

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИСЦИПЛИН ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ**

Российские педагогические вузы стали заметным явлением в мировой образовательной практике благодаря двунаправленности образовательного процесса. С одной стороны, они развивались в традициях академического образования, поддерживая высокий уровень фундаментальности, в первую очередь, за счет развития научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов. С другой стороны — эффективность системы педагогического образования долгие годы обеспечивалась высоким уровнем развития педагогической науки в сочетании с рациональным наставничеством в методической подготовке педагогических кадров, учитывая условия строгой регламентации педагогической деятельности в школе.

Сегодня структурная организация педагогического образования обеспечивает вариативность образовательного маршрута и предоставляет дополнительные возможности для реализации индивидуально-ориентированного обучения, а образовательный процесс направлен на общекультурное развитие личности будущего учителя и одновременно ориентирован на повышение уровня его профессиональной компетентности. Однако скорость реакции высшей

школы на стремительный прогресс в науке и на актуальные требования рынка труда несколько замедлилась.

Среди причин этого явления мне хотелось бы выделить следование принципу разделения функций профессиональной подготовки будущих специалистов в области образования между субъектами образовательной системы: представители кафедр «научных» и «методических» по-разному трактуют цели своей деятельности, имеют слабые связи, а порой и недопонимают друг друга. Если повесить ответственность преподавателей профильных дисциплин подготовки в педагогических вузах за развитие профессиональной педагогической компетентности студентов, то возможно скорректировать образовательный процесс. Можно сказать, что существенной составляющей современного процесса образования, наряду с обучением использованию педагогической технологии в той или иной предметной области (learn to use), должно являться использование этой технологии для обучения (use to learn). То есть речь может идти об имитационной модели профессионального образования.

Многолетние наблюдения за практикантами и молодыми специалистами выявили тенденцию копирования ими на начальном

этапе своей педагогической деятельности освоенной в вузе модели предметного обучения. Если обучение в вузе по профильным дисциплинам было успешным и отсутствие профессионального опыта затрудняет творчество, молодые педагоги обращаются к личному положительному опыту освоения материала. При этом наиболее часто эксплуатируются следующие профессиональные «имиджи»: учитель-научающий применяет жесткие эффективные алгоритмы учебной деятельности; учитель-«проблемник» придерживается амплуа искателя проблем и парадоксов; учитель-общающийся поддерживает межличностный диалог.

Крайне редко молодые специалисты выступают в роли организатора самостоятельного добывания знания и опыта учащихся, используют художественно-эстетическую драматизацию урока, включают контекстно-игровые формы учебного взаимодействия в свои методические разработки. Собственно именно этих аспектов зачастую и не хватает в учебном процессе в высшей школе, особенно по направлениям естественнонаучного образования.

Конечно, я не призываю всех педагогов-предметников сосредоточиться на задачах развития методических навыков студентов при освоении профильных дисциплин. «Не все одинаково пригодно для всех», — говорил Проперций, но осознание своей ответственности за окончательный результат педагогического образования объективно отразится на целеполагании.

Таким образом, можно обозначить следующие потенциальные возможности в деле повышения качества педагогического образования: усиление профессионально-педагогической направленности профильных дисциплин подготовки; научно-методическое обеспечение процесса реализации компетентностного подхода в преподавании «академических дисциплин»; расширение возможности получения опыта педагогической деятельности студентов в период обучения, включая создание гуманитарной образовательной среды.

Обобщая личный опыт инновационной деятельности по формированию эколого-педагогической компетентности будущих специалистов в области образования, хочу подробнее остановиться на некоторых методических аспектах. Предлагаемые вниманию читателей материалы могут показаться отрывочными, но они достаточно информативны, чтобы раскрыть высказанные выше положения.

*Создание условий для индивидуально-групповой дифференциации учебно-познавательной деятельности студентов* относится к необходимым методическим условиям реализации концепции становления педагогической компетентности в период профессионального образования. Личностно-ориентированные технологии компетентностного подхода ставят в центр образовательного процесса студента; обучение в малых группах и обучение в сотрудничестве создают необходимый эмоциональный фон, стимулируют направленность на самостоятельное освоение знаний.

Среди наиболее существенных условий применения технологий компетентностного подхода в учебной деятельности выделяются: создание эмоционального комфорта на занятиях, обстановки доверия с использованием специального набора упражнений; особое оформление рабочих мест (специализированные лаборатории, озеленение, аквариум, звуки природы), эргономичность, размещение студентов, располагающее к полилогу (свободное размещение, по кругу, лицом к лицу и т. п.); организация совместной деятельности для создания ситуации разделенной ответственности и поддержания дисциплины; формирование организационных умений при формировании групп (одно- и разноуровневые, добровольные и регламентированные, в зависимости от задач занятий); совместный выбор критериев оценки работы в группе и группы как целого; индивидуализация заданий, основанных на использовании субъектного опыта студентов (в аспекте ситуаций жизнедеятельности; базовых ориентаций на удобные мо-

дели обучения; имеющиеся представления, стереотипы, установки); практическая апробация полученных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях.

Учет субъектного опыта студентов рассматривается как поддержка оптимальной для конкретного взаимодействия субъектов формы реализации учебной деятельности в аспектах личностного и профессионального роста<sup>1</sup>.

Прошлый субъектный опыт человека может подавлять процесс осознания новой информации, поэтому субъектный опыт студента необходимо учитывать, корректировать и пополнять. Структурные компоненты субъектного опыта отражают опыт взаимодействия человека с окружающим миром в двух аспектах: через деятельность (в том числе познавательную) по преобразованию мира и через проявление эмоционально-ценностных отношений.

В субъектный опыт входят: предметы, представления, понятия; операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); эмоционально-ценностные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы)<sup>2</sup>.

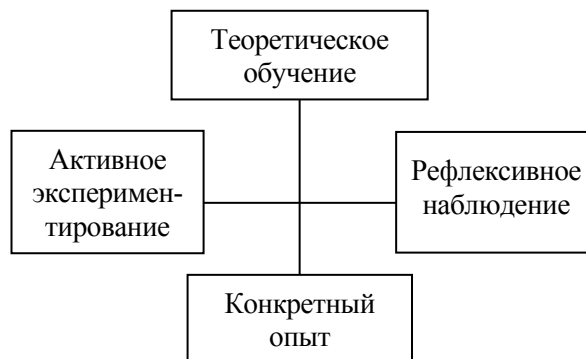
В вероятностной модели языка<sup>3</sup> каждое слово имеет спектр различных значений, который в какой-то мере может быть представлен в том или ином толковом словаре, но если подумать о разнообразии различных оттенков этих значений, то становится ясным, что любого дискретного набора значений (который только и может быть представлен в словаре) недостаточно. Понимание смысла слова моделируется индивидуальным фильтром, вообще говоря, своим для каждого человека и для данной конкретной ситуации. В соответствии с этой моделью, например, слово «экология» имеет одно значение для специалиста в этой области науки (у него свой фильтр): оно обозначает определенную совокупность конкретных задач, методов их решения и полученных результатов. Совершенно другим — гораздо более широким — будет смысл слова «экология» для специалиста в гуманитарной области, далекой от биоло-

гии. В этом случае слово «экология» будет, в первую очередь, связываться с проблемами среды, в которой живет человек: «Ты мне всю экологию портишь!»

С целью снятия тормозящих барьеров субъектного опыта следует пользоваться простыми методиками работы с понятиями высокой степени обобщения<sup>4</sup>.

В концепции Д. Коньяртса, Дж. Стевена и Г. ван Хорбека<sup>5</sup> выделяются четыре возможные (по две противоположные пары) базовые ориентации студентов на различные удобные для них модели обучения: теоретическое обучение, или обучение через освоение эффективного опыта; обучение через рефлексивное наблюдение, или обучение через активное экспериментирование.

Естественно, что в каждом человеке ни одна из этих ориентаций не представлена в чистом виде, но в целом, удобный для человека стиль обучения, а следовательно, и освоения того или иного профессионального опыта можно представить в виде следующей схемы, напоминающей оси координат:



Человек, ориентированный на «теоретическое обучение», предпочитает получать образование в таких формах, которые дают ему наибольшие возможности для анализа абстрактных концепций, ведь для осознания чего-либо ему необходимо теоретическое осмысление. Такой человек решает проблемы только с опорой на научно-теоретические обоснования, полагается на логическое мышление и рассудок, для него важно освоить фундаментальные принципы и подходы к решению задачи, а в ситуации выбора он предпочитает всестороннюю ло-

гическую оценку вариантов. В этой группе преобладают «левополушарники», интроверты и «аудиалы», для них имеет значение системность, планирование и регламентированность учебного процесса.

Представители группы, ориентированной на «освоение эффективного опыта», хорошо обучаются на основе конкретных методик и инструкций. Они считают, что теория помогает меньше, чем изучение чужого опыта или обмен опытом, при этом они ориентируются более на равных себе, чем на тех, кто выше их по статусу или уровню знаний. В ситуации обучения они открыты, интуитивны и легко адаптируются. В этой группе преобладают «правополушарники», экстраверты, «кинестетики» и «визуалы», для них имеет значение формирование крепкого коллектива, наличие групповых форм работы в ходе учебного процесса и проведение внеаудиторных занятий.

Люди, предпочитающие «активное экспериментирование», могут быть охарактеризованы антитезой известной поговорки «семь раз отмерь, один отрежь», т. е. это деятели, которые учатся «методом проб и ошибок». В обучении их интересуют новые яркие идеи, эксперименты, им не нравятся пассивные виды учебной деятельности, в любой заимствуемый опыт они вносят какие-то собственные элементы. В этой группе преобладают «правополушарники», экстраверты, «кинестетики» и «аудиалы». В образовательном процессе для них имеют значение практическая направленность учебной деятельности, возможность самостоятельно разрабатывать и реализовывать учебные проекты, участвовать в небольших дискуссиях.

Для «рефлексивного наблюдателя» осуждение любого происшествия важнее, чем само происшествие, позиция и отношение для него важнее результативности. Представители этой группы в учебном процессе опираются на наблюдение и предпочитают учебные ситуации, в которых они могут выступить в качестве экспертов, рассматривая ситуацию с разных точек зрения.

Обучение у них происходит через осознание и осмысление собственных эмоций и переживаний по поводу тех или иных событий. В этой группе преобладают «левополушарники», интроверты, «визуалы» и «аудиалы». В образовательном процессе для них имеет значение доброжелательная атмосфера, наглядность и эмоциональность дидактического материала, эстетика образовательного пространства.

Для учета индивидуального стиля обучения студенту должна периодически предоставляться возможность выбора вида деятельности при освоении дидактических единиц<sup>6</sup>.

*Модернизация рейтинговой методики*, проведенная в соответствии с рекомендациями Болонской декларации, также может быть эффективным инструментом повышения методической направленности профильных дисциплин. Суммарный рейтинг студентов по окончании курса определяется с учетом вклада разных видов деятельности в итоговый результат по формуле:

$$P = 0,3 T + 0,3 Пр + 0,2 Ср + 0,2 Гр,$$

где Т — баллы, набранные в результате тестирования; Пр — баллы за выполненные практические и лабораторные работы (в соответствии с технологической картой каждой работы); Ср — баллы за самостоятельную работу (экспертная оценка преподавателя); Гр — баллы за вклад в групповой проект (выставляется группой).

При наборе студентом более чем 75% от максимально возможного рейтинга (при обязательном условии набора не менее трети баллов за каждый вид работ) предусмотрена возможность автоматического получения зачета или оценки «хорошо» за экзамен.

Взаимовлияние и единство содержательной и технологической сторон эколого-педагогического образования осуществлено нами в курсе «Экология и общество». Социально и культуротворчески значимое содержание обуславливает выбор методов, средств и форм обучения. Вместе с тем

процессуальная сторона экологического образования в значительной степени влияет на логику, последовательность, структуру и объем содержания.

Целью изучения дисциплины является содействие становлению эколого-педагогической компетентности бакалавров образования и бакалавров науки путем интерактивного овладения знаниями об основах функционирования сложного системного объекта «человек — общество — окружающая среда», обеспечение непрерывности и преемственности экологического образования в процессе общеобразовательной и профессиональной подготовки бакалавра.

Специфика разработанной программы дисциплины проявляется в следующем: 1) формирование интегративного уровня знания, синтезирующего достижения различных естественнонаучных, технических и гуманитарных дисциплин по одному из наиболее современных направлений экологии — социальной экологии, путем углубления представлений, полученных на первом этапе подготовки бакалавра; 2) обеспечение понимания основных признаков экологических ситуаций, механизмов взаимодействия техногенных систем с природными экосистемами; 3) развитие проективных, коммуникативных, организационных умений на основе практического применения теоретических знаний с использованием интерактивных методик; 4) содействие развитию исследовательской позиции будущего педагога, развитие умений построения программы исследования по данной проблеме; 5) развитие умений интерпретации содержания данного курса для обогащения содержания экологического образования в школе; 6) включение студентов в самостоятельную деятельность, связанную с проблемами, релевантными различным практическим жизненным ситуациям, затрагивающим возможности адаптации личности в условиях усиливающегося экологического кризиса и предотвращением негативных последствий антропогенного воздействия на окружающую среду, связанных с их будущей профессиональной дея-

тельностью; 7) использование окружающей среды университета как объекта для практических работ; 8) включение студентов в процесс формирования экологосообразной образовательной среды университета.

Зачет по курсу проводится в зависимости от выбора студентов: в тестовой форме, в нетрадиционной форме — участие в диспуте «Возможно ли устойчивое развитие?» или «Равнозначен ли прогресс развитию». Итоговая аттестация может включать подготовку и презентацию комплекта учебно-методического обеспечения по данной дисциплине для реализации элективного курса в профильной школе.

В процессе обучения происходит формирование специальных методических знаний и умений организации экологического обучения, воспитания, просвещения, воспитание ответственности за состояние окружающей среды и за результаты своего педагогического труда в области экологического образования, развитие творческого опыта и активности студентов.

В заключение хочется остановиться еще на одном вопросе профессиональной подготовки будущих учителей.

Если *оценочная практика* студента велика, не организована, не подвергнута культурной обработке, то рефлексивные результаты для самоопределения в профессиональной деятельности случайны и невелики по объему содержания. Студенту сложно превратить образ ситуации (или содержание нормы) в образ себя, соответствующий данной ситуации или предлагаемой норме, что является непременным условием перехода с одного уровня развития компетентности на другой. Одной из причин недостаточного освоения студентами оценочной деятельности является слаборазвитое у них умение критически оценивать результаты собственной учебной деятельности.

Для решения задачи развития оценочных умений как профессионально значимой характеристики специалиста была разработана методика развития оценочных умений студентов с использованием ког-

нитивной карты оценки<sup>7</sup>. В результате освоения данной методики студенты должны: 1) решать предлагаемые задачи оценочной деятельности, при этом формулировать цели оценки, предварительно осмысливая всю совокупность условий деятельности; 2) овладеть когнитивной составляющей оценочной деятельности с опорой на свой познавательный опыт; 3) не только освоить универсальные методические приемы и инструментарий оценки, но и преобразовать их в профессионально значимые умения; 4) осуществлять внешнюю оценку деятельности или выработанного продукта, но, осмысливая свою «Я-концепцию», включаться в самооценивание; 5) вступая в отношения с коллегами и педагогами, обобщать свой опыт социального взаимодействия.

Практика развития критического мышления чрезвычайно близка стратегии рефлексивного обучения по смыслу, целям, способу организации, позициям и ролям педагога и студентов, многие методики рефлексивного обучения применимы к развитию критического мышления и наоборот. Это определяет выбор методов развития критического мышления для формирования оценочных умений студентов как профессионально значимых качеств личности. Проанализированы и отобраны для применения следующие методики: контрольных

вопросов, аппликации теории, создания дефиниций, рекодификации, перевертывания проблем, формирования эмоциональной окраски события или явления, лабилизации, мозгового штурма, инсёрта, синектики, гирлянды ассоциаций<sup>8</sup>.

Таким образом, сегодня важнейшая задача педагога высшей педагогической школы — уметь раскрепостить мышление студента, научить его быстро и квалифицированно принимать оптимальные решения, творчески обосновывать их, создавать условия, необходимые для их реализации в любых нестандартных ситуациях. Несомненно, что ведущая роль в учебном процессе вуза при подобном подходе должна принадлежать функционально-деятельностному обучению, моделированию и проектированию профессиональной деятельности как методам, лежащим в основе этих занятий.

Важно, чтобы не только содержание учебного материала, но и понимание того, что будущий учитель должен в процессе подготовки «прожить» образовательные ситуации, которые ему необходимо будет проектировать в будущей профессиональной деятельности, влияло на образовательные цели профессорско-преподавательского состава. Только в этом случае будущий учитель будет получать образование в условиях, требующих от него самостоятельности, активности и ответственности.

### Примечания

1. Баранов В. В., Баранова Е. В., Елизарова И. К., Подходова Н. С., Роговая О. Г., Симонова И. В., Соболева О. Б. Гуманитарные технологии интеграции научной, прикладной и социокультурной составляющей подготовки педагогических кадров в области естественнонаучных и математических специальностей: Учебно-методическое пособие. СПб.: Книжный Дом, 2007.

2. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

3. Налимов В. В. Вероятностная модель языка. М., 1979.

4. Роговая О. Г. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

5. Верни Мак-Карти. Четыре системы стилей преподавания: техника правого-левого режимов. М., 1980.

6. Роговая О. Г. Экологическое моделирование. Практика: Учебно-методическое пособие. СПб.: Книжный Дом, 2007.

7. Роговая О. Г. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

8. Кашилев С. С. Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся: Пособие для педагогов. Минск: Зорны верасень, 2007; Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина, В. Л. Васильев, С. А. Волков и др. М., 1997.