УДК 378.046.4

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-2-165-174

ПРИНЦИП УЧЕТА КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ДИДАКТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Юзефавичус Т. А.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,

Российская Федерация

Аннотация. На основе результатов исследования проблемы комплементарности в педагогике постулируется положение о необходимости учёта комплементарности педагогического знания в процессе осуществления дидактического сопровождения профессионального совершенствования учителя. Приводятся аргументы в пользу обязательности выполнения принципа учёта комплементарности педагогического знания для обеспечения результативности дидактического сопровождения учителей в современных условиях практики постдипломного образования. Характеризуется информационно-технологический инструментарий, позволяющий осуществлять данный принцип в ходе дидактического сопровождения профессионального совершенствования учителя.

Ключевые слова: профессиональное совершенствование, постдипломное педагогическое образование, дидактическое сопровождение, комплементарность педагогического знания, принцип комплементарности.

THE PRINCIPLE OF TAKING INTO ACCOUNT THE COMPLEMENTARITY OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE DIDACTIC SUPPORT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

T.Yuzefavichus

Moscow Region State University

24 Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region 105005, Russian Federation

Abstract. According to the research results the necessity of taking into account the complementarity of pedagogical knowledge about pedagogical activities in the implementation of the didactic support of teachers' professional development is postulated in pedagogy. Arguments for the implementation of the principle of taking into account the complementarity of pedagogical knowledge to ensure the effectiveness of didactic support for teachers in modern conditions of postgraduate pedagogical education are given. Information technology tools, which allow us to implement this principle in the didactic support of teachers' professional development, are characterized.

Keywords: professional development, postgraduate pedagogical education, didactic support, complementarity of pedagogical knowledge, the principle of complementarity.

Применительно к обсуждаемой в статье проблематике дидактическое сопровождение представляет собой систему мер, осмысленных сопровождающим как технологический алгоритм его действий, направленных на «нейтрализацию прогнозируемых трудностей, оказание оперативной помощи и упреждающее внесение корректив» [8, с. 15] в процесс инициации профессионально-личностного развития учителя на этапе выбора им приоритетных стратегий и средств педагогического самообразования. Отметим предпочтительность (по сравнению с терминами «методическое сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение») употребления термина «дидактическое сопровождение» в контексте рассмотрения проблемы результативного содействия учителю в процессе его профессионального совершенствования. Смысловая нагрузка термина «психолого-педагогическое сопровождение» в языке педагогической науки достаточно устойчиво ассоциируется с описанием деятельности по оказанию особого вида социально-психологической помощи. В свою очередь, термин «методическое сопровождение» акцентировано указывает на методическую составляющую содействия учителю в процессе его профессионально-личностного роста. Понятие «методическое сопровождение» относится к понятию «дидактическое сопровождение» как часть к целому. Дидактическое сопровождение профессионального совершенствования учителя обнаруживает свое системно-интеграционное свойство, функционируя и развиваясь как «целостное взаимодействие нескольких компонентов: учебно-методиче-

ского сопровождения, информационного сопровождения, организационно-управленческого сопровождения» [2, с. 53].

Важнейшим условием профессионального совершенствования учителя является его активная включенность в разработку системы самообразовательных мер, содействующих повышению компетентности в субъектном способе решения задач педагогической деятельности. Отметим, что субъектный способ деятельности учителя характеризуется индивидуальным «почерком» практического применения теоретических знаний о нормах осуществления педагогической деятельности в процессе постановки, принятия и реализации педагогических решений. Соответственно, успешность профессионального совершенствования находится в прямой зависимости от способности учителя корректно осуществлять перевод теоретического знания о педагогической деятельности в личное знание о способах решения педагогических задач. Корректность процедуры подобного перевода предполагает осмысление учителем научных сведений о нормах, фиксирующих педагогически обоснованный, социально одобряемый способ осуществления профессионально-педагогической деятельности как личных норм-регуляторов профессионального поведения и педагогических действий с учётом конкретики задач воспитания и обучения школьников, решаемых им в разнообразных ситуациях повседневного взаимодействия с непосредственными участниками образовательного процесса.

Формируя личное педагогическое «знание для дела», учитель должен

иметь в своем распоряжении качественную педагогическую информацию, отражающую современные научные представления о целостности феномена педагогической деятельности в контексте нынешних образовательных реалий. Российские учителя XXI в. призваны компетентно решать задачи обеспечения возросших в условиях модернизации российского социума требований к результатам образования обучающихся. Этот процесс естественным образом предполагает присутствие риска как способа «снятия неопределенности путем практического превращения возможностей в действительность, разрешения противоречий при многовариантном развитии событий» [1, с. 26]. Учитывая данное обстоятельство, учителя в процессе профессионального совершенствования устремлены не только к приращению информационного «багажа», позволяющего овладевать современными педагогическими технологиями. В настоящее время в своем профессиональном саморазвитии учителя сегодня осознали важность овладения технологией управления рисками профессионально-педагогических ошибок в условиях внедрения педагогических новшеств в учебно-воспитательный процесс. Сегодня учителю для того чтобы достойно отвечать на «диктуемые меняющимся миром глобальные вызовы образовательной системе» [6, с. 8], профессионально необходима педагогическая информация, отвечающая требованию системно полного отражения в теоретическом знании результатов научного познания педагогических явлений. Оперирование педагогической информацией, качество которой отвечает

требованию системной полноты содержащихся в ней научных сведений о педагогических явлениях, способствует успешности овладения учителем технологией управления рисками педагогических ошибок. Укажем, что под управлением рисками педагогических ошибок понимаются «процедуры, которые позволяют учителю выявлять, оценивать, отслеживать и устранять причины, создающие условия для возникновения опасностей педагогического характера, до их превращения в профессионально-педагогические ошибки» [10, с. 83]. Личное педагогическое знание учителя должно включать сегодня не только ответы на вопросы, связанные с тем, как управлять традиционными (обусловленными, присущими природе педагогической деятельности характеристиками ее трудности и сложности) педагогическими рисками, но и знание о качественно новых педагогических рисках и способах управления ими. Поясним, что «качественно новые педагогические риски продуцируются ошибками генезиса самого образования как социокультурной практики и социального института. Состояние перманентной трансформации отечественного образования в процессе своего инновационного развития характеризуется как отрицанием уходящего этапа развития образования, когда старые механизмы его осуществления утрачивают свою эффективность, так и утверждением наступающего этапа, когда эти механизмы еще окончательно не сформировались» [9, с. 77].

В то же время качество традиционной педагогической информации не может быть признано соответствующим сегодняшним требованиям к

информационному обеспечению дидактического сопровождения учителей в процессе профессионального совершенствования. Эта информация не способна в полной мере удовлетворить информационные потребности педагогов в научных сведениях, позволяющих составить целостное представление о феномене профессионально-педагогической деятельности. Дело в том, что традиционная педагогическая информация содержит научные сведения, отражающие педагогическое теоретическое знание, в котором результаты познания феномена профессионально-педагогической деятельности представлены с помощью односторонне-нормативного описания его сущностных характеристик. Соответственно, учитель, осуществляя в процессе своего профессионального совершенствования информационный поиск научных сведений, актуальных для разработки системы самообразовательных мер, изначально обречен на получение неполных сведений об интересующем его объекте преобразования. Педагогическая информация, не содержащая наряду со сведениями о педагогических нормах сведений о педагогических ошибках, фиксирующих факты непреднамеренной неправильности в осуществлении этих норм, не отвечает основной характеристике качества информации – требованию системной полноты содержащихся в ней данных об объекте. Решения, принятые учителем на основе информации, не отвечающей требованию системной полноты, не могут быть признаны в полной мере обоснованными. Принятие учителем необоснованных решений влечет за собой его несостоятельность в ходе разработки и осу-

ществления мер профессионального самообразования, негативно сказывается непосредственно на результатах профессионального совершенствования. Учитывая, что профессиональное совершенствование учителя представляет собой развитие его педагогической культуры через «преодоление собственной “педагогичности”, уход от устоявшихся стереотипов педагогической деятельности и общения и овладение новыми способами профессиональной самореализации» [5, с. 5], становится предельно ясно, что «сбои» в этом процессе способны негативно влиять и на ход решения задач педагогической деятельности. Подобные «сбои» вызывают возрастание рисков профессионально-педагогических ошибок в постановке, принятии и осуществлении педагогических решений. Эту разновидность рисков определим как «высокую вероятность недостижения ожидаемого результата вследствие осуществления педагогического решения, принятого учителем в условиях неполной определенности способа осуществления той или иной нормы профессионально-педагогической деятельности» [10, с. 56]. Сегодня, когда необходимо не только применять уже освоенное, но и продуцировать новое педагогическое знание о том, как решать усложнившиеся педагогические задачи, учитель уже не может более полагаться только на информацию о том, каковы правила решения педагогических задач. Современному учителю нужна вся полнота педагогической информации, позволяющая ему продуцировать личное педагогическое сообщение о том, как именно ему правильно решить конкретную педагогическую задачу, управляя рисками соб-

ственных педагогических ошибок.

Выполнение принципа учёта комплементарности педагогического знания в ходе проектирования и реализации средств дидактического сопровождения профессионального совершенствования учителя позволяет преодолеть системную неполноту традиционной педагогической информации. Этот принцип правомерен, так как «базовой характеристикой динамики и структурной организации профессионально-педагогической деятельности является комплементарное двуединство «непрерывность – дискретность», обеспечивающее её устойчивое развитие как целостного процесса, где непрерывность обеспечивается нормосообразностью деятельности, а дискретность – профессионально-педагогической ошибкой, то есть непреднамеренным нарушением нормосообразности» [9, с. 48]. Поясним, что «исходя из общей теории деятельности [Г. П. Шедровицкий, О. С. Анисимов – прим. Т. Ю.] смысл понятия непрерывности заключается в отсутствии разрывов в базовом процессе» [7, с. 49]. Применительно к нашему случаю это означает, что «профессионально-педагогическая ошибка символизирует разрыв в базовом процессе, характеризующий изменение в характере функционирования системы профессиональной деятельности учителя: переход от непрерывности к дискретности, порождающий педагогический опыт, амбивалентность которого «схватывается» диадой «профессионально-педагогическая норма» – «профессионально-педагогическая ошибка» [9, с. 35]. Построить полную систему педагогического знания, способного отразить в педагогической

теории целостность любого фрагмента педагогической реальности, можно только на основе научного описания педагогических феноменов с помощью антитезных диад понятий, производных от данной понятийной диады. В конечном счёте это и указывает на статус диады «профессионально-педагогическая норма» – «профессионально-педагогическая ошибка» как фундаментальной педагогической антитезы.

Принцип комплементарности педагогического знания является производным от общенаучного принципа комплементарности, который в свою очередь проявляет себя как базовая конкретизация принципа дополнительности применительно к объектам, входящим в предметное поле педагогики. Подчёркнём, что комплементарность педагогического знания может быть рассмотрена как «частный случай проявления феномена дополнительности в научно-педагогическом знании, конкретизирующий его проявление в педагогической реальности посредством фундаментальной педагогической антитезы» [9, с. 117].

В свою очередь, принцип учёта комплементарности педагогического знания в дидактическом сопровождении профессионального совершенствования учителя представляет собой требование применять в этом процессе педагогическую информацию, способную (за счёт совместного и соотнесенного представления научных сведений о профессионально-педагогических нормах и ошибках в их осуществлении) гарантированно обеспечивать целостность осмысления учителем сущности этого феномена. Целостное осмысление феномена профессионально-педагогической деятельности,

в свою очередь, гарантирует учителю возможность принимать обоснованные (т. е. принятые на основе системно полной информации об объекте преобразования) решения относительно разрабатываемых им самообразовательных мер профессионального совершенствования.

Приведём пример учебных заданий, иллюстрирующих принцип учета комплементарности педагогического знания в дидактической поддержке профессионального совершенствования. Учителям предлагается включиться в решение педагогических задач, требующих комплементарного оперирования педагогической информацией в процессе их решения. Задачи первого типа предполагают формулирование учителем аргументированных доказательств в пользу правильности или ошибочности конкретных педагогических решений-действий, описанных в задачном условии. Второй тип задач требует нахождения оптимального способа осуществления той или иной функции педагогической деятельности (целеполагание, планирование, организация, контроль и т. п.). Оптимальность предложенного способа обосновывается учителем с позиций эффективности, предлагаемых им мер управления рисками педагогических ошибок в процессе постановки и принятия педагогического решения. Решение задач третьего типа позволяет учителям формировать опыт рефлексивной деятельности посредством создания текстов, содержащих комплементарно сбалансированные сведения о принятых ими педагогических решениях и результатах осуществления этих решений.

Комплементарное оперирование

педагогической информацией предполагает: «целенаправленный поиск в разных источниках педагогической информации семантически оппозиционных пар сведений об изучаемых педагогических явлениях; аналитико-синтетическую обработку содержания этих сведений: актуальные сведения о педагогических нормах соотносятся и сопрягаются с комплементарными по отношению к ним сведениями о педагогических ошибках; композиционное, стилистическое, визуализационное оформление результатов комплементарного оперирования педагогической информацией в соответствии с избранной формой сообщения (устное сообщение, письменное сообщение, учебный текст, научный текст, электронный контент и т. п.)» [9, с. 66]. Выполняя эти действия, учителя получают возможность «проанализировать ту или иную педагогическую ситуацию с позиций правильности / ошибочности описанных в ней решений-действий учителя; идентифицировать ошибку как нарушение той или иной нормы профессионально-педагогической деятельности; вскрыть характер затруднения, послужившего причиной данной конкретной ошибки; предложить способы правильного осуществления нарушенной нормы; выявить личностные профессиональные ресурсы, позволяющие успешно управлять рисками ошибок подобного рода» [9, с. 67].

Для осуществления принципа учета комплементарности педагогического знания в дидактическом сопровождении профессионального совершенствования учителя был создан соответствующий информационно-технологический инструментарий.

Этот инструментарий включает в себя информационный массив комплементарной педагогики и инструктивно-методический блок по комплементарному оперированию педагогической информацией. Отметим, что комплементарная педагогика представляет собой образовательный концепт и конструкт, реализующий идею равноценности знания о нормосообразной (правильной) профессионально-педагогической деятельности и знания о деятельности учителя, осуществляемой с нарушением нормосообразности (ошибочной). Естественно, что все составляющие информационно-технологического инструментария в содержательном отношении поддерживают эту идею.

Информационный массив комплементарной педагогики включает в себя описание сущностных свойств, типологию причин, классификацию профессионально-педагогических ошибок, характеристику стратегий их минимизации, типологию норм профессионально-педагогической деятельности, типологию профессионально-значимых качеств личности учителя, систему педагогических задач с комплементарным содержанием, комплементарный навигатор управления рисками педагогических ошибок, глоссарий комплементарной педагогики. Охарактеризуем кратко две последние составляющие информационного массива.

Глоссарий комплементарной педагогики содержит *понятия*, которыми оперирует классическая педагогика для описания педагогических явлений и процессов, но содержание и объем представленных в глоссарии понятий антитезно расширяется, вклю-

чая в себя и знание об ошибочном в структуре и динамике этих явлений и процессов. Таким образом, характеризуемый глоссарий содержит в себе совокупность важных с точки зрения проблемы управления рисками профессионально-педагогических ошибок комплементарно обогащенных классических понятий, позволяющих учителям интенсифицировать информационно-поисковую деятельность по получению системно полной информации, актуальной для разработки самообразовательных стратегий в процессе профессионального совершенствования. В свою очередь, комплементарный навигатор управления рисками педагогических ошибок представляет собой стратегическую матрицу соотнесения классификационных идентификаторов профессионально-педагогических ошибок и типологических идентификаторов профессионально-педагогических норм. Комплементарный навигатор облегчает и упрощает (за счет совместного и соотнесенного представления этих сведений) ориентацию учителя в поиске информации, актуальной для управления рисками педагогических ошибок в решении педагогических задач.

Инструктивно-методический блок обсуждаемого инструментария содержит описание технологических приемов решения педагогических задач; методику применения комплементарного навигатора в управлении рисками профессионально-педагогических ошибок; методику исследования стратегий управления рисками профессионально-педагогических ошибок в профессиональном самообразовании учителей; технологический алгоритм комплементарного оперирования пе-

дагогической информацией в процессе постановки и принятия педагогических решений.

Своевременность создания инструментария, позволяющего осуществлять в практике постдипломного образования учителей принцип учета комплементарности педагогического знания, продиктована рядом обстоятельств. Во-первых, наблюдается дефицит инновационных разработок, решающих задачу развития способности учителей управлять рисками профессионально-педагогических ошибок. Во-вторых, потребность в таких разработках очевидна. Ученые констатируют, что в условиях введения ФГОС ООО возрастает необходимость в овладении учителями рефлексивными методиками, позволяющими учителю, образно говоря страховать себя от педагогических неудач, «защищать от неверных решений и частных негативных ситуаций в педагогическом коллективе, исход которых заранее не определяется и может стать причиной снижения качества образования [3, с. 2]. Исследователи также указывают на тот факт, что «на практике педагоги испытывают многочисленные трудности» [4, с. 38] в процессе осуществле-

ния ряда профессиональных действий, связанных с выполнением требований, заложенных в содержании новых образовательных стандартов.

Завершая статью, отметим, что в практике постдипломного педагогического образования информационно-технологический инструментарий как комплекс дидактических средств, содействующих активному включению учителей в разработку системы мер профессионального развития на основе учета комплементарности педагогического знания, проявляет себя двuasпектно:

- обогащает методический арсенал преподавателей системы повышения квалификации, позволяя при разработке дидактических конструктов сопровождения профессионального совершенствования учителей учитывать свойство комплементарности педагогического знания;

- расширяет спектр возможностей учителей в профессиональном развитии за счет предоставления возможности овладения технологией управления рисками педагогических ошибок.

Статья поступила в редакцию 05.02.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Л. Н. Педагогическая рискология: теория и история // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 24–30.
2. Богословский В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики: монография. СПб., 2000. 142 с.
3. Гоглова М. Н. Качество образования в условиях введения ФГОС ООО: препятствия и пути их устранения // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 2. С. 2–6.
4. Горлова Н. А. Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 37–47.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 208 с.

6. Лазарев Г. И. Глобальные вызовы современной образовательной системе. Каким будет ответ университетов? // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 2. С. 8–14.
7. Петерсон Л. Г. «Новая парадигма» образования: метафора или вектор развития? (Концепция построения непрерывной системы российского образования на основе системно-деятельностного подхода) // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 47–521.
8. Прохорова В. А. Дидактическое сопровождение формирования готовности старшеклассников к самореализации: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону. 2010. 167 с.
9. Юзефовичус Т. А. Комплементарная педагогика: монография: электронные текстовые данные. М., 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. Юзефовичус Т. А. Педагогическая эррология в профессиональной подготовке будущих учителей: монография. М., 2014. 128 с.

REFERENCES

1. Antonova L. N. [Pedagogical riskology: theory and history]. In: *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2010, no. 4, pp. 24–30.
2. Bogoslovskii V. I. *Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom universitete: metodologicheskie kharakteristiki* [Scientific support of educational process at the pedagogical university: methodological characteristics]. St. Petersburg, 2000. 142 p.
3. Goglova M. N. [The quality of education in the conditions of FSES introduction: obstacles and ways of their elimination]. In: *Eksperiment i innovatsii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2014, no. 2, pp. 2–6.
4. Gorlova N. A. [Pedagogical guidelines of the cultural-historical approach in modern education]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2018, no. 3, pp. 37–47.
5. Isaev I. F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [Professional pedagogical culture of a teacher]. Moscow, 2002. 208 p.
6. Lazarev G. I. [The global challenges of the modern educational system. What will be the response of the universities?]. In: *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2005, no. 2, pp. 8–14.
7. Peterson L. G. ["New paradigm" of education: a metaphor or a vector of development? (The concept of building a continuous system of Russian education on the basis of the system-activity approach)]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2014, no. 2, pp. 47–521.
8. Prokhorova V. A. *Didakticheskoe soprovozhdenie formirovaniya gotovnosti starsheklassnikov k samorealizatsii: dis. ... kand. ped. nauk* [Didactic support of formation of senior pupils' readiness for self-realization: PhD thesis in Pedagogic sciences]. Rostov-on-don, 2010. 167 p.
9. Yuzefavichus T. A. *Komplementarnaya pedagogika: elektronnyye tekstovye dannye* [Complementary pedagogy: electronic text data]. Moscow, 1 electronic optical disc (CD-ROM).
10. Yuzefavichus T. A. *Pedagogicheskaya errologiya v professional'noi podgotovke budushchikh uchitelei* [Pedagogical errology in professional training of future teachers]. Moscow, 2014. 128 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юзефовичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: taju-63@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana A. Yuzefavichus – Ph. D. of pedagogical sciences, associate professor, professor of pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: taju-63@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Юзефовичус Т. А. Принцип учета комплементарности педагогического знания в дидактическом сопровождении профессионального совершенствования учителя // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 2. С. 165–174.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-2-165-174

FOR CITATION

Yuzefavichus T.A. The principle of taking into account the complementarity of pedagogical knowledge at the didactic support of teachers' professional development. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 2, pp. 165–174.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-2-165-174