающим».

Сразу оговоримся, что **ни одна из этих концептуальных позиций учителя не ущербна или порочна**

сама по себе. Разница между этими позициями лишь в том, **в каких реальных условиях каждая из них будет оптимальной и успешной.**

Учитель, работающий на основе первой концепции и при этом достигающий высоких результатов в обучении учеников, – отличный предметник, великолепно знающий свой предмет, его содержание, его методики и ресурсы. Такой учитель сможет успешнее всего реализоваться в проектировании и/или апробации новых программ, создании новых учебников, методических разработок уроков, методического обеспечения мониторинга результативности обучения предмету и т.п. Такой учитель будет стремиться искать и применять методики, позволяющие ему «научить всех», работая фронтально. Самых высоких результатов **учитель-предметник** скорее всего добьется в классах, где учатся дети с высоким уровнем мотивации к изучению его предмета. Но с не успевающими по предмету или с чересчур непоседливыми учениками у учителя-предметника могут быть проблемы. И с коллегами и администрацией у него могут возникать конфликтные ситуации из-за корректировки учебных планов, изменений расписания

или в таких ситуациях, когда ему будет казаться, что его предмет ущемляют в правах.

Если учитель реализует вторую концептуальную модель, то его можно условно назвать **учителем-наставником**. Он успешно обучает детей и с высоким, и со средним уровнем учебных возможностей, обеспечивая преодоление неуспеваемости в первую очередь вследствие учета скорости усвоения разными учениками учебного материала. Для такого учителя наиболее перспективным предметом исследования и освоения будет работа по модульной технологии с уровневой дифференциацией учебного материала. Ученики будут продвигаться по единой алгоритмизированной траектории с собственной скоростью, а учитель-наставник будет уделять внимание тем, кому это необходимо. Такой учитель успешно реализуется в творческой

деятельности как проектировщик учебных модулей по различным темам. А если у него есть возможность перевести модули в электронный формат и использовать компьютерное обеспечение, то результаты обучения станут еще выше.

Если же учитель реализует третью концептуальную модель, то он, действительно, ставит перед собой цель «научить каждого». Тогда он – **учитель-партнер**. И для него учебный предмет является не столько источником целей, сколько средством обучения детей способам познания мира.

Такой учитель по первым минутам общения оценит состояние разных учащихся, чтобы при необходимости перестроить урок, начав его не с активной коммуникации, например, а с индивидуальной работы с учебником. Такой учитель не успокоится, пока не выяснит, почему кто-то из учеников

Проблемы учителей и возможные направления работы по решению этих проблем

Проблема учителя	Виды деятельности, направленные на решение соответствующих проблем
Учитель планирует деятельность и свою, и ученика, отталкиваясь не от целей, а только от количества часов и/или содержания предмета	Освоение технологии планирования от конечной цели (модульной технологии планирования)
При анализе, планировании и организации учебного процесса учитель «не видит» проблем ученика, не видит ситуативных микроизменений, происходящих с учащимися на уроке	Освоение приемов и технологий определения структуры познавательной сферы учащихся; использование технологий уровневой дифференциации и индивидуализации учебного процесса, освоение приемов рефлексивного анализа состояния класса
Учитель не умеет «разводить» цели ученика и учителя, не умеет анализировать и корректировать структуру целей	Освоение приемов проектирования целей для ученика в форме диагностируемых результатов, а для учителя – в видах управленческой деятельности
В работе учителя преобладает монологический тип общения	Освоение и активное применение способов и приемов эффективного общения: диалога, полилога, «мозгового штурма» и т.д.
Учитель на уроке обучает ученика преимущественно «через левое полушарие»	Освоение и использование приемов обучения, требующих опоры на мыслительные навыки синтеза, обобщения, эмоциональную и образную память, кинестетический канал приема и переработки информации

не может освоить учебный материал. Ведь причиной неуспешности может быть и недостаток актуальных знаний, и низкий уровень общеучебных навыков, а иногда и несоответствие излюбленной учителем формы подачи материала индивидуальному стилю учебной деятельности ученика.

Учитель-партнер, анализируя учебную ситуацию, всегда готов определить свою позицию по отношению к каждому ученику в зависимости от реального состояния уровня учебных возможностей ученика:

- для одних он – «предметник», так как им от учителя достаточно помощи в постановке целей и в проверке результатов;
- для других он – «наставник», который отслеживает их работу, при необходимости корректируя ее по промежуточным результатам;
- для третьих – «партнер», готовый в любую минуту для каждого создать ситуацию успеха или целенаправленного учебного затруднения для развития.

Названные позиции учителя-партнера могут ситуативно изменяться по отношению к одному и тому же ученику: «партнер» в первые дни после длительной болезни ученика, учитель изменит свою позицию на «наставника» или «предметника», как только отпадет необходимость в постоянной педагогической поддержке.

Учитель-партнер отличается от своих коллег прежде всего тем, что творит постоянно, каждую минуту урока. Конечно, такому учителю доступны и все остальные направления творческой деятельности: он может быть автором новых программ, методик и технологий. Может создавать и использовать учебные модули, компьютерные программы...

Принципиальное отличие – одно: **такой учитель практически существует в режиме эксперимента в каждую минуту урока, так как основным предметом его исследовательской деятельности является УЧЕБ-**

НАЯ СИТУАЦИЯ. Такой учитель не может не владеть **навыками грамотного управления собственной деятельностью, условиями и ресурсами учебной деятельности своих учеников.** Мы с полным основанием можем назвать такого учителя **учителем-управленцем**, для которого не меньшее, а зачастую и большее значение, чем знание предметных методик, имеют навыки сознательного и конструктивного анализа учебных ресурсов ученика, конструирования целей, планирования и организации процесса обучения и – снова – анализа, но уже результатов, причем не только учебной, но и, в первую очередь, собственной деятельности.

Чтобы постоянно быть свободным для выбора наиболее оптимального и эффективного способа действия, **учитель-управленец должен проявлять системность во всем:** в организации классного пространства, на рабочем столе, в шкафах... В таких условиях можно, не теряя времени, заменить задание ученику, обнаружившему свою несостоятельность, вышедшим после болезни ученикам обеспечить самостоятельную отработку пропущенного учебного материала, а заслужившего отличника мотивировать головоломным заданием.

Потребность школы в новом учителе, который не только «учит», но в первую очередь создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников, учителя, который не паникует от каждого изменения в программах, учебных планах и т.д., так как владеет навыками профессиональной управленческой деятельности, учитель-методологе и учителе-управленце, четко прописана и в государственных документах, определяющих приоритеты развития образовательной политики на федеральном и московском уровнях. **Доступность, качество образования, также как и его эффективность, начинаются, несомненно, с «учителя нового качества».** Но в связи с этим возникают следующие проблемы:

Система профессиональных компетенций учителя



➤ Как потребность в таком учителе, ощущаемую и существующую на уровне представления, перевести в четкие требования к деятельности учителя?

➤ Как сделать эти требования понятными и определяющими цели собственного профессионального роста для каждого учителя в школе?

➤ Как измерять уровень соответствия деятельности учителя этим требованиям?

Автору статьи удалось в рамках экспериментальной деятельности разработать и апробировать в нескольких московских школах **компетентностную модель учителя** как открытую систему, содержащую необходимый и достаточный набор таких профессиональных компетентностей (см. схему 2), которые принимаются как управленцами-администраторами, так и самими учителями. Мы не искали новых компетенций; мы собирали, а не разбирали модель, руководствуясь тезисом К.Д. Ушинского о том, что каждая наука, изучающая человека, имеет педагогическую составляющую,

поэтому сама система компетенций является открытой, развивающейся.

Анализ уровня компетенций учителей может быть произведен тремя способами:

- 1) способом самооценки;
- 2) способом экспертной оценки путем прямого наблюдения за работой учителей на уроках и целевого анализа этих уроков;
- 3) тестированием уровня знаний и умений по каждой из компетенций.

Первый тип диагностики отражает в первую очередь уровень рефлексивных навыков учителя (особенно при сравнении результатов анализа подобной диагностики с прямыми наблюдениями за процессом и результатами обучения). Зачастую при использовании тех же анкет после одного-двух лет участия в экспериментальной деятельности учителя ставили себе оценки ниже начальных или просили разрешения изменить первоначальную оценку, объясняя это тем, что, определяя свой актуальный уровень владения тем или иным управленческим навыком, не осознавали, о чем в действительности шла

речь. Так часто случалось с позициями № 2, 3, 4, 6, 8. Тем не менее для определения направления работы с коллективом или конкретным учителем результаты анализа таких анкет дают достаточно информации: на диаграмме 1 представлены данные учительского самоанализа, проведенного в начале эксперимента в одной из школ г. Москвы.

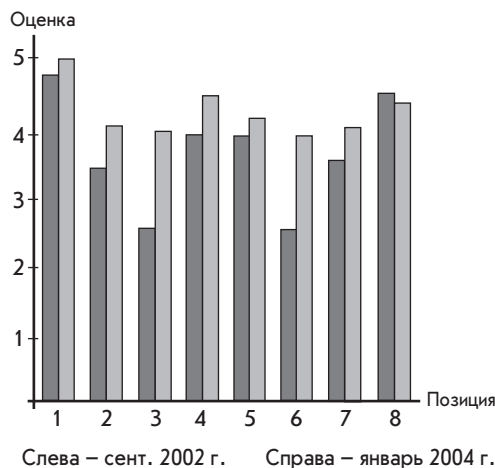
Как видно из диаграммы, наиболее «западающей» компетенцией оказалась для этого коллектива позиция № 6 «владение управленческими технологиями». Только две позиции попадали на «достаточный» уровень: это «знания в области преподаваемого предмета» и... «умение писать отчеты». Уместно вспомнить одно из неписанных правил менеджмента: за что хвалим, то и получаем...

На диаграмме 2 представлены результаты анализа динамики изменений уровня компетенций по данным самоанализа и экспертного анализа за два с половиной года работы учителей этой же школы в режиме педагогического эксперимента.

Уровень профессионального владения почти всеми компетенциями достиг значений, определяемых в ана-

Диаграмма 2

Анализ динамики изменений уровня компетенций учителей



Слева – сент. 2002 г. Справа – январь 2004 г.

лизе качества как «оптимальный» и «достаточный».

Иногда **управленческая самостоятельность отдельных учителей не выдерживает конкуренции с требованиями традиционных управленческих процедур**, продолжающих функционировать в родной школе. Ведь учитель-«управленец» уже по-иному воспринимает поступающие сверху распоряжения – конструктивно-критически, умело вычлняя инвариантную, обязательную для выполнения часть и профессионально точно рефлексировав вариантную составляющую. Такой учитель по-новому оценивает и свою деятельность: ведь он больше не работает в рамках «рецептурной» педагогики, где один учитель может быть «хуже или лучше» другого как исполнитель, ретранслятор заданного сверху алгоритма деятельности. Учитель-управленец сравнивает себя сегодняшнего с собой вчерашним. **И не всегда администрация школы готова к такой позиционной перестройке: ни с процедурной точки зрения, ни даже с моральной...**

На наш взгляд, описанные исследования не столько призваны оценить, кто из учителей творчески подходит к

Диаграмма 1

Анализ актуального уровня компетенции учителей

