

Черкасова Ирина Ивановна*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, irinka65@rambler.ru, Тобольск***Яркова Татьяна Анатольевна***Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, vyarkov@rambler.ru, Тобольск***КОНТЕКСТНО-ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРЕДСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПЕДАГОГИКЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

Аннотация. В статье представлены современные контексты педагогической подготовки, влияющие на качество профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза. В качестве одного из факторов формирования профессиональной компетентности авторы рассматривают практикоориентированный (контекстно-задачный) подход к структурированию учебного материала по дисциплине «Педагогика».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные задачи, педагогика, учебник, современный контекст педагогической подготовки.

Cherkasova Irina Ivanovna*Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of pedagogics in Tobolsk state social and pedagogical academy named after D. I. Mendeleev, irinka65@rambler.ru, Tobolsk***Yarkova Tatiana Anatolevna***Doctor of pedagogical sciences, chairman of department of pedagogy of D. I. Mendeleev Tobolsk state pedagogical institute, vyarkov@rambler.ru, Tobolsk***CONTEXTUAL MULTITASK APPROACH TO PRESENTATION OF PEDAGOGICAL MATERIAL WITHIN THE FRAMEWORKS OF FEDERAL STATE STANDARDS FOR HIGHER VOCATIONAL TRAINING**

Abstract. This article presents modern contests of pedagogical training that influence on the quality of pedagogical high school graduator's professional competence. One of the factors of forming professional competence is practice oriented approach to making structure of studying material on the "pedagogics" discipline.

Keywords: professional competence; professional aims; pedagogics; text book; modern context of pedagogical training.

Последние два десятилетия стали для образования периодом интенсивного поиска новых концептуальных идей, путей развития. В теории и на практике активно разрабатывались вопросы дифференциации и профилизации обучения, интеграции содержания образования, внедрялась идея гуманизации образования. Однако время и практика показали, что ни одну из этих и других идей, концепций нельзя рассматривать как главную, всеохватывающую из-за их направленности на совершенствование отдельных компонентов сложной системы образования.

И чтобы сейчас не менялось, какие бы концепции не возникали, можно уверенно утверждать, что все больше специалистов принимает и активно поддерживает идею качества образования как ведущую и доминирующую. Каждый субъект образовательного процесса (педагоги, обучающиеся, родители, общественность и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования. При этом качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения: родители соотносят качество образования с развитием индивидуальности их детей; качество для учителей может означать нали-

чие качественного учебного плана, обеспеченного учебным материалом, результаты ЕГЭ; для обучающихся качество образования связывается с внутришкольным климатом; для бизнеса и промышленности качество образования соотносится с жизненной позицией, умениями и навыками, знаниями выпускников; для общества качество связано с теми ценностными ориентациями и более широко – ценностями обучающихся, которые находят свое выражение в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности и др.

Ориентируясь на позиции в области стратегических направлений образовательной политики, качество образования может быть определено как интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Качество образования может быть представлено тремя основными компонентами: качество образовательного процесса, качество условий и качество результатов. Каждый из этих блоков имеет свое содержательное и структурное наполнение.

Трудности решения проблемы повышения качества образования во многом определяются неоднозначным и многоплановым контекстом российского образования. Этот контекст, на наш взгляд, составляют состояние общества, новая роль образования, особенности современного ребенка, требования к учителю и его деятельности.

Первый контекст определяется сложностью и неоднозначностью современного состояния общества. Современная эпоха характеризуется как информационное общество (Э. Тоффлер), общество услуг (Д. Белл), общество знания (knowledge-based society или knowledge society), обучающееся общество (learning society) (П. Дракер), что подчеркивает ее главную черту – ориентацию на знание, т.е. на достижение нового уровня образованности.

Особенности современного мира, как то: неопределенность будущего, динамичное изменение жизни, появление новых технологий и средств связи, отсутствие канонов в культуре, искусстве и поведении, содержательное преобразование знания и др., как

отмечает А. П. Тряпицына, определяет и новые требования к учителю: владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.; приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности; способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных детей, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности. Способность общаться с другими участниками образовательного процесса; способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду; умение применять здоровьесберегающие технологии [4].

Второй контекст определяется новой ролью образования. Для того чтобы образование стало фактором развития общества, гарантом его устойчивости, оно должно, как отмечает В. И. Слободчиков, стать универсальной формой становления и развития базовых способностей человека. Это же возможно лишь при условии, когда человек включен в него как его непосредственный участник.

Но в этом случае возникает ряд проблем, характеризующие следующий контекст – это сам ребенок, его особенности, знание и учет которых должны составлять основу и профессиональной подготовки и педагогической деятельности. Как показывают исследования, современный ребенок, человек вообще, сильно изменились за последние годы. По данным исследований, у детей понизилась креативность, вырос эмоциональный дискомфорт, появилась потребность экранной стимуляции познавательных процессов и т.д. Даже появился термин, характеризующий особенность мышления современных детей – клиповое мышление.

Характеризуя современное детство, Н. А. Горлова выделяет ряд его особенностей [1]. Главная из них – новый тип сознания – системно-смысловой, нацеленный на осмысление окружающей действительности как смысловой реальности. Следующая осо-

бенность – повышенная возбудимость, или гиперактивность, что негативно сказывается на развитии концентрации и сосредоточенности внимания, усидчивости и терпения, может вызывать утомляемость и раздражительность. Повышенная потребность к восприятию информации – ещё одна характеристика современного детства. У современного ребенка объем долговременной памяти намного больше, а проходимость оперативной выше, что позволяет ему воспринимать и перерабатывать большое количество информации за единицу времени. Эта способность дана современным детям для того, чтобы они могли ориентироваться в информационном потоке в век высоких информационных и компьютерных технологий. Одной из отличительных черт современных детей является повышенная тревожность и агрессия.

Названные особенности развития детей, обладающих новым типом сознания, свидетельствуют о том, что они отличаются от своих сверстников прошлого века и требуют современного подхода в воспитании и обучении.

Можно предположить, современное образование станет продуктивным, если в него будет заложено содержание потребностей современных детей, а процессы обучения и воспитания будут осуществляться с учетом особенностей и закономерностей развития современных детей, их потенциала и возможностей.

Выделенные контексты поставили перед нами задачу поиска путей повышения качества профессиональной подготовки эффективного учителя для новой школы. Рассматривая эту проблему, необходимо отметить многообразие факторов, влияющих на качество образования: содержание образования, современные технологии, инновационные процессы в образовании, опора на науку, методическое сопровождение, развитие учительского потенциала, образовательная среда, современная инфраструктура и др. Каждый из этих факторов является весьма значимым, но мы сосредоточим свое внимание только на одном из них, а именно, на учебно-методическом сопровождении профессиональной подготовки будущего учителя. Существующее учебно-методическое сопровождение, представленное учебниками, учебными пособиями, методическими ре-

комендациями разрабатывалось в контексте знаниевой парадигмы образования, что уже не отвечает современным требованиям.

При проектировании структуры учебника мы ориентировались и на имеющийся опыт структурирования учебного материала по педагогике. Как показал анализ, особенности эволюции содержания учебного материала отечественных книг по педагогике второй половины XIX – начала XX в. отражали развитие учебно-педагогической литературы этого периода.

Конец 50-х – 60-е годы XIX века характеризовались развитием педагогических пособий и руководств преимущественно наставительного характера, интеграции внутри них научных знаний о человеке как целостной личности, условиях и способах его воспитания, способствовавших формированию гуманистических воспитательных отношений, на основе идей народности (К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич); 70-е – 80-е годы XIX века отличают преобладание методических аспектов в педагогических учебниках (В. Лядов, А. Л. Мальцев, М. Листяков).

Конец XIX – начало XX века можно рассматривать как новый этап в развитии педагогической учебной книги, свидетельствующий о признании важности теоретического изложения учебного материала, отражающего результаты широко проводимых научно-педагогических исследований за счёт развития экспериментального направления в психологии и педагогике (П. П. Блонский, В. П. Вахтерев, М. И. Демков, К. В. Ельницкий, П. Ф. Каптерев, А. П. Пинкевич, К. Смирнов, Д. И. Тихомиров). Как отмечает в своём исследовании О. А. Классовская, концептуальные положения, составляющие содержание учебных книг по педагогике, изданных в России во второй половине XIX – начале XX века, характеризуются многообразием авторских подходов к отбору содержания учебного материала и его структурированию; ориентацией книг главным образом на сообщение научной информации и её интерпретацию (отсутствие таких разделов, как вопросы и задания для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля, качества его усвоения); репродуктивным характером учебного материала; стремлением к объединению в составе

учебного пособия по педагогике научных знаний о человеке, условиях и способах его воспитания. Основополагающими идеями учебников являлись: признание самоценности детской жизни; уважение достоинства, прав и индивидуальной исключительности каждого ребенка; построение образовательного процесса на основе изучения индивидуальных и возрастных особенностей детей, веры в их силы и возможности; воспитание всесторонне развитой личности, сочетающей в себе общую образованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство; признание главной целью содействие свободной самореализации и саморазвитию учащихся [2].

С середины XX века авторов учебников объединяет стремление к созданию единого курса педагогики как основы профессиональной подготовки учителей (М. М. Пистрак, П. Н. Шимбирев, А. Г. Зеленко); вторая половина – конец XX века характеризуется дифференциацией педагогической теории по отдельным разделам: введение в педагогику, дидактика и теория воспитания, школоведение и др. (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Б. Т. Лихачев, И. Ф. Харламов, И. П. Подласый).

Современные учебники по педагогике отражают разные подходы к отбору содержания и его структурированию. Так, Т. А. Стефановская выстраивает систему учебного материала следующим образом: история вопроса – его теория – методика реализации теории – педагогическая техника. Автор рассматривает педагогику как науку и искусство. Взаимосвязь педагогики-науки и педагогики-искусства объективна, соответствует основному назначению этой отрасли человекознания – знать и уметь развивать, образовывать и формировать личность. Предпочтение П. Е. Решетниковым практической деятельности в подготовке учителей привело к преобразованию им логики образовательного процесса: от практики, субъективного опыта – к теоретическим обобщениям, что и отражено в построении его учебника. Л. А. Косолапова выстраивает учебник по педагогике в логике многократного перехода «теория-практика», «практика-теория». В. И. Андреев представляет учебный материал через призму ценностных ориентаций и творческого саморазвития будущих учителей.

В связи с тем, что основу реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования составляет компетентностный подход, требуется и соответствующее ему учебно-методическое сопровождение. Ядром компетентностного подхода является идея взаимодействия субъектов педагогического образования в процессе решения профессиональных задач. Существуют различные подходы к определению структуры профессиональной задачи. На наш взгляд, наиболее адекватно содержанию и технологии реализации компетентностного подхода отвечает понимание профессиональной задачи как единства трех составляющих: содержания (на каком материале – фактах, позициях, суждениях и т.п. – построена задача), процесса (какие действия – элементы поведения, операции, поступки, отношения, оценки, ситуации выбора и диалог – предполагаются в ходе решения задачи) и контекста (каким образом конкретная задача связана с общим проблемным контекстом – личностным, социальным, образовательным, информационным, коммуникативным, культурным и др.) [3].

Компетентностная модель обучения предполагает постановку студента в ситуацию, когда он является субъектом отношений, выстраиваемых в педагогическом процессе через прохождение процедур понимания, коммуникации и рефлексии. Включение студента в процедуру понимания предполагает на первом этапе овладение знаниями на основе информации учебника, на следующем этапе – их расширение за счёт дополнительных источников, далее – сопоставление разных точек зрения на рассматриваемое педагогическое явление, затем выявление разницы во взглядах, что в результате обеспечивает понимание.

Технологическая цепочка реализации процедуры коммуникации включает визуализацию (образное представление рассматриваемых идей), вербализацию (словесное представление взглядов на педагогические явления через дискуссию, диалог, монолог и др.), обратную связь (взаимообмен информацией содержательного и эмоционального плана) и позиционирование (использование невербальных средств для представления информации).

Завершающей процедурой взаимодействия субъектов образования в процессе решения профессиональных задач является рефлексия. Она, в свою очередь, структурирована предметной (что я делал?), процессуальной (как я делал?), ценностной (для чего я это делал?) и личностной (способ самоопределения) составляющими.

В результате такой деятельности должна быть сформирована компетентность как готовность успешно решать профессиональные задачи. В настоящее время учеными РГПУ им. А. И. Герцена выделено пять групп задач, отражающих базовую компетентность современного учителя: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы).

Именно эти задачи были выбраны нами в качестве первичного критерия структурирования учебного материала по педагогике. По замыслу авторов, каждой задаче может соответствовать комплект учебно-методических материалов, направленных на формирование компетентности в её решении. Дальнейшее структурирование учебного материала основано на идее взаимопроникновения теории и практики педагогики. Первичное выявление противоречий, проблем, осознание возникающих педагогических ситуаций в реальной педагогической деятельности (проблемный блок) провоцирует у студентов интерес и потребность в обращении к теории (блок теории педагогики) в процессе их решения, ее усвоение и понимание, после чего вновь предъявляется проблемный блок. При этом с целью профессионального саморазвития, становления панорамного педагогического мышления студентов, поддержания их познавательного интереса в структуру учебного материала нами предлагается включить такие блоки, как: межпредметные связи (психология, физиология, теория и методика обучения предмету и др.), справочная информация (история педагогики, работы известных учёных, описание педагогическо-

го опыта и др.), инструменты решения задач (кейс, веб-квест технология и др.), тесты, приложения (видео-, медиатека и др.), занимательная педагогика, список литературы и сайтов по педагогической проблематике, задания на саморазвитие, задания на понимание, размышление, а также афоризмы, ситуации.

Такой подход позволит, на наш взгляд, решить противоречие между потребностью школы и общества в учителе-мыслителе, способном регулировать профессиональную деятельность на смысловом уровне, и имеющейся практикой подготовки будущего учителя. На формирование учителя для развивающейся школы ориентируют новые стандарты высшего профессионального образования, выстроенные на компетентностной основе.

Библиографический список

1. Горлова Н. А. Дети нового типа сознания и современное образование // Дети нового сознания: Материалы Международной научно-общественной конференции. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pedagogika-cultura.narod.ru>
2. Классовская О. А. Отечественные учебники по педагогике как средство профессионального образования учителей. дисс. ... канд. пед. наук. — Пятигорск, 2006. — 213 с.
3. Тряпицына А. П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — Июль 2009, ART 1339. — СПб., 2009. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm>.
4. Тряпицына А. П. Новая школа и новый учитель: обобщение результатов работы дискуссионных площадок Педагогической Ассамблеи // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — Январь 2010, ART 1377. — СПб., 2010. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm>.