

МЕТОДИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ



Гелясина Елена Владимировна,
*заведующий кафедрой педагогики,
психологии и частных методик
государственного учреждения
дополнительного образования взрослых
«Витебский областной институт
развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент*

МАСТЕРСКАЯ ДЛЯ ПЕДАГОГА

Статья посвящена вопросу обеспечения непрерывного повышения квалификации педагогов. Акцент сделан на практике реализации непрерывной профессиональной подготовки в межкурсовой период. Описана возможность использования методических мастерских. Рассмотрены типы методических мастерских, этапы работы и принципы их эффективного функционирования.

Введение. Ключевым фактором обеспечения качества образования является высокий уровень профессионализма педагогов. Как отмечают в своем исследовании «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира» М. Барбер, М. Муршед [1], передовые школьные системы в своем стремлении повысить качество образования строго придерживаются следующих принципов:

1) привлекать к работе в качестве учителей только высококвалифицированные кадры, т.к. качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей;

2) обеспечивать непрерывное повышение квалификации педагогов, понимая, что единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания.

Обеспечение непрерывности подготовки особенно значимо в последипломный период профессионального становления педагога. Это требует создания условий преемственной реализации повышения квалификации в течение курсового и межкурсового периодов. Вместе с тем анализ сложившейся в регионе практики показывает, что далеко не всегда межкурсовой период является

логическим продолжением курсового повышения квалификации. Зачастую процесс повышения квалификации педагогов в межкурсовой период носит дискретный, мероприятийный, а порой и стихийный характер. Все это не может не сказаться негативно на профессиональном уровне педагогов. В этой связи представляется актуальным поиск организационных форм повышения квалификации в межкурсовой период, выявление подходов к определению содержания этой работы и разработка управленческой модели преемственно реализуемого повышения квалификации в системе «Институт развития образования – Учебно-методический кабинет – Учреждение образования» (далее «ИРО – УМК – УО»). При этом ИРО обеспечивает научно-методическое сопровождение работы, УМК выступает как организационно-методический центр и координатор ее реализации на уровне района, а учреждения образования осуществляют учебно-методическую работу с педагогами на локальном уровне.

Существенным обстоятельством, рассматриваемым как основание для проблематизации, являются данные проведенного нами диагностического исследования, в ходе которого выявлено, что доминирующей у учителей остается информационно-трансляционная функция.

Фактически имеет место редукция культурно-исторической функции (связанной с включением детей в деятельность по усвоению культурно-исторического опыта) до информационной. Педагоги очень тяжело расстаются с монопольным правом на информацию, ролью ее единственного и уникального носителя, первого (а порой единственного) лица на уроке. Вызывает озабоченность тот факт, что при проектировании деятельности обучающихся на уроке педагоги затрудняются с определением содержания этой деятельности, выявлением механизмов управления ею, отбором управленческих инструментов. Схожая тенденция прослеживается при проектировании педагогами воспитательных дел. Преобладает традиционный мероприятийный подход, где доминирует монолог или дискретный псевдиалог, инициатор коллективных дел – преимущественно учитель, сценарии в своем большинстве скучные и однотипные, оцениваются «внешняя сторона дела». Это исключает возможность проживания ребенком в школе значимых событий своей жизни, а следовательно, делает труднодостижимыми реальные результаты воспитания. Воспитание инициативности и развитие качеств творческой личности подчас остаются декларациями о намерениях.

Сказанное выше требует организационно-методического и содержательно-процессуального переформатирования процесса непрерывного повышения квалификации педагогов.

Основная часть. В предлагаемой статье мы уделим внимание одному из инструментов, использование которого, на наш взгляд, позволит найти решение сформулированной выше задачи. Этим инструментом является *методическая мастерская*. Предтечами методической мастерской выступают педагогические мастерские, получившие научно-методическое описание в теории (Н.И. Белова [3], К.А. Варгазарян [4], Н.И. Запрудский [5], Д.Г. Левитес [6], Г.К. Селевко [8] и др.) и прошедшие широкую практическую апробацию. В наиболее общем виде педагогическую мастерскую рассматривают как особую форму организации обучения детей и взрослых, обеспечивающую условия для восхождения каждого участника к новому знанию, выстраиванию им индивидуального опыта посредством включения в самостоятельную (индивидуальную или групповую) деятельность. При этом педагог-мастер инициирует и модерирует процесс обогащения субъектного опыта обучающихся.

Главными методологическими ориентирами, сохраняющимися при проектировании и реализации методической мастерской, являются идеи о том, что: во-первых – опыт может быть приобретен личностью только при условии ее включения в адекватные виды деятельности; во-вто-

рых – освоение компетенций не может осуществляться изолированно от развития личности; в-третьих – доминирующим является субъектный подход и сочетание различных форм организации деятельности (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной). Использование названных выше идей обуславливает черты сходства «классических» и методических мастерских.

Вместе с тем методическая мастерская обладает своими специфическими особенностями. В первую очередь эти особенности связаны с «содержательной организацией» методической мастерской. Так, несмотря на то, что тематическая рамка методической мастерской задается вполне конкретно и определено, усваиваемое содержание существует в пространстве возможного. Такая содержательная диверсифицированность связана с вероятностными сценариями развития педагогических ситуаций и невозможностью существования единственно верного варианта решения. Поэтому содержание, обладающее образовательным потенциалом, выстраивается не предварительно мастером, а самими участниками в процессе полусубъектного взаимодействия в мастерской.

Процесс выстраивания и освоения содержания требует диалога индивидуальных опытов и максимальной самостоятельности обучающихся. Самостоятельность востребована как на этапе целеполагания, так и при «добывании» методического знания, задействования имеющегося профессионального и личностного опыта, рефлексии. Если в традиционно осуществляемом повышении квалификации преподаватель формулирует и предъявляет цели и задачи предстоящей работы, то мастер предлагает обучающимся это сделать самостоятельно.

Важным моментом «введения в работу» является предварительное представление (презентация) мастером методической мастерской. В ходе представления мастер оговаривает «актуализируемый» профессиональный потенциал участников, виды востребованной активности, необходимость обеспечения открытости новому опыту и доверия другим людям (как мастеру, так и коллегам, участвующим в работе мастерской). Большое значение в работе методических мастерских приобретают педагогическое творчество и педагогическая импровизация. Взаимодействие мастера с обучающимися порой носит «провокационный» характер. Это побуждает участников мастерской к продуцированию оригинальных решений, раскрепощает творчество, снимает ограничения. С этой же целью в работе мастера используются парадоксы, коллизии, прием доведения ситуации до абсурда.

Работа методической мастерской базируется на комплексе принципов. В их числе: принцип

«экспериментального нащупывания» (А. Бассис [2]), преобладания внутренней оценки над внешней, событийности (совместного проживания участниками мастерской созданных ситуаций), нелинейности (многовариантности развития событий и получаемых результатов), опоры на субъектный опыт участников, рефлексивности, целостности (целостное видение объекта, конструируемого в мастерской, целостное понимание процесса работы в мастерской, целостное восприятие субъектов – участников мастерской, задействование всего их профессионального и личностного потенциала), концептуализации (выстраивание в процессе работы теоретического конструкта и выработка на его основе методических решений).

Этапы реализации методической мастерской по номиналу совпадают с таковыми в технологии французских мастерских с той лишь разницей, что меняется предметное наполнение каждого из этапов.

Первый этап – индукция. Суть первого этапа заключается во включении участников в работу мастерской через создание личностно-значимой проблемной профессиональной ситуации. По образному выражению Н.И. Беловой [3], индуктор – это то, что раскачивает чувства, включает поток ассоциаций и вопросов. На этапе подготовки к проведению методической мастерской мастер должен сконструировать индуктор – нечто, что может быть использовано им в качестве основания для создания проблемы, в решение которой будут вовлекаться участники. Кроме того, важно продумать условия превращения («переведения») этой проблемы в проблемную ситуацию. Как известно, для того, чтобы ситуация воспринималась как проблемная, она должна быть: во-первых, личностно-значимой (иметь субъективный смысл для решателя), а во-вторых, обеспечить интеллектуальное затруднение, требующее для своего разрешения обогащения знаний и опыта, а следовательно, включения в учебно-познавательную творческую деятельность. На этапе индукции мастер проявляется как «мастер вопросов». Это означает, что для осознания участниками мастерской проблемной ситуации, для ее принятия и конструирования собственного варианта решения с подбором способов, методов, средств определения необходимых профессиональных знаний мастеру следует подобрать последовательность («серию») вопросов, обеспечивающих встречу эмоционального и рационального, когнитивного и ценностного, индивидуального и коллективного. Эти вопросы должны помочь участникам зафиксировать уже известное (в контексте заданной проблемы), очертить поле незнания, сформулировать противоречие, переформулировать «проблему для себя». Таким

образом, индуктор создает мотивационное начало и обеспечивает осознанное и активное включение участников в работу методической мастерской. Глубинно индуктор «обращается» к потребности педагога быть профессионалом.

Второй этап работы методической мастерской – самоконструкция. Самоконструкция предусматривает создание индивидуального субъективного варианта решения проблемы. Форма представления решения может быть самой разнообразной, равно как и используемые при этом средства (текст, визуализация, музыкальный образ, иное).

Третий этап – социоконструкция – требует организованного профессионального взаимодействия участников мастерской. Это предполагает необходимость организовать работу творческих групп. Принципы комплектования групп могут быть самые разнообразные (по профессиональному предпочтению, преподаваемому предмету, стажу педагогической деятельности и т.д.). Группы работают над локальными задачами. Совместное (групповое) выстраивание решения поставленной задачи – это и есть социоконструкция.

Четвертый этап – социализация – предполагает представление группой результатов проделанной работы. Как указывает Н.И. Запрудский [5], эффективным приемом представления выработанных группой точек зрения (порой альтернативных) является афиширование.

Пятый этап – разрыв, в ходе которого происходит осознание приобретенного знания (его новизны, субъективной и профессиональной ценности), его обогащение, надстраивание над имеющимся ранее опытом (разрыв «старого» и «нового» знания). Также возможен вариант замены прежних представлений новыми. Разрыв знаменует переход педагогов – участников мастерской на новый качественный виток профессионализма.

Рефлексия – завершающий этап работы методической мастерской. Он является логическим продолжением предыдущего этапа и связан с переосмысливанием педагогами своих профессиональных «новообретений», оценкой чувств, мыслей, действий, возникших затруднений, эмоциональных состояний.

Последовательная реализация всех вышеперечисленных этапов обуславливает эффективность работы методической мастерской. Однако не только последовательность является фактором эффективности. Ниже перечислим педагогические условия, существенным образом влияющие как на процесс, так и на результат работы методической мастерской:

- ориентированность мастера на ценностно-смысловое равенство всех участников;
- создание условий для актуализации профес-

сионального и творческого потенциала обучающихся (педагогов – участников мастерской), их самораскрытия и самореализации;

– предоставление возможностей участникам мастерской для конструирования собственного знания, оформления индивидуального (субъективного) образа осваиваемой действительности;

– создание проблемных ситуаций, обеспечение условий для их перевода в профессиональную задачу;

– включение в ситуации решения профессиональных задач, самооценки и самокоррекции, предоставление права на ошибку;

– обеспечение продуктивного сотрудничества и обмен мнениями;

– обогащение опыта осуществления профессионального самосовершенствования.

Полагаем, что в процессе повышения квалификации педагогов в межкурсовой период возможно функционирование нескольких типов методических мастерских, различающихся предметом освоения (спецификой приобретаемого педагогами профессионального опыта). По этому основанию методические мастерские условно могут подразделяться на предметные, надпредметные (метаметодические), конструирования эффективных антропопрактик. Предметом освоения в первом типе мастерских является обновляемое содержание образования. Кроме того, предметные мастерские могут использоваться как форма компенсирующего обучения, направленного на ликвидацию имеющихся пробелов в предметной подготовке учителей. Предметом освоения в надпредметной (метаметодической) мастерской являются эффективные методики, формы, технологии, дидактические средства. Метаметодика, по определению Н.С. Подходовой [7], представляет собой интеграцию предметных методик с сохранением специфики каждой и учетом субъектного опыта учащихся. Метаметодическая логика предполагает выход конкретных методик на «философский уровень» через установление связей между частными методиками как в содержательном, так и деятельностном аспектах.

Специфика работы методической мастерской по конструированию эффективных антропопрактик задается пониманием сущности феномена «антропопрактика». Следуя В.И. Слободчикову [9], антропопрактика – это практика «вочеловечивания человека», практика становления «собственно человеческого в человеке». Сущностной характеристикой антропопрактики является создание особой реальности (событийной общности), обеспечивающей «пространство человеческих Встреч», совместно-распределительную деятельность и включение в рефлексию. То есть, включаясь в работу данного типа методической мастерской педагоги осваивают опыт создания

событийной общности, сопровождения процесса реализации индивидуальной траектории творческого саморазвития личности, разрабатывают модели интеграции формального и неформального образования.

Заключение. Методическая мастерская представляет собой действенный инструмент непрерывного повышения квалификации педагогов, обеспечивающий «подлинное столкновение с миром, который предстоит познать» [2, с. 17], приобретение профессионального опыта, раскрытие творческого потенциала личности и способствующий выработке индивидуального педагогического стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
2. Бассис, А. Об основах «Нового образования» (Из трудов и высказываний) / А. Бассис // Педагогические мастерские: Франция – Россия / сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; под ред. Э.С. Соколовой; пер. с фр. Л.М. Беляевой. – М.: Новая школа, 1997. – С. 16–20.
3. Белова, Н.И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Белова; С.-Петерб. ун-т пед. мастерства. – СПб., 2000. – 22 с.
4. Вартазарян, К.А. Педагогическая мастерская как фактор развития рефлексии учащихся младшего подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.А. Вартазарян; С.-Петерб. акад. постдипломного пед. образования. – СПб., 2009. – 23 с.
5. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – 2-е изд. – Минск: Сэр-Вит, 2004. – 288 с.
6. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1998. – 288 с.
7. Подходова, Н.С. Метаметодический подход к образовательному процессу / Н.С. Подходова // Современные наукоемкие технологии. – 2004. – № 6. – С. 14–16.
8. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 468 с.
9. Слободчиков, В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В.И. Слободчиков // Образование и наука. Известия уральского отделения РАО. – 2010. – № 1. – С. 11–22.