

ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1
ББК 44.461.0

ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. П. Кузьмин

Если в условиях традиционного обучения его цели и содержание фактически совпадают, то при переходе к непрерывному образованию они расходятся. Целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, развитие способностей к адекватному (компетентному) поведению в неизвестных заранее предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели. Более зримым становится различие между содержанием обучения и образования, которое часто отождествляют. Содержанием обучения являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме в учебной информации и составляющие учебный предмет. Содержанием же образования выступает качественно иное – тот уровень предметной и социальной компетенции человека, развития его личности, который появляется в процессе учебной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат. Ясно, что при одних и тех же содержании обучения, учебных планах и программах люди получают разный уровень образования. Это зависит от множества факторов: индивидуальных способностей обучающегося, личности педагога, уровня активности обучающегося и его включения в процессы познания, средств обучения и др.

Всякое содержание с необходимостью принимает ту или иную форму, которая в науке трактуется как способ его существования и выражения. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается в конечном счете «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развивающемуся содержанию.

Между тем в традиционной дидактике форма организации обучения как бы оторвалась от содержания, поскольку определяется не его спецификой,

а внешними в отношении к нему признаками: режимом занятий, составом учащихся, ролью самостоятельной работы и т.п. Отсюда, с одной стороны, канонизация уроков в школе, переоценка лекции в вузе или институте повышения квалификации как ведущей организационной формы, и с другой – произвольность выбора форм для «отливания» в них неадекватного им содержания, как это часто наблюдается, скажем, при игровых формах организации занятий, «девальвации» лекционной формы в современном вузе. Стала очевидной и безуспешность непротиворечивой квалификации организационных форм обучения безотносительно к тому содержанию, которое в них «отливается». Одна из основных задач перестройки состоит в том, чтобы в формах организации социальной по своей сути деятельности субъектов познания развернуть содержание, свернутое в виде текста, знака, формулы, другого вида информации, воссоздать предметную и социальную реальность максимально полно и тем самым помочь ее усвоению. Иными словами, необходимо организовать обучение «в контексте жизни и деятельности» (С. Л. Рубинштейн, 1991), чтобы в форме деятельности субъектов образовательного процесса осуществить восхождение от абстрактного (теории, основ наук) к конкретному – практике преобразования отраженного в теории бытия.

Появляется новый тип обучения, для которого характерна установка на будущее, смена ориентации обучения с усвоения клише прошлого опыта, объективированного в виде учебной информации, на предстоящие ситуации профессиональной деятельности. Целью деятельности обучающегося становится не просто овладение некоторой частью содержания социального опыта, представленного в соответствующей знаковой системе, а воспитание способностей, во-первых, к выполнению предстоящей профессиональной деятельности с помощью знаний и, во-вторых, к добыванию новых знаний на протяжении всей жизни. Признание непрерывного образования в этом отношении означает «встраивание» в человека механизма саморазвития личности.

При ориентации на будущее человек сознательно строит свое поведение в каждый конкретный момент времени, перекидывая мост между прошлым (деятельность по усвоению этого содержания) и будущим (использование полученной информации как средства регуляции предстоящей деятельности). В этом контексте для обучающегося проявляется и смысл настоящего, обуславливающий его активную жизненную позицию, личностное включение в процессы познания.

Можно рассмотреть контекстное обучение на примере высшей школы. Общая цель, сформулированная как социальный заказ высшей школе, – подготовка творческой личности специалиста – должна быть декомпозирована на более конкретные, вплоть до целей каждого конкретного занятия и темы учебного предмета. В этом случае цель становится системообразующим фактором, определяющим содержание обучения и образования, а также направления взаимосвязанной деятельности «преподавание-учение», деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студента.

В педагогике проблема целей обучения исследована слабо. Вместе с тем в рамках деятельностного подхода к обучению, разработанного в психолого-педагогической науке, эта проблема получила свое содержательное решение. Одним из основных положений деятельностного подхода является то, что цель обучения состоит не столько в усвоении основ наук и связанной с ними системы знаний и умений, сколько в формировании навыков решения с их помощью профессиональных задач и проблем, с которыми будет иметь дело выпускник вуза. Отсюда возможно определение модели специалиста, в которой представлены требования к выпускнику с позиций умения решать ту или иную, задаваемую профилем подготовки систему задач и проблем, включая задачи научные, социальные, нравственные; осуществлять целостную профессиональную деятельность. Исходя из прогностической модели специалиста, разрабатываются схема его подготовки, содержание и технология обучения, особенности организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Отбор и структурирование содержания обучения в вузе или системе повышения квалификации должны осуществляться в двух встречных направлениях, задаваемых логикой науки и логикой профессиональной деятельности. Эта проблема известна как проблема фундаментализации и профессионализации обучения, которые по своей сути являются противоречивыми. Деятельностный подход позволяет содержательно разрешить эти противоречия.

С одной стороны, специалист должен получить фундаментальную подготовку, содержание которой отбирается согласно логике развития той или иной науки и системно отражается в учебных предметах. В этом отношении перед преподавателями и учеными стоит задача выделения системного инварианта каждой науки, который должен глубоко усвоить каждый студент или слушатель системы повышения квалификации. С другой стороны, фундамент науки – не самоцель; он должен служить основой общей культуры и высокого профессионализма специалиста. Важность контекста профессиональной деятельности заключается в том, что способность решать профессиональные задачи и проблемы определяет содержание всех учебных предметов, становится средством творческого видения и преобразования действительности.

Реализуя эту идею, необходимо наметить путь (ступени) развития профессионализма инженерно-педагогического работника. Этот путь может быть представлен в виде постепенно усложняющихся профессиональных задач, в результате освоения которых происходят качественные наращения в структуре личности педагога как профессионала. Отсюда возникает центральная проблема организации непрерывного профессионального педагогического образования – разработка типологии профессиональных задач. Решение этой проблемы позволит, с одной стороны, организовать непрерывное педагогическое образование как систему взаимосвязанных процессов, обеспечивающих непрерывность развития профессионализма педагога, а с другой – выработать обоснованные критерии их аттестации.

К общим принципам построения типологии профессиональных задач можно отнести постепенное наращивание сложности, целостность и завершение на каждом этапе.

Важно иметь в виду, что содержание подготовки и повышения квалификации специалиста не должно ограничиваться предметным содержанием, обеспечивающим адекватную компетентность специалиста. Необходимо проектировать и социальное содержание профессиональной деятельности, производственных отношений будущих специалистов. Социальный опыт, гражданский облик, убеждение и взгляды специалиста во многом определяются тем, в каких формах выражается его активность, а также тем, как он использует содержание обучения, интегрированного с исследовательской и практической деятельностью.

Таким образом, разработка системы профессионального развития инженерно-педагогических сотрудников должна начинаться с создания системы специально организованных педагогических процессов; дальнейшим шагом является вписание этих процессов в существующие образовательные структуры системы дополнительного профессионального образования.

При определении содержания дополнительного профессионального образования следует учитывать необходимость ликвидации информационного, психологического, методического и аксиологического барьеров.

Информационный барьер проявляется в недостаточности знаний подавляющего большинства инженерно-педагогических работников в области педагогики, психологии, методики обучения по причине отсутствия педагогического образования. Преодоление этого барьера идет за счет социальной активности личности, в ходе индивидуальной учебной деятельности, побуждаемой и направляемой определенными личностными мотивами, а также профессорско-преподавательским составом учебного заведения системы повышения квалификации.

Психологический барьер основан на мнении большинства слушателей о том, что они прекрасно все знают, так как на преподавательской работе уже много лет, а если чего-то и не знают, то это не столь важно; на учебу они приходят с мыслью: «Ну чему еще здесь могут научить?». Как результат – завышенная самооценка своих знаний, умений и навыков. Преодолению этого барьера способствует входное объективное тестирование и самотестирование слушателей.

Методический барьер выражается в том, что ряд слушателей не умеют систематизировать материал, анализировать чужой опыт работы (все кажется важным и полезным), выделять ведущие положения для их реализации в практике своей работы. В этом случае целесообразно учитывать присущий конкретной личности и выбранный ею метод познания (например, индуктивный или дедуктивный). Преодоление этого барьера связано с обучением методам научного познания систематизации, классификации материала, определения актуальности, новизны и практической значимости передового опыта работы. Зна-

чительно быстрее этот барьер, как показывает практика, помогают снимать методы активного обучения, эвристические методы.

Аксиологический барьер – неопределенность понимания ценности, практического приложения получаемой информации, т.е. ее места в профессиональном и общекультурном развитии. Преодоление этого барьера связано с формированием мотивации учебной деятельности. Целесообразно использовать методы переноса теоретических положений в практику, групповые формы деятельности, четкое планирование самостоятельной работы. Актуализация научных положений должна быть непременно подтверждена практикой.

Ограниченные сроки курсовой подготовки инженерно-педагогических работников предполагают выявление узловых, кардинальных проблем для конкретной категории слушателей, целенаправленный отбор и дидактически обоснованную подачу наиболее нужной информации. В этом случае целесообразно введение в учебный процесс учебных модулей. Учебный модуль есть целевой функциональный узел, информационно завершенная и самостоятельная часть (единица) учебного материала, определяющая паритетность педагога и самостоятельной деятельности обучаемого, объединяющая в систему учебное содержание и технологию овладения им. Учебный модуль характеризуется самостоятельностью составляющих его компонентов, высокой степенью обучаемости.

Совокупность учебных модулей, относительно завершенных по содержанию и времени, представляет собой учебный блок. Так, один из учебных блоков психолого-педагогических дисциплин включает в себя модуль по основам педагогического мастерства. В нем дается определение самого понятия, составляется план и предлагается технология совершенствования личного педагогического мастерства.

Таким образом, процесс повышения квалификации для каждого слушателя индивидуален, предельно мотивирован и отличается самостоятельностью. Процесс обучения в таком случае управляем через модульную структуру, т.е. точное задание целей, установление исходного уровня знаний, построение и предъявление индивидуальных, мотивированных обучающих программ, предполагающих дифференциацию знаний и их коррекцию, обеспечение системной обратной связи, установление конечного уровня знаний, определение эффективности процесса обучения как достижения уровня, заданного целью обучения. В этом случае слушатель становится в позицию самообучения. Он выступает для себя и как объект самоуправления (исполнитель), и как объект управления (контролер), который планирует, организует и анализирует собственные действия. Такое самоуправление Ю. К. Кулюткин называет рефлексивным. Отражение в «зеркале» сознания собственных действий, процессов своего «Я» служит для человека стимулятором активной познавательной деятельности.

Профессиональное развитие представляет собой динамический процесс приращения профессионального потенциала. Системообразующим фактором

этого процесса выступает усвоение приемов и методов решения профессиональных задач, усложняющихся на разных стадиях профессионального роста.

Задачи, которые приходится решать педагогу, подразделяют на стратегические, определенные дальней перспективой, тактические, выдвинутые конкретной ситуацией, и оперативные, возникшие в процессе непосредственного взаимодействия с учащимся. Основываясь на этой классификации видов задач, Э. Ф. Зеер выделяет следующие структурные составляющие деятельности:

- инженерно-педагогическую деятельность, направляемую стратегическими целями и мотивами;
- педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими целями;
- способы осуществления педагогического взаимодействия в конкретных условиях и оценку его результативности.

Эти структурные компоненты деятельности стали основой выделения профессиональных функций инженера-педагога:

- мотивирующей;
- целевых: обучающей, воспитывающей и развивающей;
- операционных: учебно-методической, организаторской, инженерно-технической, производственно-технической и диагностической.

Для получения возможности решения профессиональных задач педагог должен иметь определенную совокупность знаний и умений – структурных и профессиональных. Опираясь на анализ работ ряда исследователей (Г. А. Карповой, Н. В. Кузьминой, В. А. Маркеловой, Б. А. Соколовой и др.), в которых рассматривается профессиональная деятельность инженеров-педагогов, можно предложить стандартный перечень знаний и умений, необходимых педагогу для выполнения функций, представленных в табл. 1.

Данный перечень является базисной основой, на которой строится модель специалиста. В идеальном случае у каждого выпускника инженерно-педагогического вуза должны быть сформированы перечисленные знания и умения. Однако в реальной жизни это далеко не так.

Поэтому системе дополнительного профессионального образования приходится брать на себя также компенсаторную функцию, причем не только в области педагогики и психологии. При определении содержания дополнительного профессионального образования приходится не только решать проблему психолого-педагогической некомпетентности инженерно-педагогических работников, но и учитывать ряд дополнительных постоянно меняющихся требований к их профессиональной компетентности:

- требования общества по решению системой начального профессионального образования социально-экономических задач,
- требования рынка труда,
- требования государственных стандартов, учебных планов и программ профессионального обучения,
- требования производственной сферы,

Таблица 1

Стандартный перечень знаний и умений инженера-педагога

Знания	Умения	
	структурные	профессиональные (функциональные)
Предметные (специальные), в том числе специальные технические и общепедагогические Психолого-педагогические Методики преподавания Управленческие, в том числе научная организация учебно-воспитательного процесса Культурологические Экономические Правовые Физиолого-гигиенические Экологические Обеспечения безопасности жизнедеятельности Социологические Коммерческие Информационные	Формировать цели собственной педагогической деятельности Конструировать учебную информацию Конструировать средства педагогической коммуникации Анализировать состояние и процесс освоения учащимися учебного предмета Анализировать собственную деятельность и на основе этого ее совершенствовать (саморазвиваться) Проектировать технологии компьютерного обучения по готовым образцам	Гностические Проектировочные Конструктивные Коммуникативные Организаторские

Кроме того, необходимо учитывать тенденции научно-технического прогресса, средств производства и технологических процессов.

Структурная схема процесса формирования содержания дополнительного профессионально-педагогического образования представлена на рис. 1.

На определение содержания образования, наряду с перечисленными факторами, оказывают влияние также ценностные ориентации, образовательные интересы и потребности, реальный уровень знаний и умений, культурные стереотипы инженерно-педагогических работников. Все эти факторы определяют требования к учебным планам и программам обучения, на основе которых формируются учебные задачи, адекватные профессиональным задачам.

Процесс формирования содержания образования имеет циклический характер вследствие наличия обратной связи, по которой поступает информация о результативности курса повышения квалификации (на основе выходных контрольных тестов и анкетирования) и «коэффициенте внедрения» полученных знаний в практику собственной работы. Получение последней информации напрямую довольно сложно, поэтому используются косвенные методы.

Интегративно-дифференцированное содержание дополнительного профессионально-педагогического образования

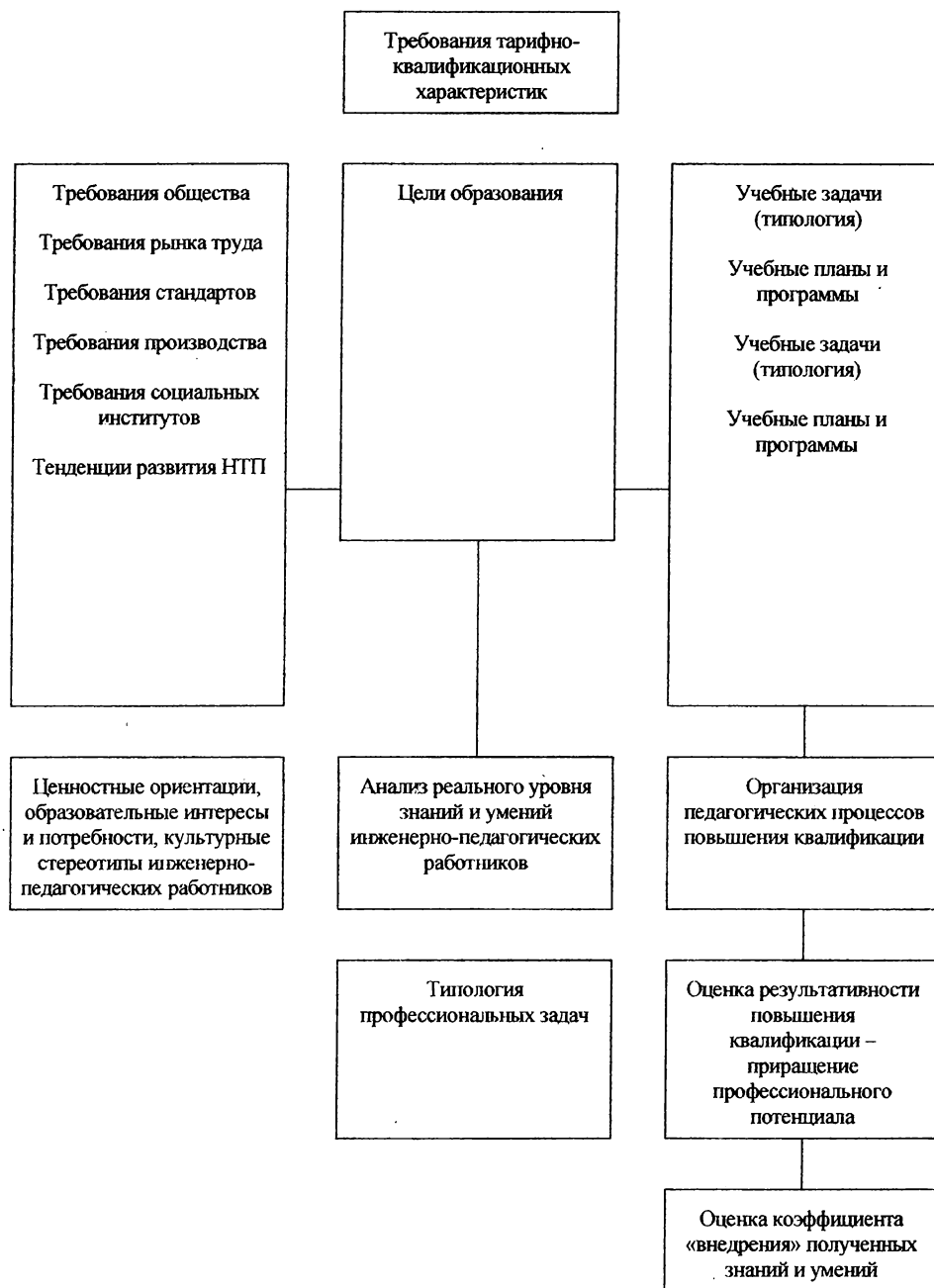


Рис. 1. Структурная схема процесса формирования содержания дополнительного профессионально-педагогического образования

Содержание дополнительного профессионально-педагогического образования строится на основе следующих принципов:

- системности,
- непрерывности,
- многоуровневости (учебные планы и программы разрабатываются в соответствии с требованиями к аттестационным моделям),
- иерархичности (в основу содержания закладывается иерархия профессиональных (учебных) задач),
- модульности,
- вариативности,
- преемственности по отношению к базовому инженерно-педагогическому образованию,
- интегративности,
- дифференциации,
- коммуникативности,
- прогностичности,
- цикличности.

При системном подходе разделы и темы предметного содержания превращаются в системы, которые изучаются в конкретном учебном курсе. Далее содержание располагается по общему алгоритму в виде упорядоченного описания посредством развивающихся научных понятий сферы профессиональной педагогической деятельности как иерархической системы.

Первый (высший) уровень будут представлять знания, умения, нормы, ценности общеобразовательного характера (социальные, экономические, технологические, социально-экологические и общеполитические), необходимые для формирования личности.

Второй иерархический уровень – политеоретические основы, на котором раскрываются идеи, принципы, категории и закономерности непрерывного профессионального образования.

Третий – общепрофессиональный уровень, отражающий наиболее устойчивые, а значит, закономерные моменты собственной профессиональной педагогической деятельности, основанные на новых знаниях методологического, научного характера в области профессиональной педагогики, социальной педагогики, социальной психологии, культурологии, валеологии, профессиологии, экономики, педагогического менеджмента и других смежных наук на более фундаментальном уровне познания и овладения перспективными профессиями.

Четвертый – конкретно-профессиональный уровень, представляющий собой иерархическую (по степени сложности) систему профессиональных педагогических задач и проблем, решение которых представляет собой конкретное содержание обучения в системе повышения квалификации, актуализированное в соответствии с изменяющимися социально-экономическими, производственно-техническими и политическими условиями. Общая модель интегративно-дифференцированного содержания дополнительного профессионально-педагогического образования представлена на рис. 2.

Интегративно-дифференцированное содержание дополнительного профессионально-педагогического образования.

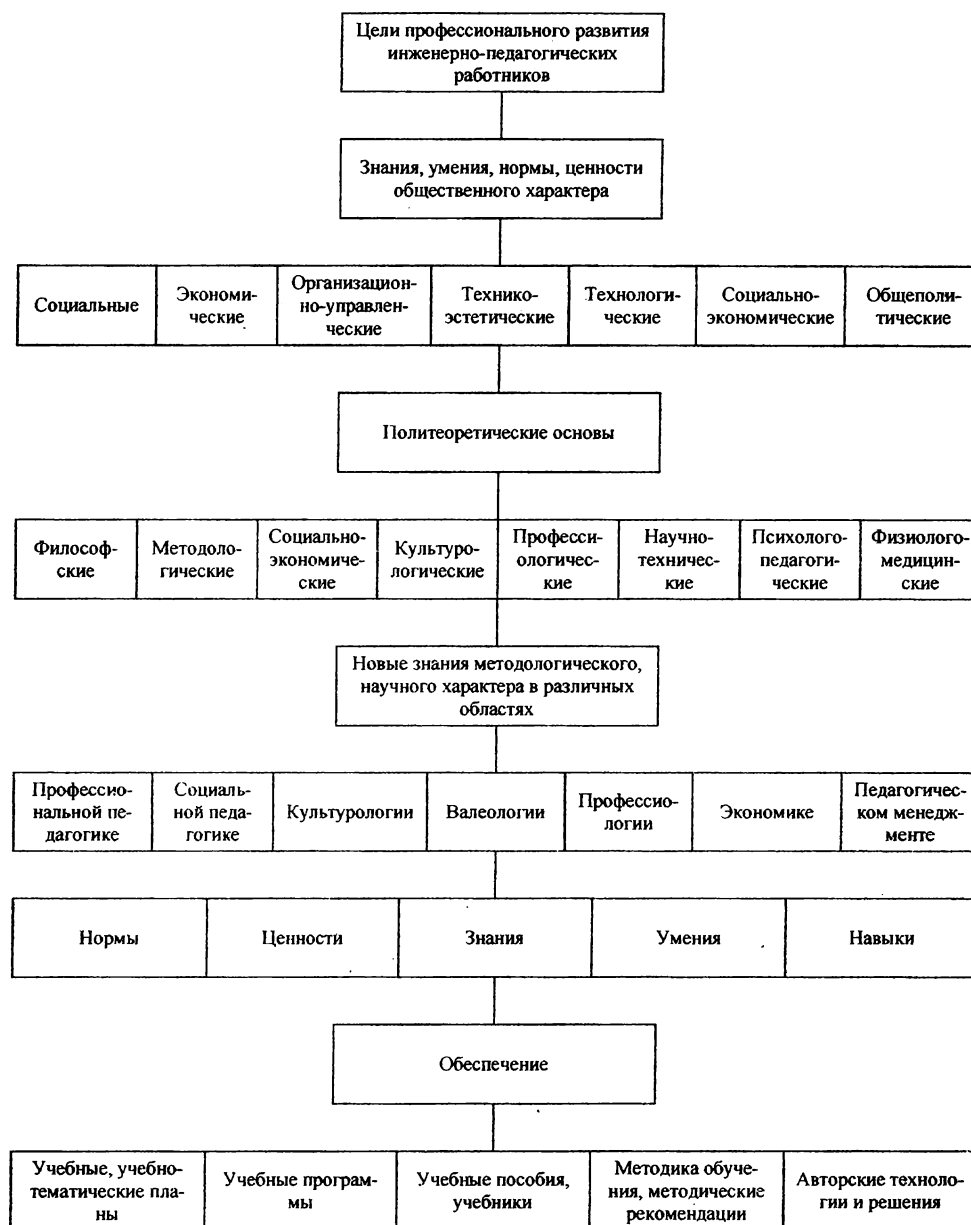


Рис. 2. Модель интегративно-дифференцированного содержания дополнительного профессионально-педагогического образования

Как отмечалось выше, требования профессионально-квалифицированных характеристик расплывчаты, научно не обоснованы, вследствие чего не могут являться основой для разработки типологии учебных задач, адекватных профессиональным задачам. В основу разработки типологии учебных задач была положена педагогическая парадигма таксономии.

Таксономия – теория классификации систематизации сложноорганизованных областей деятельности, имеющих обычно иерархическое строение. Типы таксономий учебных задач в педагогике многочисленны и многообразны, но с 1956 г. наибольшую популярность в практике приобрела таксономия учебных задач по Блюму, в основе которой лежит когнитивная сфера. Согласно этой таксономии классификация учебных задач осуществляется в соответствии с когнитивной иерархией: познание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Таксономия Блюма стала основой таксономии Мадуса, Гане, Гилфорда, Гейлора и др.

Оригинальное сочетание таксономии Блюма и достижений психологической науки нашло отражение в таксономии Д. Толлингеревой.

По Д. Толлингеревой все учебные задачи классифицируются следующим образом:

- 1-й уровень (основание иерархии) – учебные задачи, направленные на запоминание учебного материала;
- 2-й уровень – учебные задачи, для решения которых требуется оперирование знаниями на уровне элементарных мыслительных операций;
- 3-й уровень – учебные задачи, требующие логического мышления;
- 4-й уровень – учебные задачи, требующие умозаключения (разработка реферативных материалов, пресектов и т.п.);
- 5-й уровень (вершина иерархии) – учебные задачи, требующие творческого мышления.

Оценка результативности обучения классифицируется по следующим достигнутым уровням профессионального потенциала:

- репродуктивному, отражающему деятельность, направленную на точное воспроизведение услышанного и увиденного;
- вариативно-поисковому, связанному с деятельностью, направленной на самостоятельное решение мыслительных задач различными способами и приемами;
- реконструктивно-поисковому, характеризующемуся деятельностью, направленной на самостоятельное решение вопросов и задач путем преобразований на реконструктивной основе при использовании ранее приобретенных знаний, умений и навыков;
- частично-продуктивному, отличающемуся тем, что преподаватель ставит проблему, планирует этапы ее решения, а слушатель самостоятельно решает ее, используя предыдущий опыт;
- продуктивному, предполагающему самостоятельную постановку специалистом актуальных проблем и возможное их решение.

Рассмотренные классификации уровней учебных задач и продуктивности деятельности позволяют сформулировать критерии отнесения работника (преподавателя, мастера) к определенной квалификационной категории в зависимости от того, задачи какого уровня им решаются довольно уверенно (табл. 2).

Таблица 2

Критерии соответствия профессионального потенциала преподавателя (мастера п/о) определенной квалификационной категории

Квалификационная категория	Уровень решаемых учебных задач	Уровни продуктивности деятельности
Вторая	Первый; второй	Вариативно-поисковый
Первая	Третий; четвертый	Частично-продуктивный
Высшая	Пятый	Продуктивный

Представленные критерии позволяют объективно оценить при аттестации профессиональный уровень работника по его умению решать задачи определенной сложности.