

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Исследуется проблема компетентностно-контекстной модели подготовки педагогических кадров на фоне изменения структуры образовательной деятельности, наращивания исследовательской компоненты, расширения функций педагогического университета в инновационной социально-экономической среде.

Ключевые слова: контекстно-профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, диверсификация магистратуры, практико-ориентированное обучение, педагогическая технология, научная школа, тьюторство.

Подготовка педагога для современного стремительно меняющегося общества требует серьезных изменений в системе педагогического образования. Сегодня университетское педагогическое образование развивается как многоуровневая система, включающая непрерывную подготовку студентов (бакалавров и магистров), научно-педагогических кадров высшей квалификации, а также переподготовку педагогических работников и повышение их квалификации. Основными ее характеристиками являются фундаментальность, универсальность, гуманитарная и научно-исследовательская направленность, которые обеспечиваются такими смысловыми уровнями, как общекультурное и антропологическое, профессионально-педагогическое и профилированное педагогическое образование. Социально-образовательной миссией педагогического университета предусматривается усиление его роли в развитии педагогического сознания общества [1, с. 362–367], теоретическое, научно-методическое, кадровое, инновационно-консалтинговое и мониторинговое обеспечение системы качественного образования.

Университет должен выступить генератором идей, моделей педагогической деятельности, инициатором и проводником инновационных процессов в образовательном пространстве. Достижение этих целей возможно только при условии изменения структуры образовательной деятельности, расширения функций высшего педагогического учебного заведения как учебно-научно-воспитательного комплекса в инновационной социально-экономической среде. К ним следует в первую очередь отнести: разработку теоретических основ качественного образования на основе фундаментальных научных исследований в области наук об образовании; обеспечение единства универсального,

общенационального и региональных компонентов образовательных технологий; подготовку педагогических кадров на основе взаимодействия с заказчиками и ориентации на востребованные профессиональные компетенции педагогов для различных профилей и уровней педагогической деятельности. Эффективный результат здесь могли бы обеспечить базовые центры-комплексы подготовки учителей. При этом идея не сводится к переименованию наиболее престижных и высокорейтинговых отечественных педагогических университетов. Отличие должно заключаться в радикальном наращивании исследовательского компонента их деятельности. При этом акцент в индивидуальном планировании работы преподавателя должен смещаться на актуальные научно-педагогические исследования. Центры должны получить статус исследовательских университетов. Кроме массового привлечения преподавательского корпуса к научно-исследовательской деятельности, базовые центры-комплексы расширят спектр образовательно-консультативных, андрагогических, герогогических услуг, реализуя идею «образования в течение жизни» и др.

Фундаментальная подготовка педагога должна происходить во взаимосвязи с перестройкой научно-образовательного процесса педагогического университета. Взаимодействие же профессорско-преподавательского состава и студентов будет способствовать созданию единого пространства научного поиска, где у студента формируются необходимые знания, развиваются профессионально-педагогические компетенции. Компетентностный подход в подготовке педагогов предусматривает субъектность отношений «преподаватель – студент», кредитно-модульную систему организации учебного процесса, блочно-модульное констру-

ирование учебно-методических комплексов, их оснащение диагностическими материалами, внедрение технологий научного исследования, приоритет магистратуры в многоуровневой подготовке с асинхронностью учебного процесса и развитием академической мобильности студентов.

В ориентации на компетентностный подход образовательная среда педагогического университета должна отличаться опорой на современные информационные технологии, проектирование нового содержания образования, разработку инновационных технологий развития профессиональных компетенций, решение задач измерения качества образования в инновационных условиях и изменение традиционной роли преподавателя на тьюторскую. Таким образом, педагогический процесс потребует особой организации, где усилятся практический, межпредметный и прикладной аспекты. Это достигается не столько за счет введения новых предметов или увеличения объема дисциплин, сколько путем их содержательной переориентации: от «декларативных» знаний (знать «что») к процедурным (знать «для чего и почему»). Предусматривается включение в процесс обучения проблемных ситуаций, задач, способы и технологии решения которых соответствуют профилю будущей педагогической деятельности студентов. В соответствии с целевыми установками и деятельностным типом содержания обучения определяются требования к технологиям обучения и воспитания. В частности, усиление поисковой или проблемно-исследовательской направленности учебного процесса, активизация самостоятельной работы студентов, их привлечение к социально значимой деятельности на основе принципа самоуправления. Происходит переориентация на цель образования, в основе которой – способность учиться, самоопределение, развитие индивидуальности. Самостоятельная работа студентов актуализируется в направлении решения ситуаций, имитирующих профессиональные проблемы. Тем самым будущие педагоги целенаправленно приобщаются к приобретению организаторского, управленческого и коммуникативного опыта.

Основные направления реализации компетентностного подхода включают: направленность на гуманизацию образовательного процесса, обеспечивающего личностно-развивающий характер профессиональной подготовки, эффективную самореализацию и саморазвитие

студента (выпускника); междисциплинарность и интегративность, предусматривающие интеграцию содержания дисциплин социально-гуманитарного, естественно-научного, общепрофессионального и специального блоков профессиональной подготовки, их связь с будущей социально-профессиональной деятельностью; содержательно-технологическую преемственность обучения и воспитания студентов, которая обеспечивает единство и согласованность педагогических требований и средств, направленных на развитие продуктивного стиля мышления и деятельности, личностных качеств, определяющих сущность компетенций; диагностичность, которая означает поэтапное выявление уровня сформированности компетенций с помощью соответствующего диагностико-критериального аппарата. Указанное позволяет выделить функции компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании: операциональную – выявление (операционализация) системы знаний и умений, видов готовности студента (выпускника), которые определяют его компетентность и гарантируют результативность решения задач; деятельно-технологическую – конструирование содержания обучения деятельностного типа, максимально приближенного к сфере будущей педагогической профессии; разработки и внедрения в учебный процесс задач (проблем), способы решения которых соответствуют технологиям профессиональной деятельности [3, с. 330–332]; воспитательную – усиление воспитательной составляющей образовательного процесса, формирование у студентов организаторского и управленческого опыта, культуры личностного и профессионального общения.

Таким образом, сегодня существует потребность в контекстно-профессиональной модели развития компетентности выпускника высшего педагогического учебного заведения – совокупности соответствующих условий, средств, методов, технологий обучения. Модель предусматривает организацию квазипрофессиональной деятельности, междисциплинарное взаимодействие, предоставление возможностей для саморазвития и самореализации личности студента, создание дополнительных организационно-педагогических условий, направленных на усиление мотивации студентов к учебе (кредитно-рейтинговая система, элективные курсы, метод проектов и т. д.). Соответственно, можем говорить о создании интегративного образа выпуск-

кника высшего педагогического учебного заведения, где цель, содержание и результаты обучения воспринимаются комплексно с учетом изменений в профессиональной деятельности и направлены на формирование широкой социально-профессиональной компетентности. Последняя включает не только квалификацию, которая определяется системой приобретенных знаний и умений, но и базовые личностные качества, а также универсальные умения и способности, характеризующиеся более широкой сферой применения.

Основой развития профессионализма выпускника педагогического университета является полученная им профессионально-педагогическая подготовка, в ходе которой происходит формирование психолого-педагогической компетентности. Приобретенные социально-личностные компетенции обеспечивают результативность решения социально-профессиональных задач и базируются на актуальных для высшего педагогического учебного заведения направлениях: 1) обновление содержания психолого-педагогических дисциплин, реорганизация педагогической практики с учетом современных требований к будущей профессиональной деятельности студентов (контекстное обучение) и структуры их компетенций; 2) активное освоение содержания педагогического образования через проблемные, проектно-исследовательские методики, кредитно-модульную систему обучения на основе комплексного методического и информационного обеспечения учебного процесса; 3) расширение объема управляемой самостоятельной работы студентов с соответствующим методическим и информационным сопровождением [4, с. 81–86]; 4) мониторинг процесса профессионально-педагогической подготовки студентов. В указанных условиях основным требованием к организации профессионально-педагогической подготовки выступает ее реализация через содержательно-технологическую интеграцию социально-гуманитарной, общепрофессиональной, предметной составляющих и внеаудиторной социально значимой деятельности студентов. При этом анализ и осмысление усваиваемых явлений, процессов, ценностей рассматриваются как средство их самоопределения и самосовершенствования.

Особое значение в реализации профессионально-педагогической подготовки будущего педагога приобретает магистратура. Именно магистратура делает европейское высшее обра-

зование более привлекательным, прозрачным и конкурентоспособным в мире, позволяет Европе в целом и каждой стране отдельно разрабатывать и реализовывать собственные импорто-экспортные стратегии в борьбе за интеллект, имидж, ресурсы. Магистратура, как уровень достаточно открытый для всех способных ее освоить, более мягко, естественно регулирует доступ и зачисление студентов (функция рациональной селективности). Она получает все более весомое значение, поскольку предшествует высшей ступени – докторантуре, особенно в связи с задачей формирования европейской докторантуры (функция обеспечения преддокторского уровня). На этапе магистратуры максимально достигается единство академических и рыночных характеристик высшего образования, его приверженность классическим ценностям и одновременно открытость динамичным изменениям (функция единства преемственности и развития). И, наконец, магистерский уровень позволяет осуществить воспроизводство высокоинтеллектуальных научно-исследовательских кадров, элиты профессионалов с высокой междисциплинарной культурой (возобновляющая функция).

Вышесказанное обуславливает развитие диверсификации магистерской подготовки, ее перерастания в мегатенденцию, поскольку именно в магистратуре в наибольшей степени проявляются все сущностные характеристики высшего образования в единстве обучения, исследования и трудоустройства. По мнению работодателей, наиболее востребованными качествами специалистов являются именно те, которые закрепляются на магистерском уровне подготовки: профессиональная мобильность и самостоятельность, готовность и способность принимать быстрые и нестандартные решения, умение незамедлительно реагировать на неожиданные ситуации, способность в кратчайшие сроки адаптироваться к новым социально-экономическим условиям; высокий уровень концентрации, распределения и устойчивости внимания, готовность менять планы, способы решения задач под влиянием внешних факторов; коммуникативность и социально-профессиональная ответственность, способность принимать и внедрять новое на практике. Это требует проектирования практико-ориентированного учебно-воспитательного процесса, создания контекстно-профессиональной его модели. К ее ключевым структурным компонентам относим: цель (формирование системы компетенций,

практическая направленность процесса обучения), ценностные основы (прагматичность, связь с работодателями), принципы (самостоятельность в обучении; формирование содержания обучения через проблемы познавательного, профессионального, коммуникативного, организационного, морального характера; целостное включение студентов в учебно-познавательную деятельность, открытость и свобода выбора студентами действий; формирование рефлексивной позиции к себе как субъекту деятельности), отбор содержания (междисциплинарность, контекстность), организацию учебного процесса (кредитно-модульная), технологичность, систему оценивания (рейтинговая), роль педагога (тьютор, консультант), отношения «преподаватель – студент» (субъект-субъектные), специфику подготовки (практико-ориентированная), ключевые термины (знание, умение, опыт деятельности, компетенции, компетентности, компетентность). Таким образом, формируется новая образовательная среда, основанная на принципах открытого обучения: опоры на информационные технологии, проектирование современного содержания образования; разработки инновационных педагогических технологий формирования и развития профессиональных компетенций; решения задач измерения качества образования, изменения традиционной роли преподавателя как транслятора знаний и освоения им роли тьютора.

Развитие образовательной среды педагогического университета должно осуществляться через научные исследования. Поскольку результат образования определяется формированием компетенций, будущему педагогу для постоянной востребованности необходимо стать компетентным в создании нового знания. Под таким углом зрения образование через научные исследования следует рассматривать как необходимость, а активное участие в научных исследованиях как подготовку студентов к жизни в современном обществе. Таким образом, в ближайшей перспективе высшая педагогическая школа должна утвердить исследования действенным способом решения проблем организации и содержания образовательного процесса. Педагоги должны идти в ногу с последними достижениями в области теории познания. Педагогический аспект проблемы заключается в том, что отправной точкой образования через научные исследования должно стать использование научных исследований в качестве мето-

дик обучения. Тем самым ставится вопрос об эффективной педагогической операционализации научных исследований. Программирование, проектирование и руководство научными исследованиями позволит профессорско-преподавательскому корпусу постоянно обновлять содержание учебных дисциплин.

Перспективными в обеспечении целостности научно-педагогического процесса педагогического университета являются и учебно-научные, социально-педагогические объединения по определенным направлениям (например, духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, профилизации обучения, ювенальной педагогики и молодежной политики и др.). Их деятельность помогла бы на интегративном уровне решать научно-исследовательские, учебно-методические и организационные задачи, результативно работать в рамках договоров о сотрудничестве с другими профильными учебными заведениями и научно-исследовательскими учреждениями. В основе таких проблемно-тематических объединений – научные школы педагогических университетов [2, с. 176–178], где сосредотачиваются фундаментальные и прикладные исследования. Их результаты должны отражаться в разработке инновационных педагогических технологий и образовательных программ.

Заметим, что хотя на сегодня понятие «научная школа» не имеет общепринятого определения, этому феномену присущи устойчивые признаки и характеристики. Среди них: обоснование нового оригинального направления в науке; единство основного круга научных задач для всех ее представителей; общность принципов и методических приемов решения поставленных задач, обучение молодых ученых в процессе непосредственного и длительного научного контакта главы школы и его учеников. Следовательно, под «научной школой» подразумевается исследовательский коллектив, объединяющий не одно поколение ученых, которые разрабатывают определенную научную проблему академической направленности в рамках конкретной научно-образовательной организации, учреждения – вуза, института (факультета), кафедры, лаборатории и т. д. При наличии научных традиций изучения широкого круга проблем в рамках определенной отрасли можно говорить о локальной научной школе. В свою очередь, в состав локальной научной школы входят авторские научные школы, которыми исследуется конкретное направление в науке. Науч-

но-педагогическая школа системно объединяет: создание учебно-методических комплексов, которые получили признание на региональном и государственном уровнях; использование оригинальных методик преподавания с применением современных средств коммуникации; активное привлечение к исследовательской деятельности студентов; проведение научно-методических мероприятий, реализующих функцию тиражирования педагогических инноваций. Перспективной является реализация на базе научно-педагогических школ не только докторского, но и магистерского уровня подготовки кадров, способных к внедрению инноваций и открытиям для реализации творческой активности.

Национальной стратегией развития образования в Украине на 2012–2021 гг. предусмотрено углубление международного сотрудничества в сфере образования, направленного на интенсификацию интеграции национальной системы образования в международное образовательное пространство [6, с. 28]. Перспективы интернационализации высшего педагогического образования – в разработке и внедрении модели присуждения совместных квалификаций после завершения учебных программ, отвечающих единым характеристикам: программы разработаны/одобренены совместно несколькими высшими педагогическими учебными заведениями;

студенты каждого из вузов изучают часть программы в других высших учебных заведениях, их пребывание в зарубежных вузах имеет сопоставимую продолжительность; периоды обучения и оценивания в партнерских высших педагогических учебных заведениях признаются полностью и автоматически; преподаватели работают в вузах-партнерах и участвуют в процедуре зачисления на обучение и итоговых контрольных мероприятиях, после завершения полной программы присуждаются национальные квалификации каждой страны-участницы или совместный вариант [5, с. 23–27].

Актуальным в этой связи является создание при педуниверситетах центров фандрайзинга, на которые возлагался бы поиск ресурсов, необходимых для эффективной международной образовательной, научно-исследовательской деятельности. Обязательным условием должно стать взаимосогласованное внедрение взаимоприемлемых антропоцентрических педагогических технологий. Каждая из них должна соединить теоретическое (объективное) и личностное (субъективное) знание, обеспечив новый тип отношений между педагогической наукой и практикой, преподавателем и студентом, индивидуально-творческую траекторию развития каждого участника образовательного процесса.

13.12.2012

Список литературы:

1. Андрущенко, В. П. Рассвет Европы : Проблема формирования нового учителя для объединенной Европы XXI века / В. П. Андрущенко. – К. : Знания Украины, 2011. – 1096 с. (на укр. яз.).
2. Демьяненко, Н. Н. К обоснованию феномена «научная школа» / Н. Н. Демьяненко // Историко-педагогические студии : научный журнал НПУ им. М. П. Драгоманова. – 2008. – Вып. 2. – С. 176–178 (на укр. яз.).
3. Демьяненко, Н. Н. Концепция компетентностно-профессионального подхода в подготовке преподавателя высшего учебного заведения / Н. Н. Демьяненко // Реализация европейского опыта компетентностного подхода в высшей школе Украины: методологический семинар. – К. : Педагогическая мысль, 2009. – С. 322–332 (на укр. яз.).
4. Демьяненко, Н. Н. Самостоятельная работа магистрантов в условиях модульного обучения : организация и управление / Н. Н. Демьяненко // Высшее образование Украины. – 2011. – № 3. – Тематический выпуск «Педагогика высшей школы : методология, теория, технологии». – Т. 1. – С. 81–86. (на укр. яз.)
5. Демьяненко, Н. Н. Концепция профессионального подхода в подготовке преподавателя высшего учебного заведения / Н. Н. Демьяненко // Конференция : Инновации в академическом образовании – высшее образование в процессе перемен. Варшава (Польша), 9–10 декабря 2009 года. – Варшава, 2009. – С. 23–27.
6. Проект Национальной стратегии развития образования на Украине на 2012–2021 гг. – Официальное издание Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины. – Черновцы : Изд. дом «Букрек», 2011. – 32 с. (на укр. яз.)

Сведения об авторе:

Демьяненко Наталия Николаевна, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова, доктор педагогических наук, профессор

01601, Украина, г. Киев, ул. Пирогова, 9, e-mail: innovosvita@ukr.net