

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
МНОГОПРОФИЛЬНОГО ПЕДАГОГА СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЫ****Ю. А. Савинков***Воронежская областная администрация*

Осознание необходимости особого внимания к сельской малочисленной школе (СМШ) пришло к органам управления образованием и методической службе области в начале 90-х годов. В 1992 году нами были изучены условия, содержание и результаты образовательной деятельности в 11 СМШ одного из районов области. С использованием методик известных психологов, педагогов, социологов были проведены исследования уровня и особенностей интеллектуального развития учащихся, их познавательных потребностей, характера учебных интересов и склонностей, наличия внешних и внутренних мотивов к учению, уровня притязаний, эмоциональных отношений к школе, классу, учителям.

Результаты исследований обнажили противоречия и подтвердили трудность использования традиционных подходов к организации образовательной деятельности в условиях СМШ. Мотивация, как правило, начинала падать к концу обучения в начальной школе: с 96 % в 1-м классе до 43 % в 3-м и 4-м классах. В средних классах не желали учиться и ходили в школу потому, что «так надо», до 88 % детей. Дети утверждали, что им трудно учиться, затруднялись ответить на вопрос, какие учебные предметы полезны для дальнейшей жизни.

Причинами столь неутешительных результатов работы СМШ, по нашему мнению, являются, прежде всего, негибкая, односторонняя приверженность традиционной классно-урочной системе с ее четырехэлементной структурой урока, преимущественно технократическое содержание образования, отсутствие серьезного учета и использования социальных детерминант жизнедеятельности СМШ и, главное, то, что процесс обучения не был ориентирован на личность учащегося. Дети вводились в мир абстрактного научного знания. Усилия педагогов были направлены преимущественно на развитие абстрактно-понятийных, словесно-логических функций сознания, чаще всего игнорировались природные предметно-образные и образно-интуитивные процессы в сознании ребенка.

В контексте изложенного выше вполне обоснованно предположить, что выявленные педагогические проблемы порождены неумением значительного числа педагогов сельской школы осуществлять адекватные социально-педагогическим проблемам профессиональные действия, что, в свою очередь, указывает на изъяны в профессиональной компетентности педагога.

По проблеме формирования профессиональной компетентности педагога имеется обширная научная литература. В работах В.А. Адольфа, Б.С. Гершунского, С.М. Годника, Н.В. Кузьминой, Г.А. Козберга, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.И. Мищенко характеризуются само понятие «профессиональная компетентность», его компонентный состав, выявляются связи социальной категории «профессиональная компетентность» с другими профессионально-личностными характеристиками педагога.

Общепризнанно мнение, что профессиональная компетентность является показателем внутреннего, субъективного содержания личности педагога, его сугубо индивидуальной профессиональной характеристикой. Она не может рассматриваться как результат механического внедрения в сознание педагога многообразных внешних воздействий, прежде всего профессиональных знаний. Профессиональная компетентность есть итог той внутренней работы самой личности педагога, в процессе которой внешнее, пройдя через субъективность личности, перерабатывается и осваивается ею, порождая порой четко не осознаваемое умение в конкретной педагогической ситуации разрешить конкретную педагогическую проблему.

При этом необходимо подчеркнуть, что основой творческой работы личности педагога над «выпестованием» своей профессиональной компетентности является внешнее воздействие и, прежде всего профессиональные знания, к которым педагог имеет (или должен иметь) доступ в течение всей профессиональной жизни.

Разнообразие условий и обстоятельств образовательной деятельности объективно требует от педагога конкретной профессиональной реакции в каждой, трудносравнимой с другой, педагогической ситуации. Учитывая это, многие исследователи предпринимают безуспешные попытки структурировать понятие профессиональной компетентности как общей способности реализовать знание в профессиональное действие, позволяющее разрешить возникшую педагогическую проблему.

В. А. Адольф [1] под профессиональной компетентностью понимает готовность к продуктивной педагогической деятельности и определяет структуру профессиональной компетентности, включающую теоретико-методологический, культурологический, предметный, психологический и технологический компоненты.

В своем диссертационном исследовании Г.А. Козберг [8] определяет профессиональную компетентность педагога как –

петентность педагога как совокупность инвариантных признаков: обладание основательными знаниями в области педагогической деятельности, опытом и индивидуальными способностями; владение педагогическими технологиями, позволяющими качественно выполнять систему профессионально-педагогических функций; наличие программы педагогического самообразования; способность результативно действовать в пределах своей педагогической компетенции; наличие авторитета у учащихся, родителей, коллег.

Б.С. Гершунский [4] считает, что категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Эти высказывания приведены не в качестве основы для дискуссии по поводу полноты и точности предложенных структурных элементов категории «профессиональная компетентность». Мы лишь хотели подчеркнуть, что разделяем точку зрения названных и других авторов аналогичных исследований, что категория «профессиональная компетентность педагога» является сложным, многомерным социальным феноменом.

В психолого-педагогической литературе 90-х годов встречается не только термин «профессиональная компетентность педагога», но и описание содержательной стороны составляющих этот феномен компонентов. В их числе часто упоминаются «социально-педагогическая компетентность», «методическая компетентность», «компетентность психологическая», «дидактическая компетентность». Если учесть и приведенные выше и принять к сведению, что ими в совокупности далеко не исчерпываются уже предложенные исследователями и педагогической практикой структурные компоненты категории «профессиональная компетентность педагога», то становится очевидным, что полное описание ее структуры едва ли достижимо.

Структурные компоненты категории «профессиональная компетентность педагога» как социальные явления проявляются в практической педагогической деятельности в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации. Например, методическая компетентность педагога проявляется как умение разрешить ситуацию, связанную с результативным изложением учебного материала. Дидактическая компетентность проявляется, в частности, как умение отобрать и структурировать учебный материал. Социально-педагогическая и психологическая компетентности порождают умение, например, разрешить педагогическую ситуацию, связанную с установлением педагогом «субъект - субъектных» отношений с учащимися.

Упомянутые и другие компоненты социального феномена «профессиональная компетентность педагога» можно рассматривать как компетентность педагога более специфического применения. Чтобы исключить возможную подмену понятий, назовем их педагогическими компетенциями. Профессиональную компетентность педагога, то есть его общую способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные ценности, которые приобретены педагогом благодаря обучению в предшествующий период жизни, будем понимать как некую совокупность педагогических компетенций.

Профессия педагога характеризуется несколькими более или менее подробными перечнями педагогических компетенций. Они содержатся, например, в Федеральном стандарте высшего педагогического образования, в «Требованиях к педагогическим работникам образования при присвоении им квалификационных категорий» (Приказ Минобразования РФ и Госкомвуза РФ от 14 декабря 1995 г. № 622/1646).

Эти перечни педагогических компетенций можно рассматривать лишь как необходимый набор профессиональных компетенций среднестатистического педагога России. Они не могут претендовать на исчерпывающую полноту хотя бы потому, что изначально не учитывают всего многообразия педагогических (и даже шире - социальных) обстоятельств, влияющих на состояние и особенности функционирования региональных и муниципальных систем образования, и тем более не могут учитывать степень зрелости педагогических коллективов, многообразие личностных качеств педагогов.

Адаптированный к конкретным условиям деятельности педагога перечень педагогических компетенций, обеспечивающий его результативные профессиональные действия в типичных для данной образовательной системы (региональной, муниципальной), конкретного образовательного учреждения педагогических ситуациях, назовем достаточным (оптимальным) перечнем педагогических компетенций.

Индивидуализация достаточного перечня педагогических компетенций по силам лишь самому педагогу под руководством достойного «спарринг-партнера» - заместителя директора школы по учебно-методической работе. Органы управления образованием, методические службы более высоких уровней вправе брать за создание достаточного перечня педагогических компетенций среднестатистического педагога района или области, учитывая при этом особенности социально-педагогической ситуации, в том числе структуру образовательной сети (типы образовательных учреждений, долю сельских и городских школ), материально-технические составляющие образовательного процесса (наличие лишь учебной доски, мела и тряпки либо нужного количества современной компьютерной техники) и т. п.

Этот подход реализован нами при разработке требований к квалификации педагогических работников Воронежской области. Педагогические компетенции, описанные в них, ориентированы на повышенный уровень требований главного управления образования к результатам деятельности образовательных учреждений. За основу были взяты упомянутые выше аналогичные федеральные требования. Но, учитывая качественный состав педагогических кадров области, уровень научно-методического обеспечения образовательной деятельности, возможность для каждого педагога получить необходимую профессиональную консультацию на всех уровнях единой методической службы области и при желании повысить квалификацию на курсах, максимально приближенных к месту его проживания, педагогам области были предъявлены более высокие профессиональные требования.

Региональный перечень педагогических компетенций, соответствующий требованиям к квалификации педагогических работников Воронежской области, содержит некоторые педагогические компетенции, превышающие профессиональный стандарт высшего педагогического образования. В их числе педагогические компетенции, проявляющиеся в практической образовательной деятельности: в умениях применять современные методы и средства педагогической диагностики; разрешать педагогические ситуации, учитывая различные по уровню развития, склонностям, способностям и состоянию здоровья категории учащихся, в том числе путем применения профильных и разноуровневых учебных программ.

Региональные требования к претендентам на высшую квалификационную категорию предполагают, что они должны быть носителями педагогических компетенций, которые порождали бы у педагога умения результативно готовить обучающихся к участию в предметных олимпиадах различных уровней, вплоть до областных и вузовских; самостоятельно апробировать и успешно применять педагогические технологии или их элементы, которые достойны распространения среди коллег; создавать продуктивные условия для реализации креативного потенциала учащихся; реализовать в педагогической практике исследовательские и опытно-экспериментальные методы обучения и воспитания; управлять самообразованием школьников.

Разработчики этого перечня педагогических компетенций ориентировались на некие общеобластные детерминанты образовательной деятельности, как-то: повышенный уровень требований Комитета по образованию к конечным результатам работы образовательных учреждений, среднеобластные параметры качественного состава педагогических кадров, среднеобластные характеристики научно-методического обеспечения учебной деятельности,

среднеобластные возможности доступа к профессиональной информации (психолого - педагогического характера, по содержанию и методикам преподавания учебного материала).

Именно поэтому региональный перечень педагогических компетенций, содержащихся в требованиях к квалификации педагогических работников, задает усредненные параметры профессиональной квалификации среднестатистического педагога области. Эти педагогические компетенции мы назовем компетенциями широкого спектра. Они несут в себе определенную универсальность. Условия реализации этих компетенций не являются слишком ограниченными или слишком специализированными.

Между тем многообразие жизненных ситуаций и обстоятельств, постоянно растущие претензии общества к системе образования настолько разнообразят педагогическую практику, что односторонняя приверженность педагогическим компетенциям широкого спектра нередко становится сдерживающим фактором в процессе совершенствования профессионального мастерства педагога. Ведь вполне очевидно, что педагогические ситуации и порождаемые ими педагогические проблемы, с которыми приходится сталкиваться педагогам в городской и, например, в сельской малочисленной школе, существенно различаются. Эти различия являются отражением присущих СМШ особенностей, связанных в том числе и с необходимостью организации учебного процесса в малых группах, как правило, неоднородных по составу, уровню познавательных интересов, и с объективной необходимостью совмещения преподавания базового для педагога учебного предмета с двумя, тремя, а иногда и четырьмя, порой малознакомыми, учебными предметами.

Это означает, что педагогу СМШ в своей профессиональной деятельности приходится сталкиваться с педагогическими проблемами, имеющими специфический характер. При этом, с одной стороны, как педагог, работающий в региональной системе образования, он обязан быть носителем педагогических компетенций широкого спектра (общих для всех педагогов области), с другой - для разрешения специфических педагогических ситуаций, возникающих в СМШ, он должен демонстрировать адекватные профессиональные умения и, следовательно, быть носителем специфических педагогических компетенций. Отсюда следует, что достаточный перечень педагогических компетенций для педагога СМШ должен содержать помимо педагогических компетенций, составляющих достаточный перечень компетенций среднестатистического педагога области, дополнительные специфические педагогические компетенции.

На основе изложенного выше профессиональную компетентность педагога СМШ определим как совокупность профессиональных компетенций широко-

го спектра (базовых для всех педагогов области) и специфических педагогических компетенций, обеспечивающих умение разрешать специфические для СМШ педагогические проблемы, являющиеся следствием специфических для СМШ педагогических ситуаций.

В соответствии с принятой нами в настоящей публикации терминологией повысить квалификацию педагога - это значит определить достаточный перечень педагогических компетенций и, как следствие этого, - содержание профессиональных знаний, которые обеспечили бы педагогу формирование необходимых для практической деятельности педагогических компетенций, и в процессе образовательной деятельности результативно довести необходимый объем профессиональных знаний до педагога.

О региональном перечне педагогических компетенций речь шла выше. Необходимый объем профессиональных знаний для формирования личностью педагога педагогических компетенций педагог получает в вузовский период профессиональной подготовки. Оперативные профессиональные потребности педагога, связанные с изменениями Федерального стандарта образования по преподаваемому учебному предмету (преподаваемым учебным предметам), включением в учебные программы новых разделов и тем, отвечающих новым достижениям базовой для учебного предмета отрасли науки, удовлетворяются ВОИПКРО на традиционных профильных курсах повышения квалификации.

Особенность подхода к повышению квалификации многопрофильного педагога сельской малочисленной школы ВОИПКРО заключается в том, что мы попытались максимально возможно учесть специфику его профессиональной деятельности и сформулировать перечень специфических педагогических компетенций многопрофильного педагога как слагаемое регионального достаточного перечня. На этой основе определили содержание специфических для многопрофильного педагога профессиональных знаний и организовали курсовую подготовку с учетом специфичности его профессиональной деятельности. Речь идет о технологиях формулирования специфических педагогических компетенций многопрофильного педагога СМШ.

Специфика профессиональной деятельности педагога определяется, прежде всего, спецификой образовательного учреждения, в котором он работает. Практически всеми организаторами образования, педагогической наукой признано, что сельская школа - наиболее специфическое образовательное учреждение. В Воронежской области три пятых населения проживают в сельской местности. Во всех сельских районах (а их 32) функционируют малочисленные школы.

Как известно, малочисленными сельскими школами принято считать школы среднего (полно-

го) общего образования с наполняемостью до 100 человек, основного общего образования - до 80, начального общего образования - до 15 человек. В Воронежской области таких школ почти треть от общего количества общеобразовательных учреждений. Последние годы доля малочисленных сельских школ в образовательной сети области растет. В 1997 году их насчитывалось 385, что составляло 37,9 % от общего числа школ, в 1998 году - уже 38,3 %, а в 1999 году - 38,9 %. В отдельных районах области малочисленные школы составляют 60 % и более от общего числа общеобразовательных школ. В 15 районах их насчитывается от 30 до 50 %. Каждый десятый школьник, проживающий в сельской местности, обучается в малочисленной школе. В среднем по области на одну малочисленную школу приходится 45 учащихся, в том числе на одну начальную - 7, на одну школу основного общего образования - 49, на одну среднего (полного) образования - 83 учащихся.

Специфика СМШ не исчерпывается численным составом учащихся. В области в них работают свыше 3,5 тысячи педагогов. Из них почти 34 % имеют лишь среднее специальное образование, а свыше 1 % - среднее общее. Невысокий уровень профессиональной подготовки значительной части педагогов - специфическая особенность СМШ. Кроме того, из общего числа учителей, работающих в малочисленных школах, почти 27 % являются учителями-совместителями. Причем далеко не каждого из них готовили в вузе как многопрофильного педагога. От общего числа учителей совмещают: два учебных предмета - 17,4 %, три учебных предмета - более 7 %, четыре учебных предмета - 2 %. В некоторых районах области педагоги совмещают преподавание пяти учебных предметов (Бобровский, Подгоренский, Терновский районы).

Специфику в деятельность СМШ привносит и сельский социум. Социально-экономические процессы, происходящие в нашем обществе, с неизбежностью вызывают соответствующие им изменения в социальных функциях сельской школы. Создание на селе индивидуальных и коллективных фермерских хозяйств, арендных и семейных подрядов, необходимость рационального и высокоэффективного использования земельных угодий требуют подготовки грамотного, трудолюбивого, предприимчивого крестьянина. Это особенно важно теперь, когда в силу многих социально-экономических обстоятельств миграция молодежи из сельской местности сокращается. Для селян, в том числе и учащихся, становится привлекательным остаться в селе и посвятить себя труду в сельскохозяйственном производстве или в одной из сфер обслуживания сельского населения. Именно это обстоятельство во многом определяет специфику нынешних социальных мест и роли СМШ. В этих условиях она не может не замечать

нарождающихся тенденций и не принимать мер, которые позволили бы подготовить школьников нравственно, интеллектуально и физически к труду в сельском хозяйстве, сформировать у них умения найти себя в непростых условиях утверждающихся на селе социально-экономических отношений.

Перечень социально-педагогических, социально-психологических, психолого-педагогических особенностей образовательной деятельности в условиях СМШ не исчерпывается приведенными. Однако мы убеждены, что для решения задачи повышения профессиональной компетентности педагога сельской школы как общей способности (подготовленности) к педагогическому действию, обеспечивающему разрешение возникшей специфической педагогической ситуации, необходимо не столько обеспечить возможно более полное описание перечня особенностей образовательной деятельности в условиях СМШ, сколько предпринять попытку систематизировать выделенные, определив при этом родственные по профессионально приемлемым признакам группы особенностей.

Это даст возможность пойти по более созидательному пути определения специфических педагогических компетенций, позволяющих разрешать педагогические проблемы, избегая необходимости искать и заучивать) частные технологии для решения каждой педагогической ситуации в отдельности. Реализовать эту возможность особенно важно уже потому, что, на наш взгляд, разработать профессиональные «рецепты» для разрешения каждой педагогической ситуации, с которой приходится сталкиваться педагогу, невозможно. Это объясняется в первую очередь тем, что педагогическая практика, как и всякое социальное явление, предельно персонифицирована, то есть в каждый момент времени в отношении любой педагогической ситуации определяется личностной позицией как педагога, так и ученика.

Наиболее существенными специфическими особенностями образовательного процесса в условиях СМШ являются:

- психолого-педагогические, связанные с необходимостью организации учебного процесса в малых учебных группах;
- дидактические, предполагающие отбор содержания образования, обеспечивающего формирование у учащихся широких прикладных знаний, практических умений сельскохозяйственной направленности;
- методические, связанные со спецификой общения между субъектами образовательной деятельности в малых учебных группах, с преобладанием у учащихся СМШ наглядно-образного мышления, когда практические действия являются первичными по отношению к умственным;
- социокультурные, задаваемые вполне определенным социальным заказом СМШ, жестко детерми-

рованными национальными традициями, сельским укладом жизни и, прежде всего, потребностями сельскохозяйственного производства.

Вполне очевидно, что проблема организации образовательной деятельности в малой группе является общей для всех педагогов независимо от типа учебного заведения, в котором они работают. Выводы социальной психологии о том, что взаимодействие учащихся в малой группе в процессе совместной деятельности способствует более быстрому и качественному разрешению педагогических задач, в равной степени важны и для педагога крупной городской школы, и для многопрофильного педагога СМШ.

Специфика ситуации в условиях СМШ состоит в том, что у педагога, работающего в ней, объективно нет альтернативы педагогической деятельности в малой учебной группе. Любой класс СМШ является таковой. Это означает, что каждая педагогическая проблема для педагога СМШ возникает в условиях малой учебной группы и разрешать ее он вынужден педагогическими средствами, учитывающими и использующими специфику малой группы. Именно поэтому психолого-педагогические аспекты образовательной деятельности, связанные со спецификой общения учителя и ученика в классах с малой наполняемостью, взаимодействием учащихся в малых учебных группах, на наш взгляд, вполне обоснованно можно отнести к числу наиболее существенных специфических особенностей педагогической деятельности в условиях СМШ.

Не меньшую профессиональную проблему для педагога представляет задача адаптации учебного материала к педагогической деятельности в специфических условиях сельской школы. Мы исходим из того, что, с одной стороны, «...каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием» [7, с. 85]. С другой - проекции отраслей науки на содержание общего образования (учебные программы учебных предметов, учебно-методические комплексы) должны обеспечивать развитие учащихся сельской школы через овладение ими социальным опытом, который позволил бы сегодняшним школьникам в недалеком их будущем наиболее безболезненно адаптироваться к условиям сельскохозяйственного производства, сельскому укладу жизни.

Речь идет не о глобальном изменении содержания образования. Это было и остается в исключительной компетенции федеральных органов управления образованием. Под адаптацией учебного материала к педагогической деятельности в специфических условиях СМШ мы понимаем своеобразное «ограничение» содержания учебных программ учебным материалом, связанным с ближайшей для учащихся социальной средой. Например, близость сельскохозяйственного производства дает возможность при разработке учебных заданий, подборе различного

рода иллюстраций к излагаемым научным явлениям и фактам использовать примеры из материального производства, допускающие описание терминами и законами отраслей наук, основы которых изучаются в школе. «Это, в частности, позволяет актуализировать познавательный интерес учащихся, создает условия для слияния личного опыта с социальным, отраженным в учебниках и учебных программах. Использование местного материала помогает к тому же избежать личностного отчуждения от образовательного процесса и чрезмерной абстрактности изучаемого учебного материала» [14, с. 9].

Все это становится особенно актуальным сегодня, когда, как было отмечено выше, миграция молодежи из сельской местности сокращается и у большинства учащихся объективно формируется внутренний мотив к получению широких прикладных знаний и практических умений сельскохозяйственной направленности. Особая актуальность педагогической проблемы, связанной с отбором содержания образования в описанном выше смысле, дает основание отнести ее к специфическим особенностям образовательного процесса в условиях СМШ.

Наличие обозначенных выше двух групп специфических особенностей образовательной деятельности дает основание предположить, что профессиональные действия педагогов в условиях СМШ могут претендовать на результативность, если в педагогической практике будут активно использоваться отвечающие специфическим условиям педагогические приемы организации учебной работы, изложения учебного материала. Они, в свою очередь, должны основываться на выводах отечественных и зарубежных психологов о том, что понятия формируются легче через чувственный опыт учащихся, через практические действия, которые являются первичными по отношению к умственным.

Это предположение убедительно подтвердили наши исследования в СМШ, проведенные с использованием методик Р. Амтхауэра и Д. Векслера. Вековой уклад сельской жизни, сельскохозяйственная деятельность, занятие промыслами, ручным трудом формируют и передают из поколения в поколение практический склад мышления, который проявляется в избирательном восприятии разнообразных форм учебной деятельности.

Учащиеся сельской школы с удовольствием выполняют разного рода практические, лабораторные работы. Они проявляют сообразительность, имея дело с конкретным материалом, но словесно описать свои действия затрудняются, им гораздо сложнее усваивать знания, предъявляемые в вербальной форме.

Все это необходимо учитывать в педагогической практике. Педагог СМШ, в отличие от коллег из школ других типов, учитывая отмеченные особенности мышления учеников, результативно сможет доне-

сти до учащихся теоретические сведения преподаваемого учебного предмета преимущественно лишь как выводы, обобщения из организованных им учебных наблюдений, опытов, лабораторных и практических работ. Подобный методический прием позволяет эффективно решать педагогические задачи, прежде всего, потому, что в основе его лежат и практический склад мышления сельских ребят, и включение их в педагогическую деятельность на правах ее субъекта.

В методическом арсенале педагога СМШ, как, впрочем, и коллег из полнокомплектных крупных школ, конечно должны присутствовать и другие активные методы изучения теоретического материала учебных предметов. В их числе учебные эксперименты и диалог, ролевые и деловые игры, мозговой штурм, семинары, технологии проектного обучения и др. Специфика их использования в СМШ связана, прежде всего, со спецификой общения учителя и ученика в малой учебной группе.

В классе с небольшим количеством учеников визуальный контакт каждого из них с учителем практически не прерывается в течение всего учебного дня, четверти, года. Дети с различными типами нервной системы и психическим здоровьем по-разному реагируют на такую педагогическую ситуацию. Некоторые из них вскоре после начала занятий, другие на третьем-четвертом уроках практически перестают реагировать на вопросы и замечания учителя, часто начинают шалить, иногда беспричинно смеяться, рассеянно отвечать на вопросы. Так срабатывает психологическая защита и наступает охранительное торможение психических процессов.

Учитель СМШ (как, впрочем, и любой другой в аналогичной ситуации) не имеет профессионального права сердиться на учеников, обвинять их в невнимательности, недисциплинированности. Но чтобы в подобной специфической ситуации принять верное педагогическое решение, учитель СМШ должен владеть специфическими профессиональными знаниями и в конкретной педагогической ситуации демонстрировать умение их применять.

Как было отмечено выше, стала заметной и укрепляется тенденция к сокращению миграции молодежи из сельской местности. Это знаковое социальное явление. Социально-экономические процессы, происходящие на селе, становятся привлекательными для все большей части школьников. В личные планы значительной части выпускников входит освоение конкретной сельскохозяйственной профессии, что убедительно подтверждают анкетные опросы в 9-х и 11-х классах СМШ нашей области. На приобретение профессии сельскохозяйственной направленности ориентированы почти 58 % респондентов, в том числе более 30 % - на профессии сугубо сельскохозяйственного профиля: фермера, агронома, тракториста, доярки, зоотехника, эконо-

миста, бухгалтера. Для сравнения: два года назад аналогичные ответы давали соответственно 46 и 23% школьников.

Эти социальные процессы настоятельно диктуют изменения в социальных функциях СМШ. До недавнего времени мы учили всех и всему, руководствуясь идеологическими установками о всестороннем гармоническом развитии личности, порой без учета интересов этой личности. Такая парадигма общего образования практически исключала раннюю ориентацию учащихся на развитие способностей в избранной ими конкретной сфере экономики, сфере обслуживания или социальной сфере. Сегодня же социологические опросы убедительно подтверждают стремление более половины выпускников СМШ получить знания, ориентированные на сельскохозяйственное производство, овладеть специфическим сельским социальным опытом, который обеспечит в дальнейшем планомерное их включение в жизнедеятельность сельского социума. Собственно в этом и состоит современный социальный заказ сельской школе.

Но это означает, что СМШ должна уже сегодня, по возможности полно, обеспечивать профильную ориентацию и профессиональную подготовку учащихся практически по всему спектру профессий, необходимых и в сельскохозяйственном производстве, и в сфере обслуживания сельского населения, и в социальной сфере. Речь идет о биолого - агрономическом, биолого - зоотехническом, торгово - экономическом, техническом и других профилях образовательной деятельности. Все это привносит существенную специфику в педагогическую деятельность в условиях СМШ, порождает специфические педагогические ситуации. Учитывая, что образовательная инфраструктура в малых населенных пунктах представлена все той же СМШ в единственном числе, учителю СМШ не с кем разделить профессиональные заботы по разрешению возникающих педагогических ситуаций. В этом заключен еще один специфический аспект его профессиональной деятельности.

Характерной особенностью социального статуса СМШ является то, что она в малых населенных пунктах остается практически единственным социальным институтом, который способен результативно влиять на жизнедеятельность сельского социума. Это означает, что для педагогов СМШ специфические педагогические ситуации нередко возникают за рамками учебного процесса. Для разрешения их недостаточно узкопрофессиональной подготовки по преподаваемому учебному предмету. Приходится опираться на личный социальный опыт, свою гражданскую позицию, личностные общечеловеческие качества, ценностные ориентации.

Педагогическими коллективами СМШ области накоплен достаточно богатый опыт участия (а по существу подготовки и проведения) различного рода

социально значимых мероприятий вне стен школы. Здесь и праздники улиц, села, и совместно с сельскохозяйственным предприятием, родителями, соседями-земляками реализация проектов озеленения улиц, экологическая защита лесов и малых рек, колодцев и родников. Общенародные праздники первой борозды (начало весенних полевых работ), первого снопа (начало уборки урожая), урожая (завершение уборочных работ) и т. п. трудно представить сегодня без активного участия школьников и педагогов.

С одной стороны, все эти мероприятия несут серьезную общесоциальную нагрузку как инструменты сохранения и приумножения национальных традиций, сохранения и развития сельского уклада жизни. С другой - активно участвуя в них, педагоги СМШ преследуют и специфические педагогические цели. Они рассматривают участие в этих мероприятиях, прежде всего как возможность специфическими методами выполнять социальный заказ: обеспечивать овладение учащимися специфическим сельским социальным опытом, выработать у них психологическую установку на конкретную профессию сельскохозяйственной направленности, сформировать интерес к ней.

Педагог СМШ - не сторонний наблюдатель, а активный участник этой социально значимой деятельности. Опыт лучших СМШ показывает, что подобные профессиональные усилия педагога оказываются результативными, когда он в тесном для общения сельском социуме малого населенного пункта постоянно (в том числе и вне стен школы) демонстрирует ясность жизненных целей, приверженность к жизни на селе, глубокое уважение к сельскому укладу жизни, к народным обычаям, бережное отношение к национальным традициям и нравам, народным праздникам, песенной и музыкальной культуре, самобытному национальному фольклору.

Значительная часть этих личностных качеств приобретает педагогами в предшествующие периоды жизни. Однако следует подчеркнуть, что некоторые социально значимые качества личности не являются постоянными категориями. С изменением социально-экономического устройства общества меняются и представления об оценке личностных качеств. В недалеком прошлом и сегодня, например, инициативность, независимость суждений, стремление к материальной независимости, твердость и последовательность в отстаивании своего мнения трактовались и трактуются обществом с альтернативных позиций.

Это означает, что отдельные социально значимые качества личности подвижны во времени и направления их трансформирования диктуются объективными, прежде всего экономическими, условиями жизни. Но это, в свою очередь, означает, что педагог обязан отслеживать эти процессы и быть готовым адекватно объективным условиям реагировать на возникающие

педагогические ситуации. Только в этом случае он сможет претендовать на результативное влияние на учеников как личность и рассчитывать на эффективное решение педагогических проблем. На сегодня, как следует из анкетного опроса учащихся СМШ, большая часть педагогов (до 50 %) значительного личностного влияния на учащихся не оказывают. В этом состоит еще одна специфическая особенность образовательной деятельности в условиях сельского социума.

Изложенное выше, на наш взгляд, убедительно доказывает, что педагогу СМШ в его профессиональной деятельности постоянно приходится сталкиваться со специфическими педагогическими проблемами, порождающими специфические педагогические ситуации, которые он по долгу службы обязан результативно разрешать. Способность к результативному разрешению конкретной педагогической ситуации посредством основанного на профессиональных знаниях профессионального умения мы назвали педагогической компетенцией. Исходя из обоснованных специфических особенностей образовательного процесса в условиях СМШ назовем специфическими педагогическими компетенциями многопрофильного педагога СМШ следующие:

1. Педагогическая компетенция, связанная с умением организовывать учебный процесс в СМШ в малых учебных группах. Мы ведем речь, прежде всего, об умении педагога использовать в профессиональной деятельности групповые формы учебной работы. По утвердившемуся мнению отечественных психологов, при умелой организации групповой работы учебные занятия, побуждаемые вначале стремлением к общению, приобретают для школьника личностный интерес, собственную побудительную силу. Этому способствует наличие у учащихся возможности как-то выразить отношение к получаемой учебной информации, например, обсудить ее с равным себе.

Умение организовать результативный образовательный процесс в малых учебных группах является основой для разрешения многих специфических для СМШ педагогических ситуаций. Сформулированная педагогическая компетенция, по нашему мнению, должна стать обязательной для каждого многопрофильного педагога СМШ.

2. Педагогическая компетенция, предполагающая умение адаптировать учебный материал по преподаваемому учебному предмету (преподаваемым учебным предметам для многопрофильных педагогов) к специфическим задачам, вытекающим из современного социального заказа СМШ: создать и реализовать педагогические условия для возможно более полного удовлетворения стремления школьников овладеть специфическим сельским социальным опытом, который обеспечивает в дальнейшем их планомерное включение в жизнедеятельность сельского

социума; получить знания, ориентированные, прежде всего, на сельскохозяйственное производство и сферу обслуживания сельского населения.

3. Педагогическая компетенция, предполагающая умение педагога СМШ отбирать и использовать в педагогической практике отвечающие специфическим условиям образовательной среды методические приемы, учитывающие психологические особенности общения ее субъектов в малых учебных группах, ярко выраженное преобладание у учащихся сельских школ наглядно-образного мышления над другими видами мышления (интуитивным, словесно-логическим, творческим, теоретическим).

4. Педагогическая компетенция, связанная с умением учитывать и обеспечивать реализацию обновленных социальных функций СМШ. Мы имеем в виду образовательную деятельность педагога за пределами учебного процесса. Эта деятельность имеет социально-педагогический характер и вносит вклад, наряду с деятельностью других социальных институтов (семьи, органов местного самоуправления), в овладение школьниками во многом специфическим сельским социальным опытом, в сохранение и приумножение национальных традиций, в сохранение и развитие сельского уклада жизни, в формирование психологической установки на конкретную профессию сельскохозяйственного профиля. Все это в совокупности представляет собой социальный заказ сельской малочисленной школе, а сформированная педагогическая компетентность является профессиональной педагогической основой его выполнения.

Определенный нами перечень специфических педагогических компетенций многопрофильного педагога СМШ является составной частью реализуемой в области функционально ориентированной модели повышения квалификации. Главное в нашей модели - это возможность прогнозирования объема и содержания профессиональных знаний педагогов, которые могли бы обеспечить и обеспечивают формирование и поддержание на достаточном уровне необходимых для практической образовательной деятельности в условиях СМШ специфических педагогических компетенций. Педагогические компетенции определены таким образом, что позволяют результативно увязать задачу их формирования с задачей отбора учебного материала, освоение которого педагогом СМШ и должно стать основой внутренней работы личности педагога над формированием общей своей способности реализовать знание в действие через демонстрацию умения разрешать специфическую педагогическую ситуацию.

Выше отмечалось, что педагогическая компетенция не может пониматься как некая сумма профессиональных знаний и умений, так как она в значительной мере корректируется личностными ориентирами и ценностями педагога, личностными

характеристиками учеников, другими обстоятельствами. Есть смысл говорить о компетенции только тогда, когда она проявляется в какой-либо конкретной педагогической ситуации. Непроявленная компетенция не может таковой объявляться. В аналогичной ситуации в лучшем случае можно говорить лишь о скрытой профессиональной возможности педагога.

Основываясь на этом вполне очевидном утверждении, мы предположили, что если в конкретной педагогической ситуации педагог затрудняется совершить целесообразное профессиональное действие, то соответствующей педагогической компетенцией он не обладает. Например, если педагог СМШ, работая в малой учебной группе, не создает педагогическую ситуацию взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательной деятельности (учеников и учителя), не использует групповые формы работы, а предпочитает одностороннее ролевое взаимодействие: учитель учит, воспитывает, все знает; ученик учится, воспитывается, не знает, не может свободно проявлять и выражать свои мысли, сомнения, чувства, переживания, не может совершать учебные действия, идущие вразрез с требованиями учителя, то это означает, что педагогической компетенцией, связанной с умением организовать учебный процесс в малых учебных группах, он не обладает. Подобные профессиональные проблемы при разрешении конкретной педагогической ситуации мы назвали профессиональным затруднением педагога.

Профессиональное затруднение - своеобразный индикатор «белых пятен» в достаточном наборе профессиональных компетенций педагога. Они поддаются наблюдению и позволяют установить недостаток или отсутствие у педагога вполне конкретных профессиональных знаний. Эта возможность установления необходимых конкретному педагогу объема и содержания профессиональных знаний, которые стали бы для него основой формирования недостающих педагогических компетенций и на этой основе обеспечили бы преодоление профессиональных затруднений при разрешении конкретных педагогических ситуаций, указывает на эффективный путь достижения желаемой результативности образовательного процесса повышения квалификации многопрофильного педагога СМШ.

Мы ведем речь об изучении и систематизации в соответствии с установленными специфическими педагогическими компетенциями профессиональных затруднений многопрофильных педагогов СМШ; отборе содержания теоретических, методических, психолого-педагогических профессиональных знаний, дефицит которых установлен; доведении этих профессиональных знаний до испытывающих в них недостаток педагогов.

Решить задачу получения нужной и в достаточном объеме информации о профессиональных затруднениях педагогов возможно на основе ин-

формационного динамического мониторинга, который «не предусматривает проведения специально организованного обследования на этапе сбора информации» [6, с. 94]. Это позволяет нам практически не использовать специально создаваемый инструментарий, а ограничиться имеющимися и применяемыми в образовательной практике измерителями уровней подготовки школьников, квалификации и профессионализма многопрофильных педагогов. Мы активно используем традиционные измерители уровней теоретической и методической подготовки педагогов в ходе курсовых мероприятий.

Для более точного учета и получения необходимого характера информации о профессиональных затруднениях педагогов мы уточнили и дополнили требования к применяемым компьютерным и бумажным носителям информации. Эти обязательные для использования сотрудниками кафедр и методических подразделений документы теперь раскрывают алгоритм поиска и анализа, обозначают наиболее характерные профессиональные затруднения педагогов.

В качестве источников информации мы используем отчеты о результатах изучения учебных достижений по планам комитета по образованию; журналы учета консультаций в ходе курсовой подготовки и индивидуального консультирования; результаты письменных аттестационных работ; содержание собеседований с многопрофильными педагогами в ходе аттестационных процедур; результаты предметных олимпиад школьников; журналы учета обращений за содержательными консультациями по поводу профессиональных затруднений педагогов, руководителей районных методических служб и профессиональных объединений педагогов; отчеты сотрудников ВОИПКРО о проводимых с их участием спецкурсов, семинаров, заседаний методических и других профессиональных объединений педагогов; результаты входного контроля усвоения слушателями курсов повышения квалификации теоретического и методического учебного материала.

Накапливаемая таким образом информация о профессиональных затруднениях педагогов систематизируется нами по принадлежности к одной из определенных выше групп специфических педагогических компетенций. Для нынешнего поколения педагогов СМШ характерны профессиональные затруднения, являющиеся следствием отсутствия в их профессиональном багаже педагогической компетенции, связанной с управлением учебным процессом в малых учебных группах. Явно просматривался дефицит умений в коммуникативном процессе на уроке эффективно включать взаимовлияние учащихся. При редких попытках реализации этого педагогического приема практически не учитывается, что усилению или ослаблению вербального воздействия общающихся учащихся друг на друга способствуют не только интонации и громкость го-

лоса, но и дистанция общения, контакт глаз, такие невербальные формы общения, как жесты, мимика. Это выражается, например, в твердой приверженности большинства педагогов традиционному расположению ученических столов в классе, когда ученики сидят за столом по одному или по двое, лицом к столу учителя и к классной доске. Лишь единицы из них предпринимают попытки максимально включить сенсорное восприятие учебной работы и на этой основе повысить ее результативность, располагая, когда этого требует педагогическая ситуация, учебные столы в классе по кругу, полукругом, напротив, треугольником.

Профессиональное затруднение в организации совместных учебных действий учащихся через решение в малой учебной группе некоей общей образовательной задачи испытывают почти две трети многопрофильных педагогов СМШ. Между тем психологическая наука утверждает, что если в учебной группе идет обмен мнениями, осуществляется регуляция действий одного ученика «планами, созревшими в голове другого» [2, с. 29], то продуктивность психической (умственной) деятельности каждого учащегося возрастает. Если при этом корректирующее влияние учащихся друг на друга будет под содержательным контролем учителя, то результативность образовательной деятельности значительно возрастает.

Оставляет желать лучшего и умение педагогов СМШ применять для разрешения конкретных педагогических ситуаций групповые формы работы. По нашим оценкам, до 60 % учителей не используют их в своей профессиональной деятельности. При этом практически игнорируется мнение психологов и социологов, утверждающих, что «ученическое» поведение школьников при работе в группе становится более уверенным, инициативным, активным, возрастает мотивация их учебной деятельности.

Анализ доступных нам профессиональных затруднений педагогов СМШ дает основание сделать вывод о том, что носителями педагогической компетенции, связанной с умением использовать методические приемы, учитывающие психологические особенности общения учителя и учащихся в малых учебных группах, являются не более половины учителей СМШ нашей области. Многие педагоги, горячо и искренне желая помочь ученику в освоении учебного материала преподаваемого учебного предмета, сами того не замечая, создают педагогические ситуации, психологически травмирующие его.

В малой учебной группе ученик постоянно находится «под гнетом» педагогического внимания учителя. Это создает психическое напряжение, которое дети с разными типами нервной системы и психическим здоровьем преодолевают по-разному. Нередко охранительное торможение психических процессов, включающееся у ученика неосознанно, напрочь выбивает его из учебного процесса. С подоб-

ного рода педагогическими ситуациями значительная часть учителей СМШ справляется неуверенно, либо не справляется вовсе. Это выражается, прежде всего, в том, что учитель сердится на учеников, обвиняет их в невнимательности, недисциплинированности. Чаще всего усилия, которые он предпринимает, чтобы вернуть детей в осознаваемый ими учебный процесс (окрик, демонстрация гнева, угрозы и т. п.), можно назвать силовыми, скорее антипедагогическими, чем педагогическими методами. Подобные профессиональные затруднения несут особенно ощутимые педагогические издержки при длительных контактах между учеником и учителем в малых учебных группах СМШ.

Мы отнесли к специфической для педагога СМШ педагогическую компетенцию, связанную с умением адаптировать учебный материал по преподаваемому учебному предмету к специфическим условиям функционирования СМШ (в том числе, например, к стремлению значительной части школьников получить знания, которые были бы востребованы сельскохозяйственным производством или сферой обслуживания сельских жителей). Анализ профессиональных затруднений педагогов, связанных с этой стороной их деятельности, показал, что нередко отсутствие педагогического умения разрешить конкретную педагогическую ситуацию свидетельствует не только о неумении увязать учебный материал с окружающей учащихся и учителя сельской жизнью, но и о серьезных изъянах в базовой теоретической и методической подготовке педагога.

Профессиональные затруднения учителей, приведенные выше, вполне определенно указывают на «белые пятна» в профессиональных знаниях педагогов. Причем обнаруживаются те издержки профессиональных знаний, которые часто служат непреодолимым препятствием в приобретении педагогами необходимых для эффективной профессиональной деятельности педагогических компетенций. Именно эта управленческая производная предложенной технологии анализа и систематизации профессиональных затруднений педагогов позволяет решать задачу определения содержания профессиональных знаний, которые, будучи приобретенными педагогом в ходе образовательной деятельности в рамках повышения квалификации, при дальнейшей активной работе над их усвоением педагогом (как личностью!) с использованием его профессионального опыта, с опорой на личностные ценности, трансформировались бы в соответствующие профессиональные компетенции. Это, в свою очередь, позволило бы педагогу в конкретной педагогической ситуации установить вполне определенную связь между профессиональным знанием и профессиональным действием, выражающуюся в умении разрешить эту педагогическую ситуацию.

Литература

1. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1998.
2. Венда В. Ф. Перспективы развития психологической теории обучения операторов // Психологический журнал. - 1980. - Т. 1. - № 4.
3. Винокуров А. И. Мотивация к самообразованию и система повышения квалификации учителя // Развитие дополнительного педагогического образования в России: Проблемы и перспективы: Материалы юбилейной науч.-практ. конф. - М., 1998.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М., 1997.
5. Годник С. М. О сущности профессионально - педагогической деятельности // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. - Воронеж, 1992.
6. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. - М., 1990.
7. Задачи кафедр ИУУ по совершенствованию системы идейно-теоретической, психолого-педагогической, методической переподготовки и повышения квалификации учителей в свете требований общеобразовательной школы: Материалы Всесоюз. конф. - Тбилиси, 1985.
8. Козберг Г. А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Воронеж, 2000.
9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. - П., 1987.
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1997.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996.
13. Педагогическая компетентность и инновационная деятельность в обновляющем образовании. / Под ред. Н. Н. Лобановой, Б. И. Любимова. - СПб., 1993.
14. Савинков Ю. А. О некоторых основных направлениях перестройки системы образования области. - Воронеж, 1993.
15. Савинков Ю. А. Оптимизация процесса управления системой образования области. - Воронеж, 1993.
16. Савинков Ю. А. Разработка и реализация сильной кадровой политики - приоритетное направление управленческой деятельности органов народного образования. - Воронеж, 1989.
17. Савинков Ю. А., Ярыгин Ю. А. Квалификационные процедуры по первому направлению аттестации работников образования Воронежской области: Метод, рекомендации. - Воронеж, 1998.
18. Селезнева Н. А. Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием // Квалиметрия человека и образования: Методология и практика: Материалы третьего симпозиума / Под ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. - М., 1994. - Ч. 3.
19. Селезнева Н. А. Социальные нормы по качеству развития человека как цели образования и самообразования: Тез. докл. междунар. науч.-метод. конф. -Уфа, 1993.
20. Сластенин В. Ф., Мищенко А. И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя // Сов. педагогика. - 1991. - № 10.
21. Сластенин В. А. Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. - Воронеж, 1992.