

Алексеева Анна Сергеевна

учитель

МОУ «Грицовский ЦО им. Д.С. Сидорова»

п. Грицовский, Тульская область

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-154970

**РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ
У ПЕДАГОГОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ МОТИВАЦИИ
К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА**

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования у учителей основной школы мотивации к совершенствованию профессионального мастерства. Показано, что устойчивость данной мотивации определяется не только индивидуальными установками педагога, но и особенностями профессиональной среды, важнейшим элементом которой выступает методическое объединение. Раскрывается роль методического объединения учителей гуманитарного цикла в развитии ценностно-смыслового, целевого, операционально-деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов мотивации. Предлагаются содержательные направления деятельности МО, обеспечивающие

переход от формальной активности к осмысленному преобразованию педагогической практики.

Ключевые слова: *профессиональное мастерство, мотивация учителя, совершенствование мастерства, методическое объединение, гуманитарный цикл, основная школа, внутришкольная методическая работа.*

В современной основной школе профессиональное мастерство учителя рассматривается как важнейшее условие достижения устойчивых образовательных результатов и как ключевой показатель качества педагогической деятельности. Усиление требований к результатам обучения и воспитания, введение новых образовательных стандартов актуализируют проблему внутренней готовности педагога к постоянному обновлению способов деятельности, анализу собственных затруднений и осмысленной коррекции методических решений. В этих условиях формирование мотивации учителя к совершенствованию профессионального мастерства приобретает характер необходимого основания профессионального роста, поскольку именно мотивация задаёт устойчивость усилий, направленных на изменение собственной практики, и определяет вектор профессионального развития в ситуации высокой нагрузки и внешней регламентации.

Особую значимость данная проблема имеет для учителей гуманитарного цикла (русского языка, литературы, истории, обществознания), работающих в основной школе. Специфика их деятельности связана не только с трансляцией знаний, но и с формированием ценностных ориентаций, критического мышления и коммуникативных навыков подростков. Это требует от педагога высокой гибкости, методической вариативности. Учитель-гуманитарий постоянно находится в ситуации интерпретации текстов, диалога, обсуждения сложных нравственных и социальных вопросов, что предъявляет особые требования к его профессиональной позиции. В связи с этим ключевым ресурсом формирования профессиональной мотивации выступает школьное методическое объединение как пространство живого профессионального общения.

В исследованиях, посвящённых педагогической деятельности, значительное внимание уделяется профессиональной мотивации учителя. Л.М. Митина в своей концепции профессионального развития личности педагога подчёркивает, что высокий уровень мотивации достижения и самореализации является необходимым условием преодоления педагогических стереотипов и перехода на более высокие уровни профессиональной деятельности [3, с. 92]. А.К. Маркова, исследуя психологию профессионализма, выделяет в структуре мотивации педагога такие компоненты, как интерес к профессии, стремление к самореализации, мотивацию достижения высоких результатов, которые становятся внутренними факторами профессионального развития [4, с. 145].

Профессиональное мастерство учителя рассматривается Н.В. Кузьминой как интегративное свойство личности, включающее высокий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков, а также способность творчески решать сложные педагогические задачи [5, с. 88]. Соответственно, совершенствование профессионального мастерства – это целенаправленный, внутренне осмысленный процесс преобразования способов деятельности, основанный на анализе затруднений и проектировании изменений.

Обобщая рассмотренные подходы, в рамках данной статьи мотивация к совершенствованию профессионального мастерства определяется как относительно устойчивое психолого-педагогическое образование, выражающееся в готовности учителя осмысленно изменять собственную практику, принимать необходимость профессионального самоанализа и включаться в методическое взаимодействие, предполагающее обсуждение затруднений и получение обратной связи. Содержательно данная мотивация может быть представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами [5, с. 318].

Ценностно-смысловой компонент проявляется в принятии качества педагогического труда как личностно значимой ценности, в осознании профессионального смысла совершенствования. Данный компонент обеспечивает внутреннюю опору мотивации и снижает риск её редукции к внешней нормативности, когда развитие воспринимается как формальное требование. Целевой компонент

выражается в способности педагога ставить цели профессионального роста, соотносить их с критериями результата и переводить общую установку «развиваться» в конкретные задачи изменения собственной практики, связанные с диагностированными затруднениями. Операционально-деятельностный компонент связан с готовностью и способностью учителя осваивать новые способы деятельности, апробировать методические решения, анализировать их эффективность и корректировать собственные действия. Рефлексивно-регулятивный компонент проявляется в готовности учителя к профессиональной рефлексии, к принятию обратной связи, к саморегуляции изменений и к устойчивому продолжению усилий при столкновении с трудностями.

Как отмечает М.М. Поташник, в реальной школьной практике нередко фиксируется рассогласование данных компонентов: ценностное принятие качества труда может не сопровождаться целеполаганием и деятельностной готовностью; участие в методических мероприятиях может носить формальный характер и не приводить к реальным изменениям урока и к росту профессиональной позиции [5, с. 211]. Это выражается в том, что учитель посещает семинары и открытые уроки, но не переносит увиденные приемы в свою повседневную практику, либо его методическая активность ограничивается рамками аттестационного периода и не становится устойчивой внутренней потребностью.

Школьные методические объединения традиционно рассматриваются как форма коллективного взаимодействия педагогов одной или нескольких смежных дисциплин, направленного на совершенствование их профессионального мастерства. Как отмечает М.М. Поташник, эффективная методическая работа позволяет «включить каждого учителя в творческий поиск, создать условия для реализации его потенциальных возможностей» [5, с. 210]. В.А. Сластенин подчёркивает, что в условиях внутришкольной методической работы создаётся особая среда, которая при правильной организации может стать источником развития профессиональной мотивации, поскольку именно в процессе взаимодействия с коллегами у учителя формируется потребность в самоанализе и самосовершенствовании [6, с. 312]. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко в своих работах по управлению

образовательными системами указывают, что методические объединения имеют возможность организовывать комплекс мероприятий, способный обеспечить развитие профессиональных компетенций и обновление смыслов профессиональной деятельности [7, с. 178].

Роль методического объединения учителей гуманитарного цикла в формировании мотивации к совершенствованию профессионального мастерства раскрывается через его влияние на каждый из выделенных компонентов, при этом ключевое значение имеет не просто набор мероприятий, а создание особой профессиональной среды.

Ключевая роль МО в формировании *ценностно-смыслового компонента* заключается в создании пространства для профессионального диалога, где происходит совместное осмысление целей и ценностей гуманитарного образования. В дискуссиях на заседаниях МО, при обсуждении современных текстов, сложных тем уроков или результатов оценочных процедур у учителя формируется понимание того, что качество его труда является не просто внешним требованием, а лично значимой профессиональной ценностью. Такая среда способствует переходу от формального принятия нормативов к внутреннему принятию смыслов совершенствования.

Роль МО в развитии *целевого компонента* состоит в создании условий для перехода от общей неудовлетворенности результатами к постановке конкретных, диагностируемых целей профессионального роста. Это достигается через организацию проблемно-ориентированного анализа уроков и образовательных результатов. Как отмечает Ю.К. Бабанский, такая работа должна опираться на принципы оптимальности и научной обоснованности [1, с. 45]. Участвуя в коллективном анализе, учитель под руководством более опытных коллег учится выявлять собственные профессиональные дефициты и формулировать на их основе реалистичные цели, что превращает абстрактное желание «развиваться» в конкретный план действий.

Роль МО в развитии *операционально-деятельностного компонента* заключается не просто в трансляции новых методик, а в создании условий для их

безопасной апробации и рефлексивного освоения. Эту функцию выполняют мастер-классы и открытые уроки учителей-лидеров, где демонстрируются конкретные приёмы и технологии: технология развития критического мышления, кейс-метод на уроках обществознания, приёмы смыслового чтения. Однако решающее значение имеют творческие группы и методические лаборатории, в рамках которых учителя совместно разрабатывают и апробируют серии уроков по сложным темам, обсуждая возникающие трудности и корректируя планы. Именно в такой совместной деятельности снижается страх перед неудачей и формируется готовность осваивать новое, что является сутью операциональной готовности.

Наконец, роль МО в формировании *рефлексивно-регулятивного компонента* состоит в создании атмосферы открытости и психологической безопасности, которая трансформирует отношение учителя к самоанализу. Если на заседаниях МО учитель может рассказать о своей неудаче без страха осуждения и получить конструктивную помощь, это меняет его отношение к анализу собственной деятельности. Важное значение имеет регулярная рефлексия профессиональной деятельности, где учитель представляет не формальный отчёт о количестве мероприятий, а анализ изменений в своей практике, возникших трудностях и планах на будущее. В такой среде рефлексия из эпизодического действия превращается в устойчивый регулятивный механизм [5; 7].

Методическое объединение учителей гуманитарного цикла играет системообразующую роль в формировании мотивации педагогов к совершенствованию профессионального мастерства. Роль МО раскрывается через создание особой профессиональной среды, обеспечивающей взаимосвязь и развитие всех компонентов мотивации: ценностно-смыслового (через организацию профессионального диалога и совместного осмысления ценностей), целевого (через обучение постановке реалистичных целей на основе анализа дефицитов), операционально-деятельностного (через создание условий для безопасной апробации новых методик) и рефлексивно-регулятивного (через формирование атмосферы доверия и поддержки, трансформирующей отношение к самоанализу).

Для учителей гуманитарного цикла, чья деятельность по своей природе связана с коммуникацией, интерпретацией и ценностными ориентирами, такая среда становится естественным пространством профессионального роста. Новизна предлагаемого подхода заключается в переходе от понимания МО как места трансляции методических знаний к пониманию его как пространства целенаправленного формирования профессиональной мотивации. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных диагностических материалов для оценки эффективности деятельности МО и на описание успешных практик методической работы в школах.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. EDN SDPWVZ
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с. EDN QTJOBP
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с. EDN YQCSJKT
5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2020. – 448 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
7. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Академия, 2007. – 384 с.