

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются актуальные вопросы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы к осуществлению дистанционного обучения. Автор предлагает изменить существующую проблему отставания информационно-технологической культуры преподавателя высшей школы от растущих потребностей получения высшего образования посредством дистанционных технологий обучения.

A. Kostikov

THE MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE SYSTEM OF DISTANCE EDUCATION

The problem of preparedness of university teaching staff for offering of distant education is discussed. It is suggested that the gap between information-technological culture of university teaching staff and the growing needs of getting higher education by means of distant technologies should be bridged.

Современное информационное общество ставит перед педагогом новые требования, которым необходимо соответствовать для обеспечения эффективной жизнедеятельности и удовлетворения своих профессиональных потребностей. К таким требованиям относятся, прежде всего, повышение уровня качества образованности и компетентности в смежных областях профессиональной сферы; повышение профессиональной креативности и мобильности, способность оптимально принимать решения и постоянное обновление профессиональной компетентности как в

сфере своих научных интересов, так и в других сферах человеческой деятельности [1].

В период активных социально-экономических перемен перед высшей школой стоят сложные задачи подготовки образованного конкурентоспособного специалиста, отвечающего жестким требованиям рыночной экономики. При такой ориентации подготовка будущего специалиста должна превращаться не только в учебно-воспитательный процесс, но и в процесс формирования определенных профессионально важных качеств личности. Изменение задач современного высшего образования протекает в условиях вариативности образовательных учреждений, диверсификации содержания и расширения инновационных процессов в отечественной высшей школе при подготовке специалистов, что связано с ее интеграцией в мировую образовательную систему и реакцией на социально-экономические изменения в обществе. В связи с этим возникает необходимость по-новому рассмотреть специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы [2].

Деятельность [3] — это форма активного, целенаправленного взаимодействия с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности в чем-либо. Потребность есть предпосылка деятельности, однако главными характеристиками деятельности является ее предметность, целеполагание, опосредованность, мотивированность и продуктивность.

Предметом профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение ими социокультурного опыта как основы и условий дальнейшего развития.

Целью указанной деятельности при новой парадигме образования «компетентностный подход» является творческое развитие учащегося и подготовка квалифицированного специалиста.

Средствами педагогической деятельности выступают научно-теоретические и практические знания преподавателей, с помощью и на основе которых формируется тезаурус обучающихся, а также научная, учебно-методическая и профессиональная литература, технические, графические, компьютерные и другие средства обучения. Деятельность — это система действий, объединенных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив определяет смысл деятельности и связан с удовлетворением потребностей преподавателей вузов. Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, то есть ее результатом являются преобразования как в самом человеке, так и в окружающем его мире. Продуктом педагогической деятельности выступает формируемый у обучаемого индивидуальный опыт во всей совокупности составляющих. Результатом педагогической деятельности является становление обучаемого как личности и как специалиста [4].

Деятельность преподавателя высшей школы является сложноорганизованной и состоит из нескольких взаимосвязанных между собой видов, имеющих общие компоненты. Отдельные конкретные виды деятельности различаются по форме, способам осуществления, временной и пространственной характеристике, функциональной направленности и т.д. Вид деятельности — это обобщенная характеристика функциональной направленности труда специалиста [5]. Соотношение разных видов деятельности на разных этапах трудового пути специалиста различно. Главное же отличие одной деятельности от другой состоит в различии объектов деятельности, которые и придают ей определенную направленность, напрямую связанную с характерной целью деятельности. Обобщенный вид деятельности определяется этапом взаимодействия специалиста с объектом деятельности, который характеризуется одинаковой обобщенной целью. Отсюда следует, что деятельность преподавателя вуза является многоцелевой, а следовательно, многообъектной, многовидовой [6].

Можно сформулировать определенные критерии оценки уровней научно-исследовательской, базовой профессиональной, административной, хозяйственной, управленческой и общественной деятельности преподавателя высшей школы. Относительно педагогической деятельности можно принять классификацию Н. В. Кузьминой [7], согласно которой устанавливается пять уровней продуктивности педагогической деятельности: репродуктивный, когда педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; адаптивный, при котором педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; локально-моделирующий знания учащихся, когда педагог владеет стратегиями обучения, знаниями, умениями и навыками по отдельным разделам курса, позволяющими формировать педагогическую цель, ставить задачи, разрабатывать алгоритм их решений и использовать педагогические средства включения учащихся в учебно-познавательную деятельность; системно-моделирующий знания учащихся, при котором педагог владеет стратегиями формирования исковой системы знаний, умений и навыков учащихся по дисциплине в целом; наконец, системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся, при котором педагог владеет стратегиями превращения своей дисциплины в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии. Если принять данную классификацию за основу, то следует отметить, что подавляющее большинство преподавателей высшей школы находится на первых двух уровнях продуктивности педагогической деятельности.

Одна из наиболее важных характеристик деятельности специалиста — это функции, выполняемые им в процессе профессиональной деятельности. Е. Э. Смирнова функции деятельности специалиста определила в качестве обобщенной характеристики основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии [8]. Состав функций, выделяемых в профессиональной деятельности различными авторами,

неодинаков: одни определяют функции деятельности с точки зрения ее структуры, другие рассматривают деятельность как процесс решения профессиональных задач.

Классификацию функций преподавателя средней школы предложила Н. В. Кузьмина [9]. Согласно этой классификации были выделены следующие общепедагогические функции: гностическая, конструктивная, проектировочная, организаторская и коммуникативная. Данная классификация послужила основой для многочисленных исследований. З. Ф. Есарева [10] рассмотрела особенности применения этой классификации для преподавателя высшей школы. С. Г. Вершловский [11] указывает на присутствие у преподавателя также адаптивной и развивающей функции. Эти функции могут быть реализованы при обучении преподавателя высшей школы на всех этапах: при его подготовке, переподготовке, повышении и поддержке квалификации.

На современном этапе развития отечественной высшей школы возникает экономическая и социальная необходимость перехода от вузовской и послевузовской подготовки и периодического повышения квалификации преподавателя высшей школы к его непрерывному профессиональному образованию через создание единой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, к рациональному чередованию различных форм, к ступенчатому восхождению от низших квалификационно-должностных уровней к высшим.

При построении теоретико-концептуальной модели профессиональной подготовки преподавателя высшей школы: при определении целей и задач, принципов отбора содержания, форм и методов подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров (НПК) необходимо учитывать как отечественный, так и зарубежный опыт.

К началу 90-х годов в России сформировалась сеть учебных заведений повышения квалификации и переподготовки НПК. Она включала в себя 134 факультета повышения квалификации (ФПК) преподавателей, девять институтов повышения квалификации преподавателей общественных наук и семь учебных центров по переподготовке работников высшей школы. Наиболее развитые структуры повышения квалификации НПК сложились в Москве: в семи вузах действовали собственные ФПК или центры послевузовского образования; в ряде вузов имелись кафедры педагогики и психологии высшей школы. В качестве форм повышения квалификации преподавателей со стажем использовался широкий диапазон форм: различные стажировки в других вузах и на предприятиях, специальные курсы для расширения области профессиональной компетентности, привлечение специалистов и преподавателей из других вузов и организаций [12].

Однако к середине 90-х годов во всех ФПК вузов наблюдалось резкое сокращение слушателей. Специалисты пришли к выводу о том, что не был обеспечен достаточно высокий содержательный уровень занятий, а

также способы и методы их организации и реализации. Подобная тенденция наблюдается и сейчас. Программы семинаров подготовки начинающих преподавателей не полностью отвечают их профессиональным и познавательным потребностям. Тематика и глубина содержания проводимых занятий не всегда связана с интеллектуальным уровнем молодых научных кадров. В обучении ассистентов практически не принимают участие ученые, завоевавшие авторитет в своей среде.

Оценивая недостатки преподавателей современного вуза, заведующие кафедрами [13] считают необходимым совершенствовать следующие качества своих коллег: широту научно-технического кругозора, глубину знаний в своей предметной области, практическую подготовленность в области методики преподавания, умение творчески работать и активизировать творческую деятельность студентов, умение активно применять информационные и коммуникационные технологии в своей предметной области, осуществлять самостоятельную работу студентов посредством дистанционной поддержки, умение работать в системе дистанционного обучения. Необходимость соответствующей психолого-педагогической подготовки и повышения педагогической квалификации по перечисленным позициям признается необходимым условием повышения эффективности высшей школы [14].

Последипломное обучение является эффективным, если оно направлено на практические задачи обучения, реализует целостный подход к проблеме педагогического мастерства, является непрерывным и достаточно дифференцированным. Особенностью последипломного обучения преподавателей является то, что это процесс образования (и самообразования) взрослых людей, требующий учета индивидуальных особенностей, сложившихся способов познания и усвоения информации, имеющегося опыта деятельности. Следует активно разрабатывать и использовать подходы, формы и методы обучения, свойственные образованию взрослых [15], это положение является крайне значимым при проектировании концептуальной модели профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. Кроме того, в последипломном обучении в значительной степени необходимо опираться на самостоятельную работу. Обучение может быть индивидуальным и групповым, с контролем (экзаменом) или без специального контроля. Индивидуальное последипломное обучение может носить спонтанный характер, групповое — всегда в какой-то мере управляется и является организованным.

Формируя компоненты теоретико-концептуальной модели профессиональной подготовки преподавателя высшей школы, остановимся на видах и формах обучения при повышении квалификации преподавателей вуза:

1. Актуализация, обогащение знаний и опыта. Этот вид обучения применяется в двух разновидностях — текущее и периодическое обучение, а его формами являются научные семинары, коллоквиумы, кружки,

специализированные курсы, изучение отечественного и зарубежного опыта, научные мероприятия (конференции, конгрессы, симпозиумы).

2. Стажировка с целью расширения и углубления имеющихся знаний, получения опережающей подготовки по определенным проблемам, а также ознакомления с современными методами и средствами, используемыми в соответствующей области, в том числе в области педагогики и управления. Стажировка может быть должностной и целевой, при этом используются интенсивные специализированные курсы, изучение опыта, долгосрочные курсы в стране и за рубежом, индивидуальная стажировка, подготовка диссертаций, учебников, изобретений и др.

3. Переквалификация — с целью приобретения новой фундаментальной подготовки, применяемая только в определенных случаях, когда квалификация НПК не соответствует переменам в профессионально-должностной структуре, а также при возникновении новых направлений в науке и образовании, для которых нет подготовленных кадров. В этом случае наиболее целесообразными представляются как стажировки в нашей стране и за рубежом, так и индивидуальные стажировки.

Благодаря проникновению практически во все области человеческой деятельности компьютерной техники и современных информационных технологий разнообразная информация становится объектом труда многих людей. В процессе информатизации образования возникает сложная кибернетическая система «преподаватель — компьютерная среда обучения — обучаемый». Образование как процесс получения человеком профессиональной компетентности должно получить в такой системе новое развитие. Процесс обучения должен рассматриваться с позиций компетентностного подхода, где основными понятиями наряду с обучаемым являются информация, управление, адаптация, надежность обучения, самообучение, самоорганизующиеся системы обучения и другие технологии компетентностного подхода [16].

Преподаватель вуза должен прививать студентам культуру диалога с компьютерами. Возможны следующие направления использования в учебном процессе средств информатики: обучение с помощью автоматизированных систем (информационных, моделирующих и обучающих); постановка и решение задач на компьютере; обучение профессиональному применению новых информационных технологий в избранной сфере деятельности; использование компьютера в качестве дидактического средства для динамического моделирования различных объектов и процессов, для повышения степени наглядности и изобразительности при изложении учебного материала и т. п. [17].

Результаты информатизации образования отражаются на всей деятельности учебного заведения. В перспективе радикально изменится весь процесс обучения. Широкий доступ обучаемых к электронным информационным ресурсам не только своего вуза, но и глобальной учебной сети дает возможность быстро получать новейший справочный и учебно-

методический материал. Можно спрогнозировать, что все это приведет к сокращению лекционных занятий (сохранив лишь те курсы, которые носят проблемно-теоретический характер), к преобразованию самой структуры многих учебных дисциплин. Лекционные, семинарские, практические занятия, самостоятельная работа с применением автоматизированных систем обучения будут ориентированы на развивающее обучение, которое предполагает глубокое осмысление студентами полученных знаний в их целостности и единстве на основе применения активных методов передачи и усвоения знаний. Именно новая интеллектуальная система «обучаемый — компьютерная среда обучения — преподаватель» позволит осуществить идеи опережающего образования.

Современное общество нуждается в специалистах в области образования, не только обладающих необходимыми компетентностями для успешной педагогической деятельности, но и способных обновлять сферу профессиональной деятельности. Изменения в педагогической профессии естественным образом находят свое отражение в профессиональном образовании преподавателя высшей школы. Основное противоречие заключается в том, что в обществе сформировалась потребность в преподавателях высшей школы, которые могут с использованием современных информационных и коммуникационных технологий обучения качественно обучать студентов на всей территории нашей страны. Среднестатистический преподаватель высшей школы является носителем «замороженного знания» и использует лишь традиционные технологии (формы, методы и средства) обучения. Таким образом, качественное профессиональное образование студентов ведет к необходимости качественной профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Современное образование нацелено на интенсификацию образования: за минимальное время студенту необходимо предоставить максимум информации. В рамках существующих учебных планов это возможно, если преподаватель опирается на самостоятельную работу студентов, которая может эффективно осуществляться на основе информационных и коммуникационных технологий, а для удаленных в пространстве студентов — на основе дистанционных форм обучения. Современные студенты готовы воспринимать информацию посредством дистанционных форм обучения, но большинство преподавателей высшей школы не могут им предоставить такой возможности. В связи с этим усугубляется разрыв между нарастающей с каждым днем технической составляющей в образовательном процессе и текущей профессиональной подготовкой преподавателя высшей школы. Вследствие этого нужно преподавателя высшей школы адаптировать к существующим информационным и коммуникационным технологиям: преподаватель не должен испытывать боязни и затруднений, прибегая к новым информационным технологиям. Необходимо добиваться того, чтобы он шаг за шагом, по определенной модели

подготовки, учился использовать их в своей профессиональной деятельности.

Проблема заключается в отсутствии теоретической разработки такой модели и форм ее практической реализации для преподавателя высшей школы, в недостатках при проектировании системы маршрутов профессиональной подготовки и в разработке теории и методики профессиональной подготовки преподавателя высшей школы к организации и проведению дистанционного обучения студентов. Прежде чем перейти к вопросам построения концептуальной модели, остановимся на самом понятии «дистанционное обучение».

Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся в образовательных учреждениях возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ среднего и высшего профессионального образования непосредственно по месту жительства или временного пребывания. В идеальном случае дистанционное обучение предоставляет возможность учиться в процессе производственной деятельности, не покидая места жительства; обеспечивает широкий доступ к отечественным и мировым образовательным ресурсам; предоставляет возможность прерывания и продолжения образования в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей. Дистанционное обучение в определенной мере может способствовать решению актуальных проблем высшего образования — таких как доступ широких слоев населения к высшему образованию, приближение образовательных услуг к месту жительства, возможность реализации принципа непрерывности образования. Оно в существенной мере служит повышению качества подготовки специалистов за счет ориентации на использование автоматизированных обучающих и тестирующих систем, специализированных учебно-методических материалов, оперативного обновления методического обеспечения учебного процесса, эффективного сочетания новых педагогических и информационных технологий и др. [18].

Таким образом, можно констатировать, что разработка теоретико-концептуальных основ построения и практическая реализация модели подготовки преподавателей высшей школы, а также проектирование маршрутов профессиональной подготовки к осуществлению дистанционного обучения опираются на следующие идеи:

1. Профессиональная подготовка преподавателей высшей школы по инновационным технологиям дистанционного обучения, отражающая в себе специфику современного профессионального образования, которая может внести существенный вклад в их профессиональную подготовку.

2. Разработка и реализация профессиональной подготовки преподавателей высшей школы, которую необходимо проводить с учетом основных аспектов дистанционного обучения — технического, психолого-педагогического, социального, экономического, правового — с учетом особенностей проектирования тренинговых программ для преподавателей и

студентов, личностной ориентации и достижений преподавателей высшей школы, а также с учетом оперативной и индивидуально направленной диагностики и коррекции их подготовки.

3. Продуктивность функционирования профессиональной подготовки преподавателей высшей школы обеспечивается реализацией совокупности условий, которые способствуют включению преподавателей в активную, многовариантную учебную деятельность в режиме реального времени.

4. Результативность использования профессиональной подготовки преподавателей высшей школы может быть определена с помощью специально разработанных механизмов мониторинга качества в процессе профессиональной подготовки преподавателей.

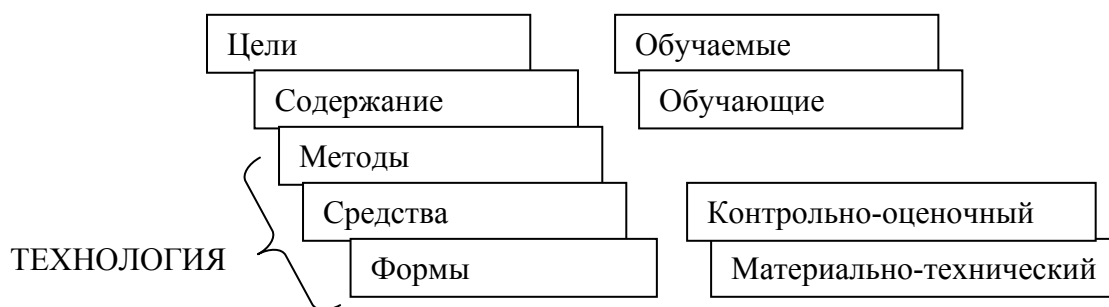
Обобщая все вышесказанное, рассмотрим концепцию формирования и развития профессионализма у преподавателя высшей школы в области дистанционного обучения как процесса формирования концептуальной модели профессиональной подготовки. Модель — это образец для массового изготовления какого-либо изделия или конструкции, в широком смысле — это любой образец какого-либо объекта, процесса или явления, используемого в качестве его «заместителя». В данном исследовании будем использовать понятие модели в широком смысле.

На этапе профессионального самоопределения у человека имеется некоторый информационный ресурс — система исходных представлений о будущей профессиональной подготовке и предстоящей деятельности. Часто эта система (в нашем случае понятия о дистанционной обучении и дистанционных технологиях) искажена, не верна, мало соответствует действительности.

Концептуальная модель профессиональной подготовки — это своеобразный внутренний мир профессионала, который базируется на большом количестве априорной информации о предмете труда, средствах и способах деятельности. Это некая понятийно-образная модель, состоящая из относительно постоянной (константной) и изменяющейся (оперативной) составляющих. Концептуальная модель включает в себя представление о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям, к экстремальным ситуациям.

Выделим в нашей теоретико-концептуальной модели следующие взаимосвязанные компоненты: цель профессиональной подготовки, содержание профессиональной подготовки, обучаемые, обучающие, технологии профессиональной подготовки (методы, средства и формы), контрольно-оценочный и материально-технический компоненты, что позволит проводить ее исследование как целостного педагогического явления.

Дадим краткую характеристику компонентов упрощенной графической концептуальной модели профессиональной подготовки:



Цели профессиональной подготовки составляют систему компетенций в заданной области (знаний, умений и навыков), которые формируются в соответствии с моделью профессионала. Цель — это начало организации учебного процесса. Она может трактоваться как усвоение содержания на требуемом уровне.

Содержание профессиональной подготовки определяют как педагогическую модель социального заказа, а процесс обучения, методы и организационные формы его реализации определяются его содержанием. Содержание процесса подготовки преподавателя высшей школы, ориентированного на будущую профессиональную деятельность, строится через задачу как единицу построения содержания.

Под обучающимися в нашем случае мы будем понимать преподавателей высшей школы, аспирантов. Иногда их называют слушателями. Особо необходимо отметить, что в условиях нашей модели профессиональной подготовки обучающиеся находятся на одном «уровне» с обучающимися, осуществляется активное взаимодействие, взаимопомощь между субъектами образовательного процесса. Взаимодействие реализуется на различных уровнях: как между обучаемыми и обучающими, так и между обучающимися (внутри группы).

Под обучающими будем понимать профессорско-преподавательский состав вуза, активно и эффективно применяющий дистанционные технологии в образовательном процессе высшей школы. Поскольку профессиональная подготовка будет осуществляться посредством дистанционных технологий, обучающий будет находиться в роли преподавателя-тьютора.

Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность преподавателя-тьютора направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучаемого. Преподаватель:

- анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого обучаемого;
- разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку;

- продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений обучаемых;
- разрабатывает направления проектной деятельности обучаемых.

Общение с тьюторами должно осуществляться через специализированную платформу для дистанционного обучения, правильный выбор которой является крайне важной задачей.

Технология профессиональной подготовки включает в себя определенные методы, формы и средства. Вслед за И. Я. Лернером, С. Г. Шаповаленко, М. Н. Скаткиным, Ю. Г. Фокиным под *методом обучения* будем понимать дидактическую категорию, дающую теоретическое представление о системе норм взаимодействия обучающего и обучаемых, в ходе которой осуществляется организация и регулирование деятельности обучаемых, обеспечивающей усвоение ими содержания и тем самым достижение целей.

При обучении в руках преподавателя и обучающегося *средства обучения* выступают в роли представления содержания обучения, контроля и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Один и тот же материал может быть представлен различными средствами обучения (печатные издания, аудио-, видеоматериалами, мультимедиа- и гипермедиапродуктами и др.), каждое из которых обладает своими дидактическими возможностями. Необходимо знать эти возможности, уметь распределять учебный материал по различным средствам, формировать из них комплект средств обучения как систему носителей учебной информации, предназначенную для решения совокупности дидактических задач.

Учебно-материальный компонент — важная составная часть модели, неразрывно связанная с содержанием и технологиями процесса обучения. Она находится в подчиненном положении по отношению к целям. Учебно-материальный компонент включает в себя материальные условия, средства обучения и объекты изучения, т. е. комплекс материальных и технических средств, необходимых для обучения по установленным направлениям подготовки в соответствии с учебными программами. Сюда же входят учебные и учебно-вспомогательные помещения; лабораторное оборудование, технические средства обучения; учебники, учебные пособия и другие учебно-методические материалы. Состав учебно-материальной базы существенно зависит от модели обучения.

Контрольно-оценочный компонент представляет собой проверку хода и результатов теоретического и практического усвоения слушателями содержания учебного материала.

В системе высшего образования России технология дистанционного обучения в настоящее время относится к области инновационного образования. Так же как и во всем мировом образовательном пространстве, ведутся научные исследования, на основе которых формируется теория дидактического проектирования структуры и содержания учебных дис-

циплин, предназначенных для дистанционного обучения, происходит разработка и отбор программных средств, поддерживающих процесс создания дистанционных курсов и процесс обучения в дистанционном режиме, а также обмен опытом практической реализации при решении указанных проблем.

Дистанционный курс — это новая форма представления структуры и содержания учебной дисциплины. Как показывает опыт, для создания дистанционного курса, в достаточной степени адекватного учебной дисциплине в ее традиционной форме представления, требуется мощная программная среда, в которой имеются возможности по автоматизированному созданию лекционного материала в электронном виде, настраиваемая система тестового контроля теоретических знаний, а также возможность, позволяющая использовать компьютерные лабораторные комплексы и программы, реализующие лабораторные работы и практические занятия. Кроме того, обучающая среда должна предоставлять адекватные традиционным способы организации учебной деятельности — консультации, семинарские занятия, различные формы контроля [19].

Дистанционное обучение как один из возможных технологических вариантов организации процессов публичного и корпоративного обучения становится не экзотическим и дискуссионным, а законодательно и нормативно допустимым, реально используемым, и этот факт отражен в приказах Министерства образования и науки РФ. Несмотря на определенное концептуально-воззренческое противостояние между принятыми классическими, аудиторными и дистанционными формами обучения, развиваются понятийная, научная, методологическая и технологическая части рассматриваемой формы получения и усвоения знаний. Организация дистанционного обучения сама по себе является сложной организационной, педагогической и инженерно-технологической проблемой. Выбор программно-технического оснащения процесса обучения (платформы) становится нетривиальной задачей, кардинально влияющей как на последующее существование обучения, так и на подготовку и доставку к студенту учебных материалов и других учебных ресурсов, называемых «контентом». Последствия могут быть крайне плачевными в случае неудачного выбора платформы обучения. Именно поэтому существуют компании, осуществляющие консалтинговые услуги в подборе, анализе и классификации обучающих платформ, авторских средств создания контента, систем управления знаниями и т. д.

Итак, проблема выбора платформы для дистанционного обучения является многомерной организационно-экономической задачей, решаемой на этапе проектирования технологии дистанционного обучения. Проблема включает в себя оценку средне- и долгосрочных последствий, ожидаемых затрат и т. д. [20].

Выбор платформы и работа с ее применением может кардинально изменить технологическую составляющую модели профессиональной

подготовки, изменить под себя процессы, унифицировать стадии от рождения до использования обучающего курса, вовлечь новые субъекты процесса — автора, дизайнера, методиста, корректора, учителя (тьютора), администратора курса. Это соответственно заставляет формализовать, синхронизировать их действия.

Накладываются требования по унификации авторских решений по текстам и графике, по другим медиапредставлениям контента. При наличии асинхронных, параллельно текущих курсов, в которых задействованы различные и/или одни и те же тьюторы, возникает проблема синхронизации расписаний курсов, замен и т. д., свойственных классическому аудиторному обучению проблем. При желании соответствовать международным требованиям и/или обучать интернационально, требуется стандартизация как процессов, так и объектов обучения [21].

В заключение отметим что одним из главных препятствий в распространении дистанционного обучения в нашей стране является сложившаяся внутренняя культура образования, признающая преимущественно традиционное обучение. Важно подчеркнуть, что система дистанционного обучения не является антагонистичной по отношению к существующим очной и заочной формам обучения и не отрицает имеющиеся образовательные тенденции. Она естественным образом интегрируется в эти системы, дополняя и развивая их, и способствует созданию мобильной образовательной среды.

Развитие системы дистанционного обучения позволит повысить качество подготовки специалистов:

во-первых, за счет ориентации на использование автоматизированных обучающих и тестирующих систем, специализированных учебно-методических пособий с обязательными тестовыми вопросами, заданиями для самоконтроля;

во-вторых, за счет оперативного обновления методического обеспечения учебного процесса, так как содержание учебно-методических материалов на электронных носителях легче поддерживать в актуальном состоянии. Кроме того, благодаря возможности использования компьютерных сетей у обучающихся появится доступ к альтернативным источникам. Новые информационные технологии предоставляют новые дидактические возможности, а именно — интерактивное общение студента и преподавателя по компьютерным сетям. Современные студенты к этому готовы, необходимо готовить и преподавателей.

В приказе Министерства образования РФ № 4452 от 18.12.2002 «Об утверждении «Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» указано, что образовательному учреждению рекомендуется организовывать профессиональную переподготовку или повышение квалификации:

- профессорско-преподавательского состава — для преподавания в новой информационно-образовательной среде;
- преподавателей и учебно-вспомогательного персонала — для работы с дистанционными образовательными технологиями в филиалах и представительствах.

Для подтверждения возможности реализации одной или нескольких образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционного обучения необходимо, кроме прочего, наличие преподавателей, специально подготовленных для работы в новой информационно-образовательной среде.

Подготовка преподавателей для работы в системе дистанционного обучения должна быть организована в контексте будущей профессиональной деятельности, т. е. дистанционно; ее содержанием выступает сама деятельность тьютора.

В условиях развития информационного общества значительно возрастает роль дистанционного обучения, которое характеризуется наличием сильной мотивации обучаемого, самостоятельным определением образовательных целей, самостоятельным заданием критериев эффективности обучения и минимальной ролью преподавателя в очном учебном процессе. Для повышения эффективности и поддержки дистанционного обучения предлагается создать систему профессиональной подготовки преподавателя высшей школы по организации и проведению дистанционного обучения. Целями такой системы является обеспечение всех этапов процесса обучения, включая проектирование динамических учебных возможностей, построение оптимальной учебной траектории обучения, организацию учебного процесса по выбранной траектории, контроль учебной деятельности. Данная система может использоваться для поддержки роста профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, а также преподавателей, работающих в центрах повышения квалификации, профессиональной переподготовки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Данилова О. В. Особенности проектирования системы поддержки самостоятельного обучения // *Educational Technology & Society*. 2005. № 8(3). ISSN 1436-4522. P. 361–366.
2. Матушанский Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. Калуга, 2003.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. Ростов-н/Д, 1997.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989.
5. Никитин А. В., Романкова Л. И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. М., 1981.
6. Михалева Т. Г., Романькова Л. И., Печенюк Н. Г. Анализ опыта разработки новых квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием. М., 1989.

Модель профессиональной подготовки преподавателя высшей школы...

7. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
8. *Смирнова Е. Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л., 1977.
9. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
10. *Есарева З. Ф.* Особенности деятельности преподавателей высшей школы. Л., 1974.
11. *Вершловский С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.
12. *Матушанский Г. У.* Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы. Указ. изд.
13. *Иванов В. Г.* Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы: Дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1997.
14. Там же.
15. *Вершловский С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.
16. *Иванов В. Г.* Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. Указ. изд.
17. Там же.
18. *Закотнова П. В.* Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004.
19. *Медведева С. Н.* Проектирование дистанционного обучающего курса в среде Lotus Learning Space // Educational Technology & Society. 2005. № 8(1). ISSN 1436-4522, P. 148–164.
20. *Лавров О. А., Агаонов С. В.* Выбор программной платформы для дистанционного обучения как проблема // Educational Technology & Society. 2004. № 7(1). ISSN 1436-4522. P. 146–154.
21. Проблемы выбора платформы для дистанционного обучения. Модератор / подведение итогов: *Агаонов С. В.* // Educational Technology & Society. 2004. № 7(1). ISSN 1436-4522. P. 140–145.