

УДК 378.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагогическое творчество, педагогическая культура, методологическая культура учителя, компетентностный подход.

Мареев В.И.

*доктор педагогических наук, профессор,
руководитель Педагогического института
Южного федерального университета*

Мкртчян Н.М.

*доцент кафедры отечественной истории
Педагогического института Южного
федерального университета*

Актуализация вопроса о качестве профессиональной подготовки студентов педагогических вузов связана с рядом объективных социокультурных условий и насущных потребностей образовательно-воспитательной практики. Теоретическое обсуждение данной проблемы затрагивает следующие ее аспекты:

- профессиограмма учителя XXI столетия;
- противоречие между «вызовами» современной школы и «ответами» высшего профессионального образования;
- тенденции обновления содержания и форм обучения будущих учителей.

На волне кардинальных изменений, переживаемых Россией на рубеже XX–XXI в., отечественная педагогическая наука приходит к созданию концепции личностно ориентированного гуманистического образования. Его ценностные ориентиры связаны с пониманием ученика как субъекта педагогической деятельности, инициатора собственного учения, воспитания и обучения как процессов, основанных на свободном саморазвитии личности.

Успешность воплощения личностно ориентированных концепций в реальную образовательную практику зависит прежде всего от учителя. Самые лучшие программы, технологии, методики не заменят интеллигентного и гуманного педагога, влюбленного в свою профессию. «Роль педагога, – отмечают И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, – сегодня значительно повышается не только в связи с поиском путей выхода из сложившегося кризиса, но и с точки зрения определения исторических судеб мира. Гуманизация социума начинается с обучения и воспитания детей и, следовательно, с установления статуса педагога, достойного его социальной роли» [6, с. 3].

В центре современных педагогических и психологических исследований стоит вопрос о выявлении критериев, качественных характеристик личности учителя как важнейшего субъекта педагогического труда, способного реализовать на практике идеи гуманистической педагогики. Как отмечает Е.В. Бондаревская, «проблематика исследований педагогической культуры складывается под влиянием реальных потребностей обновления школы, и прежде всего таких, как потребность существенного повышения качества обучения и воспитания, гуманизации воспитательных отношений, всесторонней педагогизации социальной среды, воспитания учителей нового поколения» [3, с. 3–4].

Педагог-профессионал сегодня – это не просто дипломированный специалист, имеющий соответствующий документ об образовании. Педагог – это профессионально образованная личность, умеющая управлять процессами воспитания, обучения, развития; это организатор многоплановой социально значимой деятельности своих воспитанников. Преподаваемый им учебный предмет становится своего рода «площадкой» для личностно-смыслового становления школьников. В связи с этим основной интерес ученых связан с проблемой профессиональной компетентности и педагогической культуры учителя, важнейшим компонентом которых является творческое отношение к своему труду. Необходимость создания образа учителя, соответствующего новым задачам образования и воспитания, требует переосмысления ранее известных и введения принципиально новых характеристик качественного состояния педагогической деятельности и учителя как субъекта педагогического процесса. В современном педагогическом тезаурусе

особое место занимают такие понятия, как «педагогическое творчество» и «педагогическая культура».

Проблема педагогического творчества, актуализированная в конце 1980-х гг., остается приоритетной на нынешнем этапе развития педагогической науки. Так, уже во второй половине 1980-х гг. Ю.К. Бабанский, указывая на то, что творческий характер педагогической деятельности – это неотъемлемая черта истинного профессионализма, обозначает уровни его проявления:

- владение основами профессии, успешное применение известных в науке и практике приемов деятельности (учитель-профессионал);
- использование в учительской практике наряду с апробированными средствами оригинальных новых подходов к решению задач, их успешная реализация в собственной деятельности (учитель-новатор);
- умение учителя не только предлагать новые идеи, применять их в своей деятельности, но и научно обоснованно оценивать их эффективность и возможность передачи другим учителям (учитель-исследователь).

В психолого-педагогических исследованиях второй половины 90-х гг. XX в. обозначаются многообразные подходы к трактовке понятия «творческая деятельность учителя». По мнению В.В. Краевского, она осуществляется в двух основных направлениях: применение известных средств в новых сочетаниях, разработка новых средств применительно к ситуациям, аналогичным тем, в которых педагог уже оказывался. Гуманистический принцип творческой деятельности учителя – «побуждать», а не «понуждать» (З.И. Равкин).

Современные исследователи (Л.А. Байбакова, Е.В. Бондаревская,

Л.Д. Гиреева, Л.Д. Гребенкина, Н.Ф. Вишняков, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Е.Н. Шиянов и др.) понимают педагогическое творчество как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Творческий педагог строит свою деятельность по правилам эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата, выбор средств, необходимых для достижения результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач. Главный источник развития творчества учителя ученые видят в противоречии между необходимостью овладения стандартными действиями и потребностью постоянно находить новые варианты использования методов и приемов, новые способы развития старых традиций, избегать шаблона прямого копирования.

Творческий педагог – это исследователь, обладающий следующими профессионально-личностными качествами: научным психолого-педагогическим мышлением, высоким уровнем педагогического мастерства, развитой педагогической интуицией, критическим анализом, потребностью в самосовершенствовании. Профессиональное творчество педагога охватывает все стороны его деятельности, выработку стратегии и тактики педагогического труда, направленного на решение задач разностороннего и гармоничного развития личности учащихся. Творческий потенциал – это интегральная характеристика учителя.

Педагогическое творчество является одним из важнейших условий формирования педагогической культуры (Л.А. Байбакова, Е.В. Бондаревская, Л.К. Гребенкина, И.Б. Котова, В.В. Кульневич, Е.Н. Шиянов и др.). По словам Е.В. Бондаревской, «по отношению к образовательной практике теории

педагогической культуры выступает как методологическая основа ее обновления. Опора на эту теорию позволяет обосновать культуросообразные цели, содержание, метод профессиональной подготовки учителя, ориентированного на ребенка, педагогическую культуру и способного к профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию в мире культуры» [3, с. 144].

Педагогическая культура характеризуется следующими наиболее значимыми критериями:

- способность педагога к диалогу культур;
- интернализация и воспроизведение педагогических ценностей, при которых педагогический опыт общества и общечеловеческие ценности становятся внутренним достоянием личности педагога;
- индивидуализация процесса профессиональной деятельности;

Педагогическая культура как система включает в себя такие компоненты: педагогическая позиция и личностные качества, профессиональные знания и культура педагогического мышления, профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности, гуманность, саморазвитие и саморегуляция личности и культура профессионального поведения.

На нынешнем этапе развития образования особенное значение имеет появление педагога-профессионала, обладающего не массовой, а высокой педагогической культурой, которая характеризуется индивидуально-творческим стилем профессиональной деятельности. Такой уровень развития педагогической культуры может определяться понятием «методологическая культура учителя». Ее часто определяют как владение методологическими и психолого-педагогическими знаниями. Но, по утверждению Е.В. Бондаревской

и С.В. Кульневича, «готовность педагога работать в личностно ориентированной парадигме определяется не только его умениями выполнять те или другие научно-исследовательские операции. Гуманистическая сущность образования состоит в первую очередь в установлении неразрывной связи между двумя видами педагогической деятельности: мыслительной и практической. В достижении этого единства заложена возможность преодоления такого антигуманного профессионального педагогического недостатка, как обучать по схеме, воспитывать по образцу» [4, с. 107]. Учитель должен уметь не только пользоваться традиционными «инструментами», применять чужие образцы, но и создавать собственные модели, придавая педагогическим явлениям личностный смысл. В связи с этим методологическая культура учителя – «это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т.е. пережитая, переосмысленная, выбранная, построенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения» [там же, с. 112].

Понятия «педагогическая культура» и «методологическая культура учителя» выводят на более высокий уровень представления о профессиональной программе педагога. В советский период учитель воспринимался прежде всего как функционер, чья ценность определялась профессиональной пригодностью, т.е. способностью добросовестно исполнять директивы партии и государства в области образования и воспитания. Личностные качества заслонялись профессиональными. Разрушение идеологических стереотипов авторитарного образования привело к тому, что составляющими профессиональной программы учителя на современном этапе становятся следующие свойства: высокая культура

и нравственность, полная самоотдача, благородство, острое чувство нового, реализация индивидуального таланта в сочетании с педагогическим сотрудничеством, общность идей и интересов учителей и учащихся, творческое отношение к делу, высокий профессиональный уровень и стремление к профессиональному росту, принципиальность и требовательность, отзывчивость, эрудиция, гражданская ответственность.

Современный учитель – это личность универсального плана, это человек с гуманистическим культуросообразным мышлением, находящийся в постоянном творческом поиске, придающий педагогическим явлениям личностный смысл, воспринимающий ребенка как высшую ценность образования, склонный к анализу и непрерывному нравственному росту.

Высокие требования к личности педагога предполагают повышение качества его профессиональной подготовки. Однако в высших педагогических учебных заведениях по-прежнему доминирует «построенная в парадигме картезианского рационализма система образования, до сих пор ориентированная на усвоение объективированных знаний» [7, с. 49]. Современный мир требует перехода от традиционализма и монологичности к культурной полифонии и диктует необходимость реформирования образовательного пространства. Человек сегодня не просто занимает раз и навсегда отведенное ему место в социуме, а самостоятельно ставит цели, ищет средства их реализации, развивает свои способности. Чтобы обеспечить личностно-смысловое развитие учеников, будущий учитель сам должен быть воспитан как личность деятельная, инициативная, готовая жить в быстро меняющемся мире. Несмотря

на существующее в педагогической среде понимание новых приоритетов образования, отжившие нормы медленно уступают дорогу прогрессивным тенденциям. Теоретическая подготовка студентов оказывается оторванной от реальных образовательных запросов. К сожалению, мысль об опережении профессиональным педагогическим образованием запросов общеобразовательной школы (В.А. Корнилов, В.А. Сластенин и др.) далека от своего воплощения в вузах, которые работают сегодня в запаздывающем режиме.

Проблема обновления педагогического образования и воплощения его результатов в практику профессиональной подготовки будущего учителя в течение последнего десятилетия находится в области пристального внимания ученых (В.А. Андреев, А.А. Греков, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Б.Т. Лихачев, В.И. Мареев, В.А. Сластенин, Ю.В. Сенько и др.). За это время теоретическое обоснование получил ряд направлений реформирования высшей школы:

- гуманитаризация образовательной среды вуза; изменение содержания, форм, методов преподавания дисциплин человековедческого характера, социально-гуманитарных и общеобразовательных курсов; значительное увеличение времени, отводимого учебным планом на традиционные и новые дисциплины гуманитарного цикла;
- педагогизация всех сторон подготовки будущих учителей;
- обращение к личностному опыту студента и преподавателя;
- формирование субъектного пространства будущего учителя;
- установление гуманистического, диалогового стиля отношений между преподавателями и студентами;
- обоснование теоретических положений компетентностного подхода;

- переход на двухуровневую систему образования; включение в Болонский процесс.

Один из возможных путей совершенствования профессионального педагогического образования – радикальное обновление атмосферы и основ педагогического процесса в вузе, гуманитаризация образовательной среды. Этот процесс прежде всего предполагает значительное увеличение количества учебных часов, отводимых как для традиционных, так и для относительно новых для высшей школы (валеология, граждановедение и др.) дисциплин гуманитарного цикла. Освобождение от идеологического диктата, жесткого государственного заказа, стандартизированных учебных планов позволило многим высшим учебным заведениям усилить гуманитарную составляющую. Однако простого расширения «представительства» гуманитарных дисциплин в учебных планах сегодня уже недостаточно: при таком подходе гуманитаризация образования будет разворачиваться в логике учебного предмета. Чтобы будущий учитель смог работать в субъект-субъектной парадигме, он должен в процессе профессионального образования приобрести опыт субъект-субъектных отношений. Ю.В. Сенько выразил эту мысль при помощи каламбура: «Необходимо в первую очередь гуманитаризировать образование самого “образователя”, т.е. педагога – преподавателя вуза, учителя школы, воспитателя детского сада: гуманитаризация сознания самих педагогов является необходимым условием гуманитаризации образования в целом» [10, с. 26]. Для этого необходимо все компоненты образовательного пространства ориентировать на постижение будущими специалистами многогранных проявлений социокультурной сущности человека.

Недостаточно просто увеличить количество часов, отводимых на изучение человековедческих дисциплин, нужно изменить формы и методы подготовки будущих учителей. Студенты должны приобщаться к науке как к творческой деятельности человека, а не как к сумме обезличенного знания, готовых выводов, правил, рецептов. В центре учебного процесса в таком случае оказываются способы задания вопросов, способы проблематизации социокультурного бытия.

Пересмотр методологии профессионального педагогического образования связан с идеей педагогизации всех сторон подготовки будущих учителей. Первоначально она относилась ко всем высшим учебным заведениям и предполагала более широкое использование вузовскими преподавателями педагогической теории для повышения эффективности учебно-воспитательной работы. В настоящее время педагогизация в рамках профессионального педагогического образования означает «повернутость всей системы образовательно-воспитательной работы в педагогическом заведении к требованиям школы, к специфике учительской деятельности... Отсюда следует, что при определении общенаучного, психолого-педагогического и методического образования студентов нужно идти не только от теории к практике, как это делалось до сих пор, но и от практики к теории». Смысл педагогизации состоит в усилении профессионально-педагогической подготовки студентов. Каждое проводимое с ними занятие должно быть пронизано заботой о профессионализации усваиваемой информации. Не должно быть абстрактных знаний, знаний вообще. Они приобретаются для будущей конкретной деятельности. Качество подготовки будущих

учителей обеспечивается не увеличением объемов учебного материала, а овладением основными идеями, понятиями, внутренними связями соответствующей науки, имеющими существенное значение для педагогической деятельности.

Современный учитель – носитель живого знания. Для выполнения этой высокой и ответственной миссии ему мало владеть определенным теоретическим багажом. Он должен быть обращен к самопознанию, к сотворению себя. Профессиональное педагогическое образование предполагает сегодня не только «освоение студентами дидактически преобразованного социального опыта (“ставшей” культуры) и развитие личности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире» [10, с. 11]. Нельзя не констатировать, что реальный учебный процесс в педагогическом вузе далек от тех надежд и ожиданий, которые возлагают на него и ученые, и общество в целом. Совершенно очевидно падение интереса к собственно педагогическим дисциплинам. Многие студенты не понимают их значения для профессионального и личностного становления. Отстраненное, порой скептическое отношение к педагогике легко объяснить. Ее преподавание разворачивается в логике «наукоучения», в сугубо рациональных формах. Наука, обращенная к загадкам становления человека, его возвышенного, духовного питания, сама подчас лишена души, обходится только «схемным видением», не торопясь переходить к «живописному соображению». Совершенно очевидно, что профессиональное педагогическое образование – это гуманитарный феномен, однако его содержание чаще всего представлено в безличной форме всеобщности. Значит, обновление

педагогического образования становится возможным через его наполнение «живым знанием». Его главными признаками В.П. Зинченко называет открытость, недосказанность, субъектность.

Сделать знание живым – значит наполнить его личностными смыслами. Смысл, в отличие от значения, не может привноситься извне. Человек находит, обнаруживает, выбирает его среди ценностей жизни и культуры. Современная психологическая наука констатирует, что смыслам не учат, смыслам не учатся, их постигают, они самораскрываются. Знания могут передаваться и усваиваться, смыслы – нет. Они могут быть выработаны, открыты в результате поиска, напряженной внутренней работы, активности индивида. «Самые совершенные ценности человечества, – пишет В.В. Сериков, – должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, т.е. обрести личностный смысл» [11, с. 30]. Педагогическое знание перестанет быть «мертвым» для студентов, если войдет в их субъектное пространство, будет пережито и востребовано ими. Смысл, согласно А. Белому, перестает быть абстрактным понятием, когда возникает эффект со-мыслия, со-действия и со-чувствия. Иными словами, «живое педагогическое знание» вырастает из жизненного контекста.

В связи с этим задача высшего педагогического образования – создать условия для формирования субъективной реальности будущего педагога (В.В. Сериков). Объективные значения, нормы, представленные в педагогических научных текстах, не могут подсказать учителю, как именно он должен воспринимать и чувствовать педагогическую реальность, какую позицию по отношению к происходящему событию

занять. Педагогическое знание не носит характера всеобщего, одинакового для всех, оно всегда личностно. Эффективность педагогической деятельности не определяется только четкостью предписывающих инструкций. Устанавливая «нормативы», мы предлагаем студенту задачу на результат, уходя от задачи на смысл.

Вводя понятие «субъективная педагогическая реальность», В.В. Сериков подразумевает под ней внутренний, духовный мир учителя. Но это не просто пристрастия, привычки и интересы, а реальность, «обладающая потенциалом создания педагогического процесса и включающая цели, специфические идеи, субъективное авторское видение педагогических задач и средств их решения, логику развертывания этих средств, педагогическую рефлексию, процесс самодвижения» [там же, с. 58]. Любой элемент содержания образования должен проходить через субъективную педагогическую реальность, обогащаться ею. Субъектное пространство педагога начинает складываться уже на студенческой скамье, поэтому недопустимо отношение к студенту как объекту массового педагогического производства, лишенному творческой индивидуальности.

Одним из условий, обеспечивающих формирование субъективной реальности будущего педагога, является внимание к личностному опыту студентов. В нем запечатлены способности, интересы, направленность, смыслы, ценности. Восхождение к жизненному опыту обучающихся – путь к личности будущего педагога, условие того, что молодой учитель сам впоследствии будет бережно относиться к опыту своих учеников. По мнению Ю.В. Сенько, высшая педагогическая школа редко обращается к ценностям довузовского педагогического опыта студентов с целью

его использования, корректирования, обогащения в процессе профессиональной подготовки. «Этим академическим снобизмом в некоторой степени объясняется... неоправданность ожиданий студентов, разочарование в избранной профессии» [10, с. 26]. Как путь преодоления негативной ситуации, сложившейся в вузах, ученый предлагает следующую логику становления учителя: от довузовского педагогического опыта студента – к педагогической грамотности и профессиональной готовности, от них – к профессиональной компетентности педагога, которая, в свою очередь, представляет собой допрофессиональный опыт, обогащенный теоретическими знаниями и практической педагогической деятельностью.

Такой подход предполагает, что преподаватель создает условия, стимулирующие студентов к актуализации их дотеоретических представлений, способствующие взаимодействию личностного восприятия и общественно-исторического наследия. На жизненном опыте обучающихся лежит отпечаток их индивидуальности. Он активно влияет на усвоение профессиональных знаний и способов деятельности в процессе обучения, так как учебные сведения воспринимаются будущими педагогами через призму ранее сложившихся взглядов. В связи с этим «восхождение преподавателя к жизненному опыту студента есть, по существу, обращение к личности будущего специалиста, к его способности “работать” со своим опытом, над своим опытом, с помощью своего опыта, вопреки своему опыту» [там же, с. 144]. Студент в такой ситуации перестраивает свои прежние представления, овладевает профессиональными знаниями, обнаруживая в них личностные смыслы, продуцирует новые знания, расширяя границы предшествующего опыта.

Опора в процессе обучения на субъективный опыт и личностные смыслы студента меняет сам характер педагогического процесса в вузе. Патерналистские отношения между обучающим и обучающимся сменяются отношениями коллегиальности. В основу современного высшего образования должно быть положено сотрудничество, сотворчество различных субъектов процесса обучения. Поскольку процесс профессионального становления богаче заданных нормативов, вузовский преподаватель оказывается перед проблемой преобразования теоретических знаний в живые человеческие чувства и эмоции. Решая ее, он раскрывает содержание образования сквозь призму своего восприятия. Ограниченность общепринятого содержания образования состоит в том, что оно игнорирует личностный опыт преподавателя, в то время как приобщение студентов к «культуре Мастера» (М.М. Бахтин) – это источник их творческого становления. Преподаватель несет обучающимся не только систему знаний, он передает им свое мотивационно-ценностное отношение к этим знаниям. Открытая позиция педагога моделирует аналогичную позицию студентов. Диалогическое взаимодействие между субъектами педагогического процесса обогащает обучение смысловыми, этическими отношениями, в результате чего знание не усваивается, а проживается. Соучастная установка педагога, по мнению Ю.В. Сенько, проявляется в способности «слышать наслаивающиеся друг на друга голоса студентов, вычленять в этом многоголосии материал для дискуссионного общения, создания проблемных ситуаций, взаимокорректировки, взаимообогащения» [там же, с. 156]. Если сотворчество преподавателя и студентов становится

фундаментальной характеристикой профессионального обучения, то происходит интеграция социокультурного опыта с субъективным, превращение обезличенной информации в личностное знание.

Диалогические отношения преподавателя и студентов предполагают взаимообучение и взаиморазвитие не только при рассмотрении теоретических проблем, но и в процессе проектирования педагогических ситуаций и решения педагогических задач. В связи с этим назрела необходимость преодоления доминантного положения вербальных объяснительно-иллюстративных методов профессионально-педагогической подготовки. Важнейшими компонентами современного высшего педагогического образования являются практическая подготовка (практикумы, педагогические мастерские и др.) и учебное проектирование. Внимание к этим составляющим учебно-воспитательного процесса позволяет переосмыслить значение педагогической практики. Она «мыслится как участие студентов в полидисциплинарных программах по проектированию и реализации новых содержаний и технологий образования на экспериментальных площадках. В такого рода совместной работе преподавателей и студентов происходит передача-освоение ценностей и норм профессиональной деятельности, антропсихотехник».

Существенное значение для обновения характера педагогического процесса в вузе имеет кадровый состав преподавателей. Нет сомнений в том, что преподаватели высшей школы должны заниматься научной работой, но в то же время для преподавания ряда педагогических дисциплин нужны люди, имеющие опыт практической работы, которых, к сожалению,

в педвузах еще очень мало. В идеале преподавательский корпус кафедр педагогики и методики должен быть сформирован из «теоретиков» и «практиков».

Актуализация проблемы личностно-смыслового развития студентов, усиление внимания к практической стороне вузовской подготовки несколько не снижают значения академического подхода к содержанию профессионального образования. Бессмысленно отрицать необходимость овладения системой фундаментальных понятий педагогики и методики. Научное познание является важным элементом культуры, его ценность не нуждается в дополнительной аргументации. Однако построение образовательного процесса как процесса сугубо рационального обедняет его, делает «чужим», «холодным». Субъектное пространство педагога складывается в результате накопления опыта рефлексии педагогических проблем, включения в непосредственную педагогическую деятельность. В связи с этим особенно востребованной становится сегодня деятельностная концепция профессионально-педагогической подготовки. Вне деятельностного подхода невозможно решать проблемы, поставленные современностью: трансформирование приобретаемых знаний в инновационную профессиональную деятельность; формирование навыков постоянного саморазвития и самосовершенствования, личностного и профессионального роста; поддержание интереса к передовому научному опыту; умение адаптироваться в условиях перемен, нестабильности и неоднозначности внешних условий. Деятельность является основой для самовыражения личности. В связи с тем, что деятельностный подход становится ведущим направлением современной

педагогики, «понятие “опыт деятельности” приобретает статус дидактической единицы. Приобщение к нему – образовательная задача, которая не ставилась прежде, хотя социальный заказ предусматривает именно целенаправленную передачу новым поколениям такого опыта».

В активно разрабатываемой в настоящее время компетентностной концепции профессионального образования категория деятельности играет определяющую роль. В XXI в. востребованными оказываются образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны. Человек уже не может жить, пользуясь готовыми формулами, ему необходимо постоянно обновлять оперативную часть своего культурного опыта. Подготовленным к жизни оказывается тот, кто не ждет чьих-либо инструкций, а поступает в соответствии с уже сложившимся творческим духовно-личностным опытом. Предметное знание не исключается из структуры образованности, но играет в ней ориентировочную роль.

Компетентностный подход выдвигает на первый план не информированность, а умение разрешать жизненные проблемы, выполнять различные социальные роли. Человек должен быть готов к поведению в нестандартных ситуациях в области познания и объяснения явлений действительности, освоения новых технологий, во взаимоотношениях людей, в выборе стиля и образа жизни и т.д. Научить такому поведению невозможно. По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, отличие компетентностной модели от знаниевой

«так же велико, как знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть» [2, с. 11]. Специфика компетентностного обучения в том, что усваивается не готовое знание, а механизмы его «добывания».

Компетентностный подход предполагает активное конструирование знаний, увеличение объема самостоятельной работы, накопление практического опыта. Необходимость компетентностного подхода осознается многими учеными. Этот подход сегодня активно обсуждается (И.В. Алексашенкова, Е.В. Арцишевская, А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Е.О. Орлова, А.А. Пинский, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин и др.). Компетентность определяется как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире, обеспечивающий максимальную востребованность личностного потенциала, осознание личностью собственной значимости и признание ее окружающими.

Под компетенцией понимается система универсальных знаний, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Структура компетенции включает когнитивный, деятельностный, личностный компоненты. Когнитивный компонент предполагает достижение такого уровня образованности, при котором человек становится компетентным в решении познавательных, жизненных и культуротворческих проблем, на основе их понимания и умения делает практические шаги в их решении. Деятельностный компонент включает в себя интеллектуальные, коммуникативные, деловые умения, необходимые для самореализации личности в любой сфере

жизнедеятельности. Личностный компонент характеризует человека, обладающего гражданской, духовно-нравственной и индивидуально-личностной зрелостью.

В работах современных педагогов и психологов выделяются различные группы компетенций. На первое место вынесены ценностно-смысловые компетенции. Это означает, что в процессе обучения человеку необходимо создать свой собственный опыт, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии. Компетентным он станет, «найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям» [2, с. 12]. При компетентностном подходе обучающийся осваивает новые виды опыта, приобретает навыки исследования и проектирования, сотрудничества.

А.В. Хуторской классифицирует функции компетенций по отношению к различным аспектам образования [13, с. 42]:

1. По отношению к личности обучающегося: отражают развитие личностных смыслов, характеризуют деятельностный компонент образования, задают минимальный опыт предметной деятельности, развивают способность решать реальные проблемы.
2. По отношению к ЗУНам: не противостоят ЗУНам, связаны с целевым осмысленным применением комплекса ЗУНов, характеризуются комплексностью образовательных процедур личностно-деятельного характера.
3. По отношению к структуре и содержанию образования: отражают системность конструирования целей, содержания образования и образовательных технологий, присутствуют

в различных учебных предметах и образовательных областях.

4. По отношению к способам деятельности: позволяют связать теоретические знания с их использованием для решения конкретных задач, проверяются в процессе выполнения определенным образом составленного комплекса действий.

Компетентностный подход получил глубокое осмысление в связи с проблемой профессионального педагогического образования. Возможные модели профессионально-педагогической компетентности имеют не только профессионально-прикладной, но и общеобразовательный смысл. А.Г. Бермус рассматривает три модели профессионально-педагогической компетентности: феноменологическую, лингворечевую, культуротворческую. В феноменологической модели компетентность рассматривается как универсальная способность и свойство личности к решению возникающих задач образовательной реальности и представляется совокупностью стандартных процедур: идентификация, проблематизация, концептуализация, контекстуализация, рефлексия. Лингворечевая модель предполагает следующие виды деятельности: академическое слушание, академическое говорение и академическое письмо. В культуротворческой модели компетентность реализуется через распределение того или иного элемента знания, выход в более общий культурный контекст и на этой основе – реконструкцию собственной субъектной позиции. Универсальные процедуры, раскрывающие на технологическом уровне содержание культуротворческой модели, включают следующие: систематизация текстов, интерпретация текстов, визуализация, смыслообразование.

Новый взгляд на характер подготовки студентов в педагогических вузах

обусловлен переходом российского образования на двухуровневую систему. Заявление России об участии в Болонском процессе выдвигает новые требования к подготовке выпускников высших учебных заведений. В связи с этим может быть преодолена недостаточная практическая подготовка студентов педагогических вузов к работе в образовательных учреждениях. Мир становится более открытым, изменчивым, ему свойственны культурная полифония, стремление к инновациям, возрастание роли творческой инициативы. Качества и способности современного человека не могут развиваться в традиционной знаниевой парадигме. Познание реальности сегодня необходимо осуществлять в единстве с изучением специфических средств и операций деятельности. Модернизация образования требует нового взгляда на соотношение теоретической и практической подготовки. Педагогическая теория и практика по-прежнему остаются важнейшими составляющими подготовки как бакалавров, так и магистров, но характер взаимодействия между ними меняется. Педагогическая теория не только отражает существующую педагогическую действительность, но и формирует средствами научного анализа принципы будущей педагогической практики. Фундаментализация педагогического образования в этом контексте предполагает тщательное и глубокое изучение педагогической теории и на этой основе формирование у будущих учителей умений целеполагания, методической рефлексии, педагогического проектирования.

Педагогическое образование, адекватное объективной реальности, отвечающее требованиям сложноорганизованного мира, предполагает не только и не столько владение теоретическим

знанием, но и опыт теоретической и практической творческой деятельности, приобретаемый уже на студенческой скамье. Достижение этой цели становится возможным, когда сокращается «дистанция огромного размера» между педагогической теорией и педагогической практикой, когда студенты начинают мыслить не как подмастерья, ученики, а как мастера, педагоги. Гуманистические императивы современности предполагают соответствующие методы овладения обучающимися педагогическим профессионализмом: игровые формы обучения, дискуссии, мастер-классы, тренинги, педагогическое консультирование, проектирование и др.

Анализ ситуации в отечественном высшем педагогическом образовании позволяет сделать ряд принципиально важных для настоящего исследования выводов:

- несмотря на постепенное обновление системы профессионального образования, в высшей школе доминирующим остается знаниевый подход, не обеспечивающий подготовки учителя, соответствующего современным требованиям;
- большинство выпускников педагогических вузов плохо представляют реальный образовательный процесс, не обладают практической готовностью к осуществлению педагогической деятельности;
- противоречие между теоретической и практической подготовкой студентов объясняется отрывом содержания теоретических курсов от реальных образовательных запросов студентов и нужд самого образования;
- обновление содержания современного высшего педагогического образования должно происходить на основе принципов гуманизации, педагогизации, диалогизации, по-

- строения субъектного пространства будущих учителей, технологизации;
- модернизация содержания профессиональной подготовки в педагогических вузах опирается на изменение дидактических механизмов, что предусматривает использование активных методов обучения: метода проектов, игровых технологий, гештальт-технологий, контекстного обучения и др.

Общим основанием большинства современных исследований, посвященных проблемам высшего педагогического образования, является мысль о системообразующей роли в становлении будущих учителей педагогической практики, в ходе которой не только приобретает начальный профессиональный опыт, осуществляется «примерка» теоретических постулатов к реальной педагогической действительности, но и складывается субъективное пространство педагога, его личностно-профессиональная позиция, неповторимый опыт проживания педагогических ситуаций и решения педагогических проблем. В контексте личностно ориентированной педагогики определена особая роль педагогической практики в системе непрерывного педагогического образования как условия формирования личностно-профессионального самоотношения, саморазвития, создания личностного педагогического образа. В связи с этим актуализируется вопрос о современных принципах организации

педагогической практики студентов. Его решение обуславливает необходимость обращения к истории становления системы практической подготовки учителей.

Литература

1. Белозерцев, В.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / В.П. Белозерцев. М., 1989.
2. Болтов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болтов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10.
3. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру / Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д, 1995.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. М.; Ростов н/Д, 1999.
5. Гудзенко, Б.Я. Профессиональное воспитание будущих учителей в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б.Я. Гудзенко; Гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. М., 1987.
6. Котова, И.Б. Педагог: профессия и личность / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Ростов н/Д, 1997.
7. Котова, И.Б. Философские основания педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Ростов н/Д, 1994.
8. Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Ростов н/Д, 1995.
9. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болтов [и др.] // Педагогика. 1997. № 4.
10. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. М., 2000.
11. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. 1994. № 5.
12. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. 2005. № 10.
13. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2.