

Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ключевые слова: дидактическое знание, дидактическая подготовка преподавателя, проектно-технологический подход.

Раскрывается состояние дидактического знания, дается описание проектно-технологического подхода, с учетом требований которого проектируется содержание дидактической подготовки преподавателя высшей школы.

Keywords: didactic knowledge, didactic training, project-technological approach.

The condition of didactic knowledge is revealed, the description of the project-technological approach is given, which is taken into consideration within the boundaries of the higher school teacher training.

Основой дидактической подготовки преподавателя высшей школы является его содержание, носителем которого служат, прежде всего, учебники и учебные пособия по педагогике и дидактике. Анализ состояния современного дидактического знания (по результатам изучения учебников по педагогике и дидактике для высшей школы) позволил сделать вывод об отсутствии целостности в его составе. В этой связи мы выделили две группы компонентов, отражающих состав дидактического знания: *инвариантную*, раскрывающую сущность обучения как педагогического явления, характеристику основных элементов процесса обучения (предмет дидактики, содержание образования, процесс обучения, принципы обучения, методы, средства, формы организации обучения, контроль и оценка результатов обучения) и *вариативную*, в которой раскрываются состояние и тенденции развития дидактического знания на конкретном историческом этапе функционирования образования. Состав вариативной группы неоднозначен и во многом отражает предпочтения авторов учебников. В целом можно констатировать, что содержание подавляющего большинства учебников по дидактике ориентировано на реализацию, главным образом, информационной функции обучения. Дидактические механизмы, ориентированные на подготовку преподавателя к реализации других функций (развивающей, воспитательной, проектировочной, рефлексивной и др.), отражены либо частично, либо вовсе отсутствуют. В числе основных педагогических причин несоответствующего уровня дидактической подготовки преподавателей высшей школы следует выделить доминирование в массовой практике профессионального образования традиционной знаниевой парадигмы, требования которой уже не отвечают новым реалиям становящегося постиндустриального образования [4].

Парадигмальный характер изменений в современном образовании связан, прежде всего, с технико-технологическим фактором – внедрением *информационно-компьютерных технологий*. Однако информационно-компьютерные технологии – при всей их важности – всего лишь средство, новейшее, революционно меняющее среду, но тем не менее –

только средство. Их содержательная начинка, их применение – в руках специалистов и преподавателя, у которого в новых условиях меняется соотношение функций – он уже не столько передатчик знаний (эта функция никуда не девается, она остается на наш взгляд по-прежнему одной из ведущих, базовых!), сколько проектировщик образовательной среды, фасилитатор и т.п. Внедрение информационно-компьютерных технологий сопровождается возрастанием в деятельности преподавателя роли функций моделирования, проектирования и конструирования образовательных систем, процессов и ситуаций. В результате система дополнительного педагогического образования столкнулась с проблемой концептуального характера. Суть ее заключается в противоречии между новыми требованиями к дидактической подготовке преподавателя высшей школы, выдвигаемыми постиндустриальным обществом (быть готовым и способным обучать студентов умениям проектировать, творить, выбирать, общаться, анализировать, учиться) и традиционной системой дидактической подготовки, ориентированной на формирование преподавателя-транслятора знаний, передатчика социального опыта.

Отмеченное противоречие выдвигает перед педагогической наукой важную задачу поиска обоснованных новых подходов к педагогическому образованию в целом и *дидактической подготовке* преподавателя, в частности. В качестве адекватной методологии мы рассматриваем проектно-технологический подход.

Проектно-технологический подход является методологией, отвечающей требованиям постиндустриального общества, в котором доминирует проектно-технологический тип культуры. В педагогике уже наработан определенный задел в разработке этого подхода, который представлен в работах В.С.Безруковой, Г.Л.Ильина, В.В.Краевского, И.Я.Лернера, И.И.Логинова, М.И.Махмутова, Г.В.Мухаметзяновой, А.М.Новикова, Д.А.Новикова, К.Н.Поливановой, В.В. Серикова, Е.С. Полат и других исследователей [3, 4, 5, 6 и др.]. Однако эти исследования практически не затрагивали вопросов применения проектно-технологического подхода к

дидактической подготовке преподавателя высшей школы.

Проект мы понимаем как «завершенный цикл продуктивной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации, учебного заведения, предприятия» [5, С.29]. Поскольку в системе образования имеет место продуктивная деятельность участников образовательного процесса и эта деятельность циклична, постольку вышеприведенное понимание проекта может быть распространено и на сферу профессионального образования и, в частности, обучения.

Процесс осуществления продуктивной деятельности – это проект, реализуемый в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам. В каждой фазе выделяются свои стадии и этапы. Завершенный проект включает **три фазы**: *проектирования*, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации; *технологическая фаза*, результатом которой является реализация системы; *рефлексивная фаза*, завершающаяся оценкой реализованной системы и определением необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Сущность проектно-технологического подхода в обучении раскрывается в следующих **основных характеристиках**: *интегративный и исследовательский характер* - проект, по определению, предполагает использование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии. Обучающиеся объективно ставят в такие условия, когда они вынуждены осуществлять разные виды деятельности – от ценностно-ориентировочной до контрольно-оценочной. Осуществление интегративной деятельности способствует приобретению обучающимися необходимого опыта; *аксиологичность, ориентация на получение конкретного результата* - проект это реальная проблема, имеющая конкретную значимость (теоретическую, практическую и т.д.) для конкретных потребителей. Наличие у проекта реальной ценности способствует формированию у обучающихся соответствующего ответственного отношения к процессу и результату деятельности, стремления к достижению наилучшего качества продукта, развитию творческого потенциала и т.д.; *направленность на обучающегося*, который находится в центре внимания, основная цель - содействие развитию его творческих способностей, исследовательских компетенций; построение учебного процесса в *логике деятельности*, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении; обеспечение *индивидуального темпа* работы над проектом для каждого обучающегося, создающего дополнительные психо-эмоциональные механизмы поддержания исследовательской деятельности, поскольку каждый обучающийся наглядно видит динамику своего личного развития; *осознанность* усвоения базовых знаний, которая обеспечивается за счёт универсального их использования в разных ситуациях.

Основная **цель** использования проектно-технологического подхода в дидактической подготовке преподавателя состоит в формировании у него готовности к проектированию и конструированию образовательных систем, процессов и ситуаций, а также к организации проектной деятельности студентов. Эта готовность предполагает развитие у преподавателя четырех групп способностей: проектировочных, конструктивных, исполнительских и рефлексивных.

Проектно-технологический подход требует опоры на следующие специфические **принципы**. *Принцип продуктивности* обучения, ориентирующий на выполнение заверщенного цикла учебно-исследовательской деятельности, результатом которой является практически значимый продукт. В основе этого принципа лежит закономерность обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения обучающихся. Сегодня результаты обучения уже не сводятся только к предметным знаниям и умениям. Они включают общепрофессиональные и профессиональные компетенции преподавателя, проявляющиеся как способность и готовность решать профессиональные и социальные задачи. Знания в той или иной предметной области при этом выступают как ориентировочная основа готовности к решению профессиональных задач. Изменение роли и места предметных знаний означает необходимость внесения изменений в содержание деятельности и общения обучающихся. Наряду с сугубо учебной деятельностью, студентов следует вовлекать в проектную деятельность, которая является продуктивной.

Принцип интеграции обучения с наукой и производством как на уровне содержания и процесса обучения, так и на институциональном уровне, для которого характерны вариативные формы социального партнерства. В основе этого принципа лежит закономерность открытости современных образовательных систем. Опыт всегда формируется внутри некоторой среды, где происходит рост обучающегося. Традиционная профессиональная школа создает сугубо искусственную среду обитания обучающегося, которая отличается от внешней (профессиональной и социальной) среды, куда выпускник попадает выходя из стен высшей школы. Поэтому тот опыт, который он получает в вузе зачастую входит в противоречие с реалиями внешней среды. В отличие от этого обучение, основанное на интеграции образовательной и внешней социально-профессиональной среды, вводит обучающегося в окружающую его широкую естественную среду и тем самым снимает проблему преодоления рамок обученности в дальнейшем. Результаты такого обучения оказываются адекватными тем ситуациям, которые возникают в естественной среде за пределами вуза.

Принцип субъектности (персонализации) реализуется путем создания условий, учитывающих и подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого обучающегося, особую ценность точки зрения, персонального подхода к решению

проблемы. Результатом такого воздействия является высокая креативность и мотивация достижений преподавателей, формирование действенной компетентности (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.).

Принцип континуальности (континуальность – непрерывность, отсутствие лакун, квантованности, разделенности на фрагменты), состоит в том, чтобы «составить такой набор видов сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем» [1, с. 333]. Этот принцип отражает требования закономерности о взаимосвязи и единства теории и практики в обучении. Он ориентирован на то, чтобы снять объективное противоречие между предметным характером обучения, ведущим к формированию предметных знаний и умений и комплексностью тех задач, которые приходится решать личности в социальной и профессиональной деятельности. Проектирование как форма организации учебного процесса позволяет обеспечить реальное прохождение обучающимися этапа освоения знаний, связанного с их применением в реальных жизненных ситуациях. Механизм, обеспечивающим это, является, как отмечает К.Н.Поливанова [9] то, что в проектном обучении обучающийся находится в ситуации, когда он вынужден идти от задачи к способу ее решения, причем заранее неизвестно, какое именно средство требуется в этой ситуации. Самостоятельный поиск средств для выполнения проекта побуждает обучающегося вникать в сущность того или иного предметного знания, выявлять его практический аспект, видеть это знание с новой, порой неожиданной стороны. И когда обучающийся находит нужное для выполнения проекта знание или умение и воплощает его в реальность, оно становится его личным знанием, то есть тем, что В.П.Зинченко называет «живым знанием».

Принцип рефлексии, суть которого в том, что проектная деятельность может стать основанием для приобретения опыта, а может и не стать таковым. Проект и проектирование становятся частью нашего опыта в том случае, если будет иметь место момент рефлексии, осмысленного отношения ко всей совокупности проектных действий. «Рефлексия – это не просто воспоминание, это выявление смысла последовательности событий» [9, с.116]. Основной смысловой центр проекта – связь замысла и реализации, цели и результата. Именно эта основная связь и должна быть предметом рефлексии. Следовательно, рефлексия является непременным, обязательным условием получения обучающимися нового опыта, а значит присвоения ими новых знаний и умений.

Реализация проектно-технологического подхода требует создания *нового поколения учебников и учебных пособий*. Нами реализована такая попытка на примере учебного пособия «Теория обучения». Принципы проектно-технологического подхода реализованы в сочетании с требованиями других, уже зарекомендовавших себя

методологических подходов (деятельностного, личностно-ориентированного, многомерного, проблемного, модульного, контекстного).

Содержание учебного материала отбирается на основе требований ФГОС ВПО и структурируется по следующим правилам: весь учебный материал в рамках дисциплины разбивается на теоретический и практический; теоретический материал направлен на обеспечение полноты знаний и их целостности; практический материал в рамках дисциплины разбивается на четыре кластера: 1) кластер проблем на развитие проектировочных способностей; 2) кластер проблем на развитие конструктивных способностей; 3) кластер проблем на развитие исполнительских способностей; 4) кластер проблем на развитие рефлексивных способностей. В каждом кластере проблемы ранжируются по возрастанию сложности с учетом информационно-логических, семантических связей. Структурно пособие включает четырнадцать глав, связанных между собой единством методологических подходов, лежащих в основе формирования его содержания и раскрывающих инвариантные и вариативные компоненты дидактики. Каждая глава представляет собой своего рода проект, то есть заверченный цикл продуктивной деятельности исследователя, отражающий движение от идеи до рефлексии, поскольку включает девять блоков: постановка проблемы, актуализации, исторический, теоретический, применения, обобщения и систематизации, расширения и углубления, самостоятельных работ, литература. Например, *теоретический блок* раскрывает современный уровень разработанности вопроса в отечественной дидактике, отражая при этом разные существующие точки зрения ученых с авторским анализом их позитивных сторон и мест, вызывающих вопросы. Методологической основой этой позиции является многомерный подход (Алтухов В.Л.), согласно которому истина так же многомерна, как и окружающий нас мир.

Блок применения содержит вопросы и задания, предполагающие активную деятельность по осмыслению этих знаний, с одной стороны (выделите сущностные характеристики..., раскройте соотношение понятий... и т.п.) и обращение к *реальной практике* образовательного процесса для подтверждения (или наоборот) теоретических положений – с другой стороны (подберите факты из своего опыта..., *постройте проект* логики учебного процесса по одной из тем и др.). Кроме того, этот блок содержит и задания на осуществление обучающимися *рефлексии* своей деятельности по освоению материала главы, в ходе которого предлагается выявить влияние изучаемой темы на развитие мотивации учебной деятельности, формирование эмоциональной сферы, личностные приращения и т.п.

Блок самостоятельных работ содержит до десяти заданий разной сложности для самостоятельной работы, содержание которых предполагает работу с оригинальными источниками,

анализ *реальной практики* обучения и подготовку *своего продукта*: реферата, педагогического словаря, схемы взаимосвязи понятий, обобщающую или сравнительную таблицу, аналитический текст, кроссворд по теме и т.п. По существу эти задания есть *микропроекты*, выполняемые самостоятельно.

Такое проектирование содержания дисциплины предполагает нелинейную организацию образовательного процесса, которая характерна для многоуровневого образования и позволяет в полной мере реализовать новую проектно-исследовательскую модель обучения – обучение действием.

Литература

1. Дьюи Дж. Демократия и образование /Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
2. Ибрагимов Г.И. Учебный курс «Дидактика» в системе формирования дидактической культуры будущего учителя/ Г.И.Ибрагимов //Педагогика. – 2011. - №2. – С.54-63.
3. Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы/ И.И.Логвинов. – М.:БИНОМ. Лаборатория знаний,2007. – 205 с.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.:Изд-во «Эгвес»,2008. – 136 с.
5. Новиков А.М. Методология образования /А.М.Новиков. – М.: «Эгвес», 2002. – 320 с.
6. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/В.В.Сериков; под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – М.:Изд. Центр «Академия», 2008. – 256 с.
7. Соколова И.И. Педагогическое образование: вызовы современности /И.И.Соколова //Педагогика. – 2010. - №5. – С.23-28.
8. Собкин В.С. Качество педагогического образования глазами студента /В.С.Собкин, О.В.Белова//Педагогика. – 2010. - №5. – С.10-17.
9. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя /К.Н.Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 156 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г., № 788.

© **Г. И. Ибрагимов** - член-корр. РАО, д.п.н., проф. ИПП ПО РАО, guseinibragimov@yandex.ru; **Е. М. Ибрагимова** - д.п.н., проф. КФУ.