

индивидуализацию и дифференциацию обучения для каждого, участвующего в данном процессе.

А.С. Чувашов
(РГППУ, Екатеринбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВУЗА КАК САМОРЕФЛЕКСИЯ И ОСНОВА РЕЦЕПТОРНО- ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОГНОСТИКИ

Педагогика - это и теоретическая отрасль, и практическая деятельность. Многие согласятся, что далеко не каждый педагог запоминается нам на всю жизнь своей неповторимостью, нестандартностью мышления, оригинальностью ведения занятий, т.к. педагогика это еще и творчество. Поэтому педагогов невозможно выпускать на “вузовском конвейере”, даже “штучная” подготовка не гарантирует у выпускника педагогического вуза потенциала к преподаванию, педагогической одаренности [3]. Теперь представим, что в образовательное учреждение приходит специалист из какой-либо области профессиональной деятельности без специальной педагогической подготовки. В этом случае у него отсутствует и теоретическая подготовка (технология преподавания, дидактика, методика, критерии оценки и самооценки), нет опыта педагогического общения, не выявлены данные о склонности к преподавательской деятельности.

Возможно, у начинающего педагога есть идеализированное представление как о процессе его будущей педагогической деятельности, так и о ее целевой результативности, выражающейся в высоком уровне успеваемости студентов, их личностном становлении под его руководством. Однако в его педагогическом багаже есть лишь воспоминания об обучении в школе, пример учителей (их педагогическая система и организационные формы занятий) и самого процесса обучения в профессиональном образовательном учреждении, в котором его готовили

как специалиста.

В процессе обучения могут складываться ситуации, в которых такому педагогу помогут воспоминания о процессе его обучения в вузе, возможно, будет достаточно интуиции, которая в отдельных случаях может заменить специальную педагогическую подготовку, но, возможно, возникнут и такие, при которых обнаружится дефицит необходимых соответствующих навыков, педагогической квалификации. Проявляется брешь в его компетентности как педагога, обусловленная отсутствием в его подготовке педагогических дисциплин.

Данная брешь, естественно, связана с организационной формой процесса обучения, под которой подразумеваются варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между обучающими и обучаемыми. Но в большей степени она связана с содержанием образования. У выпускника вуза можно предположить достаточный объем знаний, умений и навыков, необходимых для дидактической трансляции в рамках конкретной отрасли деятельности и эмоционально-ценностное отношение к миру, но нет педагогически адаптированной системы подачи этих знаний, умений, навыков и убеждений, а вместе с тем и методики воспитания студентов, наличие которых обеспечивает успешный процесс профессионального становления, развития личности студентов, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обуславливающих, в свою очередь, их гражданскую позицию, отношение к миру и определение своего места в нём. А содержание образования фиксируется именно в виде системного представления в его педагогической интерпретации о составе (элементах), структуре и общественных функциях передаваемого социального опыта.

Первым шагом педагогической адаптации выпускника профессионального вуза может быть выявление и осознание неполного соответствия своей готовности к полноценной педагогической

деятельности, которое возникает в процессе саморефлексии педагога.

Этимология слова “рефлексия” восходит к позднелатинскому “reflexus” – “отраженный”, которое буквально переводится как “обращенный назад; размышление о своем внутреннем состоянии; самопознание; самоанализ” [4, с.667]. “Рефлексия – это процесс осмысления чего-либо при помощи изучения и сравнения, размышления, самонаблюдения. В узком смысле – “новый поворот” духа после совершения познавательного акта к Я (как центру акта) и его микрокосму, благодаря чему становится возможным присвоение познанного” [7, с.394]. В философии это понятие трактуется как “форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих действий и их законов”, как “принцип мышления, направляющий человека на осмысление и сознание собственных форм и предпосылок, как деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека” [6, с.262]. Также “рефлексия – это теоретический уровень самосознания в качестве оценки человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (т.е. своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения)” [2, с.318].

“В соответствии с вышесказанным, педагогическая саморефлексия, в нашем понимании, представляет собой специфическую форму отношения педагога к самому себе, к своей педагогической деятельности, знание о структуре этой деятельности и соотнесение этого знания со своим наличным потенциалом” [5, с.91]; это и процесс и результат осмысления, самоанализа и самонаблюдения педагогом собственной деятельности с целью её улучшения.

Начинающий педагог приходит к выводу, что не может свободно ориентироваться и действовать в различных затруднительных ситуациях, складывающихся в процессе обучения, из-за отсутствия у него знаний,

умений и навыков выполнения педагогической деятельности. Налицо проблема, требующая немедленного изучения и решения, – проблема несоответствия компетентности специалиста какой-либо профессиональной деятельности педагогической компетентности, выявленной в результате саморефлексии.

Под компетентностью педагога понимается готовность и способность к действию в различных ситуациях с учетом сложившихся обстоятельств. Профессиональная компетентность представляется профессионально значимыми качествами личности, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной компетенции на уровне данной квалификации, а также способностью решать определенные профессионально значимые задачи. Компетентность предполагает как ведение профессиональной деятельности различной сложности, так и продолжение обучения, повышение квалификации, что исключает тупиковую ситуацию, застойность в преподавании при интенсивном развитии изучаемой профессиональной отрасли, динамичности и изменчивости образовательного процесса, при котором нельзя раз и навсегда освоить все секреты педагогического труда. «То, что действует сегодня, уже завтра может оказаться недостаточным или даже непригодным, поэтому случаи отклонения от проекта своих преподавателей всегда требуют коррекции и дальнейшей реализации. По мнению М.Уоллеса [9]“...преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а педагог – рефлексирующим профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу; рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни”» [5, с.87].

Таким образом, в общем виде профессиональная компетентность педагога профессионального обучения в основном, идентифицируется с

понятиями о знаниях, умениях и навыках, способах выполнения профессиональной деятельности, с наличием профессионально значимых личностных качеств, а также с теоретической и практической готовностью к решению задач, направленных на преобразование своей педагогической деятельности с целью обеспечения развития обучаемых. К профессионализму педагога предъявляются требования быть не только транслятором содержания образовательных программ, но и разработчиком, творцом образовательного процесса [5].

Рефлексивные способности позволяют педагогу самостоятельно провести анализ собственной деятельности или элементов, ее составляющих, и на основе данного анализа определить направления дальнейшего образования в области педагогики. “В конечном итоге, педагогическая рефлексивная деятельность обеспечивает формирование потребности педагога в постоянном повышении профессиональной квалификации. Обогащение рефлексивного опыта в педагогической деятельности является фактором, который посредством специально созданных условий будет активизировать, способствовать профессиональному и творческому становлению личности” [5, с.90].

После выявления в результате саморефлексии бреши в собственной подготовке педагог начинает выстраивать программу собственного обучения. Без такой рефлексии педагог всегда будет сталкиваться с нехваткой педагогических знаний и опыта. В этом случае рефлексия или саморефлексия является толчком к процессу дальнейшего саморазвития и приобретению педагогических знаний. Это совпадает с целевой позицией процесса педагогического проектирования. Рефлексия выступает в качестве мотива педагогического проектирования. Отрефлексировав момент нехватки знаний, можно построить прогноз дальнейшего развития, т.е. построить проект последующих действий, направленных на устранение недостаточности педагогических знаний и проектные векторы

своей дальнейшей педагогической деятельности.

Таким образом, следующим этапом адаптации специалиста к педагогической деятельности, после саморефлексии, возникает рецепторно-дидактическая прогностика педагога как проектирование собственной деятельности по устранению нехватки знаний, навыков и умений педагогической направленности.

Следуя логике раскрытия этого тезиса, обратимся к формулировке понятий рецептивности и дидактики.

“Рецептивность – (лат.) – восприимчивость, а также и само состояние восприятия. Согласно Канту, рецептивность – способность получать представление благодаря воздействию на нас предмета” [7, с.394].

“Дидактика – (греч. *didaktike*) искусство или наука обучения, теория обучения” [7, с.136].

В соответствии с вышесказанным, рецепторно-дидактическая прогностика рассматривается нами как субъективный фактор прогнозирования – проектирование деятельности педагога по достижению профессиональной компетентности посредством восприятия недостающей информации, опыта и обучения.

“Проектирование как специфический человеческий вид активности приводит к выработке системы представлений о деятельности, в результате осуществления которой человек сможет достигнуть желаемого будущего. В соответствии с выработанными критериями и представлениями об акте деятельности должны просматриваться описание как наличного состояния и образ желаемого будущего, так и способов реализации деятельности по достижению последнего, основанных на существующих закономерностях” [8, с.187].

Проектирование послевузовского профессионального образования выступает в качестве механизма изменения ситуации в подготовке

педагога профессионального обучения, при котором на первый план выступает задача обеспечения готовности работника решать задачи творческого характера, желание и способность создавать целевую установку на преобразование собственной деятельности, тем самым обеспечивая динамичное наращивание профессиональной компетентности, профессиональной квалификации и опыта.

Дальнейшая стадия адаптации включает в себя четкое выполнение проекта по приобретению педагогических знаний, который включает в себя и обучение на факультете повышения квалификации, и использование воспоминаний о процессе образования в школе и в вузе, и изучение специальной педагогической литературы, а также консультации старших коллег по работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климов В.П. Развитие идей дизайн - образования в процессе проектирования педагогических систем // Педагогическая система К.С. Петрова-Водкина и траектория развития отечественного художественного образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции 15–17 августа 2005 г., Хвалынский, Саратовской области. Екатеринбург: Рос. Гос. проф.-пед. ун-т., 2005.
2. Краткий психологический словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д, 1998.
3. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Серия “Педагогическое образование” Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2000.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН; Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995.
5. Федосеева З.А. Развитие профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования: дис. на соиск. уч. ст. к.п.н. Екатеринбург 2006.
6. Философский словарь/ Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М, 1998.

8. Шендрик И.Г. Концептуальные основания проектирования художественного образования с позиции дизайн-образования // Педагогическая система К.С. Петрова-Водкина и траектория развития отечественного художественного образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции 15–17 августа 2005 г., Хвалынский, Саратовской области. Екатеринбург: Рос. Гос. проф.-пед. ун-т., 2005.

9. Wallace M. Training foreign language teachers. Cambridge University Press. – 1991.

Е.Б. Шакирова, Т.И. Усова
(РРЦ РПО, Екатеринбург)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переход экономики на рыночные принципы хозяйствования внес свои изменения в профессиональное образование и в требования к его качеству. Становится очевидным необходимость изменения качества образования вообще и профессионального образования в частности. Высокий темп научно-технического прогресса предъявляет жесткие требования к уровню персонала, обслуживающего различные технологии.

Исследователи тенденций развития общества и экономики на Западе и в США (Джон Найсбит, Фэт Попкорн, Матиас Хоркс, Христиан Лутц и др.) в течение многих лет занимаются вопросами будущего рынков труда. С их точки зрения мир труда становится разнообразнее, но рискованнее. Не будет работы на всю жизнь: согласно прогнозам немецкого социолога Ульриха Бека большинство людей будет трудиться по «бразильскому типу» - в Бразилии многие работают как частные предприниматели или мелкие торговцы. Новый тип работников – люди, которые обладают особыми способностями, которые могут быстро учиться и являются в высокой степени работоспособными [7]. С их помощью предприятия могут конкурировать на глобальном рынке. Конкурентоспособность на рынке труда требует высокой квалификации по основной специальности и развитой мобильности профессионала в различных сферах жизни.