

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ЗАДАЧА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Одним из направлений деятельности современной методической службы учреждения внешкольного воспитания и обучения является научно-методическая работа. Она имеет свою специфику и свои задачи.

Научно-методическая работа предполагает обеспечение научно-исследовательских подходов к организации процесса внешкольного воспитания, совершенствование и повышение профессиональной компетентности педагогов на основе достижений психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта.

Различные направления научно-методической работы могут быть реализованы в учреждении внешкольного воспитания и обучения, если педагог обладает определенной совокупностью знаний, умений, навыков, способов поведения и опыта деятельности, необходимых для решения проблем и получения необходимых результатов работы. Другими словами, основой содержания научно-методической работы выступает профессиональная компетентность педагога.

Базовой характеристикой профессиональной педагогической компетентности является мыследеятельностная компетентность педагога. Следовательно, к основным задачам научно-методической работы учреждения внешкольного воспитания и обучения целесообразно отнести и формирование мыследеятельностной компетентности педагогов.

Попытаемся охарактеризовать понятие «мыследеятельностная компетентность» и представить модель формирования мыследеятельностной компетентности педагогов.



*Ю. Н. Егорова,
аспирантка Белорусского
государственного
педагогического университета
имени М. Танка*

Определению сущности понятия «мыследеятельностная компетентность педагога» будет способствовать анализ понятий «мыследеятельность», «мышление», «деятельность», «компетентность».

Под *мыследеятельностью* мы понимаем целенаправленную активность человека по поводу познания чего-либо.

По Г. П. Щедровицкому [1] мыследеятельность — мышление, включенное в контекст практической деятельности. В понятии «мыследеятельность» фиксируются ситуации, когда необходимо организовать коллективную деятельность. Как отмечает В. П. Зинченко, мыследеятельность является «полезным инструментом организации коллективного надпрофессионального и надпредметного мышления» [2, с. 146].

Поскольку мышление — всегда активная деятельность (деятельность «чтобы узнать»), при которой невозможно усвоение готовой информации, педагогу приходится постоянно организовывать мыследеятельность (собственную и воспитанников) и управлять этим процессом, для чего ему необходимо знать механизм мыследеятельности.

В соответствии с принятой в психологии структурой деятельности определим компоненты в структуре мыслительной деятельности человека: проблемная ситуация (необходимость познать что-либо) — мотив (осознанное побуждение познать) — проблема (познать что-либо, решить познавательную задачу) — мыслительный акт (совокупность мыслительных операций) — осуществление различных мыслительных операций по решению проблемы (анализ, синтез, обобщение, сравнение и др.) — познанный объект, явление (решенная познавательная задача) — осознание результатов и процесса мыследеятельности.

Сформированное представление о познаваемом объекте, явлении, решенная познавательная задача являются результатом мыслительной деятельности, который осознается в процессе рефлексии. С другой стороны, на основе рефлексии мышле-

ние начинает развиваться. Для того чтобы начать мыслить, необходимо «построить картину осуществленной деятельности, в которой возникло затруднение» [3, с. 109]. Поэтому рефлексия является как пусковым механизмом, так и завершающим этапом мыследеятельности (см. схему).

Представленная схема поможет определить структуру мыследеятельностной компетентности педагога. Компетентность подразумевает внутреннюю мотивацию. Развитие у педагога положительной мотивации к освоению определенных знаний и умений говорит о более высоком уровне компетентности. Следовательно, необходимым элементом мыследеятельностной компетентности педагога является мотивационный компонент: для чего познавать.

Мотивационно-ценностный компонент включает систему мотивов мыслительной деятельности:

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

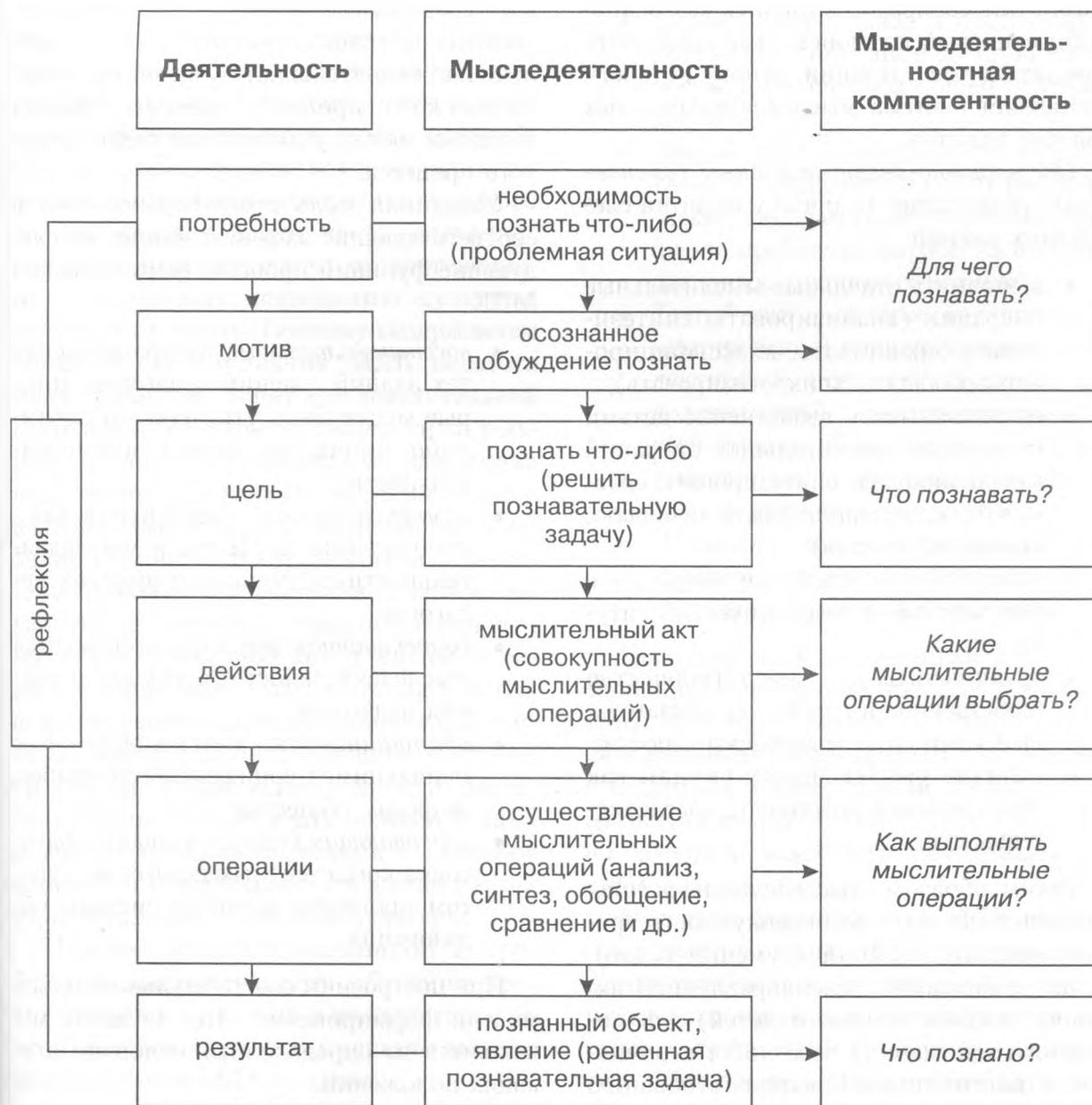
Развитие мотивационного компонента мыследеятельностной компетентности педагога детерминирует информационный (знаниевый) компонент: что познавать.

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

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

Схема

НАЦИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА



- алгоритма (технологии) выполнения отдельных мыслительных операций;
- о технологии организации мыследеятельности детей.

Знаниевый компонент предполагает также осознание педагогом целесообразности выбора той или иной мыслительной операции (какие мыслительные операции выбрать?), цели, возможностей выполнения той или иной мыслительной операции, включает знание о степени раз-

вития у себя тех или иных мыследеятельностных умений.

В основе представленного механизма мыследеятельности лежит выполнение человеком различных мыслительных операций. Для того чтобы понять (познать), необходимо проанализировать, сравнить, обобщить и т. д. Поэтому владение алгоритмом реализации той или иной мыслительной операции составляет основу содержания мыследеятельностной компетен-

тности педагога. В этой связи в структуре мыследеятельностной компетентности педагога целесообразно выделить как основной умениевый компонент: как выполнять мыслительные операции, основу которого составляет система мыследеятельностных умений педагога.

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

- выполнять отдельные мыслительные операции (анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, конкретизировать);
- организовывать выполнение детьми отдельных мыслительных операций (анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, конкретизировать);
- отбирать мыслительные операции в соответствии с педагогической ситуацией;
- организовывать смысловое творчество (собственное и детей) как обязательный компонент мыследеятельности;
- наличие рефлексивных умений как обязательный компонент мыследеятельности.

Таким образом, *мыследеятельностная компетентность* — это совокупность профессиональных знаний и умений педагога по организации целенаправленной активности (собственной и детей) для познания (понимания) чего-либо; стремление к постоянному совершенствованию мыслительной деятельности.

Мы полагаем, что системе внешкольного воспитания необходимо иметь научно обоснованную модель формирования мыследеятельностной компетентности (МДК) педагога, которая включает в себя такие компоненты, как цель, функции, содержание, формы и методы, условия эффективной организации процесса формирования МДК педагога.

Цель процесса формирования МДК педагога мы определяем как удовлетворение потребности системы образования в про-

фессионально компетентном специалисте, способном самостоятельно решать проблемы через осуществление системы мыслительных операций, организовывать мыслительную деятельность участников педагогического процесса, процесс обмена мыслями между участниками педагогического процесса.

Указанная цель трансформируется в соответствующие задачи и влияет на следующие функции процесса формирования МДК:

- *восстановительная*: воспроизведение тех знаний, умений педагогов, которые могли быть утрачены по каким-либо причинам, опыта мыследеятельности;
- *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 учетом прогнозов развития системы образования.

При построении содержательного блока модели формирования МДК педагога мы исходили из определенных основополагающих положений.

Основу содержания мыследеятельностной педагогики, по мнению Ю. В. Громыко [4], должно составлять освоение техник и способов мышления и деятельности.

О. С. Анисимов считает, что «при обучении мышлению прежде всего необходимо введение целостных представлений о мышлении и явное разделение сторон мышления, отбор наиболее первичных операций, постепенное и регламентированное их усложнение и придание отдельным сторонам мышления логической формы с последующим сохранением этой

формы в синтезе сторон мышления» [5, с. 27–28].

Понимание принципов мыслительной деятельности, размышление над сущностью и механизмом осуществления мыслительных операций способствуют совершенствованию мыслительных умений: обобщать, абстрагироваться и сосредотачиваться, раскрывать композицию некоего целого, связывать его части, выявлять главное и отделять его от второстепенного, т. е. служит повышению культуры мышления в целом. Поэтому содержанием процесса формирования МДК педагога может являться: понятие о мыслительной деятельности человека, сущности отдельных мыслительных операций; разработка педагогами алгоритмов выполнения отдельных мыслительных операций; определение сущности и структуры мыследеятельностной компетентности педагога; выработка критериев сформированности мыследеятельностной компетентности педагога; выявление педагогических условий формирования мыследеятельностной компетентности педагога; освоение способов организации мыследеятельности детей. Результатом должен стать перевод знаний о мыследеятельности, техник и способов мышления и деятельности в элемент культуры мышления, всеобщей культуры.

Переход от информационной к проблемной направленности обучения просматривается не только в содержательном, но и в технологическом аспекте модели формирования МДК педагога.

Данная модель воплощается в режиме коллективной деятельности (и мыследеятельности). Коллективная мыследеятельность (КМД) является основанием для постоянного творческого разрешения познавательных противоречий. Эти противоречия и являются содержанием КМД.

По К. Я. Вазиной технология КМД — «непрерывный процесс управления развитием системы потребностей-способностей человека» [6, с. 60].

Исполнительская процедура технологии КМД состоит из системы проблемных

ситуаций, каждая из которых разделяется на четыре основных такта [6]:

- Первый такт — ввод в проблемную ситуацию (постановка проблемы, обсуждение способа общей деятельности).
- Второй такт — организация коллективной мыследеятельности по творческим группам (самостоятельное решение проблемы, выработка индивидуальных, групповых позиций).
- Третий такт — защита (научное аргументирование) индивидуальных, коллективных позиций. Организация коллективной мыследеятельности всей группы, общее обсуждение (систематизация, углубление позиций на основе сравнения их с научной).
- Четвертый такт — постановка новой проблемы. Рефлексия коллективной, индивидуальной мыследеятельности.

Основная идея, положенная в организацию педагогического процесса в режиме КМД состоит в том, что «обучение ведется в *активном взаимодействии* обучаемых с педагогом и между собой с того *уровня* (развития потребностей — способностей), *на котором находятся* обучаемые» [6, с. 53].

В модели формирования МДК педагогов кроме технологии КМД предусматривается использование проектной деятельности, моделирования, разнообразных методов и технологий (например, технологий «Метаплан», «Мастерская будущего» [7] и др.).

Формы работы по формированию МДК педагога можно классифицировать по способу организации (коллективные, групповые, индивидуальные), а также по степени активности участников (активные и пассивные).

Наиболее эффективными формами организации деятельности (мыследеятельности), на наш взгляд, являются активные формы.

Пассивные формы работы сориентированы в большей степени на репродуктив-

ную мыследеятельность и опираются на зону актуального развития педагогов.

Активные формы стимулируют поиск, самостоятельную исследовательскую деятельность и ориентированы на зону ближайшего развития педагогов. Это различные игры: учебные деловые, организационно-мыслительные, ролевые, деловые и др. [8]; свернутые формы дискуссии: «круглые столы», форумы, дебаты, симпозиумы, «техника аквариума», «панельная дискуссия»; обмен педагогическим опытом. Они основываются на деятельностном подходе и позволяют педагогам экспериментировать с собственным опытом деятельности (мыследеятельности) в процессе решения различных педагогических задач.

Модель формирования МДК педагога в системе внешкольного воспитания может быть эффективно реализована при соблюдении ряда педагогических условий:

- включение процесса формирования мыследеятельностной компетентности педагога как неотъемлемого компонента в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации педагога;
- соблюдение специфических (андрагогических) принципов обучения: обучение педагогов должно быть организовано в виде совместной деятельности (мыследеятельности) обучающихся и преподавателя; обучающемуся взрослому должна принадлежать ведущая роль в процессе обучения;
- организация разнообразной мыследеятельности педагога с помощью комплекса активных, деятельностных методов и форм обучения;
- организация смыслов творчества педагога в процессе формирования

его мыследеятельностной компетентности;

- организация рефлексивной деятельности педагога в процессе формирования его мыследеятельностной компетентности.

Таким образом, созданная в рамках научно-методической работы система формирования мыследеятельностной компетентности педагогов будет способствовать повышению профессиональной педагогической компетентности, активизации научно-исследовательской, экспериментальной деятельности педагогов, созданию авторских программ, методик, проектов. В этой связи мыследеятельностная компетентность педагогов является качественным показателем эффективности научно-методической работы в учреждении внешкольного воспитания и обучения.

Литература

1. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. — М.: Шк. культ. полит., 1995.
2. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики. — М.: Гардарики, 2002.
3. Анисимов, О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. — Новгород, 1990. — 333 с.
4. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. — Минск: Технопринт, 2000.
5. Анисимов, О. С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе: метод. рекоменд. по изуч. темы. — М., 1990.
6. Вазина, К. Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. — М.: Педагогика, 1990.
7. Кашлев, С. С. Методы мыследеятельности в педагогическом процессе // Народная асета. — 2003. — № 4. — С. 16—19.
8. Бабкина, Т. А. Деловые игры в научно-методической работе учреждений образования. — Гродно: ГГУ им. Янки Купалы, 2003.