

УДК 378.14

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА К СТАНДАРТАМ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Фабрикантова О.Г.

*Ставропольский институт экономики и управления имени О.В. Казначеева (филиал)
ФГБОУ ВПО «Пятигорский гуманитарно-технологический университет»,
Ставрополь, e-mail: sieu@sieu.ru*

Методическая компетентность преподавателя, ее предметная, научная основа, является главной составляющей образовательной деятельности преподавателя. Общемировая тенденция движения к новому качеству высшего образования проявляется, прежде всего, в нарастании комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности для выполнения как профессиональных, так и социальных ролей в разнообразных и широких контекстах. Наличие такой тенденции предъявляет особые требования к современной системе высшего профессионального образования, которая, с одной стороны, не должна потерять своей фундаментальности, а с другой – должна приобрести практико-ориентированное содержание.

Ключевые слова: компетентность, образовательная деятельность, инновационное общество, инновационные модели, педагогический профессионализм, практико-ориентированное образование, деятельностно-компетентный подход

EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEACHERS IN THE TRANSITION CONTEXT TO STANDARDS OF THE THIRD GENERATION

Fabtikantova O.G.

*The Stavropol institute of management and economy of a name O.V. Kaznacheeva (branch)
FGBOU VPO «Pyatigorsk humanitarno-technological university», Stavropol, e-mail: sieu@sieu.ru*

Methodical competence of the teacher, its subject, scientific basis, is the main making educational activity of the teacher. The universal tendency of movement to new quality of higher education is shown, first of all, in increase of complex, system, interdisciplinary and integrated character of requirements to level of readiness for performance both professional, and social roles in various and wide contexts. Presence of such tendency makes special demands to modern system of the higher vocational training which, on the one hand, shouldn't lose the fundamental nature, and with another – should get the praktiko-focused maintenance.

Keywords: competence, educational activity, an innovative society, innovative models, the pedagogical professionalism, the praktiko-focused formation, dejatelnostno-kompektenktnostnyj the approach

Изменение роли образования и образовательных структур в обществе стимулирует восприятие современного этапа развития образования как один из элементов перехода к обществу, основанному на знании, в первую очередь на научном знании. Всё большее место в исследованиях по педагогике высшей школы занимает разработка ценностно-смыслового, индивидуально-стилевого компонентов деятельности, компетентностного опыта, целостной самоорганизации обучаемого и других элементов, не связанных с профессиональной, научной основой деятельности.

Все разработки в области высоких теорий педагогики и психологии, как в области обучения, так и воспитания, остаются достоянием лишь их авторов до тех пор, пока они не будут реализованы в учебном процессе. Вне предметного поля деятельности конкретного преподавателя, вне реализации любой теории в контексте учебного предмета они не могут быть усвоены преподавателями и доведены до практического применения [1]. Реализации любой теории в контексте преподаваемых предметов не могут быть одинаковы, они неизбежно кон-

текстно-зависимы и доводятся до практики средствами методики конкретного предмета, где и должны быть сосредоточены основные методические усилия.

Особенность современной образовательной среды – это массовость высшего образования, получение его людьми, занятыми в тех отраслях экономики, где объективные потребности в высшем образовании отсутствуют.

Уровень образования, определяется термином инновационное общество, точное определение которому ещё не сложилось, но которое в целом характеризует свойство ускоренной внутренней трансформации и ускоренного научно-технического, экономического развития, стимулирующего в дальнейшем и изменение в социально-культурной сфере. «В этой связи не случаен рост внимания к расширению информационного пространства, без которого не возможно дальнейшее развитие социально-культурной сферы» [2]. Глобальное инновационное общество формируется посредством развития и интеграции так называемого треугольника знаний – образование, исследования и инновации, в котором

обеспечиваются поддержка и модернизация системы образования, с тем, чтобы эта система в большей степени соответствовала потребностям общества и экономики, основанных на знаниях. «Происходит возникновение новых ценностных ориентаций: в образовании приоритет приобретают сложность, рационализация, планирование, вполне достижимые для большинства» [2]. Инновации в образовании основаны на объективных потребностях и формируются, генерируются в ходе научных исследований.

«В потоке инноваций приходится сталкиваться с фактами откровенной реставрации, казалось бы, преодоленного прошлого. Из архивных залежей в самое последнее время был извлечен раритет под названием «обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта». ...Предпринятые в прошлом попытки свести задачи педагогической науки к навязыванию опыта некоторых успешно работающих педагогов остальной учительской массе не принесли успеха ни науке, ни практике» [3]. Это же самое относится и к попыткам широкого тиражирования в практике многочисленных «педагогических технологий», разработанных на основе индивидуального, зачастую действительно уникального педагогического опыта.

Анализируя причины неуспешности переноса авторских технологий в массовую практику, М.Е. Бершадский подчеркивает, что в исполнении самих авторов эмпирические системы работают достаточно эффективно. Однако при попытках их воспроизводить другими преподавателями результаты, как правило, оказываются хуже, причем далеко не всегда, удаётся выделить конкретную причину ухудшения. Не помогает даже подробное и детальное описание технологии в книгах и многочисленных статьях, поскольку в этих рекомендациях, как и во многих других методических работах, предлагающих «инновационные модели», мотивация разработанных решений, логика их генерации не приводятся, даётся лишь окончательное решение. Поскольку логика формирования методического решения не приведена, преподавателю очень трудно найти основания для их модификации в собственной педагогической ситуации, остаётся лишь принять их в готовом виде. Это означает, что научные, существенные компоненты эмпирической технологии не выражены достаточно отчетливо на дидактическом и предметном уровнях, они далеко не осознаны на этих уровнях и самим автором, и потому не могут быть переданы в полном смысле технологично. «Практически невозможно заранее предугадать, будет ли успешной применить технологию кон-

кретным учителем» [4]. Однако это противоречит самому определению технологии, которая должна гарантировать результат при соблюдении определённых, четко описанных условий.

Рассматривая методическую компетентность преподавателя как интегральное образование, следует в качестве её важнейшего компонента выделить предметную, научную основу, которая является краеугольным камнем всей образовательной деятельности преподавателя. Понимание этого важнейшего для системы подготовки и повышения квалификации кадров преподавателей положения позволяет увидеть новые актуальные задачи и предложить разработанные и описанные подходы к формированию актуального уровня педагогического профессионализма [5].

Российское фундаментальное образование создавалось на знаниевой парадигме, определявшей мировоззрение всей системы образования в обществе. Образовательный процесс в системе профессионального образования строился на дедуктивной основе в соответствии с дидактической триадой «Знания – умения – навыки». Причем основное внимание уделялось усвоению знаний. Считалось, что сам процесс усвоения знаний обладает развивающим потенциалом, именно в процессе обучения должны формироваться необходимые умения и навыки. Однако многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода. В рамках знаниевой парадигмы всегда актуальной была проблема разрыва знаний от умений их применять. «Назрела существенная необходимость формирования нового мировоззрения» [6].

В результате реализации знаниевой парадигмы в России сложилась ситуация, когда в избытке оказалось огромное количество специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная экономика стала испытывать нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров. В настоящее время работодатели нуждаются в грамотных, имеется в виду для ведения реального бизнеса, юристах, экономистах, управленцах, инновационных менеджерах, без которых вообще не возможна коммерциализация наукоемких технологий.

Если попытаться определить истинные причины кризиса знаниевой парадигмы, то она, во-первых, – в существующем противоречии между укладом профессионального образования и современным бизнесом. Российская экономика давно перешла на рыночные рельсы, а профессиональное образование, осуществляющее подготовку кадров для рыночной экономики, все еще

не стало рыночным. Оно остается государственным по форме, фундаментальным и академичным по содержанию.

Меры, направленные на преодоление кризиса знаниевой парадигмы, привели к необходимости изменения характера управления и обновления содержания высшего профессионального образования.

Еще одной причиной, вызвавшей кризис традиционной парадигмы образования, является то, что в современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу от преподавателя к студентам необходимого запаса знаний становится совершенно утопической. В этих условиях важно научить умениям приобретать знания. К тому же на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции.

Учитывая сложившуюся ситуацию, на смену знаниевой парадигмы, должно прийти практико-ориентированное образование. Образование для устойчивого развития – это процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств – знаний, умений и навыков, отношений, стиля деятельности людей и сообществ, черт личности, компетентностей, обеспечивающих постоянное повышение качества жизни. Механизм устойчивого развития основывается на решении задачи усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности. Практико-ориентированное образование использует технологии изучения традиционных для российского образования фундаментальных дисциплин в сочетании с прикладными дисциплинами технологической или социальной направленности. Необходимо учитывать, что «при этом всякая технология имеет в своем распоряжении совершенно определенный теоретико-методологический потенциал познания и изменения общественной практики» [7]. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении фундаментальной науки, развитии прикладных наук, необходимых для устойчивого развития российского общества.

В основе практико-ориентированного образования лежит разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки. В целях обеспечения связи содержания профессионального образования с реальными потребностями промышленности и социальной

сферы уже предпринимаются конкретные шаги, в частности: разработаны законопроекты в части предоставления права представителям объединений работодателей участвовать в прогнозировании и мониторинге рынка труда, формировании перечней специальностей и направлений подготовки; участвовать в процедуре контроля качества профессионального образования путем формирования специальных общественно-профессиональных институтов; предпринимаются меры по достижению привлекательности системы профессионального образования для корпоративных и частных инвесторов путем повышения самостоятельности, прозрачности образовательных учреждений и предоставления налоговых преференций предприятиям в части средств, направляемых на повышение и переподготовку в образовательные учреждения; предоставляются льготы по налогообложению работодателям, участвующим в создании и функционировании на базе вузов научно-технических центров.

Для реализации практико-ориентированного образования необходим деятельностно-компетентностный подход. При этом необходимо исходить из того, что в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение не только знаний, умений, навыков, но и опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями не возможно без приобретения опыта деятельности – компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, то есть в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

В ходе профессиональной подготовки происходит постоянное обогащение со-

держания деятельности на основе модели деятельности специалиста, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей. Деятельностная модель подготовки специалиста предполагает постоянную трансформацию видов деятельности (А. Вербицкий). Первоначально происходит овладение опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, где моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем людей, используя различные активные формы обучения. В ходе учебно-профессиональной деятельности обучающиеся овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе производственной практики.

Если методологической основой практико-ориентированного образования является деятельностно-компетентностный подход, то его основной единицей выступает компетентность, которую можно рассматривать как интегральный показатель качества образования. Сегодня нет однозначного определения понятия компетенция. Но многие исследователи соглашаются с тем, что компетенция ближе к понятию «знаю, как», чем к полю «знаю, что». «Знаю, что» относится к атрибутам традиционной знаниевой парадигмы, а «знаю, как» больше связано со «знаниями в действии», и поэтому компетенции ближе к целям и задачам практико-ориентированного образования.

Деятельностно-компетентностный подход как методологическая основа практико-ориентированного образования по отношению к результатам образования в высшей школе составляет ядро современных образовательных реформ, а реализация данного подхода рассматривается как ключевое направление совершенствования качества высшего образования. Поэтому деятельностно-компетентностный подход стал концептуальным основанием нового третьего поколения государственных образовательных стандартов отечественной высшей школы. Процесс внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования повлечет за собой изменение моделей и технологий комплексного управления качеством высшего образования. Соответственно возникает целый комплекс задач, требующий

решения: в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования и примерной основной образовательной программой, опираясь на потребности региональной сферы труда, а также достижения и возможности научно-педагогической школы конкретного вуза, необходимо сформировать адекватную модель выпускника вуза; спроектировать средства достижения новой цели по качеству высшего образования, а также учебно-методические, организационные, информационно-технические, нормативные и иные средства учебной деятельности обучающихся, деятельности преподавателей, управленческой деятельности организаторов высшего образования; реализовать спроектированный комплекс новых средств достижения цели по качеству высшего профессионального образования в компетентностном формате (издание новой учебной и методической литературы, создание информационно-технической поддержки деятельности обучающихся, преподавателей, организаторов высшего образования, повышение квалификации и переподготовка преподавателей, проведение необходимых организационно-структурных, инфраструктурных и кадровых изменений, обновление и развитие материально-технической базы образовательного процесса).

Список литературы

1. Гребнев И.В. Дидактика предмета как контекстно-зависимая теория обучения // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 27–31.
2. Гончаров В.Н. Информатизация российского образования как форма социально-культурной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8 (Часть 1). – С. 18.
3. Краевский В.В. Три измерения педагогики // М.Н. Скаткин и современное образование: Материалы конференции. – М.: РАО, ИТОиП. – 2000. – Т.1. – С. 13.
4. Бершадский М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникативных технологий // Педагогические технологии. – 2006. – № 1. – С. 31.
5. Гребнев И.В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя // Вестник ННГУ. – 2007. – № 4. – С. 21–25.
6. Колосова О.Ю. Использование социально-педагогических технологий в духовно-нравственном воспитании и развитии личности // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8 (Часть 1). – С. 32.
7. Колосова О.Ю. Использование социально-педагогических технологий в духовно-нравственном воспитании и развитии личности // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8 (Часть 1). – С. 33.

Рецензенты:

Харченко Л.Н., д.п.н., профессор, профессор кафедры теории и практики управления образованием ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный университет», г. Ставрополь;

Лобейко Ю.А., д.п.н., профессор, зав. кафедрой ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Работа поступила в редакцию 20.10.2011.