

Н. В. Ходякова

Волгоградская академия МВД России

Подготовка преподавателя вуза к деятельности в информационно- образовательной среде

Профессиональное образование

Информатизация образования вносит следующие качественные изменения в жизнедеятельность вузов: 1) на основе использования информационных технологий и включения новых информационных источников и ресурсов перестраивается система управления образовательными учреждениями; 2) трансформируются организационное устройство, кадровое и материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса; 3) возникает новая инфраструктура оперативных информационных обменов и связей между факультетами, кафедрами и другими подразделениями; 4) по форме и содержанию меняется учебная деятельность студентов; 5) с учетом всего перечисленного появляются новые и усложняются прежние функции педагогической деятельности, видоизменяется сама деятельность преподавателя.

Одним из следствий информатизации высшего образования стало то, что традиционные представления об обучении как полностью управляемом, планируемом и контролируемом процессе, с четкой регламентацией деятельности студента и преподавателя и заранее определенным ее содержанием, с устоявшимися формами лекционных, семинарских и практических занятий уже не отвечают современным реалиям и должны быть заменены на более адекватные. Что же должно войти в новое понимание обучения?

Во-первых, признание (имеется в виду признание на уровне проектирования обучения) того, что в образовательном процессе участвуют и активно взаимодействуют как минимум две группы субъектов — преподаватели и студенты. Каждый из представителей этих групп имеет свои собственные цели и ожидания относительно обучения, т. е. целевая структура обучения из

прежде единственной институционально-педагогической цели превращается в «пучок» разнонаправленных векторов всех участвующих в этом процессе субъектов. Таким образом, в структуре модели по-новому понимаемого обучения это многообразие должно быть объективно представлено.

Во-вторых, в связи с информатизацией оказываются размытыми границы и неопределенными объемы содержания профессионального образования. Интенсивные информационные потоки профессионально значимой информации разрушают на своем пути «дамбы» этих содержательных ограничений. Непрекращающиеся научные дискуссии на тему «чему учить?» подтверждают неразрешенность (а возможно, и неразрешимость) проблемы современного содержания образования на уровне фиксации последовательности дисциплин в учебном плане вуза и перечисления тем этих дисциплин в Государственном образовательном стандарте. Значит, в новой модели обучения должно найтись место более адекватным решениям в организации учебного содержания профессиональной подготовки специалиста, в том числе и содержания, отвечающего как образовательным запросам субъекта-студента, так и профессиональной позиции субъекта-преподавателя.

В-третьих, информатизация «приучает» студента, делает для него привычной ситуацию информационной насыщенности его жизни и информационной избыточности при принятии решений. Это влечет за собой онтогенетически сформированную избирательность студентов в обучении, в частности, ставшую естественной для него потребность в свободе выбора методов и средств деятельности. Отсюда возникает проблема недостаточности однажды разработанной преподавателем методики обучения с привлечением минимально необходимого набора соответствующих средств учебной деятельности. Избирательность студента должна быть обеспечена максимальной вариативностью и избыточностью таких средств, разнообразием самих видов предлагаемой деятельности. Новая модель обучения должна отражать эти требования.

В-четвертых, информатизация непрерывно заставляет студента оперировать

окружающей его в жизни информацией, самостоятельно управлять ею — ориентироваться, дозировать, критически перерабатывать, продуцировать, направленно транслировать другим. Эти ставшие привычными информационные действия вступают в противоречие с пассивной ролью студента в учебном процессе, с некритичным принятием предлагаемой ему учебно-профессиональной информации, с невозможностью активно вмешаться в процесс педагогической коммуникации и изменить его в соответствии со своими представлениями. Значит, в новой модели обучения такая возможность должна быть предусмотрена.

Не останавливаясь на других аспектах обучения, подытожим сказанное. Моделирование процесса обучения и содержания педагогической деятельности в условиях информатизации не может быть полноценно реализовано в границах научных достижений методологии педагогики 70-х гг. прошлого века, когда информационные технологии еще не стали неотъемлемой частью и преобразующим началом в образовательном процессе, а проект обучения понимался как «совокупность материалов, содержащих предписания к взаимосвязанной деятельности учителя и ученика» [1: 57]. Да и сами методологи, активно разрабатывавшие в то время научные основы обучения, хорошо понимали это. «По мере того, как окружающая человека социальная среда усложняется, для взаимодействия с ней ему требуется овладение все более сложными средствами. Движение научной мысли в познании явлений обучения по необходимости должно начинаться на социальном уровне. Социальный уровень первичный, тот, с которого должен начинаться анализ явлений обучения, социальная природа которого никогда не должна упускаться из виду», — писал В. В. Краевский в 1977 г. [1: 42].

В нынешних информационных условиях речь должна идти о модели обучения, в которой были бы отражены не только требования к студенту и вузовскому преподавателю (т.е. их обязанности), но и их личностные права (на индивидуальное развитие, свободу выбора, критическое отношение, творческое преобразование, диалог). Для

студента эти права в отношении информации означают, что он не только обязан воспринимать, понимать, воспроизводить и использовать в упражнениях предлагаемую педагогом учебную информацию, но и может выбирать ту учебную информацию, которая ему интересна, самостоятельно планировать учебно-информационную деятельность и свободно выбирать методы и средства такой деятельности, представлять, интерпретировать и обсуждать с другими полученные результаты, активно влиять на сам ход обучения. Новый вариант моделирования обязывает вузовского педагога обеспечить вариативность источников и содержания учебной информации, отказаться от «жесткого» планирования занятий, подготовить максимально возможный «арсенал» доступных для студента методов и средств учебно-информационной деятельности, организовать педагогическую поддержку межличностного общения студентов в обучении, предоставить студенту необходимые «степени свободы» для участия в перестройке учебного процесса. Личностные права педагога в проектируемом обучении — это главным образом возможность его профессиональной самореализации посредством ценностно-смыслового акцентирования информации, вербальной и невербальной интерпретации происходящих в обучении информационных событий, непрерывная трансляция образцов профессионального поведения и индивидуального развития в условиях учебно-информационной деятельности и коммуникации.

Расширение сущностных представлений об обучении в условиях информатизации приводит к необходимости поиска адекватных проектировочных понятий, вбирающих в себя эти содержательные добавки. Как показывают наши исследования [4; 5], наиболее отвечающими современному пониманию педагогической реальности являются понятия «информационно-образовательная среда» и «личностная ситуация». Мы определяем проект обучения как динамически изменяющуюся ситуацию взаимодействия личностей студента и преподавателя с информационно-образовательной средой. При этом под информационно-образовательной средой мы понимаем

совокупность информационных предметно-деятельностных и коммуникативных стимулов и возможностей, необходимых человеку в процессе его личностного развития и профессионального становления. А под личностной ситуацией (или ситуацией личностного развития) — пространственно-временной фрагмент взаимодействия личности с информационно-образовательной средой, обеспечивающий приобретение студентом одного из четырех видов опыта: 1) адаптация студента к новой для него информационно-образовательной среде, адекватная предметная ориентировка в ней; 2) самостоятельно организуемая и осознанно мотивированная информационная деятельность студента; 3) диалогическая коммуникация и эффективное сотрудничество студента в информационно-образовательной среде; 4) творческая самореализация, становление и утверждение индивидуальности студента. Совершенно ясно, что таким образом понимаемое обучение предполагает особую подготовку педагога к его проектированию и реализации. Остановимся на составе такой подготовки более подробно.

Методологическая подготовка. По мнению В. В. Краевского и В. М. Полонского, основными составными компонентами методологической культуры педагога являются «проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия» [2: 16]. В нашем случае речь идет о методологической готовности вузовского преподавателя к проектированию и конструированию учебно-воспитательного процесса как информационно-образовательной среды, ситуационно взаимодействующей с развивающейся личностью студента. Отсюда вытекают два важных следствия.

Во-первых, вузовскому педагогу, как уже говорилось, предстоит преодолеть методологическое заблуждение о полной контролируемости и управляемости личностно-развивающего образовательного процесса и учитывать в своих педагогических проектах информационно-средовые факторы: информационные «шумы» и негативные информационные воздействия, дезориентирующие и дезадаптирующие студента;

средовые «вызовы» и стимулы для учебно-информационной деятельности; средовые «ниши» (термин Ю. С. Мануйлова) для реализации свободы выбора; культурные ограничения, этические нормы и правила общения и взаимодействия, действующие в информационной среде; открытость информационно-образовательной среды для изменений.

Во-вторых, преподавателю необходимо научиться различать в процессе рефлексии педагогической реальности личностные ситуации студентов по характеру их взаимодействия с информационно-образовательной средой. Не овладев этим методологическим умением, вузовский педагог не сможет адекватно выстраивать процесс обучения, добиваться в нем личностно-развивающих результатов. Освоение этого умения логически связано с индивидуальным тезаурусом преподавателя, его профессиональным языком, т. к. понятия «информационно-образовательная среда» и «личностная ситуация» имеют эвристический потенциал, являются методологическими агентами конкретных педагогических феноменов и явлений. Именно с использованием этих ключевых понятий преподаватель сможет более полно осознать и более точно формулировать педагогические задачи, а значит, и более эффективно их решать.

Преподавателю предстоит также подвергнуть методологической ревизии некоторые традиционные методические установки. Например, включить в проектируемую структуру образовательных целей помимо социально значимых ориентиров (информационная компетентность выпускников, функционально-практическая готовность будущих специалистов к решению актуальных проблем информационного общества) свои индивидуальные профессиональные цели и личностные смыслы обучения в условиях информатизации, а также цель развития в образовательном процессе личности студента, реализации в информационно-образовательной среде его индивидуальной траектории обучения.

Кроме того, в процессе методической рефлексии предстоит реализовать амбивалентный подход к пониманию содержания образования: разделить в своем сознании

отбираемые и предлагаемые педагогом студенту учебную информацию и виды информационной деятельности, с одной стороны, и ту информацию и деятельность, которые отбирает для себя и реально включает в свой личностный опыт сам студент, с другой стороны.

Совершенно ясно, что и методы обучения должны быть переопределены педагогом с новых методологических позиций. В арсенале педагогической деятельности, реализуемой в информационно-образовательной среде, появляются такие новые методы работы с информацией, которые обобщенно можно назвать средообразующими, а именно: обогащение среды дополнительными стимулами и возможностями; элиминация негативных воздействий среды; компенсация недостающих средовых факторов; построение целостных средовых образов; трансляция в среде образцов индивидуального саморазвития. Методы дифференцированного обучения при этом основываются не столько на качестве приобретенных студентом знаний и его природных способностях, сколько на преобладающем ситуационном типе его взаимодействия с информационно-образовательной средой и соответствующем виде осваиваемого личностного опыта.

Теоретическая подготовка. Каждый раз, когда речь идет о включении новых теоретических знаний в содержание подготовки педагога, возникает вопрос: а что дает еще одна новая теория педагогу в условиях, когда их и так имеется достаточно большое количество? Сформулируем данный вопрос по-другому: какие актуальные противоречия позволит разрешить дополнительная теоретическая подготовка преподавателя, каких ошибок позволит избежать?

Первое соображение заключается в том, что между современными научными достижениями в области психологии развития личности и их педагогическим осмыслением и применением в образовательной практике образовалась своеобразная пропасть. Возможно, именно здесь кроются причины неудовлетворенности общества результатами образования, отчуждения преподавателя и студента от процесса и результатов обучения. Эффективное проектирование обучения как развивающей информационно-

образовательной среды невозможно без изучения ситуационно-средовой природы личностно-развивающего образования, без анализа ведущих психологических механизмов и основных противоречий личностного развития на различных этапах и стадиях взаимодействия студентов со средой, без понимания логики смены типов ситуаций такого взаимодействия. В этом познании вузовскому преподавателю помогут работы отечественных психологов Ю. Г. Абрамовой, Г. М. Андреевой, Л. И. Анциферовой, Л. С. Выготского, Е. Ю. Коржовой, Д. А. Леонтьева, В. И. Слободчикова и др., а также зарубежных исследователей М. Аргайла, Ф. Знанецкого, Дж. Келли, Д. Магнуссона, У. Томаса, Н. Эндлера и др.

Второе соображение связано с накопленным в отечественной и зарубежной педагогике историческим опытом обучения с опорой на ситуационные механизмы и средовые факторы, с одной стороны, и их игнорированием в сегодняшнем проектировании образовательного процесса, с другой стороны. На основе изучения образовательных систем, разработанных П. П. Блонским, Д. Дьюи, У. Килпатриком, М. В. Крупениной, М. Монтессори, С. Т. Шацким, В. Н. Шульгиным и другими педагогами-исследователями, нынешний преподаватель вуза сможет избежать уже отрефлексированных в теории ошибок обучения через среду, и, наоборот, опереться на зафиксированные в научных работах успехи «педагогики среды».

В теоретическую подготовку преподавателя должно войти также новое педагогическое знание последних лет о полисубъектной природе проектирования образовательного процесса, о двух предметах такого проектирования: информационно-образовательной среде как предмете проектирования, осуществляемого вузовским педагогом, и личностной ситуации как предмете проектирования, осуществляемого студентом. В этом плане можно порекомендовать изучить работы А. М. Короткова, Е. А. Крюковой, В. В. Серикова и др.

Еще одним необходимым и относительно новым элементом профессионального знания преподавателя являются современные педагогические представления

о комплексных ситуационных процедурах (междисциплинарных испытаниях, защитах социокультурных проектов и др.) и средовых показателях качества в оценке результатов педагогической деятельности (смысловая интерпретация и вербализация студентами информационных проблем, целенаправленность и избирательность студентов в информационно-предметной деятельности, средовая презентация студентами личностных моделей окружающей реальности в общении и сотрудничестве, реальные преобразования в информационно-образовательной среде, осуществляемые студентами). Такое знание можно почерпнуть из некоторых сборников научных и методических работ последних лет.

Методическая подготовка. Этот вид подготовки вузовского преподавателя тесно связан с предметной областью, в которой проектирует обучение педагог. «Принципы, выведенные методикой на основе закономерностей процесса обучения конкретному предмету являются специфическими, они не вступают в противоречие с общими принципами дидактики, а конкретизируют их в соответствии с особенностями обучения данному предмету», — отмечают В. В. Краевский и А. В. Хуторской [3: 75]. Добавим, что в условиях информатизации уже обсуждавшиеся дидактические характеристики обучения, понимаемого как взаимодействие личности студента с информационно-образовательной средой, должны быть уточнены не только с позиций конкретной учебной дисциплины или цикла дисциплин, но и с точки зрения тех специфических инноваций в методике обучения, которые вносят современные методы и средства информационной деятельности. В связи с этим остановимся на экранных компьютерных средах как специфических методических средствах обучения и на тех специальных компетенциях, которыми необходимо овладеть преподавателю.

Под экранными компьютерными средами будем понимать стимулирующие, содержательные и процессуальные условия учебно-информационной деятельности и учебной коммуникации, которые могут быть воплощены компьютерными экранными средствами, под которыми мы имеем в виду, в

первую очередь, мультимедийные продукты и веб-сайты, предназначенные для обучения. Особый методический интерес эти средства вызывают еще и потому, что являются ведущими методическими средствами обучения в проектах развивающегося отечественного дистанционного образования, а также вспомогательными средствами методического обеспечения индивидуальных образовательных траекторий студента.

Первая из методических компетенций педагога по использованию экранных компьютерных сред состоит в обеспечении и контроле достоверности, научной обоснованности информации, представленной на обучающем экране (понятий и их дефиниций, примеров и иллюстраций, авторизованности информации — ее отнесенности к конкретному источнику или автору). Это требование тем более важно, что очень часто мультимедийные продукты обучения создаются самими вузовскими педагогами или являются результатом проектной деятельности студентов в рамках конкретной учебной дисциплины.

Вторая специальная методическая компетенция преподавателя связана с информационно-валеологической готовностью обучать с использованием экранных компьютерных сред. К этой готовности мы относим педагогическую оценку эргономических характеристик экранной среды, а именно безопасность мультимедиа-продукта для физического и психического здоровья студента, а также природосообразность задействованных психологических механизмов восприятия экранной информации.

Третья методическая компетенция педагога включает в себя его готовность к воплощению в том или ином образовательном мультимедиа-продукте принципа культуросообразности, который мы конкретизируем через эстетические понятия гармонии и меры в построении и взаимном расположении экранных форм и отборе цветовых решений, культуру устной и письменной речи, представленной в мультимедиа-разработке, художественно-композиционную целостность текста, визуальной поддержки и аудиоряда. Подчеркнем, что культуросообразность включает в себя требования дизайна, но не исчерпывается ими.

Четвертая компетенция педагога связана с необходимостью индивидуализации обучения посредством экранной компьютерной среды, с обеспечением требуемой для каждого конкретного студента степени вариативности и интерактивности, разных уровней сложности и различных ведущих психологических модальностей восприятия (текстуальное, визуальное, звуковое), темпа и ритма информационной деятельности. В своем максимальном проявлении эта компетенция педагога должна методически обеспечить студенту возможность свободного самоопределения и самоорганизации во взаимодействии с экранной компьютерной средой, сделать среду открытой для реструктурирования и других изменений.

Пятая методическая компетенция педагога состоит в обеспечении активности экранной компьютерной среды обучения, реализации ею стимулирующей, побуждающей функции. Речь идет, прежде всего, о включении в мультимедиа-продукт тестовых процедур оценки познавательной деятельности студента (способных изменить статусные позиции студента в ситуации безразличного отношения к информационно-образовательной среде), а также проблемного, дискуссионного изложения учебной информации (актуализирующего поисковую активность студента и выработку его индивидуальной позиции).

Не пытаясь охватить все аспекты

профессиональной подготовки вузовского преподавателя к деятельности в информационно-образовательной среде, отметим, что без перечисленных компонентов ему будет крайне трудно в новых информационных условиях добиться качественной подготовки специалистов, грамотно организовать процесс обучения.

Литература

1. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В.В.Краевский.— М.: Педагогика, 1977.
2. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие / В.В.Краевский, В.М.Полонский.— Волгоград: Перемена, 2001.
3. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, А.В.Хуторской.— М.: Изд.центр «Академия», 2007.
4. Ходякова, Н. В. Понятия «среда» и «ситуация» как средства проектирования личностно ориентированного образовательного процесса / Н. В. Ходякова // Научная мысль Кавказа: прил.— 2005.— № 9 (77).
5. Ходякова, Н. В. Социализация человека в информационно-образовательной среде / Н. В. Ходякова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Социально-экономические науки и искусство.— 2006.— № 2 (15).