

Ю. Н. Егорова,

аспирант БГПУ им. Максима Танка

О мыследеятельностной компетентности педагога

Сущность, структура, уровни развития

В современной школе по-прежнему сверхактуальным остается лозунг «Научить ребенка учиться». Что значит уметь учиться? Уметь мыслить, выполнять различные мыслительные операции, т.е. заниматься мыследеятельностью. Умение думать, мыслить — базовое умение человека, сформировать которое призвана школа.

Мышление, по мнению Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого и др., может быть организовано деятельностно: «Мышление становится деятельно ориентированным, оно связано с решением практических задач, позволяет выявлять проблемы и искать для них новые решения» [1. С. 64]. В связи с этим мышлению можно учить. Какие условия для этого необходимы?

Во-первых, для осуществления собственной мыслительной деятельности педагогу необходимо четко представлять как саму процедуру мышления, так и алгоритм различных мыслительных операций, постоянно совершенствовать способы мыследеятельности. Во-вторых, он должен владеть технологией организации различных мыслительных операций, уметь создавать условия для того, чтобы учащиеся овладевали способами мышления и деятельности. То есть речь идет о компетентности педагога в области организации мыслительной деятельности, как собственной, так и учащихся.

Можно утверждать, что состояние мыследеятельностной компетентности педагога и мыследеятельности учащихся оставляют желать лучшего. Одной из причин этого является неразработанность проблемы организации мыследеятельности и подготовки педагога к организации мыследеятельности учащихся.

Что же представляет собой мыследеятельностная компетентность педагога? Попробуем определить это понятие через его составляющие: мыследеятельность и компетентность.

какой-либо области; знающий; 2) основанный на осведомленности, веский, авторитетный; 3) обладающий компетенцией (2 зн.); правомочный [2. С. 446].

В педагогической науке рассматривается понятие «профессиональная компетентность педагога», представлены различные аспекты ее формирования (В.А. Болотов, В.Н. Введенский, Н.В. Кузьмина, С.Г. Молчанов, Л.С. Подымова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). Однако нет единства в вопросе определения сущности этого понятия:

- «единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности; характеристика профессионализма педагога» (В.А. Сластенин);
- «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно» (А.К. Маркова);
- «совокупность знаний и умений, определяющих необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике» (В.Н. Введенский);
- «способность, необходимая для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы» (С. Уиддет, С. Холлифорд).

Разные подходы к толкованию понятия «профессиональная компетентность педагога» обусловлены широтой его содержания. Поэтому иногда оно отождествляется с такими терминами, как «педагогический профессионализм», «профессиональные способности», «квалификация», «компетенция». На наш взгляд, профессиональная компетентность — интегративное понятие, объединяющее вышеперечисленные.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность человека, а умение разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях [3; 4; 5]. Компетентность, «будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее,

ствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [3. С. 12].

Таким образом, **компетентность** — это, во-первых, интегративное качество, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности; во-вторых, совокупность знаний и умений, необходимых для решения проблем и для получения необходимых результатов работы; в-третьих, осознание необходимости в постоянной переработке и обобщении практического опыта.

Под **мыследеятельностью** понимают целенаправленную активность человека по поводу познания чего-либо (деятельность «чтобы узнать» [6]). Мыслительная деятельность — основа познавательной деятельности, основа развития мышления. Смысл мыследеятельности заключается «в эффективной организации индивидуальной мыслительной деятельности учащихся» [7. С. 65]. Мыследеятельность предполагает самостоятельное решение проблем через осуществление системы мыслительных операций; организацию мыслительной деятельности участников педагогического процесса; процесс обмена мыслями между участниками педагогического процесса.

Соединив смыслы понятий «компетентность» и «мыследеятельность», определим смысл понятия «мыследеятельностная компетентность».

Мыследеятельностная компетентность — это совокупность профессиональных знаний и умений педагога по организации целенаправленной активности (собственной и учащихся) для познания (понимания) чего-либо; стремление к постоянному совершенствованию мыслительной деятельности.

В научной литературе наряду с коммуникативной, информационной, регулятивной, операциональной компетентностями выделяют мыследеятельностную компетентность как базовую для остальных. Ее можно рассматривать «как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления» [4. С. 54].

Действительно, мыследеятельность предполагает выполнение человеком различных мыслительных операций. Для того чтобы понять, необходимо проанализировать, сравнить, обобщить и т.д. Поэтому мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, конкретизация) являются основой содержания мыследеятельностной компетентности человека.

Целенаправленная активность по познанию чего-либо составляет основу познавательной деятельности учащихся и профессиональной деятельности педагога, так как ему необходимо уметь организовывать различные виды деятельности. Следовательно, мыследеятельностная компетентность является базовой характеристикой профессиональной компетентности педагога.

мосвязанные компоненты. Обратимся к научной литературе. По мнению В.А. Сластенина [8], структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через педагогические умения: общие и частные. Так, например, наиболее общими умениями являются умение педагогически мыслить и действовать, умение подвергать факты и явления теоретическому анализу. Многие авторы считают определенный объем знаний, умений, навыков обязательным элементом профессиональной компетентности педагога. Поэтому в структуру профессиональной компетентности включают знаниевый, операциональный компоненты. Часто компетентность рассматривают как овладение личностью соответствующей компетенцией, а структуру компетентности представляют через совокупность компетенций: общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной, рефлексивной [9]. Дж. Равен подчеркивает, что компетентность подразумевает также внутреннюю мотивацию [10]. Развитие у педагога положительной мотивации к освоению профессиональных знаний и умений говорит о более высоком уровне профессиональной компетентности.

Названные подходы позволяют определить структуру мыследеятельностной компетентности педагога, в которой можно выделить следующие компоненты.

1. Мотивационно-ценностный компонент включает систему мотивов мыслительной деятельности:

- ☐ потребность в постоянном совершенствовании собственной мыследеятельности как условия своего развития;
- ☐ потребность в постоянном совершенствовании мыследеятельности учащихся как условия их развития;
- ☐ стремление к освоению процедуры отдельных мыслительных операций.

Развитие мотивационного компонента мыследеятельностной компетентности педагога детерминирует информационный (знаниевый) компонент.

2. Информационный (знаниевый) компонент предполагает наличие у педагога следующих знаний:

- ☐ сущности мыследеятельности человека;
- ☐ алгоритма (процедуры) мышления человека;
- ☐ спектра (многообразия) мыслительных операций;
- ☐ сущности отдельных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, конкретизация, абстрагирование);
- ☐ алгоритма (технологии) выполнения отдельных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, конкретизация, абстрагирование);

Знаниевый компонент предполагает также осознание педагогом цели, возможностей выполнения той или иной мыслительной операции, включает знание о степени развития у себя тех или иных мыследеятельностных умений. Мыследеятельностная компетентность проявляется в том, что педагог не только имеет знания, но и умеет (способен) применять их в своей практической деятельности, т.е. это «работающие» знания. В связи с этим в структуре мыследеятельностной компетентности педагога целесообразно выделить операционно-деятельностный компонент, основу которого составляет система мыследеятельностных умений педагога.

3. Операционно-деятельностный (умениевый) компонент предполагает наличие у педагога следующих умений:

- ☐ выполнять отдельные мыслительные операции (анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, конкретизировать);
- ☐ организовывать выполнение учащимися отдельных мыслительных операций (анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, конкретизировать);
- ☐ отбирать мыслительные операции в соответствии с педагогической ситуацией;
- ☐ организовывать смысловое творчество (собственное и учащихся) как обязательный компонент мыследеятельности;
- ☐ осуществлять собственную рефлексию и организовывать рефлексию учащихся.

Таким образом, мыследеятельностная компетентность педагога включает: мотивационно-ценностный, информационный (знаниевый) и операционно-деятельностный (умениевый) компоненты. Причем мотивационно-ценностный компонент во многом определяет сформированность других компонентов.

Уровни мыследеятельностной компетентности педагога и студента несомненно различны. Во время подготовки студентов к педагогической деятельности эта компетентность постоянно формируется. Специалисты образования уже имеют определенный уровень мыследеятельностной компетентности. Речь идет о ее совершенствовании, выведении на более высокий уровень развития. Этому способствует сама система повышения квалификации и переподготовки кадров, где можно создавать условия для саморазвития педагогических работников, обобщения их профессионального опыта, овладения новыми востребованными способами деятельности и мыследеятельности, развития способности к нестандартному, творческому решению задач.

Мыследеятельностная компетентность педагога имеет свои критерии и показатели, по которым можно судить об уровне ее развития. В нашем случае критериями могут являться ведущие элементы в структуре мыследеятельностной компетентности.

Результаты наблюдения и отдельных элементов компетентности

статирующего эксперимента свидетельствуют о довольно низком уровне мыследеятельностной компетентности педагогов. Так, педагогам (опрос проводился на базовых курсах повышения квалификации ИПК и ПК БГПУ) предлагался метод «Недописанный тезис», позволяющий оперативно получить информацию об имеющихся у респондентов индивидуальных смыслах о сущности понятий «компетентность», «мыследеятельность», «мыследеятельностная компетентность».

Респондентам предлагалось в течение определенного времени дописать на листочке бумаги следующие тезисы:

«Компетентный педагог — это ...»;

«Мыслительная деятельность человека — это ...»;

«Мыследеятельностная компетентность педагога — это ...».

Результаты метода «Недописанный тезис» выглядят следующим образом. При определении сущности понятия «компетентный» наиболее часто повторяемые смыслы следующие: знающий свой предмет, профессионал, высокообразованный, эрудированный (48%). Разностороннюю развитость, широкий кругозор, осведомленность не только в области своего предмета отметили 9% педагогов. Среди других качеств называются такие, как умеющий доступно донести знания до учащихся (7%), обладающий способностями психолога (7%), творческий (5%), находящий выход в нестандартной ситуации (3%). Только для 6% респондентов обязательной характеристикой компетентности является стремление к самообразованию, повышению профессионального уровня, самосовершенствованию. Некоторые педагоги вообще не осознают смысла понятия «компетентный» и связывают его с уравновешенностью, воспитанностью, собранностью, даже с наличием артистических способностей.

По мнению большинства педагогов, мыслительная деятельность человека заключается в способности думать (14%), принимать, обрабатывать и передавать информацию (11%). Только один из опрошенных отметил, что мыследеятельность — это желание познавать. Некоторые респонденты связали мыслительную деятельность человека с выполнением конкретных мыслительных операций, а именно: анализа (12%), сравнения (6%), обобщения (6%), синтеза (1%). Такие качества интеллекта, как сообразительность, способность фантазировать, творить, отметили 7% опрошенных. Около 10% педагогов определили смысл понятия «мыследеятельность» через различные умения: быстро оценивать ситуацию, планировать свою работу и прогнозировать ее результаты, исправлять ошибки, решать проблемы, пользоваться своим и чужим опытом и т.д.

У подавляющего большинства педагогов обнаружилось довольно поверхностное представление о сущности понятия «мыследеятельностная компетентность». Ни

д
д
и
в
м
ст
л
че
ш
го
щ
зн

чт
да
да
од
че
мы
ны
де
ра
де

ПК
вла
ван
ить
жет
сти
про
или
(
шен
дагс
кими
Е

1. Ц
2. Б
3. Б
к
4. В
5. У
6. Ф
7. К
8. П
ш
9. С
те
10. Р

деления данного понятия. Чаще других встречались следующие смыслы: умение соединять знания и мысли, использовать полученные знания и опыт в работе, правильно выражать мысли. 8% педагогов отметили, что мыследеятельностная компетентность заключается в стремлении выйти за рамки штампов, создании чего-либо нестандартного, привнесении нового в педагогический процесс, способности находить оптимальные решения. Только 2% опрошенных отметили наличие у педагога умения организовывать мыследеятельность учащихся, целенаправленно организовывать активный познавательный процесс, учить детей мыслить.

Полученная информация позволяет утверждать, что уровень мыследеятельностной компетентности педагогов недостаточно высок. Значительная часть педагогов в понятие «компетентный» вкладывают только один аспект — «знающий». Не всегда педагоги имеют четкое представление о сущности и особенностях мыслительной деятельности. Большинство опрошенных педагогов не осознают сущность понятия «мыследеятельностная компетентность», не могут назвать различные мыслительные операции, а значит, не владеют технологией их организации.

Опросы, проводившиеся среди слушателей ИПК и ПК БГПУ, подтвердили, что специалисты образования владеют мыслительными операциями на уровне узнавания, часто не могут пояснить сущность или выстроить цепочку выполнения той или иной операции. Сможет ли педагог организовать, например, анализ текста, стихотворения учащимися, если на вопрос: «Что значит проанализировать?» отвечает: «Выделить главное...» или «Обобщить...»?

Следовательно, возникает необходимость в совершенствовании мыследеятельностной компетентности педагогов в условиях последидипломного образования. Какими средствами?

Выполнение различных мыслительных операций

можно специально организовывать. Для этого необходимо постоянно анонсировать процедуру соответствующей мыслительной операции, проговаривая ее сущность. Например, вопросы: «Что значит проанализировать текст?», «Что, на ваш взгляд, является результатом анализа?» помогают выявить сущность такой мыслительной операции, как анализ. Педагог должен четко представлять и алгоритм выполнения анализа: вычленение частей целого — выявление связей между ними — осознание принципов организации целого.

Предлагая задание обобщить некоторые высказывания, можно уточнить: «Что именно вы сейчас будете делать?» Это провоцирует слушателей на выявление смысла мыслительной операции «обобщение» (выделить общее, то, что объединяет все высказывания; оно же и будет главным).

Перед осуществлением мыслительной операции «сравнение» необходимо выяснить ее процедуру: «Назовите все последовательные шаги, которые нужно выполнить для сравнения нескольких объектов по заданному основанию». Таким образом, уточняется алгоритм сравнения: сопоставление объектов — выявление сходства — сопоставление объектов — выявление отличия — критическая переработка полученной информации.

Успешность выполнения заданий, связанных с осуществлением различных мыслительных операций, зависит от того, насколько ясно педагог (учащийся) представляет себе, из каких взаимосвязанных, последовательных действий состоит его деятельность, насколько четко он может выстроить цепочку выполнения той или иной операции.

Таким образом, мыследеятельностная компетентность педагога как базовая характеристика его профессиональной компетентности является условием продуктивного взаимодействия педагога и учащихся. От того, насколько высок уровень этой компетентности, будет зависеть и успех мыследеятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щедровицкий П. Г. Думать — это профессия. Сб. интервью // Журнал «Эксперт», 2000.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2003.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
4. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10.
5. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Пер. с англ. М.: НРРО, 2003.
6. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.
7. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. Мн.: Выш. школа, 2004.
8. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. уч. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школьная Пресса, 2002.
9. Смятских А. Л., Туркина Т. М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа. М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-