

Беляков Владимир Васильевич,

профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ),

д-р пед. наук, доцент кафедры психологии развития,

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, Россия

КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И САМООРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей статье рассматривается одна из моделей построения интерактивного образовательного процесса системы повышения квалификации работников образования, направленная на развитие их критического мышления и отношения к различным методическим рекомендациям и пособиям, на совершенствование способности давать им объективную характеристику и оценивать возможности их применения в своей работе.

Ключевые слова: интерактивное взаимодействие преподавателей и слушателей, выбор слушателя в учебных ситуациях как деятельность, дидактические условия осуществления выбора, критичность мышления и его критериальное обеспечение, самостоятельность слушателя и самоорганизация слушателя, эффективность деятельности учителя в контексте осуществлённого выбора.

Все коммуникативные взаимодействия между субъектами образовательного процесса курсов повышения квалификации необходимо связывать с подготовкой для обучающихся условий для осуществления того или иного выбора, имеющего под собой критериальную основу и личностно-значимый смысл [2, 3, 4, 5, 7]. Рассматривая выбор как деятельность с позиции соотнесения внешнего и внутреннего мира, основным признаком ответственного выбора нами было признано то обстоятельство, что его основания должны быть органично включены в систему ценностей субъекта и являться его неотъемлемой частью [8, 9, 10, 11]. В процессе такого соотнесения рождается новый смысл изучаемого культурного факта, с которым субъект сталкивается в реальной образовательной среде. По сути дела, в этой ситуации соотносятся нормативно-ценностные системы, в которых образован

первоначальный смысл этого факта образовательной среды и ценности самого субъекта [6].

Предлагаемая нами модель очень эффективна при ее использовании в методологическом семинаре, так как предполагает организацию логико-мыслительной и категориально-средственной деятельности слушателей курсов повышения квалификации при построении ситуации затруднения [1, 12].

В условиях методической деятельности перед учителем часто возникает необходимость критически оценивать разного рода методические рекомендации, опыт своей методической деятельности, деятельности своих коллег и переходить к выдвиганию альтернативы прежней точки зрения.

Материалом для организации семинара служат все вышедшие в последнее время методические рекомендации по преподаванию того или иного учебного предмета в школе (в зависимости от состава контингента аудитории), анализируя которые, учителя должны обнаружить их недостатки, внести свои коррективы и попытаться выделить универсальную основу, объединяющую их.

В самом начале семинара преподаватель курсов, организующий этот семинар, дает общую ориентировку в целях, стоящих перед методической деятельностью, и месте критики методических документов в этой деятельности. Естественно, что, обсуждая в группах эти документы, каждый учитель в той или иной мере имел представление о характере не только своей методической подготовки, но и своих коллег, и о том, что методическая подготовка должна иметь целостность. Но, как оказывается, эти представления бывают недостаточно определенными. Поэтому, входя в коммуникацию, учителя на определенной стадии обсуждения не понимали друг друга и тем самым ставили препятствия к принятию «чужой» точки зрения. Для придания критериальности взаимокритике требовалось перейти от стихийных представлений к организационным, к логико-мыслительному выражению точек зрения.

Придание взаимокритике принципиальной значимости во многом зависит от средств оформления точек зрения.

Первым типом средств выступают категории и понятия того содержания, которое хотели выразить слушатели во время методической дискуссии. Одним из основных условий организованного обращения к категориальным и понятийным средствам является осознание того, что любой элемент категориально-понятийного языка может быть и в логической роли уточняющего, и в логической функции уточняемого (например, для учителей-историков: «историческое сознание» и «историческое мышление», «технология» и «методы», «обучение» и «учение» и т.д.). Переводя в своих высказываниях тот или иной элемент категориально-понятийного словаря из одной функции в другую, слушатели вместе с преподавателем могут продемонстрировать и отрефлексировать относительность содержания любого элемента этого словаря.

Неорганизованность представлений слушателей о сущности методической подготовки современного учителя истории обеспечивали им крайнюю неуверенность в своей правоте. Приходя к необходимости выявления универсального ядра всех методических рекомендаций, которое согласует их между собой, слушатели сталкивались с затруднениями. Причиной этих затруднений чаще всего бывает случайность составления слушателем содержания того или иного методического документа. В этом содержании не было связи с научными статьями по методике преподавания, отсутствовала критериальность в трактовке «технологичности», «результативности», «методической грамотности».

Задача преподавателя на семинаре состоит, прежде всего, в том, чтобы выявить вместе со слушателями некритериальные отклонения в методических документах и показать, что в таком виде из них чрезвычайно сложно выделить объединяющую их основу. Обеспечив понимание учителями процедуры демонстрации содержания методических рекомендаций через его категоризацию, преподаватель подготавливает тем самым и понимание того, что они не обладают такими представлениями, которые позволили бы им

создать набор категорий и понятий для анализа содержания этих методических документов в рамках логических требований.

Задача, поставленная перед слушателями, могла считаться решённой только в том случае, если из всех подлежащих анализу методических рекомендаций выделялось объединяющее их универсальное ядро. В этом случае выделенные категории либо дополнялись новыми, либо строились другие системы категорий, которые могли обеспечивать решение не только данной методической задачи, но и многих других.

Этим критериальным аппаратом и была система средств теории деятельности. Учителя не только подходили к пониманию необходимости в категориальном аппарате, но и в таком его варианте, который был бы адекватен их методической задаче и проблеме. Поскольку материал по содержанию был материалом, описывающим деятельность учителя и учащихся, то именно аппарат теории учебной деятельности является содержательно значимым.

Сравнивая результаты методологических семинаров по различным темам на основе данной модели и практических занятий в рамках традиционных подходов (с учителями отрабатываются только узкопрофессиональные умения, навыки и компетенции), мы пришли к выводам, говорящим в пользу первых. Беседуя с учителями, проводя анкетирование, мы убедились, что 76,3% из них считают, что методологические семинары на проблемной, интерактивной основе позволяют им более четко освоить ориентировочную основу своих профессиональных действий, которая может применяться ими в любой педагогической ситуации при решении самых различных методических задач. Эти учителя, как правило, выражают желание работать в творческих группах, охотнее берутся за анализ методических работ своих коллег и делают это достаточно профессионально.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. – М.: Экономика, 1991.

2. Бермус А.Г. *Контуры педагогического образования для XXI в. // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2.*
3. Бондаревская Е.В, Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.*
4. Горшкова В.В. *Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004.*
5. Захарова Е.А. *Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования // Молодой ученый. – 2011 – №3. – Т.2.*
6. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта: Монография. – М.: Луч, 2016.*
7. Кульневич С.В. *Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – № 5.*
8. Митькин А.А. *Субъектность человека: грани и границы. Часть II // Психологический журнал. – 2008. – № 4.*
9. Пойзнер Б. *Готовность к самоопределению // Высшее образование в России. – 1998. – № 2.*
10. *Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации: Материалы международной научно-практической конференции АППО (25 марта 2011 г.). – СПб.: АППО, 2011.*
11. Сенько Ю.В. *Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура // Педагогика. – 2011. – № 2.*
12. Соколова И.И. *Педагогическое образование: вызовы современности // Педагогика. – 2010. – № 5.*