

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К КОНСТРУИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Статья посвящена актуальной проблеме конструирования содержания программ психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза в логике компетентностного подхода. В ней рассматриваются дидактические требования, предъявляемые к конструированию содержания образования (концептуального, образовательных программ, учебных материалов).

Традиционно профессиональная подготовка определяется как процесс освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности. По мнению А. П. Тряпицыной, «учитывая множественность маршрутов получения профессионального образования и ценностного самоопределения человека, компенсаторные возможности свойств личности, а также специфику педагогической деятельности, её метадеятельностный характер, наличие ситуаций неоднозначности, неалгоритмизированности, эмоциональную насыщенность, профессиональную подготовку правомерно рассматривать как становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности» [8].

Ведущей тенденцией отбора содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы становится социокультуросообразность и практикоориентированность.

Это позволяет более полно учесть ту ситуацию развития профессионального педагогического образования, которая складывается в современном российском обществе.

Отбор содержания профессиональной педагогической подготовки преподавателя предполагает учет следующих принципов:

– гуманизации образования – выявление возможностей самовоспитания и самообразования, развитие способностей к педагогической деятельности; данный принцип обуславливает диалогичность учебного материала, ориентирует преподавателей на сопоставление различных точек зрения, позиций, концепций;

– гуманитаризации – интеграция знаний в сфере человекознания (педагогика, психоло-

гия, культурология, философия, профессиология и др.), что проявляется в обосновании ценностных основ теоретических размышлений, в развитии профессионально-личностной рефлексии;

– фундаментализации – концентрация учебного материала вокруг основных категорий педагогики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач; проблемное построение содержания на основе целостного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса.

– историзма – рассмотрение изучаемых явлений и фактов в контексте конкретно-исторического времени; сочетания ретроспективы с перспективой, что обуславливает определенную актуализацию прогностической функции образования и ориентацию на современные проблемы развития педагогической науки;

– дополнительности – взаимодействие различных форм педагогического знания: обыденного, научного, вненаучного (литература, искусство) [9].

Содержание психолого-педагогической подготовки может строиться на основе двух моделей профессиональной деятельности: одна направлена на раскрытие логики деятельности, а другая на описание методов и процедур деятельности (социокультурные модели). «По мнению Л.И. Фишмана, модели первой группы практически всегда более абстрактны и с большим трудом воспринимаются профессиональной аудиторией (кажутся излишне теоретизированными), в то время как модели второй группы представляются профессионалам прагматически более цен-

ными. В связи с этим подчеркнем хорошо известное положение о том, что современный образовательный процесс предполагает передачу не только знаний, но и определенный диалог, в ходе которого происходит рождение нового – знаний, ценностное согласование позиций, образование комфортного эмоционального фона и психологического комфорта» [1, с. 17].

Целостное, реально предстающее перед преподавателем содержание профессионально-педагогической подготовки складывается из двух элементов:

1) «дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов;

2) личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития» [2, с. 32].

При таком подходе содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателя ВШ претерпевает «изменения от понимания его как «энциклопедической совокупности» предметных знаний (информации) к пониманию его как целостной системы различных видов знаний и прикладных умений, рефлексии опыта профессиональной деятельности, характеризующих социокультурный и личностный опыт преподавателя, направленный на личностно-профессиональное развитие» [6, с. 217].

В данной работе под содержанием профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза понимается система задач профессиональной деятельности, т.к. цель профессиональной педагогической подготовки задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.

Совокупность задач профессиональной деятельности образует «ядро» содержания психолого-педагогической подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания.

Формулирование задач профессиональной деятельности как «ядра» и «единицы» содержания подготовки преподавателя высшей школы вытекает из требований уже утвержденного «Профессионального стандарта педагога» [7], разрабатываемого стандарта пре-

подавателя высшей школы и уже утвержденного федерального государственного образовательного стандарта по подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре.

В настоящее время построение содержания подготовки преподавателя ВШ за рубежом строится на основе синергетической связи высшей школы и науки. Содержание подготовки преподавателя связано с овладением ценностями и технологиями педагогической деятельности.

Существует широкий спектр концепций, теорий и подходов к деятельности преподавателя ВШ, которые можно аккумулировать в следующие направления построения содержания подготовки:

- компьютеризация учебного процесса,
- организация воспитательной деятельности,
- методика творческой индивидуализации личности,
- нетрадиционные формы обучения взрослых.

Основой содержания подготовки являются: изучение опыта педагогической деятельности, подготовка учебных планов, овладение педагогической инноватикой, практический опыт. Развивается опыт создания междисциплинарных программ подготовки, который можно отнести к нетрадиционному содержанию подготовки преподавателя вуза.

Исследования, проведенные среди российских преподавателей системы профессионального образования, показывают, что в качестве актуальных образовательных программ повышения квалификаций преподаватели высшей школы выбирают:

«Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России, включая переход на двухуровневое образование и введение ФГОС нового поколения» – 34% преподавателей,

«Научно-инновационная деятельность в образовании» – 24% преподавателей,

«Современные технологии в образовании» – 20%,

«Гуманитарные проблемы современности» – 10%,

«Управление качеством образования» – 5%,

«Проблемы подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и критическим технологиям» – 3%» [4, с. 56].

На разных уровнях конструирования содержания профессионально-педагогической

подготовки преподавателя ВШ можно выделить свои дидактические требования.

На концептуальном уровне дидактические требования проявляются в обязательном построении содержания на компетентностном подходе, проявляющемся начиная с образовательных результатов, которые формулируются через универсальные общепрофессиональные и профессиональные компетенции преподавателя ВШ.

Отметим, что компетенции не действуют независимо друг от друга, а образуют определённые структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного преподавателя, и формируются, «пронизывая друг друга», в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности, с использованием определенных ресурсов.

Утверждение о целостности формирования совокупности указанных компетенций в процессе решения задач базируется на результатах исследований С. Ю. Степанова, И. Н. Семенова, В. К. Закрецкого, которые экспериментально доказали, что «поиск решения задачи *целостной личностью* можно представить как движение мысли человека по иерархически соподчиненным уровням: вершину иерархии образуют личностный и рефлексивный уровни, а основание – предметный и операциональный» [3, с. 176]. Если предметный и операциональный уровни обеспечивают отражение проблемной ситуации, выделение противоречия между условиями и требованиями задачи, реализацию принципа решения с помощью выполнения необходимых операций на основе известных правил и формул, то «высшие уровни – личностный и рефлексивный – обуславливают включенность человека в ситуацию поиска, стремление разрешить лежащее в основе проблемной ситуации противоречие; оценивание в процессе поиска решения собственных усилий, самочувствия, а также самооценку своей индивидуальности; стимуляцию и активизацию эмоционального тонуса, волевой решимости, саморегуляции, самоконтроля и самодисциплины перед лицом возникающих трудностей» [3, с. 176].

Для того чтобы дидактические требования были выполнимы, необходимо сделать их максимально понятными и реализуемыми в образовательном процессе.

Основываясь на обозначенных уровнях становления компетенций – предметном,

операциональном, личностном, рефлексивном, а также разложив

компетенции на компоненты: знание, умение, владение, можно четко сформулировать критерии оценивания данных компетенций и подготовить изучаемый материал. Например, знаниевый компонент универсальной компетенции подготовки преподавателя высшей школы – «способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях», – на первом уровне предполагает *фрагментарные знания* методов критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методов генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, а на высшем – *систематические знания* методов критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методов генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе междисциплинарных.

Другой подход к выделению уровней компетенций на основе степени автономности (доли ответственности) преподавателя высшей школы можно проиллюстрировать через такую компетенцию, как «владение содержанием дисциплины» [6, с. 165]. Базовый уровень владения этой компетенцией на основе этого подхода можно сформулировать через владение содержанием на высоком научном уровне, а продвинутый уровень – через владение содержанием дисциплины на высоком научном уровне с демонстрацией преподавателем ВШ открытой познавательной позиции.

На сегодняшний день нет единого подхода к формированию компетенций преподавателей высшей школы и выделению их уровней. Однако работа в данном направлении в различных научных школах идет достаточно активно.

На уровне образовательной программы дидактические требования к конструированию содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы основаны на «особенностях современного процесса профессиональной подготовки: нелинейности, вариативности, модульности, индивидуально ориентированном способе освоения содержания подготовки» [5, с. 74]. Тем самым, образовательная програм-

ма для преподавателя высшей школы должна строиться по модульному принципу, носить персонафицированный и разноуровневый характер.

На уровне учебного материала дидактические требования к конструированию содержания подготовки преподавателя ВШ проявляются в том, что в условиях компетентностного подхода «единицей» содержания, в отличие от традиционных дидактических единиц, которыми являются предметные темы, подлежащие обязательному освещению в процессе подготовки специалистов, становится задача профессиональной деятельности, которая в отличие от академических задач носит практикоориентированный характер.

Решение подобных задач профессиональной деятельности осуществляется посредством действия, когда обучаясь, преподаватели высшей школы:

– работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями;

– учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении;

– работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;

– учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

В процессе решения этих задач происходит становление основных компетенций, которыми должен обладать современный преподаватель.

Эти изменения влияют, в конечном итоге на оценивание результативности профессионально-педагогической подготовки. Формирование новых единиц содержания позволяет обеспечить ориентацию на компетенции преподавателя высшей школы и полноценно реализовывать логику компетентностного подхода.

Л и т е р а т у р а

1. Тряпицын А. В. Проблемы конструирования содержания постдипломного образования педагогических кадров // Человек и образование. – 2008. – № 3. – С. 15–18.

2. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 252 с.

3. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Закрецкий В. К. Исследование организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии в творчестве. – М., 1983.

4. Гуров В. Н., Букреева Е. Н., Галяпина В. Н., Степанов С. В. Повышение квалификации преподавателей системы профессионального образования: новые вызовы и решения // Инновации в образовании. – 2010. – № 11. – С. 55–69.

5. Богословский В. И., Глубокова Е. Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: научно-методические материалы для руководителей и научно-педагогических работников вузов. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 286 с.

6. Даутова О. Б., Крылова О. Н. и др. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: моногр. / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 296 с.

7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н // Учительская газета. – 18 декабря 2013 г.

8. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования : [справка-сообщение для обсуждения на заседании Президиума РАО]. – 26 июня 2013 г. // Pandia.ru [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pandia.ru/text/78/167/5348.php>

9. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования – 2006. – № 1. С. 75 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>

Статья подготовлена при финансовой поддержке
гранта РГНФ по проекту № 15-26-01003

