

## **2.4. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Л.И. Гурье,**

**В.Г. Иванов**

### **О СТРУКТУРЕ СОДЕРЖАНИЯ СКВОЗНОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

Изменение целей образования в соответствии с новой парадигмой требует коренной перестройки учебного процесса в высшей школе. Для организации творческой инженерной деятельности студентов необходимо владение преподавателем инновационными креативными педагогическими технологиями, предполагающими использование специальных методов, приемов и средств активного включения студентов в поисковую деятельность на занятиях и управления ею. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы о педагогическом мастерстве, педагогической компетентности преподавателей высшей школы и о новом содержании подготовки и повышения квалификации преподавательского состава. Важно отметить, что если преподаватели высшей технической школы ориентировались в основном на повышение своей квалификации лишь в области специальных научно-технических знаний, то в настоящее время как в России, так и за рубежом большинство из них считает актуальной и необходимой психолого-педагогическую подготовку.

В условиях нарастания процесса старения профессорско-преподавательского состава вузов России, “вымывания” наиболее инициативной, энергичной прослойки преподавателей в коммерческие и иные структуры и снижения мотивации у выпускников вузов к преподавательской деятельности введение дополнительных образовательных программ по педагогике для студентов, целенаправленная подготовка пополнения педагогов высшей школы через традиционную аспирантуру и в какой-то мере альтернативную ей магистратуру приобретают все большее значение. Анкетирование, проведенное в нескольких

десятиках вузов России, показало, что от 60 до 80% студентов желали бы параллельно с изучением основной программы получить дополнительную квалификацию, расширяющую их функциональные возможности как специалистов с высшим образованием. При этом от 3 до 15% студентов (в зависимости от вуза и региона) изъявляют желание получить дополнительную квалификацию педагогического профиля.

Среди многообразия дополнительных программ, в том числе тех, которые в той или иной степени связаны с профессиональной подготовкой будущего специалиста, дополнительные курсы, обеспечивающие для специалиста возможность вести преподавательскую деятельность в своей профессиональной области, имеют особое значение. В тяжелых условиях экономического спада сфера производства не готова принять магистра-профессионала. Дуальность в подготовке магистров характерна для системы высшего образования развитых стран (профессиональная и академическая степень магистра); в России пока наличествует одно направление - подготовка магистров для научной (что тоже очень нестабильно) и педагогической деятельности в вузе.

Но право на ведение такой деятельности должно быть обеспечено наличием соответствующей квалификации в сфере высшего образования, которая введена в действие в 1996 г. В Государственном образовательном стандарте по данной дополнительной образовательной программе отмечается, что ее освоение должно осуществляться только за счет свободного времени студентов независимо от основных образовательных программ высшего профессионального образования. Это связано с тем, что основные утвержденные программы высшего профессионального образования содержат лишь 10-15% ч, которые могут быть заняты курсами по выбору студента. По убеждению большинства представителей вузовской общественности, эти элективные курсы также должны быть сориентированы на решение задач получения основного образования.

Здесь может возникнуть вопрос о перегрузке студента. Однако следует учесть, что трудоемкость основных образовательных программ высшего образования рассчитана на студента средней степени одаренности. У наиболее спо-

собных остается определенный запас времени и сил, позволяющий им освоить более широкий диапазон образовательных программ. Вузы, в свою очередь, охотно предоставляют студентам такие возможности, тем самым проявляя заботу о перспективном пополнении профессорско-преподавательского состава, которое через несколько лет будет определять качество деятельности учебного заведения, а следовательно - его будущее.

В связи с формированием сквозной системы подготовки преподавателей высшей школы обозначается проблема разработки модели развития образования преподавателя в системе подготовки и повышения квалификации, создания методологии формирования содержания и структуры. Модель должна обеспечить преодоление “предметно-цеховой” идеологии, которая пришла в противоречие с общей направленностью социального развития, и разрушение познавательно-психологического барьера, суть которого состоит в привычке многих поколений преподавателей делить и строить знание не по субстратным, а по функциональным признакам. Модель подготовки преподавателя должна отражать идеи системности, открытости динамической целостности, которые предполагают подвижность профессионально-квалификационной структуры, научно-педагогических и познавательных комплексов, что обеспечивает выбор путей и средств подготовки и повышения квалификации преподавателя.

Психолого-педагогические знания, необходимые преподавателю технического вуза, имеют свои особенности. Это знания о закономерностях функционирования и развития системы высшего технического образования, о роли в ней преподавателя, о психологических закономерностях научного и учебного познания, о видах и способах профессионально-педагогической деятельности, формах ее организации, методах и средствах обучения, знания технологии компьютерного обучения, закономерностей и механизмов формирования и развития личности и др.

Согласно психологической теории личности, главным конечным результатом профессионально-педагогической подготовки является формирование системы умений как способности преподавателя выполнять те или иные виды

деятельности, действия, операции на основе имеющихся знаний. В этом смысле профессионально-педагогические умения можно считать как бы клеточкой профессионально-педагогической деятельности и в какой-то мере ее микромоделю. Основным интегральным показателем качества психолого-педагогической подготовки преподавателя является его способность к выполнению педагогических функций и решению психологических задач, что находит отражение в сформированности психологической структуры деятельности преподавателя и основных ее компонентов. Главным в отборе и структурировании содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя выступает деятельностный подход, ориентированный на целостное представление о педагогической деятельности и решение образовательно-воспитательных задач.

Содержание программ педагогической подготовки, разработанных отечественными центрами подготовки преподавателей, отличается значительным разнообразием. В одних случаях предпочтение отдается логике классического педагогического знания, которое играет роль фундаментальной подготовки преподавателя, с постепенным переходом к прикладным вопросам, связанным с организацией процесса обучения в высшей школе. В других - избрана ориентация на фундаментализацию собственно технической подготовки с насыщением ее педагогическим содержанием, “педагогизацию” (явную или неявную) содержания предметного технического знания. Весь содержательный комплекс строится на принципах единства инвариантности, вариативности и дополнителности. При этом инвариантным является блок, который можно определить как “инженерная педагогика”.

В центре подготовки преподавателей при Казанском государственном технологическом университете инвариантная часть обучения преподавателей вуза включает три блока: фундаментальные теоретические знания и умения, технологические знания, базовые технологические знания и умения. Содержание имеет блочно-модульную структуру, что обусловлено необходимостью учета динамики изменений в сфере подготовки специалистов с высшим образованием. Такой подход позволяет оптимальным образом соотносить объемы об-

щей и специальной педагогической подготовки, обеспечивать преемственность основных и функциональных блоков педагогических дисциплин: основных, специальных и углубленных (элективных модулей содержания обучения), а также необходимую гибкость учебных программ, т. е. возможность оперативно менять структуру программ и содержание отдельных модулей в соответствии с изменениями конкретных педагогических задач и условий обучения. Кроме того, данный подход создает объективную основу для дифференциации и индивидуализации в подготовки преподавателя.

**М.Г. Ковтунович**

## **ПОСТРОЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Анализ развития системы образования за период реформирования высшей и средней школы показывает, что происходит смена парадигмы содержания образования.

Смена парадигмы содержания образования осуществляется на двух уровнях, зачастую мало взаимодействующих между собой: на уровне управленческих структур системы образования (от Министерства образования и управлений при администрации городов до администраций школ) и на уровне педагогической науки. Даже при существующей ныне открытости научных сообществ, доступности для учителей научного педагогического знания, включенности ученых-педагогов в реальный учебный процесс в школе содержание образования в целом не носит системного характера, а научные концепции ученых (при всей их привлекательности для школ) не находят отражения в общей концепции целостной системы образования в средней и высшей школе [1].

Серьезным этапом на пути построения такой целостной системы образования стал введенный с 1 сентября 1998 г. Государственный образовательный