

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Ю. И. Куницкая¹⁾, Г. В. Голикова²⁾

¹⁾ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно, Беларусь, kun2003@inbox.ru

²⁾ Гродненский областной институт развития образования, ул. Гагарина, 6, 230011, г. Гродно, Беларусь, gol_gv@mail.ru

Статья посвящена инновационным образовательным стратегиям и технологиям в системе дополнительного образования педагогов. Авторы видят проблему в том, что компетентностный подход, заявленный в качестве методологического основания дополнительного образования, не всегда отражается в содержательном, деятельностном, ресурсном компонентах дидактической системы. Цель статьи – обосновать и раскрыть опыт использования задачной и проблемной образовательных стратегий и развивающих технологий в процессах повышения квалификации и переподготовки педагогов в контексте компетентностной модели образования. Новизна публикации состоит в популяризации задачной и проблемной образовательных стратегий, которые в настоящее время не нашли широкого применения в национальной системе образования. Статья может быть полезна не только работникам системы дополнительного образования, но и широкому кругу педагогов.

Ключевые слова: компетентностная модель образования; задачная стратегия, проблемная стратегия; кейс-технология; технология коллективной мыследеятельности; технология проблемного обучения; кадровое обеспечение.

INNOVATIVE EDUCATIONAL STRATEGIES AND TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR TEACHERS

Yu. I. Kunitskaya¹⁾, G. V. Golikova²⁾

¹⁾ Yanka Kupala State University of Hrodna, Ozheshko Street, 22, 230023, Grodno, Belarus, kun2003@inbox.ru

²⁾ Grodno Regional Institute for Educational Development, Gagarina Street, 6, 230011, Grodno, Belarus, gol_gv@mail.ru

The article is devoted to innovative educational strategies and technologies in the system of additional education for teachers. The authors see the problem in the fact that the competency-based approach, stated as the methodological basis of additional education, is not always reflected in the content, activity, and resource components of the didactic system. The purpose of the article is to substantiate and reveal the experience of using task-based and problem-based educational strategies and developmental technologies in the processes of advanced training and retraining of teachers in the context of the competency-based model of

education. The novelty of the publication lies in the popularization of task-based and problem-based educational strategies, which are currently not widely used in the national education system. The article may be useful not only to employees of the additional education system, but also to a wide range of teachers.

Keywords: competency-based model of education; task strategy; problem strategy; case technology; technology of collective mental activity; problem-based learning technology; staffing.

Качество образования определяется степенью соответствия результатов образовательного процесса требованиям социокультурной ситуации. Современное быстро изменяющееся производство заинтересовано в мобильном профессионале, готовом действовать в ситуации неопределенности. Это делает чрезвычайно актуальной идею непрерывного образования, т.е. образования через всю жизнь. Ответственность за реализацию данной идеи лежит не только на учреждениях образования, но и в большой степени на самом человеке, его способности к постоянному самообразованию. Необходимость развития этой способности у обучающихся ставит перед системой педагогического образования задачу перехода от знаниевой модели обучения к компетентностной образовательной модели.

Антагонизм компетентностной модели знаниевой состоит не в отрицании значимости знаний, а в ином понимании их роли и места в образовательном процессе. Вместо статуса основной цели в знаниевой модели, в компетентностной модели знания становятся средством формирования компетенции. А компетенция, по И. А. Зимней, – это интегративное, комплексное качество, включающее:

- знания, понимаемые не как сумма усвоенных сведений по предмету, а как знание содержания деятельности, программы деятельности;
- способности реализовать эти знания либо на уровне автоматизированных навыков, либо на уровне умений и сформированного опыта;
- ценности – осознание и осмысление субъектом того, что значат эти действия для него, т.е. их личностный смысл;
- эмоционально-волевая регуляция – ситуативное управление собственным поведением и деятельностью;
- готовность – мобилизационное состояние, быстрое включение в работу [1].

Принятие компетенции в качестве цели образовательного процесса требует изменения его стратегии. В традиционной знаниевой модели

образовательный процесс имеет такие этапы: объяснение нового материала, закрепление, контроль. В учреждении высшего образования это закреплено в лекционно-семинарской системе и в традиции располагать в расписании виды занятий в такой последовательности: сначала лекция, потом семинарские и практические занятия. На лекции информация в основном транслируется в готовом виде. Даже если преподаватель реализует принцип связи обучения с жизнью и приводит примеры из практики, они чаще всего остаются для обучающихся информацией, иллюстрацией, а не компонентом профессиональной компетенции. Семинарские занятия продолжают работу с информацией – либо воспроизведение услышанного на лекции, либо расширение и углубление его дополнительными порциями информации, почерпнутыми обучающимися из рекомендованной литературы. Таким образом, доминирует вербальный (словесный) способ обучения. Практические занятия в некоторой степени приближают обучение к профессиональной деятельности, если преподаватель использует не предметно ориентированные, а профессионально ориентированные задания. Однако в любом случае эти занятия нацелены на выработку автоматизированных навыков и подготовку к решению типовых задач. Такое построение образовательного процесса получило название информационно-упражненческой формы, или стратегии, учения/обучения (по Ю. В. Громыко [2]), так как на первом месте в ней информация, а затем – упражнения.

Для компетентностной модели возможны иные стратегии – задачная и проблемная [2].

Сущность задачной стратегии состоит в том, что ядром ее является не упражнение, а задача – задание, в формулировке которого содержится известное и неизвестное. Обучающимся необходимо сначала попытаться выполнить задание на основе ранее усвоенных, известных способов, осознать свое затруднение, а затем самостоятельно найти недостающее знание и выработать на его основе способ решения задачи.

Таким образом, изменяется логика процесса: теоретические знания не транслируются преподавателем до выполнения задачи обучающимися – они приобретаются самостоятельно как средство решения задачи. Практическую направленность процессу придает задача, напрямую связанная с профессиональной деятельностью.

Продемонстрируем реализацию задачной стратегии примером занятия по дисциплине «Образовательные технологии» на переподготовке по специальности «Педагогическая деятельность специалистов» [3].

При изучении темы «Сущность понятия *технология*. Структура технологии» преподаватель погружает слушателей в ситуацию: «Заместитель директора предложил Вам использовать технологию, представленную в тексте (дается текст)». Задание: проведите анализ предложенного текста и определите, содержит ли он описание образовательной технологии.

Слушатели читают текст, затем в микрогруппах пытаются выполнить задание. Их мнения расходятся, решение не получается. В результате деятельностной рефлексии (что мы делали? почему не получилось? чего нам не хватает?) обучающиеся приходят к выводу, что им недостает четкого знания сущности понятия «технология» и структуры технологии. Далее они ставят цель и разрабатывают план действий: проанализировать имеющиеся определения понятия технологии, выявить компоненты структуры технологии, разработать алгоритм анализа описания технологии. Результатом выполнения запланированных действий становится понимание: описание технологии должно содержать указание на конечную цель/результат, описание промежуточных результатов (план), описание методов и средств достижения, диагностики и коррекции результата. После этого обучающиеся возвращаются к исходному заданию и готовят аргументированный вывод о том, содержит ли предложенный текст описание технологии; проводят рефлекссию процесса и результата своей учебной деятельности. В дальнейшем разработанный алгоритм применяется для анализа описаний других технологий и превращается в присвоенный способ мышления.

Проблемная стратегия основана на проблеме. Проблема – это противоречивая ситуация, для решения которой: человечество либо еще не выработало метода, либо нет единой общепринятой точки зрения, либо созданные средства являются способом решения лишь определенного аспекта проблемы [2].

Структура проблемной стратегии: выделение позиций в проблемной ситуации, выстраивание взаимной критики позиций, анализ противоречий между позициями, фиксация предмета противоречий, постановка проблемы, самоопределение обучающегося к проблеме [2].

Проблемная стратегия образовательного процесса соответствует компетентностной модели образования: она погружает в ситуацию неопределенности и стимулирует самоопределение, в ней нет готовых ответов, но есть процессы понимания, мышления, рефлексии, которые формируют мобильность.

Примером использования проблемной стратегии может служить занятие по дисциплине «Педагогика» на переподготовке по специальности «Педагогическая деятельность специалистов» [3].

Изучение темы «Классно-урочная форма обучения и ее альтернативы (в историческом контексте и в современном образовании)» начинается со вступительной беседы о сущности классно-урочной формы обучения (повторение изученного на занятиях по вопросам истории педагогики), о ее достоинствах, о критике ее разными авторами. Возможные варианты замены ее альтернативными формами рассматриваются таким образом: слушатели работают с предварительно прочитанными текстами о Белл-ланкастерской системе, дальтон-плане, бригадно-лабораторной форме, системе школа-парк М. А. Балабана, агрошколе А. А. Католикова, неградуированных классах. Обучающиеся выделяют особенности каждой из систем, определяют теоретические основания каждой из них (выделение позиций в проблемной ситуации), находят общие и отличительные характеристики, плюсы и минусы, противоречия между ними, причины противоречий (выстраивание взаимной критики позиций), анализируют противоречия между позициями (фиксация предмета противоречий, постановка проблемы), высказывают свое видение возможностей обновления классно-урочной формы или замены ее какой-то иной формой (самоопределение к проблеме).

Реализация инновационных стратегий, в свою очередь, акцентирует внимание на инновационных технологиях. Так, в приведенных выше примерах занятий используются кейс-технология и технология коллективной мыследеятельности.

Использование технологии проблемного обучения продемонстрируем примером изучения темы «Метапредметные компетенции как педагогическая категория» на повышении квалификации учителей начальных классов. Поскольку учебные программы нового поколения впервые включают в содержание и планируемые результаты образования метапредметные и личностные компетенции, занятие начинается с тестирования, где слушателям предлагается указать метапредметные результаты освоения содержания образовательной программы начального образования. Анализ итогов тестирования показывает, что примерно третья часть педагогов не различает метапредметные и личностные результаты освоения содержания учебной программы, смешивает воспитательную и развивающую функции процесса обучения. Осознав проблемную ситуацию, слушатели ставят цель - разобраться в сущности понятия «метапредметные компетенции», в их классификации, в педагогических средствах их формирования.

Обучающимся предлагаются тексты, с помощью которых они находят ответы на свой запрос. По завершении самостоятельной работы педагогов происходит обсуждение их достижений, проводится рефлексия, как, по их мнению, можно усилить развивающий потенциал образовательного процесса. Учителя выступают со своим решением данной проблемы и делятся опытом собственной практической деятельности. Завершается занятие тестированием, результаты которого значительно выше предыдущего. Средствами формирования метапредметных компетенций слушатели будут овладевать на практическом занятии.

Таким образом, преподаватели системы дополнительного образования взрослых уходят от передачи слушателям готового предметного знания, а ориентируются на то, чтобы повышение квалификации и переподготовка педагогов выполняли и компенсаторную, и развивающую функции. Это выдвигает требования к кадровому обеспечению образовательного процесса. Преподавателю недостаточно обладать знанием предмета: при подготовке и проведении занятий он реализует позиции проектировщика, методиста, диагноста, организатора образовательных ситуаций, модератора.

В данной статье авторы раскрывают свой опыт работы именно в системе дополнительного образования педагогов, однако полагают, что данные идеи актуальны не только для педагогического образования, но и системы образования в целом. Для построения компетентностной модели образования, соответствующей современной социокультурной ситуации, необходимо изменение всех компонентов дидактической системы: целевого, содержательного, деятельностного (стратегии, технологии, методы, средства), ресурсного (и прежде всего – кадрового обеспечения) и результативного.

Библиографические ссылки

1. Кондратюк Н. Г. Компетентностный подход в образовании. Интервью с И. А. Зимней // Педагогика. 2019. № 2. С. 38–45.
2. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теор.-практ. руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск : Технопринт, 2000.
3. Технологии практикоориентированного обучения [Электронный ресурс] : метод. пособие для ППС системы дополн. образования взрослых / А. Г. Авдей [и др.] ; ГрГУ имени Янки Купалы, Ин-т повыш. квалиф. и переподготовки кадров ; под общ. ред. Ю. И. Куницкой. Электронные текстовые данные (0,77 Мб). Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : 57 с. – Режим доступа: <https://elib.grsu.by/doc/91137>. Загл. с экрана. Деп. в ГрГУ им. Янки Купалы 21.12.2022, № 0028/21122022.