

**Целеориентированный подход к построению программ развития методической компетентности учителей ( в соавторстве) // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы IV Междунар. научно-практ. конф., г. Минск, 14 мая 2010 г / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под научн. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко – Минск: БГПУ, 2010. – С. 205-207.**

## ЦЕЛЕОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Д.И. Губаревич, И.Е. Осипчик

Белорусский государственный университет

Сегодня учителя адресуют системе повышения квалификации различные по содержанию запросы, среди которых своей многочисленностью выделяется один – знакомство с методами активного и интерактивного обучения. Популярность этого запроса обусловлена различными причинами, среди которых могут быть, например, следующие: требование администрации внедрять в образовательный процесс инновационные методы обучения; наличие «педагогической моды» на методы активного и интерактивного обучения; опыт коллег, которые успешно (или не очень успешно) используют разнообразные образовательные технологии; предположения учителей о том, что новые методы обучения позволят им преодолеть типовые (регулярно возникающие и повторяющиеся в учебном процессе) затруднения и т.д.

Реагируя на этот запрос, учреждения образования, в обязанности которых входит забота о профессиональном совершенствовании учителей, предлагают различные программы (курсы), направленные на развитие методической компетентности педагогов. Как наиболее эффективно разработать и реализовать такую программу? Как организовать курсы повышения квалификации так, чтобы она не представляла собой «проигрывание» методов активного обучения или долгий рассказ о них? Как обеспечить использование предлагаемых методов обучения в реальном учебном процессе?

Наш опыт проведения курсов повышения квалификации для учителей в Минском городском институте развития образования, Могилевском областном институте развития образования позволяет нам условно выделить несколько групп слушателей, которые отличаются опытом использования «новых» методов обучения и формулируют различные запросы к содержанию курсов:

Первую группу составляют учителя, для которых необходимость построения учебного процесса на принципах активного обучения неочевидна. Однако, наблюдая

за деятельностью коллег, они обнаружили, что методы активного обучения перекладывают на уроке часть активности с учителя на учащихся, позволяют вовлечь в разнообразные виды деятельности **всех** учеников в классе, обеспечивают благоприятную психологическую атмосферу на уроках. Эти обстоятельства обусловили их интерес к методам активного обучения и определили основную цель использования данных способов обучения на уроке: «заставить всех учеников работать». Мы не ставим своей задачей показать несостоятельность данной формулировки, однако заметим то, что это достаточно распространенное среди учителей понимание цели использования методов активного обучения.

Во второй группе слушателей находятся учителя, которые эпизодически используют в своей деятельности методы активного обучения, ограничиваясь «открытыми» уроками (уступая, например, требованиям администрации), либо используя их для изучения «скучных тем», для того, чтобы «заинтересовать учеников», «сделать урок интереснее и веселее». Находя в своем педагогическом опыте подтверждение эффективности использования методов активного обучения для достижения указанных целей, учителя этой группы формулируют свой запрос к содержанию курсов повышения квалификации как знакомство с новыми методами активного обучения, которые смогут выступить в роли «побудителей интереса к предмету».

Третья группа слушателей курсов объединяет учителей, которые систематически используют в своей деятельности разнообразные интерактивные методы и методы активного обучения, обнаруживая разнообразие получаемых учебных результатов. Сложность, однако, заключается в том, что эти результаты достигаются случайно, стихийно и выступают как незапланированный эффект учебного процесса. Либо все многообразие целей, на достижение которых «могут работать» методы активного обучения, сводится к формулировке «развитие творчества учеников». Также учителя указывают на то, что большинство результатов, получаемых при использовании методов активного обучения, такие, например, как умение аргументировать свою позицию, умение анализировать информацию, критически и аргументировано относиться к теории, концепции и др. остаются невостребованными на итоговом оценивании по предмету (например, при выполнении заданий централизованного тестирования). И тогда учитель оказывается перед выбором: либо исправно работать на подготовку учащихся к выполнению тестов, либо, используя разнообразные методы обучения пытаться достигнуть иных целей обучения, которые не ограничиваются воспроизведением учениками некоторого объема информации. При этом остается проблема отсутствия

аргументированного выбора учителем собственной стратегии деятельности, которая и служит основанием для соответствующего запроса к содержанию курсов повышения квалификации.

При разработке программ развития методической компетентности учителей мы учитывали разнообразие запросов к содержанию курсов повышения квалификации и различное понимание слушателями целей использования методов активного обучения. Поэтому в реализованных нами программах повышения квалификации в качестве структурирующего элемента, который объединял бы все остальные элементы программы (цели, методы, содержание), задавал логику ее построения и реализации, был выбран целевой компонент.

Понимая методическую компетентность (и не претендуя при этом на полноту определения) как способность учителя: использовать в учебном процессе разнообразные методы обучения в согласовании с целями, содержанием обучения, индивидуальными особенностями учеников, стилем педагогической деятельности; предвидеть возможные затруднения при реализации конкретного методического приема; трансформировать методические приемы исходя из условий конкретной образовательной ситуации; самостоятельно разрабатывать способы обучения, нами была разработана программа курсов повышения квалификации учителей, которая включала в себя несколько этапов.

На первом этапе слушатели обсуждали требования, которые на современном этапе выдвигают к выпускнику средней школы общество, родители, работодатели и т.д. Опираясь на результаты социологических опросов работодателей, документы Европейского союза о компетенциях, которые должны быть развиты у выпускников средней школы, работы отечественных педагогов-исследователей слушатели пытались сформулировать те цели обучения в средней школе, которые могут быть адекватными современной социо-культурной ситуации. Так, например, когда обсуждалась важность развития у учащихся критического мышления, то в дискуссии затрагивался целый ряд других вопросов: «Необходимы ли сегодня белорусскому обществу критически мыслящие люди?», «Какие методы обучения позволят достичь поставленных целей?».

На данном этапе учителя, слушатели курсов повышения квалификации, размышляли над вопросами: «На какой образовательный результат (на достижение какой образовательной цели) я работаю?», «Почему я выбираю эти методы обучения и отказываюсь от других?», стремились найти содержательные аргументы для подтверждения своей позиции относительно необходимости использования методов активного обучения. В обратной связи, которую слушатели давали в конце

курсов, отмечалось, что данный этап позволил некоторым учителям осознать свои мотивы использования методов активного обучения, изменить понимание целей применения данных методов в учебном процессе, получить недостающую информацию для обоснования собственной позиции, найти дополнительные аргументы для того, чтобы продолжать использовать интерактивные и активные методы в собственной профессиональной деятельности.

Затем в программе следовал этап конкретизации учебных целей и задач, когда обсуждение касалось не столько образа выпускника средней школы, сколько конкретного урока, который рассматривался как «шаг», «ступенька» на пути достижения выбранной цели обучения. Для того, чтобы перенести обсуждение в область прагматики мы воспользовались таксономией образовательных целей Б. Блума, разработанной в середине XX века и содержащей в себе шесть уровней образовательных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание [1]. Это позволило слушателям более полно представить палитру образовательных целей и результатов учебной деятельности, для достижения которых можно использовать методы активного обучения, определить требования к формулировке учебных целей и задач. На этом этапе также обсуждались условия, при которых методы активного обучения могут «работать» на достижение обозначенных целей обучения.

В процессе реализации программы курсов повышения квалификации учителя рассматривали некоторый вопрос, тему или проблему с помощью определенного метода активного обучения. Поэтому на третьем этапе курсов слушатели анализировали полученный опыт активного обучения: что данный метод изменил в деятельности учителя, учебной деятельности, рамочных условиях и содержании урока, какие сильные стороны и ограничения может иметь тот или иной способ обучения при реализации его на конкретном уроке, что явилось результатом использования данного метода.

Затем в малых группах слушатели адаптировали предлагаемые методы к содержанию преподаваемых учебных предметов: определяли учебные цели (планируемые учебные результаты), выбирали учебный материал, на котором, по их мнению, данный метод может «работать» лучше всего; пытались трансформировать известные им методы для обучения учащихся, с которыми они работают в своих школах; формулировали учебные задания, используя таксономию образовательных целей Б. Блума.

В качестве интеллектуального средства, которое использовали слушатели в процессе проектирования уроков, применялась схема анализа педагогического

взаимодействия. Ее автором является немецкий дидакт В.-Д. Веблер. Согласно его идее любое педагогическое взаимодействие можно рассматривать по шести составляющим: цели, методы, содержание, учитель, ученик, рамочные условия [2]. Все элементы находятся в динамическом равновесии, изменение одного из них вызывает необходимость трансформации других. Использование данной схемы способствовало тому, что слушатели «четко обозначили для себя взаимосвязь между методами обучения, которые они выбирают в своей педагогической деятельности и целями обучения; объяснили для себя причины противоречий, которые возникали в процессе использования методов активного обучения при сохранении неизменными остальных элементов педагогического взаимодействия» (из обратной связи слушателей по результатам курсов повышения квалификации).

### Литература

1. Бонуэлл Ч. К., Сазерленд Т. Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / Ч. К. Бонуэлл, Т. Е. Сазерленд // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол. : М.А. Гусаковский (отв. ред.) [и др.] – Минск. : БГУ, 2006. – С. 58 – 77.

2. Веблер В.-Д. Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат) / В.-Д. Веблер // Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете: материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учения», Минск, 29-30 апреля 2002 г. / под ред. Е.Ф. Карпиевич. – Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск, 2002. – С. 96-108.