

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье характеризуются методологические основания процесса подготовки будущих педагогов. В качестве методологического обеспечения выступают деятельностный, средовой и компетентностный подходы как комплексные, фундаментальные нормы, обеспечивающие процесс проектирования содержательных и технологических аспектов педагогического образования.

Summary. The article characterized by methodological basis of preparation future teachers. The base of the methodological support is the activity, environmental, and competence-based approach as complex, the fundamental rules ensuring the process of designing content and technological aspects of teacher education.

Усиление практико-ориентированности профессиональной подготовки будущих педагогов как приоритетная задача образовательного процесса высшей школы, обеспечивающая выпускникам достаточно высокий уровень владения профессиональной деятельностью, требует согласования и организации ее методологических оснований.

Базовыми методологическими основаниями профессиональной подготовки будущих педагогов выступают деятельностный, средовой и компетентностный подходы, которые взаимодополняют друг друга и позволяют на основе развития их идей и конструирования конкретизирующих их принципов педагогического процесса высшей школы реализовать современную концепцию педагогического образования. С учетом образовательной ситуации каждый из них может стать ведущим в совокупном сочетании на основе принципа комплиментарности [1].

В основе *деятельностного подхода* лежит представление о единстве личности с ее внешней предметной и внутренней психической деятельностью. Теоретиками *деятельностного подхода* деятельность рассматривается основой, средством и условием развития личности. Для реализации задач педагогического образования необходимо опираться на следующие теоретические положения, обоснованные в рамках *деятельностного подхода* (В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.):

- функциональными свойствами деятельности выступают преобразование окружающего мира, ориентирование субъекта в предметном мире, установление связи между человеком и миром, реализация человеком своих целей и объективация своих замыслов, реализация себя как личности в отношении к другим людям;

- мотивы и цели деятельности носят интегрированный характер и выражают общую направленность личности, которая не только проявляется в деятельности, но и формируется;

- ведущая роль содержания образования в развитии личности студента, деятельностная трактовка содержания образования не отождествляет понятия «учебный материал/учебная информация» и «содержание образования», содержанием образования выступают формы различных типов деятельностей, в которых происходит освоение учебного материала, усложнение содержания образования связано с усложнением форм деятельности при работе с учебной информацией;

- управление учебной деятельностью строится в общем контексте жизнедеятельности студента, направленности его личности, интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта с целью формирования и развития субъектности;

- педагогический процесс имеет многопозиционную структуру, ее состав и содержание на уровне взаимодействия участников образовательного процесса можно выразить через различные стратегии обучения, которые отражают особенности, формы и способы совместной деятельности;

- оценка учебных достижений основывается на изучении деятельности студента, насколько развиты склонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике, переносить известные способы деятельности в новую ситуацию, открывать новые способы деятельности и др.;

- сценарный подход при проектировании системы методического обеспечения образовательного процесса, акцентирующий следующие моменты в методической деятельности преподавателя: основной дидактической единицей выступает ситуация учения/обучения, дидактические сценарии

вариативны, основаны на полифонии целей, ценностей и смыслов участников педагогического взаимодействия, диагностичности и разноуровневости учебных задач, диверсификации содержания образования.

Смыслообразующими категориями компетентностного подхода выступают понятия «компетенция/компетентность», ставшие активно употребляться в США в 60-е годы XX века в контексте деятельностного образования (performance-based education), целью которого выступала подготовка специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. И.А. Зимняя выделила три направления интерпретации категории «компетенция»: психолого-практическое, раскрывающее содержание компетенции как важного условия эффективности результата деятельности (Д. Макклелланд, Дж. Равен, Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер, Х. Хекхаузен и др.); лингвопсихологическое, разграничивающее понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное (Н. Хомский, И.А. Зимняя и др.); педагогическое, в рамках которого компетенция относится к задаваемому содержанию образования, а компетентность – к реализующему это содержание личностному качеству (А.В. Хуторской, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин и др.). Для первого направления (психолого-практического) разграничение понятий «компетенция», «компетентность» несущественно, два других направления характеризуют компетенцию как объективное явление, связанное с содержанием образования или областью профессиональной деятельности, а компетентность как интегрированную характеристику личности, интерпретирующую результат образования и самообразования. По мнению В. А. Байденко, большинство дефиниций компетенций основывается на двух общих позициях: компетенции как единство теоретического знания и практической деятельности на рынке труда; компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования или повышения квалификации.

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в 90-е годы прошлого века, а само понятие становится предметом специального, всестороннего изучения многих исследователей, занимающихся проблемами профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в квазипрофессиональной или реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и способностей. Содержание профессиональной компетентности заключается в приращении множественных компетенций. В структуре профессиональной компетентности выделяют различные виды компетенций: специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью; общепрофессиональные (общепредмет-

ные или метапредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности; ключевые (базовые, универсальные, личностные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей жизнедеятельности человека.

Наиболее распространенными подходами к исследованию сущности профессиональной компетентности выступают функционально-деятельностный подход, рассматривающий компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности и выполнению профессиональных функций (Н. В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Р.К. Шакуров, В.Д. Шадриков и др.); аксиологический подход, представляющий компетентность как образовательную ценность (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский и др.); универсальный подход, состоящий в том, что данная категория не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием, компетентность связана с базисной квалификацией и в то же время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозиданию, готовность и способность обновлять свои знания (Ю.Ф. Абрамов, В.Н. Кудашов и др.).

Изучение профессионально-педагогической компетентности учителя началось с работ Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. В большинстве исследований под профессионально-педагогической компетентностью учителя понимается сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, представляющих совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивающих успешную реализацию педагогической деятельности (Н.Н. Абакумова, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, И.Ю. Малкова, Г.В. Никитина, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской и др.).

Проблема целенаправленного формирования личностных, метапредметных и предметных компетентностей студентов не может быть решена в рамках традиционных систем подготовки. Достижение компетенций и формирование соответствующих компетентностей как современных образовательных результатов высшего профессионального образования требуют существенной переориентации, как целевой и содержательной направленности вузовского образования, так и оптимизации конкретных форм, средств и методов обучения. Ряд отечественных ученых указывают на возможности компетентностного подхода гармонизировать фундаментальность и практическую направленность содержания высшего образования (А.И. Жук, О.Л. Жук, А.П. Лобанов, А.В. Макаров и др.).

Анализ развивающихся идей и концепций компетентностного подхода как методологической базы подготовки студентов педагогических специальностей позволил выделить его основные функции в системе современного педагогического образования:

- задает систему требований к организации образовательного процесса, способствующих практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки;

- ориентирует на цели-векторы: образованность, обученность, воспитанность и развитость;

- позволяет гарантировать прозрачность требований к образовательным результатам, обеспечить диагностику уровней достижения компетенций посредством их операционализации;

- указывает на необходимость разработки профессионального стандарта педагога, обеспечивающего нормы непрерывного педагогического образования и самообразования;

- инициирует инновационные процессы в системе педагогического образования и педагогической практике.

Эффективность реализации деятельностного и компетентностного подходов в профессиональной подготовке будущих педагогов во многом зависит от наличия поддерживающей и развивающей образовательной среды, под которой понимается система влияний, условий и возможностей для становления и развития личности обучающихся, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В. Ясвин). Основные позиции средового подхода, выступающие теоретической базой для педагогического образования (Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, В. Ясвин и др.):

- взаимовлияние индивидуальных особенностей и способностей студентов и специально создаваемой развивающей среды профессиональной подготовки;

- система средовых влияний образует определенную иерархию, включающую влияния широкой социальной среды, образовательной среды учреждения образования и локальной среды педагогического взаимодействия в образовательном процессе;

- интегрирование локальной образовательной среды в социальную позволяет расширить развивающую среду отдельного занятия другими средами: музейно-педагогической, культурно-исторической, профориентационной, информационно-развивающей, дистанционной и др.;

- наличие педагогизированной микросреды на учебном занятии, условиями создания которой выступают сотрудничество, свободное обсуждение тематических проблем и совместное преодоление затруднений при выполнении учебных заданий [2].

Проектирование подготовки будущих педагогов в ориентации на вышеуказанные подходы актуализирует культурно-праксиологическую концепцию, ориентирующую на создание инновационной образовательной среды и проектно-деятельностный способ освоения обучающимися педагогической культуры, разработанную И.И. Цыркуном. Культурная компонента обеспечивает преемственность развития системы педагогического образования и предполагает его фундаментальность, а праксиологическая составляющая актуализирует рациональную и продуктивную педагогическую деятельность, что обуславливает подготовку компетентного и успешного педагога [3].

Литература

1. Снопкова, Е.И. Диверсификация высшего педагогического образования: методологическое обоснование / Е.И. Снопкова, О.О. Прокофьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 3(3). – С. 98–101.
2. Снопкова, Е.И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования / Е.И. Снопкова // Управление качеством образования: теория и практика/ под ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошель. – Минск : «Зорны верасень», 2008. – С. 258–273.
3. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.