



# Модель формирования мыследеятельностной компетентности педагога\*

Ю. Н. Егорова

В статье рассматривается проблема формирования мыследеятельностной компетентности педагога как базовой характеристики его профессионализма. Обосновываются ведущие методологические подходы, на основе которых осуществлялось моделирование процесса формирования мыследеятельностной компетентности слушателей системы последипломного образования и предлагается сама модель.

*Существующая сегодня система последипломного образования требует трансформации. Это обусловлено сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от знаниевой к компетентностной модели повышения квалификации и переподготовки кадров, от массово-репродуктивного преподавания к активным, деятельностным методам и формам учения-обучения; необходимостью подготовки специалистов, способных к саморазвитию и самореализации в избранной профессии.*

Динамические процессы развития современного образования выдвигают дополнительные требования к профессиональной компетентности педагога. В качестве её базовой характеристики мы рассматриваем *мыследеятельностную компетентность*, под которой понимаем интегральное качество, обуславливающее способность и готовность педагога применять совокупность профессиональных знаний, умений и способов деятельности по организации целенаправленной активности (собственной и учащихся) для познания (понимания) чего-либо; стремление к постоянному обобщению, переработке и совершенствованию опыта мыследеятельности.

Одним из путей решения проблемы, связанной с необходимостью формирования у педагога данной базовой характеристики, может стать проектирование научно обоснованной модели формирования мыследеятельностной компетентности (МДК) слушателей системы последипломного образования.

При создании такой модели мы опирались на ряд методологических подходов. Среди них: *системный подход* к изучению педагогических проблем (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.А. Сластёнин, А.П. Сманцер и др.), позволяющий рассматривать мыследеятельностную компетентность как сложную систему; *мыследеятельностный* (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский, Г.П. Щедровицкий и др.), в соответствии с идеями которого основу содержания образования составляет освоение технологии и методов мышления и деятельности; *компетентностный* (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), определяющий в качестве цели процесса профессионального образования педагога формирование такого интегративного личностного качества, как профессиональная компетентность; *акмеологический* (О.С. Аниси

\* Рекомендовано к печати научным руководи-



Юлия Николаевна Егорова,  
аспирантка кафедры частных методик  
факультета повышения квалификации  
специалистов образования  
ИПКиПК БГПУ

И.И. Цыркун и др.), позволяющий теоретически осмыслить психологические особенности педагога как субъекта профессиональной деятельности.

На основе рефлексии существующей образовательной практики, передового педагогического опыта, анализа литературы в модели формирования МДК педагога можно выделить следующие блоки: целевой, нормативный, организационный, содержательный, рефлексивный (см. рис.).

Цель реализации модели – достижение высокого уровня развития МДК педагога. Указанная цель конкретизируется задачами формирования каждого из структурных компонентов (мотивационно-ценностного, информационного, операционально-деятельностного):

- развитие потребностно-мотивационной сферы слушателей;
- ознакомление с процедурой мыследеятельности (МД) человека, сущностью и алгоритмами выполнения отдельных мыслительных операций;
- формирование мыследеятельностных, коммуникативных и рефлексивных умений; обеспечение усвоения слушателями способов мышления и деятельности.

Цель и задачи детерминируют функции процесса формирования МДК:

опыта мыследеятельности, воспроизведение тех знаний, умений педагогов, которые могли быть утрачены по каким-либо причинам;

- компенсаторная (дидактическая): преодоление пробелов в мыследеятельностных умениях и знаниях педагогов;
- коррекционная: внесение корректив в мыследеятельностные умения и знания педагогов;
- адаптационная: приспособление к меняющимся социальным условиям, запросам общества;
- развивающая (опережающая): подготовка компетентных педагогов с учётом прогнозов развития системы образования.

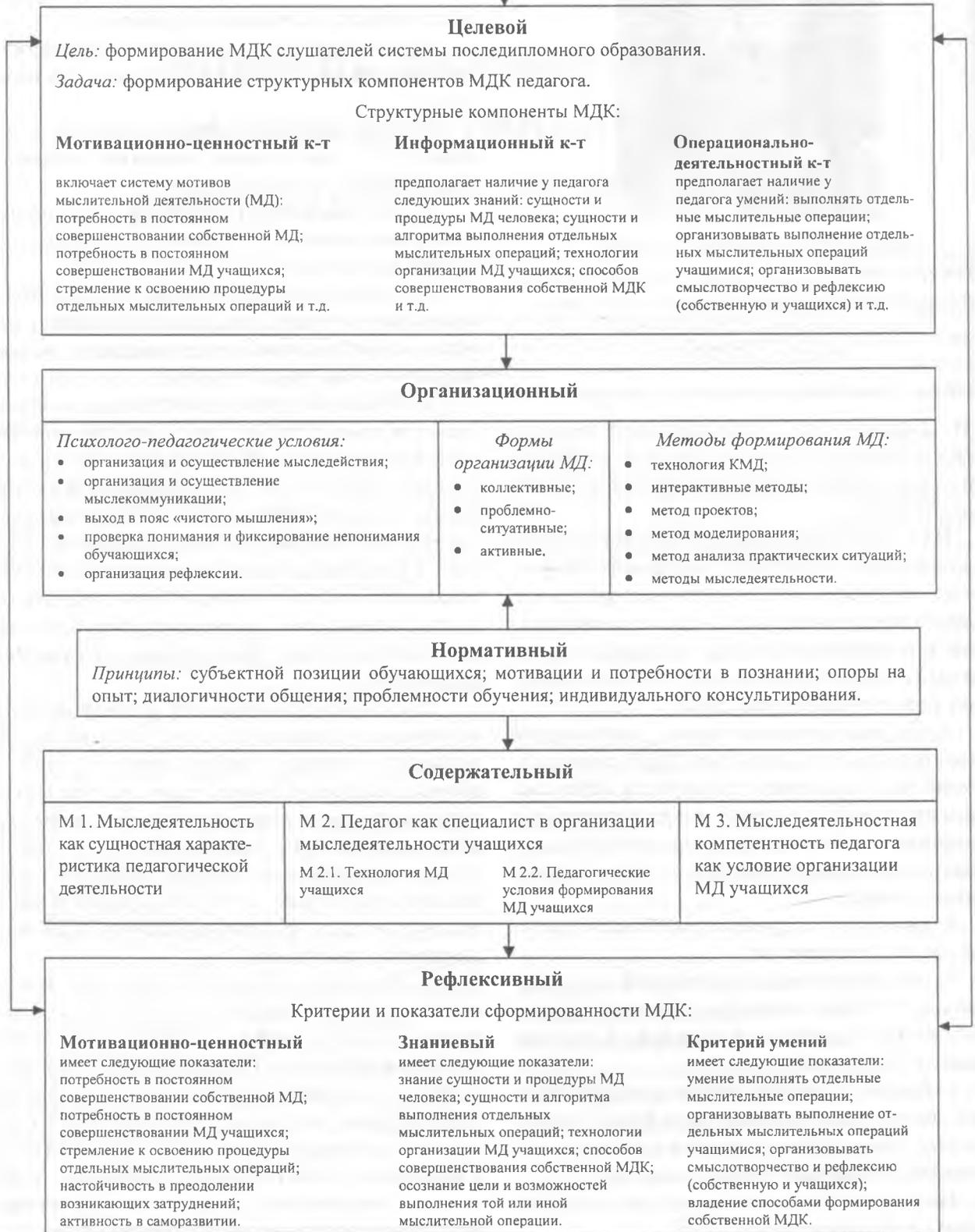
Содержанием нормативного блока модели являются принципы, в соответствии с которыми необходимо организовывать процесс формирования МДК педагога.

1. Принцип субъектной позиции обучающихся предполагает, что качественное изменение состояния МДК обучающегося возможно только за счёт его собственной активности и самостоятельности. Подразумевает постоянную потребность и готовность педагога в рефлексии своей мыследеятельности: осознание смыслов, способов мыследеятельности, оценку результатов и образовательных приращений, обнаружение трудностей и проблем.

2. Принцип мотивации и потребности в познании основан на том, что мыследеятельность вообще и рефлексия в частности возможны при условии, если педагог мотивирован на узнавание, понимание, осмысление, поиск истины или достижение положительного результата. Данный принцип определяет отношение педагога к принятию и осознанию цели формирования его МДК как личностно значимой.

3. Принцип опоры на опыт реализует идею использования имеющегося субъектного опыта слушателей в качестве одного из источников обучения. Подразумевает, что личностное содержание образования в форме идей, версий, взглядов, интерпретаций опережает изучение общепринятых образцов мышления, коммуникации, действия, рефлексии, понимания; предполагает организацию смыслов творчества педагога в процессе

**Социальный заказ:** удовлетворение потребности системы образования в профессионально компетентном специалисте, способном самостоятельно решать проблемы через осуществление системы мыслительных операций, организовывать мыслительную деятельность участников педагогического процесса, процесс обмена мыслями между участниками педагогического процесса



4. *Принцип диалогичности общения* подразумевает прямой и опосредованный диалог «слушатель – преподаватель»; обуславливает постоянную помощь преподавателя в создании условий саморазвития обучающихся; предоставление каждому слушателю права высказывать свою точку зрения, уважение чужого мнения.

5. *Принцип проблемности обучения* предполагает построение педагогического процесса как последовательности дидактических задач, при решении которых обучающийся включается в осмысление проблемы, самоопределяется на поиск ответов, создание собственного продукта, соотносит свои результаты с аналогами.

6. *Принцип индивидуального консультирования* предполагает консультирование педагогов как по содержанию изучаемых вопросов, так и по выбору оптимальных путей и методов достижения поставленных целей с учётом индивидуальных особенностей каждого обучаемого.

Названные принципы являются одним из факторов, определяющим организационный и содержательный блоки предлагаемой модели.

*Организационный* блок модели включает условия, формы и методы формирования МДК и её компонентов.

Результативность работы любой системы (в данном случае МДК) зависит от того, в каких условиях она функционирует. В соответствии со структурой мыследеятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко) нами были определены *психолого-педагогические условия* формирования МДК педагога в системе последипломного образования:

1. Организация и осуществление мыследеятельности ориентируют участников педагогического процесса на выполнение различных мыслительных операций; использование разнообразных форм организации мыследеятельности; применение в педагогическом процессе продуктивных технологий.

2. Организация и осуществление мыслекоммуникации предполагают целенаправленную организацию взаимодействия участников педагогического процесса; интенсив-

ве которой лежит личный опыт каждого; смену и разнообразие деятельностных методов и форм учения-обучения.

3. Выход в пояс «чистого мышления» означает освоение и использование различных методов визуализации, схематизации и проработки схем, логико-графического структурирования.

4. Проверка понимания и фиксирование непонимания обучающихся предусматривают знание и освоение показателей, способов понимания, использование средств диагностирования непонимания.

5. Организация рефлексивной деятельности предполагает создание условий для самоанализа деятельности и мыследеятельности участников педагогического взаимодействия; реализацию потребности и готовности участников зафиксировать изменения своего состояния и определить причины этого состояния; освоение способов коллективной и индивидуальной рефлексии; самооценку индивидуальной и коллективной мыследеятельности.

В процессе формирования МДК педагога применяются многочисленные формы организации мыследеятельности, которые можно классифицировать по различным основаниям.

В.К. Дьяченко считает, что структурам общения (в паре, группах, парах сменного состава) соответствуют четыре организационные формы обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная [1, с. 42]. В этой связи по структурам общения можно выделить следующие формы организации мыследеятельности:

1. Индивидуальная (слушатель – текст; слушатель – модульная программа; слушатель – обучающая машина);

2. Парная (слушатель – слушатель; слушатель – преподаватель);

3. Групповая: а) бригадная (слушатель – микрогруппа; преподаватель – микрогруппа); б) фронтальная (слушатель – все слушатели; преподаватель – все слушатели);

4. Коллективная (работа каждого слушателя по очереди со всеми членами коллектива и, наоборот, – всех с каждым).

Оптимальным для формирования МДК педагога является сочетание всех четырёх

коллективной формы. Цель коллективной формы организации мыследеятельности – объединение усилий для творческого разрешения познавательных противоречий. Эти противоречия и являются содержанием коллективной мыследеятельности.

По мнению Ю.В. Громыко, развитие мыследеятельности есть построение последовательно усложняемых форм организации обучения: информационно-заданьевой (упражненческой), задачно-целевой, проблемно-ситуативной [2, с. 173]. Поэтому по набору решаемых дидактических задач мы выделяем следующие *формы* организации мыследеятельности:

1. Заданьевая – предъявление системы последовательных заданий на основе различных блоков информации, сообщаемых обучающимся.

2. Задачная – выделение определённой последовательности задач, которые ставят в совместной работе преподаватель и обучающиеся и продвижение в решении которых обеспечивает рост способностей, понимания, мышления, рефлексии обучающихся.

3. Проблемная – включение обучающихся в осмысление проблемы, для решения которой недостаточно уже имеющихся средств; выявление различных позиций по отношению к поставленной проблеме; определение своей собственной позиции.

В процессе формирования МДК педагога применяются все три формы организации мыследеятельности. Однако выделенные нами принципы организации данного процесса (субъектной позиции обучающихся, опоры на опыт, проблемности обучения) ориентируют на применение задачной и проблемной форм организации мыследеятельности.

По степени активности участников педагогического взаимодействия различают традиционные и активные формы организации мыследеятельности.

1. Традиционные формы ориентированы в большей степени на репродуктивную мыследеятельность и опираются на зону актуального развития педагогов.

2. Активные формы стимулируют поиск, самостоятельную исследовательскую дея-

Активные формы, на наш взгляд, являются наиболее эффективными при организации мыследеятельности. Они основываются на деятельностном подходе и позволяют педагогам экспериментировать с собственным опытом деятельности (мыследеятельности) в процессе решения различных педагогических задач. Среди активных форм выделим: игровые формы занятий (деловые, организационно-коммуникационные, организационно-мыслительные, организационно-деятельностные игры); дискуссию и её свёрнутые формы («круглый стол», форум, дебаты, «панельная дискуссия», «аквариумное» обсуждение проблемы); проблемный семинар; обмен педагогическим опытом, опытом организации мыследеятельности учащихся; подведение итогов творческих познавательных исследований педагогов; форму коллективной мыследеятельности. Последняя является не только формой, но и эффективной технологией формирования МДК педагога. Она включает: ввод в проблемную ситуацию, организацию работы по микрогруппам, затем – всей группы и рефлексия. Такие же этапы управления мыследеятельностью лежат в основе разнообразных интерактивных методов (например, «Метаплан», «Мастерская будущего», «1x2x4», «Перекрёстные группы» и др.) [3].

В процессе формирования МДК педагогов также предусматривается использование проектной деятельности, моделирования, метода анализа практических ситуаций, методов мыследеятельности («Логическая цепочка», «Мозговой штурм», «Письменные дебаты» и др.).

При разработке *содержательного* блока модели формирования МДК педагога мы использовали модульный подход. Это позволило дифференцировать содержание обучения путём группирования модулей, обеспечивающих разработку курса в полном и сокращённом вариантах в зависимости от потребностей слушателей.

Содержание обучения складывается из трёх взаимосвязанных блоков-модулей. Дадим их характеристику.

*Первый блок-модуль* «Мыследеятель-

рует слушателей на приобретение базовых теоретических знаний о мыслительной деятельности человека, сущности отдельных мыслительных операций; предполагает определение типов мыследеятельности, выделение основных процессов в составе педагогической мыследеятельности.

М 1 включает в себя следующие темы: «Мыследеятельностный подход в образовании», «Понятие мыслительной деятельности человека», «Механизм мыследеятельности», «Мыслительные операции: характеристика, алгоритм выполнения», «Основные типы мыследеятельности педагога».

Второй блок-модуль «Педагог как специалист в организации мыследеятельности учащихся» (М 2) предусматривает самостоятельную разработку слушателями алгоритмов выполнения отдельных мыслительных операций; знакомство с формами и способами организации мыследеятельности учащихся; освоение способов схематизации и проработки схем, использование логико-графического структурирования материала; определение соответствующих педагогических условий.

М 2 включает в себя два субмодуля: М 2.1 – технология мыследеятельности учащихся; М 2.2 – педагогические условия формирования мыследеятельности учащихся.

Субмодуль М 2.1 состоит из следующих тем: «Формы организации мыследеятельности учащихся», «Методы организации мыследеятельности учащихся», «Обмен опытом организации мыследеятельности учащихся».

Субмодуль М 2.2 включает в себя такие темы: «Организация мыследействия», «Организация мыслекоммуникации», «Организация выхода в пояс “чистого мышления”», «Способы проверки понимания и фиксирования непонимания учащихся», «Организация рефлексивной деятельности».

Третий блок-модуль «Мыследеятельностная компетентность педагога как условие организации мыследеятельности учащихся» (М 3) знакомит слушателей с критериями сформированности мыследеятельностной компетентности педагога, предусматривает выявление педагогических условий её фор-

М 3 включает в себя следующие темы: «Компетентностный подход в образовании», «Сущность и структура мыследеятельностной компетентности педагога», «Диагностика состояния мыследеятельностной компетентности педагога», «Разработка рекомендаций-предложений по формированию мыследеятельностной компетентности педагога».

Модель формирования МДК педагога воплощается в режиме коллективной мыследеятельности (КМД). Основная идея, положенная в основу организации педагогического процесса в таком режиме, состоит в том, что «обучение ведётся в активном взаимодействии обучаемых с педагогом и между собой с того уровня (развития потребностей – способностей), на котором находятся обучаемые» [4, с. 53].

Выбор программ обучения осуществляется по результатам диагностики уровня мыследеятельностной компетентности слушателей. Программы курсов могут корректироваться для каждой группы.

Слушатели не только познают содержание программы обучения, но, что особенно важно, формируют общие и профессиональные способы действия. Результатом должен стать перевод знаний о мыследеятельности, способах мышления и деятельности в элемент культуры мышления и в целом – общей культуры человека.

Рефлексивный блок предполагает анализ и оценку степени соответствия полученных результатов намеченным задачам, оценку эффективности модели процесса формирования МДК педагога в системе последипломного образования.

Необходимым условием оценки эффективности любого процесса (объекта) является диагностика его результатов, которая включает в себя: «...всестороннее целостное обследование объекта с целью определения его состояния; определение сущности, конкретных причин какого-либо неблагоприятия с целью его ликвидации» [5, с. 254].

Диагностировать состояние мыследеятельностной компетентности слушателей можно различными способами: путём самоконтроля, взаимоконтроля, экспресс-контроля, входного и итогового контроля. Выде-

МДК педагогов используются при разработке программ обучения. Педагогическая диагностика предполагает также изучение, анализ и оценку обучающей деятельности преподавателя, направленную на определение её эффективности, и последующую коррекцию.

Апробация созданной нами модели формирования МДК педагога в системе последипломного образования была проведена на базе

Института повышения квалификации и переподготовки кадров Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Академии последипломного образования, Барановичского государственного университета, Минского городского государственного института повышения квалификации и переподготовки кадров образования.

*Данные, полученные нами в результате проведённой экспериментальной работы, позволили выявить позитивную тенденцию в формировании мыследеятельностной компетентности слушателей системы последипломного образования. Количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы подтверждает эффективность разработанной модели, что выразилось прежде всего в определённом росте показателей мыследеятельностных знаний и умений педагогов, развитии их потребностно-мотивационной сферы.*

#### Список использованных источников

1. Дьяченко, В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М.: Нар. образование, 2001. – 493 с.
2. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Кашлев, С.С. Методы мыследеятельности в педагогическом процессе / С.С. Кашлев / Народная асвета. – 2003. – № 4. – С. 16–19.
4. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. К.Я. Вазина – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.
5. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

Материал поступил в редакцию 24.07.2007