

**Е. В. Федорасова**  
преподаватель кафедры иностранных языков  
МГПУ им. И.П.Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

## **ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Усиление требований со стороны общества к современному учителю, усиление инновационной составляющей школ и гимназий, накопление практикой образования мощного пласта нового педагогического опыта актуализировали проблему формирования представления будущих учителей о передовом педагогическом опыте.

Историографический анализ показывает, что феномен педагогического опыта интересовал всех выдающихся педагогов прошлого: Я.А. Коменского, И.Ф. Гербарта, А.В. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо. Мысли о необходимости использования педагогического опыта в образовательной практике содержатся в трудах И.И. Бецкого, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других.

Так, Л.Н. Толстой, указывая на важность проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта в подготовке учителей, резко критиковал традиционную педагогику своего времени и призывал широко обобщать практику учителей, формируя на этой основе научные выводы: «только тогда опыт будет основанием школы, когда каждая школа будет ... лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса и будет в состоянии положить твердое основание для науки образования» [11, с. 63]. Яснополянская школа, основанная Л.Н. Толстым, стала своеобразным образовательным центром, лабораторией, где учителя обменивались опытом и постоянно учились сами.

Бесценный вклад в формирование нового педагогического опыта внесли известные деятели молодого советского государства П.П. Блонский, А.С. Бубнов, А.Г. Калашников, М.И. Калинин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, а также педагоги-практики А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и другие.

Впервые суждения о необходимости систематического изучения и обобщения передового опыта учителей появились на страницах учебника

педагогике под редакцией М.М. Пистрака. Ученый отмечал, что без изучения педагогической практики, живого педагогического процесса педагогическая теория будет бесплодной. Практический опыт М.М. Пистрак считал важнейшим средством улучшения организации педагогического процесса. «Выявление лучших образцов практического опыта, его изучение и распространение обогащают и расширяют педагогическую теорию» [9, с. 22], – подчеркивал ученый. М.М. Пистрак отмечал отставание педагогической теории от практики и считал, что важнейшей задачей педагогической науки является усиленная работа по изучению практики школы под углом зрения теоретических исследований по педагогике, подчеркивая при этом, что изучение практики педагогического процесса является необходимым условием для такого развития советской педагогики, при котором «теория будет идти впереди практики и освещать ей дорогу, активно и эффективно содействуя улучшению практики» [9, с. 28].

50-е годы XX века считаются точкой отсчета разработки методологических и теоретических аспектов проблемы изучения и обобщения педагогического опыта. В этот период появляются фундаментальные исследования А.И. Гельмонта, М.Н. Скаткина, Н.П. Тучнина. Ученые вводят в научный обиход понятие «передовой педагогический опыт», указывают ошибки в его описании. Основываясь на методологическом принципе взаимосвязи педагогической науки и практики, они рассматривают передовой педагогический опыт как возникающий в педагогической работе учителей, а затем превращающийся в объект научного познания. Ученые разрабатывают теоретические и методологические основы проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей, создают первые авторские методики по изучению и обобщению передового педагогического опыта.

В 60-х годах XX века в педагогической науке расширилась проблематика актуальных педагогических исследований, предпринимаются первые попытки целенаправленного изучения педагогического опыта учителем, методическими организациями и руководителями школ (Е.Я. Голант, В.С. Ильин, М.Г. Качурин), появляются специально подготовленные кадры научных работников, которые занимаются разработкой критериев и терминологического аппарата педагогического опыта (Л.П. Аристова, Ю.К. Бабанский, А.Н. Бойко, Э.И. Моносзон, Н.М. Таланчук). Начинают разрабатываться возможные пути обобщения передового педагогического опыта на разных уровнях его изучения: школа – районный методический кабинет – институт усовершенствования учителей – Академия педагогических наук.

В 70-е годы появляются классификации передового педагогического опыта, но их было недостаточно для того, чтобы решить вопрос о внедрении достижений передового опыта в массовую практику, так как из

имеющихся классификаций не ясно, что в опыте наиболее ценно для практики, что из опыта можно (и возможно) использовать в работе других учителей. Без решения этого теоретического вопроса невозможно было продвижение в практическом решении проблемы внедрения достижений передового опыта в массовую практику.

В 80-х годах XX века усилия ученых-педагогов были направлены в основном на разработку актуальных методологических и теоретических проблем педагогики и истории педагогики. Был издан целый ряд фундаментальных работ по теории и истории педагогики, новых учебников по педагогике. Исследования по проблемам педагогики в целом и передового педагогического опыта в частности выполнили такие ученые, как Ю.К. Бабанский, Н.И. Болдырев, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, М.Н. Скаткин, Э.И. Моносзон, Н.М. Таланчук и другие.

Изучение передового педагогического опыта в конце 90-х годов XX века – начале XXI века вступило в фазу научного познания. Данный период можно считать периодом формирования собственно научной теории изучения и обобщения передового педагогического опыта, и в то же время, периодом неопределенности и трудного восприятия общественностью всего, что связано с передовым педагогическим опытом.

Отдельные аспекты проблемы формирования представления студентов педагогического вуза о передовом педагогическом опыте стали активно разрабатываться в 80-е годы XX века. Данное научное направление отражено в работах В.Д. Брагиной, Э.П. Бронниковой, Н.А. Гвоздевой, Э.А. Ижбулатовой, И.В. Ирхиной, А.И. Киктенко, Н.Л. Кирт, Т.К. Клименко, А.Г. Козловой, В.Н. Обносова, С.И. Прус, Е.А. Семеновой, Л.А. Сергеевой, Л.И. Стрелец, Л.Б. Щербаковой, О.Г. Ярошенко и других.

Несмотря на значимость исследований данных авторов, ряд аспектов изучаемой проблемы, разработан недостаточно. В своих работах авторы акцентируют внимание на готовности выпускников педагогического вуза к изучению, обобщению и использованию педагогического опыта, к содержанию подготовки студентов к анализу педагогического опыта в ходе учебных занятий и педагогической практики, эффективных средствах подготовки будущих учителей к изучению педагогического опыта.

Так, А.И. Киктенко считает, что в основе освоения студентами передового педагогического опыта должно быть изучение законов тех психологических явлений, управление которыми определяет успех профессионального труда учителя-мастера, создателя опыта и которыми необходимо научиться управлять будущему педагогу для развития и совершенствования своего профессионализма. Особое внимание в работе уделено формированию умения будущих учителей изучать передовой педагогический опыт, которое, по мнению автора, является комплексным явлением, позволяющим «проникнуть в суть организации и успешного функционирования педагогической деятельности, приводящей

к высококачественным результатам в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения» [6, с. 101].

О.Г. Ярошенко [13] считает готовность учителя к освоению передового педагогического опыта интегрально личностным значимым качеством, включающим в себя устойчивое стремление к постоянному изучению и использованию передового педагогического опыта, глубокие психолого-педагогические знания по проблеме, умения выделять и творчески применять главную идею опыта в практике индивидуального труда.

Т.К. Клименко [7] раскрыла сущность педагогического опыта и его функции в системе подготовки будущих учителей, выявила эффективные средства подготовки студентов к изучению и анализу педагогического опыта, определила систему средств, способствующих качественной подготовке будущих учителей к изучению и анализу педагогического опыта.

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе отсутствует единая общепринятая теория представлений. Ученые, исследовавшие проблему представлений (Б.Г. Ананьев, Е.И. Игнатьев, А.Г. Маклаков, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн), соглашаются, что феномен оказывает существенное влияние на профессиональное развитие будущего педагога и выступает в качестве регулятора профессионального самоопределения. Адекватные представления, сформированные в процессе обучения в вузе, являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности субъекта, учитывающим его интересы, желания, возможности и способности.

Педагогическая энциклопедия трактует термин «представление» как «чувственный образ предметов и явлений действительности, ранее воздействовавших на органы чувств» [8, с. 483]. Представления, в которых более или менее точно воспроизводится образ чего-то, прежде воспринятого, являются *представлениями памяти*. Представления, в которых прошлые восприятия настолько переработаны, что содержанию этих представлений нет прямого соответствия ни в прошлом личном опыте, ни в окружающей жизни, являются *представлениями воображения*.

В психологии к определению понятия «представление» существует два подхода: 1) представления – это результат бывших актов ощущения и восприятия; 2) представления – результат воображения. То есть, представление – это «воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте» [10, с. 261].

Проблеме формирования профессиональных представлений посвящены работы В.Д. Брагиной, Н.Л. Кирт, О.А. Конопкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Н. Обносова, Е.А. Семеновой, Е.В. Улыбиной и др.

По мнению Е.В. Улыбиной, структура профессиональных представлений включает в себя: «когнитивно-информационный,

мотивационно-смысловой компоненты и являющееся результатом их взаимодействия семантическое пространство восприятия» [12, с. 36], которые определяют регуляцию поведения человека и способы достижения профессиональной деятельности. Представления составляют основное содержание знаний, умений и навыков, особенно связанных с определенными видами деятельности. Огромна роль представлений в процессе обучения и подготовки к профессиональной деятельности. У человека в ходе обучения создаются представления о возможных результатах и последствиях своих действий, то есть представление в виде образа-цели управляют учебной, профессиональной и любой другой деятельностью, выполняя прогностическую, регулятивную, познавательную функции.

В целях определения уровня сформированности представления будущих учителей о передовом педагогическом опыте было проведено анкетирование. В нем участвовало 238 студентов 4–5-х курсов БГПУ им. М. Танка.

Приведем некоторые результаты анкетирования.

1. В какой мере Вы испытываете потребность в формировании представления о передовом педагогическом опыте?

- а) потребность высокая – 9%,
- б) потребность средняя – 33%,
- в) потребность низкая – 58%.

2. Можете ли Вы дать определение передового педагогического опыта?

- а) затрудняюсь – 64%,
- б) да – 31%,
- в) нет необходимости – 5%.

3. Как часто Вы проявляете интерес к достижениям учителей-лидеров?

- а) эпизодически – 27%
- б) по мере потребности – 56%
- в) систематически – 17%

Также мы попросили будущих учителей ответить на вопрос «Стремитесь ли вы изучать передовой педагогический опыт?» и указать доминирующие мотивы.

Результаты опроса также свидетельствуют, что только 59% будущих учителей стремятся изучать передовой педагогический опыт. Доминируют следующие мотивы: профессиональный интерес; важность для повышения профессионального уровня; стремление хорошо работать; изучение с целью использования в своей профессиональной деятельности; желание стать настоящим учителем и другие.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов анкетирования студентов позволил выявить несоответствия между необходимостью изучения и использования нового педагогического опыта

и недостаточно высоким уровнем сформированности представлений будущих учителей об этом опыте; между дидактическими возможностями педагогических дисциплин по формированию представления студентов о передовом педагогическом опыте и слабой реализацией этих возможностей в процессе профессиональной подготовки.

Необходимость разрешения данных несоответствий позволила нам обратиться к герменевтике. Анализ научной литературы, посвященной данной проблеме (В. Дильтей, Х-Г. Гадамер, П. Рикер, В. Шлейермахер), показал, что герменевтика имеет большой гуманистический потенциал в процессе формирования у будущих учителей представлений о передовом педагогическом опыте, так как опыт, согласно герменевтическому учению, формируется в процессе деятельности, познания и общения. Одним из условий возникновения педагогического опыта является практическая деятельность, в процессе которой личность накапливает опыт. Последовательность действий формируется опытом. Отдельные события смешиваются друг с другом, и складывается образ действия, развиваются умения, формируется опыт.

Герменевтический подход, будучи основанным на принципах понимания и интерпретации, служит основой обучения будущих учителей, стремящихся к творческой педагогической деятельности. С позиции герменевтического подхода формирование представления будущего учителя о передовом педагогическом опыте в теории и практике педагогического образования характеризуется как достижение целостного образования. Целое как единство содержаний опыта будущего учителя и педагогического процесса образует новое качественное состояние личности будущего учителя. Герменевтика, по словам А.Ф. Закировой, это «теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разнообразных письменных текстах и отражающих представления о педагогической реальности (человеке как субъекте творческого саморазвития, целях, механизмах, принципах, содержании, методах формах воспитания и самовоспитания), с целью наиболее полного осмысления и глубокого понимания этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного подхода к эмоционально-духовному опыту человечества и личностного опыта субъекта» [5, с. 34].

В философии герменевтики проблема понимания предстает как выявление и интерпретация смыслов и значений текста, сообщений, речи, символов и других знаков. Изначально герменевтику связывали с интерпретацией текстов. Понятие «текст» в герменевтике постепенно стало пониматься более широко: это не только текст литературного произведения. По словам В. Дильтея, текст – это «дух человеческий», явленный в разных формах и требующий истолкования [3, с. 105].

Х-Г. Гадамер подчеркивал, что обращение к любому тексту требует, прежде всего, «опыта осмысления» – осмысления, «никогда не

начинающегося с нуля и никогда не замыкающегося на бесконечности» [2, с. 15]. Цель понимания, по Гадамеру, состоит не в должной интерпретации текста, не в реконструкции идей и мнений интерпретируемого, а в активизации собственных мыслительных процессов. В результате такой интерпретации текста интерпретатор фактически создает свой собственный авторский текст.

Опираясь на исследования Д.Ю. Ануфриевой [1], мы предприняли попытку смоделировать процесс формирования представлений будущих учителей о передовом педагогическом опыте. В смоделированном нами процессе формирования представления будущих учителей о передовом педагогическом опыте выделяется четыре этапа: *формирование ценностного знания; постижение передового опыта посредством рефлексии и интерпретации; смысловое понимание опыта; присвоение опыта как своего личного.*

На первом этапе упор делается на постижение будущими учителями новых знаний: изучение терминологического аппарата передового педагогического опыта, истории конкурсного движения педагогов, знакомство с лидерами педагогической профессии, их ведущими идеями, ознакомление с литературой, отражающей опыт передовых учителей, демонстрация уроков успешных учителей.

Усвоенные на первом этапе знания будущие учителя углубляют через рефлексию и интерпретацию. Происходит понимание авторской концепции опыта на основе работы с текстами об опыте, у будущих учителей создается целостный педагогический образ опыта. На этом этапе будущие учителя учатся самостоятельно анализировать опыт успешных учителей. Внутренне сближение студентов с опытом учителей происходит на этапе смыслового постижения педагогического опыта. Будущие учителя интегрируют полученную на втором этапе информацию с имеющимися у них знаниями и личным опытом. На последнем этапе осмысленный опыт присваивается будущими учителями как свой личный. На этом этапе будущие учителя формулируют собственную оценку опыта.

Все этапы взаимосвязаны между собой и обеспечивают формирование ценностно-знаниевого, рефлексивного, интерпретационного и смыслового компонентов представления будущих учителей о передовом педагогическом опыте. Это, в свою очередь, способствует формированию у будущих учителей мотивации к изучению и использованию передового педагогического опыта, развитию педагогического творчества.

Текст в нашем исследовании выступает в качестве основного средства формирования представления студентов о передовом педагогическом опыте. В процессе работы мы использовали тексты, содержащие информацию о передовых достижениях лучших учителей Республики Беларусь – участниках конкурса педагогического мастерства «Учитель года Республики Беларусь», информацию биографического плана,

видеозаписи уроков учителей – победителей и лауреатов конкурса педагогического мастерства Республики Беларусь. Подбирались тексты из педагогических пособий, журналов и газет.

*Пример текста:*

*«Основная проблема школьного учебника в том, что он неинтересный. Много текста и мало наглядности. Получается, что такой учебник интересен только автору и учителю, а работа ученика сводится к следующему: прочитал, пересказал – и забыл. При создании основного учебного пособия необходим деятельностный подход. Скажем, тема Великобритании раскрывается на трех уровнях. Первый – мотивационный, когда ученик только знакомится со страной в основном через иллюстрации. Захотелось узнать больше – открывай второй уровень, где даются базовые классические знания про страну. Когда ученику недостаточно этих знаний, он знакомится с третьим уровнем, где даются глубокие, основательные знания по истории, по традициям народа, текст можно подавать на английском языке.*

*Особенность строения трехуровневого учебника в том, что тема дается на одной странице или на развороте. Это повлияет и на качество образования, поскольку большой объем всегда отталкивал ученика. Ценность такого учебника еще и в личностно-ориентированном подходе в обучении. Когда ученик собирается поступать в ВУЗ, он должен знать три уровня, а если нет, то ему достаточно и двух. Но за них также можно будет получить положительную отметку» [4].*

Прочитав текст, будущие учителя могут высказать свои мысли, выделить основную идею текста, разделить текст на отдельные смысловые фрагменты, сформулировать вопросы по тексту, выявить недостаточно понятные места.

Определив основную идею текста, студенты сформулировали вопросы по тексту: «Какая главная педагогическая идея лежит в основе созданного многоуровневого учебника по географии, созданного В.П. Шпетным?», «Преодолению каких пороков массовой школы способствует авторский учебник В. П. Шпетного?», «Какую функцию выполняет учебник?», «В какие виды деятельности включаются учащиеся в процессе работы над учебником?».

Результаты опытно-экспериментальной работы со студентами в процессе формирования представлений будущих учителей о передовом педагогическом опыте показали, что использование разработанного нами механизма позволило будущим педагогам более успешно осуществлять поиск своего собственного «Я» в рамках будущей профессии и вне ее, осознать личностный профессиональный выбор, способствовало развитию педагогических способностей, формированию готовности к проявлению профессионального творчества.

## СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриева, Д. Ю. Развитие личного опыта учителя: герменевтический подход: монография / Д.Ю.Ануфриева. – Новосибирск : изд. НГПУ, 2009. – 150 с.
2. Гадамер, Х-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х-Г. Гадамер ; общ.ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
3. Дильтей, В. Воззрения на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации / В. Дильтей ; пер. М.И. Левина. – М. : Университетская книга, 2000. – 463 с.
4. Дубоўская, В. Мы не можам быць усе Шаталавымі ці Аманашвілі / В. Дубоўская // Настаўніцкая газета. – 2001. – 2 ліст. – С. 2.
5. Закирова, А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32–42.
6. Киктенко, А. И. Подготовка студентов педагогических институтов к изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта учителей по обучению школьников (на материале педвузов Украинской ССР) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Киктенко. – Киев, 1986. – 206 с.
7. Клименко, Т. К. Подготовка студентов педвузов к изучению и анализу педагогического опыта : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. К. Клименко. – М., 1986. – 16 с.
8. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / редкол. : И. А. Каиров (гл. ред.) [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 с.
9. Пистрак, М. М. Педагогика : учебник для высших учебных заведений / М. М. Пистрак. – М. : Учпедгиз, 1935. – 412 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 720 с.
11. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой. – М. : Изд-во МП СССР, 1953. – С. 63–68.
12. Улыбина, Е. В. Психологические особенности представлений студентов педагогического института о научной работе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Улыбина. – М., 1988. – 155 с.
13. Ярошенко, О. Г. Формирование у учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Ярошенко. – Киев, 1986. – 178 с.