

С.И. АКСЕНОВ, кандидат педагогических наук, доцент, НГПУ им. К. Минина, e-mail: aksen_82@mail.ru

Р.У. АРИФУЛИНА, кандидат педагогических наук, доцент, НГПУ им. К. Минина, e-mail: ramila77@mail.ru

Е.В. БЫСТРИЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент, НГПУ им. К. Минина, e-mail: oldlady@mail.ru

Д.А. ЗАНОЗИН, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, НГПУ им. К. Минина, e-mail: dazanozin@yandex.ru

Ж.А. ПОТРАВКО, председатель Совета ТОС «Усадьба Подвязье», e-mail: usadbann@mail.ru

НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

S.I. Aksenov, R.U. Arifulina, E.V. Bistrickaya, D.A. Zanozin, J.A. Potravko

SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL APPROACHES IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION

В данной статье обсуждается методологическая проблема трактовки педагогических подходов к формированию личности и деятельности профессионала в образовательной среде вуза. Обсуждается трансверсальная программа личностного и профессионального развития будущего педагога, реализующаяся в социокультурном пространстве современного социума.

Ключевые слова: методологический подход, социокультурная среда, развитие личности, развитие деятельности, целевые аттракторы, обучающее исследование, исследующее обучение.

In this article the methodological problem of treatment of pedagogical approaches to formation of the personality and activity of the professional in the educational environment of higher education institution is discussed. The transversal program of personal and professional development of future teacher, being realized in sociocultural space of modern society is discussed.

Keywords: methodological approach, the sociocultural environment, development of the personality, activity development, the target attractors, the training research investigating training.

В последнее время в методологии науки наблюдается тенденция к формированию новых научно-технологических подходов к педагогическому процессу, что, как правило, сопровождается критикой традиционных подходов, существующих в теории и практике педагогики. Беспокойство по поводу нарастания интенсивности этого явления в период реформирования профессионального образования побудило авторов рассмотреть педагогические подходы в ракурсе их структуры, единства и различий, а также особенностей реализации в рамках высшего педагогического образования.

Дидактические подходы трактуются разными исследователями по-разному: то в качестве аспектов рассмотрения объекта изучения, которые позволяют выделить предмет исследования и проблему, то в качестве познавательной позиции субъекта, задающей целевые установки и задачи этапов познания, то в виде технологических ориентиров познавательного процесса. В качестве последних, как правило, выступают декларированные принципы, задающие тот или иной подход.

Следует внести ясность в понятийный аппарат этого раздела педагогического знания. Согласно современных тенденций развития образования, педагогические подходы находятся в иерархии: методологический-----научно-технологический (от обобщенного к конкретному

согласно теории В.В. Давыдова)-----методический (индивидуально-личностный, характеризующий траекторию образования конкретного человека в изучении конкретного предмета).

Под методологическим подходом будем понимать процессы педагогической деятельности либо полностью реализующие, либо корректирующие определенную методологическую платформу познания. Под научно-технологическим подходом понимается инсептивная деятельность, детерминированная конкретным методологическим обоснованием и нацеленная на реализацию или коррекцию методов и технологий познавательной деятельности. В этом случае методический, или конкретно-технологический подход, призван обозначить интенцию исследователя на изучение определенной части проблемного поля науки. При этом они подразделяются на объектно направленные и предметно направленные. Предметом данной статьи является рассмотрение научно-технологических подходов, лежащих в основе современного педагогического образования.

Прежде всего, необходимо рассмотреть объект познания как объект приложения всех существующих подходов. Это не просто некий объективный феномен, процесс или явление педагогической практики. Объект не является сам по себе объектом восприятия, познания, преобразования или оценки его субъектом. Он становится таковым только по воле субъекта познания. При этом субъект тоже не просто человек, но субъект познания и самопознания, преобразования и, прежде всего, самопреобразования и оценки и самооценки.

В таком случае, подходы – это пути, векторы восприятия, познания, преобразования и оценки. Они имеют начало – исходник и цель – объект. В качестве отправной точки научного поиска выступают мировоззренческие принципы, ценностные ориентации, актуализируемые исследователем в процессе познания, модели потребностных результатов и модели процессов, способных привести к этим результатам, а также модель собственной компетентности, включая субъектное чувство компетентности в данной области познания.

Вектор направления подхода может быть разным, однако, в сфере профессионального образования этот вектор всегда, проходя через объект изучения, одновременно направляется и на субъект образовательного процесса. Таким образом, методологических, педагогических, дидактических, технологических подходов в действительности бесконечное множество.

Все подходы реализуются студентом как субъектом обучающего исследования в плоскостях методологии, технологии, практики познания и базируются на мировоззренческих и познавательных позициях субъекта, действующего в социокультурном пространстве. Если принять во внимание, что речь идет о профессиональном педагогическом образовании, то реализация дидактических подходов здесь идет по двум линиям – профессионала и личности (рисунок 1).

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ, МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

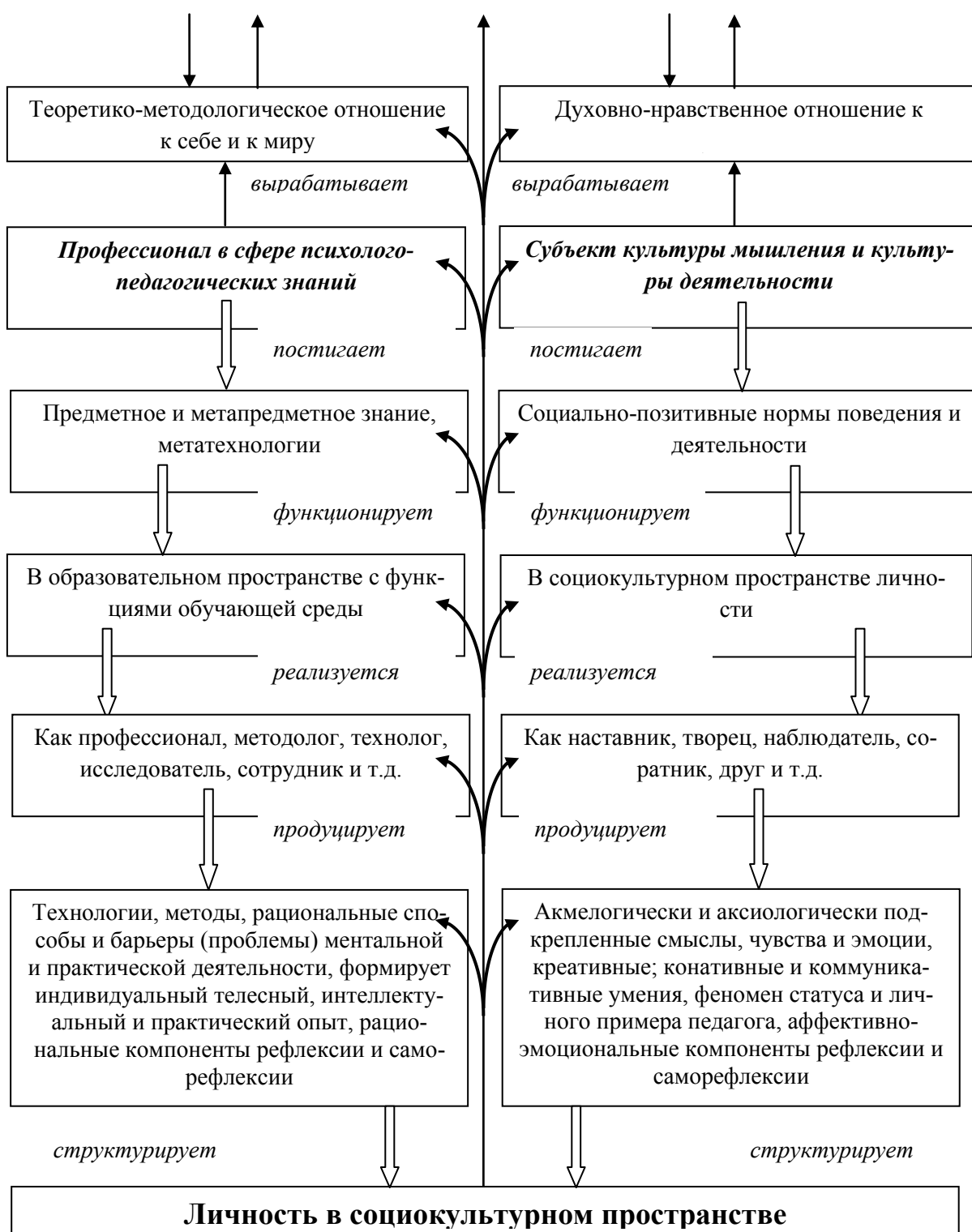


Рисунок 1 – Взаимосвязь профессиональной культуры педагога и системы его психолого-педагогической компетентности

Трансверсальная программа личностного и профессионального развития будущего педагога – это система, имеющая сложно пересеченную структуру, которую можно рассматривать как сеть степных дорог, которые зарастают, заливаются водой. На этих же участ-

ках прокладываются новые дороги, они идут параллельно, ведут то прямо к объекту, то от него, путаются, и среди них в процессе движения возникает исходная – твоя. Следует также отметить, что в процессе обучающего исследования и исследующего обучения зачастую необходимо остановиться и сделать шаги назад, что означает наличие наряду с дидактическими подходами еще и, так называемых, дидактических отходов.

Студент, становясь первично субъектом восприятия, а затем познания, интерпретации, преобразования и оценки, воспринимает объект многократно: сначала с бытовых позиций, затем уже стоя на определенной теоретической платформе [1,3] и вооруженный комплексом мировоззренческих позиций.

Поливекторность проблемного поля науки определяет полиподходность познания через «веер отклонений»[2] субъекта к объекту познания, преобразования, оценивания. В это время в сознании самого студента происходит диалог и спор старых и новых познавательных позиций. В связи с тем, что он вынужден постоянно решать вопрос о выборе проблемы, которая должна быть предметом его исследования и о способе выделения объекта познания с субъективных и субъектных, объективных и объектных позиций[4,5,7].

В этом внутреннем диалоге, организуемом педагогом вуза, формируются индивидуальные познавательные позиции. В основе их выбора и взращивания лежит целый комплекс методологических и технологических подходов, а также система мировоззренческих конструкций, имеющих социокультурную природу. В связи с чем, по умолчанию, не может быть единственно правильного дидактического подхода.

Потенции и способности будущего профессионала и личности заложены в субъекте все той же социокультурной природой его будущей профессиональной деятельности. И эта природа создает возможности и потребность в образовательном развитии, которое проявляется на первом этапе профессионального образования – в обучающем исследовании, а далее – в исследующем обучении и самообразовании. Методологическим базисом формирования профессионально-личностных педагогических компетенций, таким образом, становится реализация познавательного потенциала в процессе актуализации осознанных моделей поведения и деятельности в двух плоскостях – для себя и для социума.

Человек как социальная система проявляет в процессе познания не активность как любое биологическое существо, а инициативность и целеустремленность как направленное, векторное стремление к освоению и осуществлению новой деятельности. Таким образом, в методологическом смысле научно-технологический подход представляет собой смыслоорганизованный вектор деятельности, включающий ее цель, знаковые системы, обслуживающие ее, значение этой деятельности и конкретных шагов-действий в ее составе для социума и смысл для самого субъекта. При этом деятельность оценивается с позиции ее эффективности, то есть с позиции цели, а также с позиций личности и социума, поскольку цели учебных действий задаются ФГОС, цели разрешения избранной проблемы – ситуацией обучения, а целями развития личности задаются целевые аттракторы, диктующие выбор дидактического подхода (рисунок 2)

Подход ведет исследователя к объекту познания – материальному или информационному – системе понятий[6]. Целевые аттракторы – это цели, которые ведут человека, инативизируют поиск, развивают личность. Возникающие благодаря этим целям подходы могут помочь в описании либо того, куда мы идем и ради чего, либо указывают ориентиры и являются компасом на нашем пути, либо задают инструментарий.

Каждый подход акцентирует то субъект познания, то субъект преобразования, то субъект оценки на разных этапах обучающего исследования, а затем исследующего обучения. Другие субъекты и социальные группы как субъекты вмешиваются в трансверсальные программы друг друга, при этом понимание не предваряет деятельность, а происходит только в процессе и благодаря совместной деятельности.

Понимание включает и пред-понимание – пропедевтическое действие прогностического характера, в ходе которого формируются пред-понятия, предчувствия, что связано с пролонгацией, экстраполяцией деятельности в изменившейся ситуации обучения.

С каждым шагом обучения и развития у нас меняется самообразовательная программа.

Познавая, он создает свои теоретические позиции и уже готов к тому, чтобы озвучить или продемонстрировать свой познавательный подход или даже подходы в исследовательской деятельности. Например, выполняя просьбу педагога изобразить в виде схемы из перечня предложенных категорий и понятий педагогики структуру своей профессиональной компетентности, каждый показал свое видение, свой подход. Студенты в разном темпе, т.е. с разным шагом реализовали этот вектор, подойдя со своих позиций к системе компетентности образно то как к колесу, то как к ромашке, то как к матрешке, показывая осознанные ими разнообразные связи между явлениями, процессами и принципами научного знания.

Система педагогической компетентности, в отличие от профессиональной культуры, проявляется в решении стандартизованных задач в педагогическом процессе и выражается в большей мере в овладении профессиональными компетенциями в системе «субъект – объект».

Маркерами, ориентирующими субъект учебной деятельности в реализации педагогических подходов, выступают правила, сформулированные педагогом или самим студентом в форме: -от позитивного; -от противного; -в вопросительной форме; -в вопросительной форме с множественными возможностями выбора.

Перспективными ориентирами в разработке и осуществлении образовательных маршрутов с применением педагогических подходов становятся образовательные парадоксы, проблемы и противоречия. К последним в сфере профессионального образования могут относиться:

- противоречие между саморазвитием и самосохранением в профессии (педагог осознает, что оставаться современным и востребованным в своей профессии возможно только путем постоянного освоения инновационных педагогических технологий);
- несогласованность становления разных компетенций (хотя за педагогом как за свободной личностью остается выбор приоритетов в освоении профессиональных компетенций, современные требования к их набору четко зафиксированы);
- неравномерность освоения отдельных действий и целостной структуры профессиональной деятельности (сопротивление педагога освоению инновационных технологий препятствует формированию его целостной профессиональной культуры);
- противоречие в сознании человека между стремлением к узкой специализации и потребность узнать что-то о смежных профессиях, быть «универсалом» (в условиях коллективных форм организации метапредметной учебной деятельности создаются наилучшие условия для преодоления данного противоречия);
- несогласованность «ценностного отношения к себе в труде и к труду в себе» (педагог учится ценить не только «труд в себе», но и «себя в труде», поскольку именно такой сбалансированный подход способствует сохранению его творческого потенциала и развитию его как профессионала);
- расхождение между конкуренцией на рынке труда и умением делать самостоятельный выбор в профессиональной сфере, уметь предложить себя как профессионала (стремление сделать свой труд востребованным и конкурентоспособным не всегда осознается педагогом или же не всегда связывается с освоением инновационных видов профессиональной деятельности);
- неквалифицированное использование способов профессиональной деятельности идет вразрез с запросами общества (несмотря на запрос общества по предоставлению качественных, современных образовательных услуг, работа некоторых педагогов «по старинке», нежелание овладеть инновационными технологиями отнюдь не считается неквалифицированной).

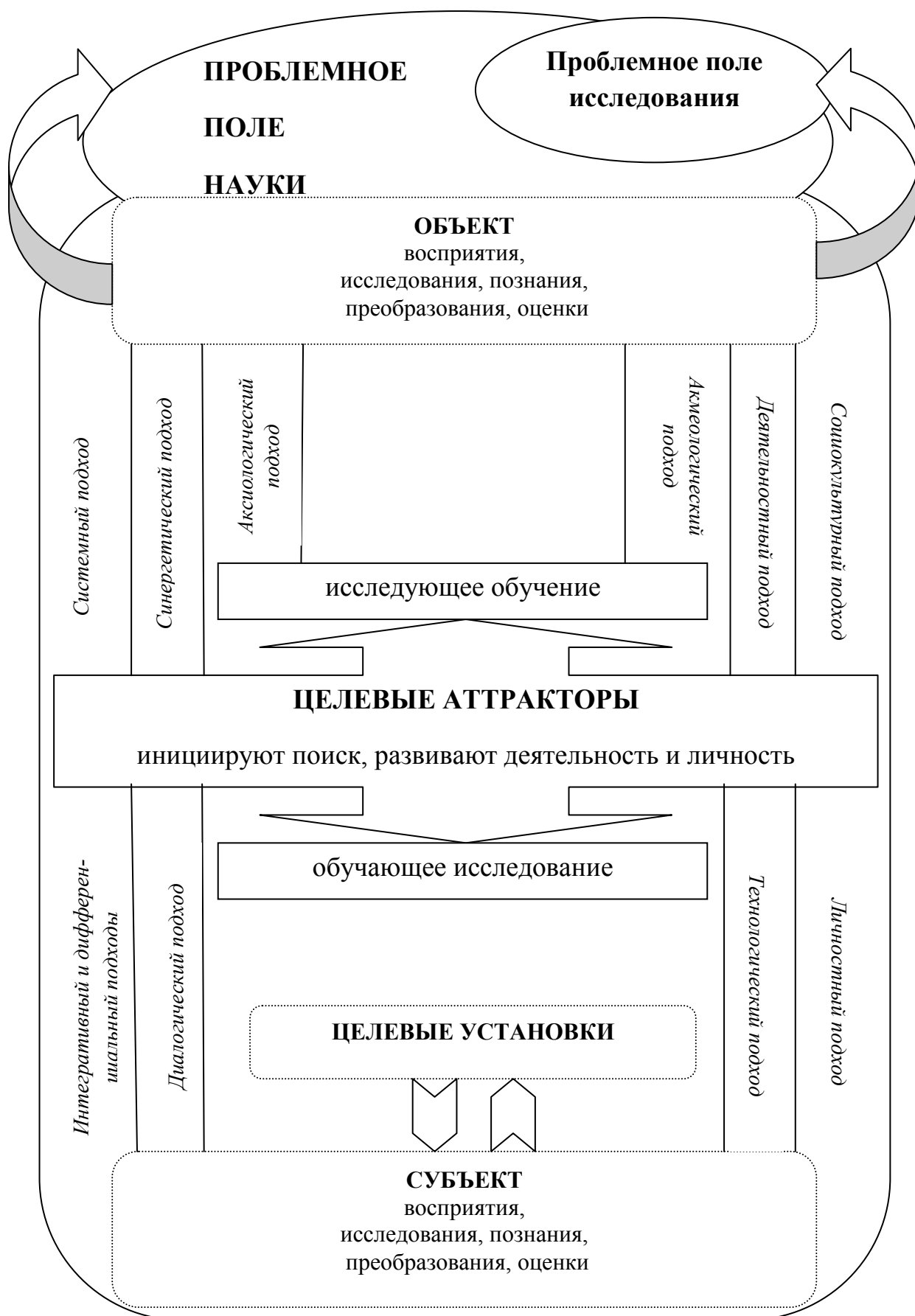


Рисунок 2 – Реализация научно-технологических подходов в структуре познавательной деятельности студентов

Все эти противоречия характеризуются различной перспективной отдаленностью от сложившейся в данный момент ситуации образования, а также различной степенью воздействия на субъекта образовательного процесса. Если рассматривать указанные противоречия с точки зрения становления профессиональной культуры педагога, то представляется очевидным, что почти все они – противоречия между внешними, объективными процессами, происходящими в ходе педагогической деятельности, и внутренними, субъективными устремлениями личности педагога, из которых и складывается его профессиональное самосознание. Этому способствует осуществляемая в рамках психолого-педагогической подготовки студентов их профессиональная и личностная самоидентификация.

Примат культуры личности в высшем профессиональном образовании раскрывается, прежде всего, в качестве сквозной системы, пронизывающей весь социум и представляет собой совокупный потенциал и продукт деятельности людей. Феномены культуры будущего профессионала существуют и развиваются в вербально-знаковых системах, в пространстве мышления, деятельности, личности, существующих друг в друге. В контексте данных идей личность студента выступает как носитель культуросообразной деятельностной позиции, необходимой для достижения целей профессионального образования и развития универсальной и предметно-дисциплинарной компетентности человека. Таким образом, следует пересмотреть приоритеты в системах психолого-педагогических знаний, переориентировав их в направлении формирования профессиональной культуры педагога.

Указанная тенденция заключается не только в развитии предметно-дисциплинарного содержания образования (расширение проблемной сферы профессиональной деятельности), но и в расширении технологий и методов педагогической деятельности. Современные технологии психолого-педагогической подготовки профессионалов включают методы решения различного рода личностно-ориентированных задач, учебного диалога (встреча различных точек зрения, обмен идеями), дидактического моделирования предмета обучения, обеспечивающих смысловой поиск необходимой студенту информации и самоанализ, рефлексия выполняемой деятельности.

Общая тенденция «расширения компетенций» в образовательном пространстве личности изменяется с экстерналистской рефлексии (этап интериоризированных профессиональных ценностей) на интернальную рефлексия (этап смыслостроительства личности и профессиональной самореализации). Здесь формируется «компетентность к обновлению компетенций» [4,5]. При этом экстерналистская рефлексия больше связана с социальной идентичностью, а интернальная рефлексия – с индивидуальной идентичностью.

Таким образом, методологические подходы в педагогике ориентируются на целевые аттракторы становления профессиональной компетентности и профессионально ориентированной культуры личности субъекта в большей степени, чем на принципы и правила, конституирующие данный подход. Дидактические подходы различных уровней научного обобщения несут субъекту познания консультативную информацию, которой он волен пользоваться в различной степени по своему усмотрению и в зависимости от ситуации познания. Вышеуказанный анализ, а также векторный характер подходов в педагогике приводит к выводу о том, что абсолютно идентичных подходов-маршрутов в исследующем обучении и обучающем исследовании не существует.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский, В.В. Основы обучения : дидактика и методика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 (050706), 030400 (050701) ОПД.Ф.02 – Педагогика : рек. УМО по специальностям пед. образования / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2008. – 348 с.
2. Кузьминов, Я.И. Университетские инновации: опыт Высшей школы экономики / Я.И. Кузьминов – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – С. 288-340.

3. Неверкович, С.Д. Методы и средства активизации познавательной деятельности (деловые игры, учебно-познавательные задачи) / С.Д. Неверкович, И.С. Дятловская – М. : ГЦО-ЛИФК, 1988. – 320 с.
4. Неверкович, С.Д. Образовательные технологии – от логики взаимодействия к логике сотворчества: сборник научных статей / С.Д. Неверкович, С.В. Дмитриев, Е.В. Быстрицкая – Нижний Новгород, 2012. – 190 с.
5. Семенов, В.Д. Вопреки, но благодаря: Этюды о педагогической антропологии на рубеже XIX–XX веков / В.Д. Семенов – Екатеринбург : Педагогика, 2009. – 300 с.
6. Ядов, В.Я. Стратегия социологического исследования (описание, объяснение, понимание социальной реальности) / В.Я. Ядов. – М. : Добросвет, 1998. – 415 с.
7. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного / И.С. Якиманская // Мир психологии. – 2005. – №2. – С. 31-42.

© Аксенов С.И., Арифулина Р.У., Быстрицкая Е.В., Занозин Д.А., Потравко Ж.А., 2014