ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА



Гречихо Елена Владимировна, методист отдела руководящих кадров и инновационного образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

Не на словах, а по вещей традиции, Которая завтрашней жизни под стать, Учителем надо сначала родиться И только после этого – стать.

Евгений Евтушенко

В статье кратко раскрываются сущность и значение дифференцированного подхода к организации системы дополнительного образования взрослых. Описываются варианты классификации уровней осуществления методической работы педагогов по различным основаниям. Для разных уровней дифференциации предлагаются организационные формы образования педагогов, реализуемые в межкурсовом периоде системы непрерывного повышения квалификации.

Введение. Ни у кого не вызовет сомнения тот очевидный факт, что в нашем динамично изменяющемся мире XXI столетия все более актуализируется потребность в перманентном (непрерывном, постоянном) развитии общества и человека, соответствующем реалиям современности. Это является объективной закономерностью, обусловленной, прежде всего, стремлением людей способствовать процессу эволюционного развития органических систем (этапы: рождение, становление, расцвет, стагнация, ликвидация и снова - рождение...). Несомненным представляется, что весь цикл эволюционного развития должен «вызреть», состояться во всей полноте каждого из своих этапов, накопить силы для выхода в новое состояние, на новый цикл своего развития.

Мы находимся сейчас в той ситуации, которая характеризуется социологами и культурологами как период модернизма, период реконструкции и подготовки к очередному шагу на

пути нового социокультурного обустройства. И здесь, в таких условиях, жизненно важным представляется создание благоприятных условий для актуализации, развития и реализации сущностных потенций каждого человека как личности и профессионала. В таких условиях чрезвычайно важная роль придается системе образования, которая и сама в настоящее время проживает период собственной модернизации по ключевым ценностно-смысловым и содержательно-технологическим аспектам.

Основная часть. Обновление содержания образования и процессов его реализации приоритетно осуществляется по линии как можно более полного удовлетворения образовательных потребностей и запросов обучающихся на разных уровнях и ступенях образовательной практики.

Как отмечается во многих источниках научнотеоретической информации, для отечественной педагогики конца XX — начала XXI века характерной явилась стратегема индивидуализации и дифференциации образования. Это значит, что четко начала прослеживаться устойчивая тенденция к постановке учащегося в активную мыследеятельностно-коммуникативную позицию (позицию истинного субъекта собственной учебной деятельности). Соответственно, образовательный процесс преимущественно начал выстраиваться как проблемный, исследовательский, поисковый, в ходе которого происходит активный обмен мнениями, разворачиваются дискуссии, ведется поиск конструктивных путей решения проблем.

Перемены, происходящие в целом в системе образования, не могли не отразиться и на тех процессах, которые осуществляются и в системе повышения квалификации педагогических кадров. Стратегической линией в этом плане явилась ценностно-смысловая переориентация знаниевой мономодели подготовки кадров, специалистов, функционеров на способностную, полифункциональную модель, в основу которой положен принцип развития профессионализма каждого педагога. Полифункциональная модель базируется на дифференцированном подходе к образованию, предполагающем обеспечение условий для удовлетворения профессиональных познавательных интересов и потребностей педагогов в процессе повышения их квалификации на всех этапах системы их непрерывного образования: курсовой подготовки, методической работы и самообразования. Таким образом, дифференцированный подход мы определяем как фундаментальное основание деятельности, смысл которого заключается в разделении, расчленении целостного образовательного процесса на определенные уровни, ступени с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся.

Раскрывая смысл и сущность дифференциации, *Инге Унт* — один из ведущих ученых, занимавшихся вопросами индивидуализации и дифференциации образования, отмечала, что это — «учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда они группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [1, с. 8]. Следовательно, приступая к осуществлению дифференциации образования, изначально необходимо четко определиться с теми основаниями, которые могут быть избраны для классификаций и группировок.

В общем виде такими основаниями могут быть: индивидуально-типологические особенности личности (общие и специальные способ-

ности и интересы, склонности, психофизиологические и интеллектуальные особенности и др.); особенности социально-культурного положения (пол, возраст, место жительства, национальная и религиозная принадлежность, социальное и имущественное положение и т.д.); особенности профессиональной деятельности (специальность, стаж, квалифицированность и т.п.). С нашей точки зрения, максимальный учет таких особенностей позволяет достаточно успешно формировать «неслучайные» индивидуальные траектории образования (повышения квалификации в том числе): индивидуальные, групповые, коллективные формы взаимодействия, которые обеспечивают эффективность, оптимальность и комфортность профессионального и личностного роста человека.

Изучение теории и практики организации методической работы на дифференцированной основе показывает, что деление педагогов на группы в зависимости от уровня их профессиональной подготовки традиционно осуществляется следующим образом:

- группа молодых учителей;
- группа учителей, совершенствующих свой профессиональный уровень;
 - группа творчески работающих учителей;
- группа административного контроля (последняя, разумеется, – по умолчанию).

Интересную точку зрения на основания для дифференциации высказывает *И.В. Никишина*, отмечая следующие типы педагогов, отличающихся по мотивации педагогической деятельности.

«Исполнительский». Мотивом саморазвития педагогов данного типа являются признание и одобрение их работы вышестоящими лицами и органами управления. Педагоги стремятся добросовестно выполнять любую профессиональную работу, даже рутинную, не интересную для них. В случае успешной адаптации к требованиям администрации они легко избегают стрессов, взысканий, добиваются определенных привилегий. Ведущие мотивы их поведения: моральное и материальное поощрение, одобрение со стороны администрации, присвоение звания, повышение категории и т.п.

«Профессионально-коммуникативный». Здесь ведущим мотивом педагогической деятельности являются самоутверждение в глазах коллег, признание их профессионализма членами педагогического коллектива. Ведущие мотивы поведения таких педагогов: моральное поощре-

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

ние, одобрение со стороны не только администрации, но и коллег (общественное мнение).

«Либеральный». Ради завоевания авторитета среди коллег, учащихся и их родителей педагоги, относящиеся к этому типу, используют принципы гуманистической педагогики, иногда даже «наигранные». У большинства педагогов этого типа ведущим мотивом деятельности выступает приспособленчество по отношению к окружающим.

«Независимый». Этот тип педагогов включает талантливых, принципиальных, целеустремленных людей, порой не принятых другими. Высший этап развития педагогов этого типа — творческий уровень. Они работают вне зависимости от чужого мнения и при этом имеют истинный авторитет. Важнейшие мотивы их деятельности: создание собственной, авторской дидактической системы (программы, технологии, методики и т.д.) [2, с. 40–41].

- **Н.В. Кузьмина и А.А. Реан** [3] рассматривают педагогов по пяти уровням:
- *а) репродуктивный* учитель умеет передать учащимся то, что знает сам, и так, как он это знает и умеет;
- б) адаптивный учитель умеет преобразовывать информацию применительно к возможностям учащихся;
- в) локально-моделирующий учитель умеет разрабатывать систему достижения качественных показателей, но только по отдельным вопросам и темам;
- *г) системно-моделирующий* учитель умеет вооружить учащихся системой знаний с учетом их возможностей;
- д) экстраполяционный учитель способен предвосхищать процесс деятельности учащихся с учетом проникновения в их перспективные возможности, разрабатывать собственную систему деятельности с целью достижения более высоких качественных результатов.

Витебские ученые *В.И. Кучинский и А.Е. Мелихов* [4, с. 12–16] определили пять уровней методической работы:

I. Нормативно-минимальный: компенсация пробелов в профессиональной подготовке; адаптация к реальным условиям деятельности; коррекция педагогического общения; теоретическая и практическая подготовка с опорой на специальность; ознакомление с опытом профессиональной деятельности педагогов, эффективно работающих на II и III уровнях.

II. Адаптивный: развитие умений и создание адаптивной образовательной среды; освоение

основ сотрудничества; выработка и коррекция индивидуального стиля общения, умений анализа педагогической деятельности; освоение прогрессивного, передового педагогического опыта специалистов, работающих на III уровне.

III. Профессионально-конструктивный: теоретико-методическая подготовка к включению в диалог культур; развитие фасилитационных умений, готовности к продуктивному общению; овладение современными информационными технологиями; освоение философии образования, гуманистической психологии и педагогики; развитие управленческой и методической компетенции; формирование диагностико-аналитических и контрольно-оценочных умений; освоение опыта педагогов IV уровня.

IV. Продуктивный: подготовка к инновационной и экспериментальной деятельности; создание опыта управленческой и методической работы; выход на уровень самодостаточности в образовательном процессе; освоение системного анализа и обобщения передового педагогического опыта.

V. Творчески-исследовательский: подготовка к системной исследовательской деятельности; развитие опыта проектирования и реализации образовательных процессов, авторских систем; целостное включение в управление развитием качества образования, в деятельность по экспертизе и оценке программ, проектов, пособий.

Вышеописанная модель организации уровневой методической работы была апробирована и успешно реализована в учебно-методических кабинетах отделов образования и в учреждениях образования Витебской области, что позволяет свидетельствовать о ее эффективности, научной обоснованности и практической значимости.

Российский ученый *И.В. Никишина*, описывая опыт работы средней школы № 7 г. Волгограда, представляет свою авторскую модель управления методической работой, которая, по ее словам, имеет свою уникальную практику реализации. Данная уровневая модель внутришкольной системы методической работы включает шесть основных уровней.

І уровень. Индивидуальная методическая работа. Каждый педагог работает по индивидуальному плану самообразования и роста профессиональной культуры. Этот план включает: участие в работе методических формирований, специализацию по одной из школьных проблем, посещение уроков, проведение открытых уроков и мероприятий, повышение квалификации в разных формах.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

II уровень. Предметные методические объединения.

III уровень. Научно-методические объединения (разнообразные межпредметные творческие группы).

IV уровень. Методическая работа межпредметных кафедр (для обеспечения целенаправленной опытно-экспериментальной работы, раскрытия творческого потенциала учителей, передачи им части управленческих функций).

V уровень. Проектно-методический центр и научно-методический совет. Основная задача центра — инициация перспективных созидательных идей, запуск коллективных творческих проектов, вовлечение коллег в совместную деятельность, обеспечение духовно-энергетического сопровождения проектной деятельности. Научнометодический совет координирует методическую работу в учреждении образования, рассматривает актуальные вопросы повышения профессиональной культуры педагогов.

VI уровень. Коллективная общешкольная научно-методическая работа. Она включает педагогические советы, различные интегрированные формы работы с педагогами, постоянно действующие научно-методические семинары [2, с. 47–52].

Описанная выше ретроспектива дифференциации подходов к организации методической работы позволяет сделать вывод о том, что в педагогической науке уже разработаны теоретические основы построения уровневой дифференциации, позволяющие, с одной стороны, подбирать адекватные формы и методы работы с педагогическими кадрами и, с другой - выстраивать адаптивные индивидуальные траектории движения педагога к вершинам педагогического искусства. Все это вселяет надежду в то, что педагогическая практика сможет успешно реализовать предоставленный ей шанс и создать действенную систему методической работы, эффективно обеспечивающую целостный процесс повышения квалификации каждого педагога.

Для таких надежд у нас есть достаточные основания, вытекающие из результатов анализа практики осуществления методической работы в Витебской области.

Как показывают результаты исследования, в практике работы учебно-методических кабинетов и учреждений образования сформировался широкий спектр методических форм деятельности, используемых для внедрения достижений

науки и передового опыта в массовую педагогическую практику.

Основными из них *традиционно* являются: самообразование и индивидуализированные формы работы с педагогами; работа различных профессиональных формирований (методических объединений в том числе); предметные секции на августовских педагогических конференциях, совещаниях; проблемные семинары; групповые консультации; обзоры новинок литературы; инструктивно-методические совещания и др.

Необходимость разнообразия форм работы, постоянное обогащение и повышение результативности устоявшихся форм и новаторское использование доказавших свою эффективность инновационных форм работы обусловлено, вопервых, сложностью и многообразием задач и функций методической деятельности, необходимостью диверсификации (многообразия) форм для придания системе деятельности устойчивости к быстро изменяющимся условиям развития, во-вторых, необходимостью учета конкретных условий каждого отдельно взятого учреждения образования и индивидуальных особенностей того или иного специалиста или работника образования.

К коллективным формам методической работы, наиболее часто используемым в нашей области, относятся: психолого-педагогические семинары, научно-педагогические конференции, педагогические чтения. На психолого-педагогических семинарах происходит ознакомление педагогов с новейшими достижениями психологопедагогической науки и передового опыта, обеспечивается органическая взаимосвязь теории и практики. Научно-практические конференции и педагогические чтения являются своеобразными итоговыми форумами работы коллективов учреждений образования, отдельных педагогов над актуальными методическими проблемами, выступают формами выявления, обобщения и пропаганды лучшего педагогического опыта [5].

В ряду *групповых форм работы* наиболее часто выступают: психолого-педагогический консилиум (совещание, взаимная консультация экспертов, специалистов в той или иной области знания), школа профессионального мастерства (дифференциация учителей по уровню развитости их педагогического профессионализма — школа высшего педагогического мастерства, школа совершенствования педагогического мастерства, школа передового опыта), школа становления молодого учителя, творческие микрогруппы

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

(группы взаимообучения равных, творческим продуктом деятельности которых может быть новая методика, технология, разработка, пособие и др.), лаборатории (длительная научноисследовательская опытноэкспериментальная работа на конкретной практической базе), кафедры (творческое сообщество преподавателей, имеющих высокую профессиональную квалификацию, обязательно ведущих научно-исследовательскую работу по своему профилю). Точечно пока используются в нашей области такие инновационные групповые формы методической работы, как годичные команды учителей, педагогические студии, ателье, мастерские, кружки качества, школы исследователей, проектные команды, учительские клубы, ассоциации учителей, методологические семинары, «невидимые колледжи», центры педагогического изобретательства, консалтинговые центры и др.

Достаточно успешно функционируют в области и *индивидуальные формы методической работы:* реализация самообразовательных программ, выполнение докурсовых и послекурсовых заданий, индивидуальное наставничество, стажировка, консультации, собеседования и т.д.

Заключение. Таким образом, дифференцированный подход к организации методической работы педагогов представляет собой совокупность организационных решений, методов и средств уровневого повышения квалификации кадров образования, направленных на повышение эффективности методического обучения педагогов [6].

Значение дифференцированного подхода достаточно важно, поскольку его использование в практике методической работы:

- «исключает неоправданную и нецелесообразную уравниловку;
- дает возможность эффективно работать с каждым педагогом;
- способствует реализации желания творческих педагогов быстрее и глубже продвигаться в самообразовании и развитии;

- позволяет учитывать индивидуальные запросы и интересы учителей;
- повышает уровень «Я-концепции»: педагоги-новаторы утверждаются в своих способностях, сомневающиеся получают возможность испытывать успех;
- повышается уровень мотивации педагогов и многое другое» [2, с. 43].

Следует отметить, что большое значение для успешности реализации дифференцированной методической работы имеет хорошее знание руководителями возможностей, сильных и слабых сторон, затруднений, личностных качеств педагогов, умение анализировать ход и результаты их деятельности, формировать на их основе адаптивные системы методической деятельности [7].

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
- 2. Никишина, И.В. Мастер-класс для руководителей школы: управление метод. работой / И.В. Никишина. М.: Изд-во «Глобус», 2010. 367 с.
- 3. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. СПб.; Рыбинск: Науч. исслед. центр развития творч. молодежи, 1993. 54 с.
- 4. Кучинский, В.И. Стандартизация и управление качеством методической работы в регионе: экспериментальные материалы / В.И. Кучинский, А.Е. Мелихов. Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2002. 24 с.
- Глинский, А.А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении / А.А. Глинский. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 252 с.
- 6. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОЖЭК», 1998. 160 с.
- 7. Перевозный, А.В. Дифференциация школьного образования: история и современность / А.В. Перевозный. Минск: М-во образования Респ. Беларусь, ИПК и ПРР и СО, 1997. 74 с.