

УДК 37.015.31:37.02

Н.Г. ЗОТОВА
(Волгоград)

**ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО
ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Предпринимается попытка анализа особенностей интеграции психолого-педагогического и методического знания при введении новых образовательных стандартов в высшее педагогическое образование на основе выделения принципов модульного обучения.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, модульное обучение, педагогическое образование, интегрированное знание, профессиональный стандарт, принципы интеграции.

NATALIA ZOTOVA
(Volgograd)

**INTEGRATION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL
KNOWLEDGE AS THE BASIS OF MODULAR TRAINING IN HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATION**

The article deals with the features of the integration of psychological, pedagogical and methodological knowledge with the introduction of the new educational standards in higher education based on the principles of modular training.

Key words: educational environment of a higher school, modular training, pedagogical education, integrated knowledge, professional standard, principles of integration.

Изменение стратегических ориентиров российского образования продемонстрировало смену образовательных парадигм, трансформацию целей обучения и развития школьников и представлений о развитии способностей учащихся в ходе обучения. Знания – умения – навыки по учебному предмету из цели обучения превращаются в средство развития способностей и личности обучающегося. Изменения произошли и в понимании субъекта в системе образования.

В итоге проблема современного педагогического образования предстает как задача создания такой образовательной среды в вузе, которая смещает акценты с репродуктивных форм трансляции знаний по предметам на продуктивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, актуализирующее его полифункциональность и полисубъектность.

Профессорско-преподавательский состав педагогического вуза, технологически и содержательно осуществляющий процесс профессиональной подготовки будущего учителя, должен осознанно различать природу педагогического знания: знание, которое в результате технологического скачка информационных технологий через несколько лет станет никому не нужным, или которое будет способствовать способам освоения новых видов деятельности, умению работать с мощными информационными потоками. Чему отдать предпочтение? Вырастить «узкого» специалиста, ограниченного профессиональными стереотипами, или специалиста, способного гибко перестраивать свою деятельность при возникающей необходимости?

Профессиональная подготовка будущего учителя по дисциплинарному принципу раздробляет единство его суждений о многих явлениях и процессах в образовательной среде, не формируя у него целостного представления о предстоящей педагогической деятельности. В результате необходимые знания и умения приобретаются по накопительной системе, без ревизии и определения их логики и значимости для формируемых компетенций. Кроме того, преподаватели, предоставляя право сту-

дентам самостоятельно осуществлять необходимый синтез разнопредметных знаний, часто провозглашают свою дисциплину «вершиной» профессиональной подготовки педагога и незаслуженно игнорируют вклады других предметных областей для процесса профессионального становления личности учителя.

Однако констатация данной проблемы не означает быстрое изменение дисциплинарного содержания педагогического образования на интегративные альтернативы и немедленную перестройку системы обучения в педагогическом вузе. Для осуществления процесса повышения качества профессиональной подготовки специалиста нужны новые научные конструкции межпредметных и междисциплинарных знаний на основе использования интегративных связей разного уровня. Это, в свою очередь, требует основательного, взвешенного и обоснованного расширения контекста осмысления фактов педагогической деятельности через их воссоздание в проблемных учебно-воспитательных ситуациях образовательного процесса модульного типа в вузе. Модель интеграции психолого-педагогического и методического знания для формирования модулей, в нашем видении, должна выстраиваться на основе такой системы взаимодействия, которая бы, с одной стороны, предусматривала учет нормативных, регламентирующих педагогическую деятельность, документов, а с другой – учитывала бы широкий спектр «ценностных» проблем современного педагогического образования.

По нашему мнению, в основу модульной системы необходимо заложить следующие принципы.

1. Принцип единства ФГОС и профессионального стандарта.

Впервые в российском образовании была разработана концепция и содержание профессионального стандарта педагога.

«Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Он предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов» [3] в соответствии с требованиями педагогического образования или профильных министерств.

Стандарт должен быть объективным измерителем квалификации педагога, соответствовать международным нормам и регламентам, побуждать педагога к поиску нестандартных решений, а также стать инструментом повышения качества образования, средством отбора педагогических кадров.

Тем не менее, авторы стандарта говорят о том, что от педагога нельзя требовать того, чему его никто никогда не учил. В связи с чем согласование образовательных и профессиональных стандартов, выявление противоречий и разночтений является важнейшим шагом при выстраивании модульного обучения в педагогическом вузе, т. к. совокупность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций должна развить у выпускника способность осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной области и (или) сфере профессиональной деятельности и (или) решать задачи профессиональной деятельности не менее чем одного типа (педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения).

2. Принцип эффективного взаимодействия теории и практики в образовании.

Возможности его осуществления заключаются в поиске технологий, механизмов, методов, способов обучения, приемов организации самого процесса педагогического образования. С одной стороны, возрастает объем научных знаний; углубляется проблема соотношения индивидуальных (самостоятельных) и коллективных форм обучения; идет переход от учебников к дистанционным занятиям, от механических упражнений к формирующим заданиям; совершенствуется система использования специфической компоновки учебного материала; переосмысливаются функции оценивания и контроля. В ряду актуальных проблем, ждущих своего решения, находится определение роли и увеличение объема практики, т. е. практико-ориентированный тип подготовки школьного педагога. Все это требует пролонгированной апробации практико-ориентированных и теоретизированных форм организации образовательного процесса в педагогическом вузе, а также анализа их соотношения.

3. Принцип эффективного усвоения практического опыта.

Воспользуемся конструкцией Дж. Дьюи о двух моделях усвоения практического опыта. Первая модель наставничества – учитель образец, чье поведение копируется. Вторая – лабораторное моделирование – наблюдение за различными видами профессиональных действий педагогов, их анализ, обсуждение и выработка собственной профессиональной мудрости.

В образовательной практике любого уровня создание специфических условий усвоения информации связано с психологическим и педагогическим аспектами. Психологический аспект можно представить себе как познание внутренней конструкции изучаемого феномена, явления, механизма и т. д. Педагогический аспект предполагает определение ситуации взаимодействия психологического содержания и условий, обеспечивающих эффективное и поступательное развитие желательных свойств и процессов. Система педагогического образования должна ориентироваться на создание такого психолого-педагогического пространства, которое предусматривает необходимость взращивания в личности будущего учителя субъектной позиции, на основе которой и можно осуществлять продуктивные стратегии и способы профессиональной деятельности, с учетом своего индивидуального потенциала.

Таким образом, развитие рефлексивных способностей студентов при выполнении ими комплексных интегрированных заданий на практике в школе способствует принятию или отвержению опробованных вариантов решения педагогических ситуаций.

4. Установление баланса между внешним управлением и способностью личности к самоорганизации.

Трудно представить себе процесс получения профессионального образования вне координирующего и организующего управления. Тем не менее, способность личности самостоятельно планировать по временным параметрам свою деятельность, видеть варианты преодоления трудностей, прогнозировать и принимать решения по степени включения в тот или вид учебной активности, проявляя ответственность и организованность, необходимо культивировать.

В современных условиях доминирования информатизированных способов получения нужной информации и развития дистанционных форм организации учебного процесса, данную способность необходимо обозначить как ценный компонент процесса профессионального становления личности.

5. Принцип интеграции в единый цикл дисциплин, связанных общей целевой функцией и междисциплинарными связями.

Предполагает объединение усилий по освоению образовательных результатов (компетенций) на основе выделения стержневых линий учебных курсов в процессе обучения (ведущих понятий межпредметного характера). Стратегии интеграции могут быть осуществлены на основе организации практик студентов (объединение методистов, педагогов, психологов), при разработке оценочных средств по модулям и практикам, в процессе совершенствования процедуры государственной итоговой аттестации.

Например, интегрированное задание на основе осуществления психологического анализа урока, который многогранен. Это – психологические особенности учителя (его личности и деятельности на каждом конкретном уроке), психологические закономерности процесса обучения, психологические и возрастные особенности учащихся, закономерности педагогического общения и взаимодействия, обусловленные спецификой учебного предмета и др. Такой анализ дает возможность выстраивания на его содержании развернутого плана дальнейших действий студента.

6. Альянс школьно-университетского партнерства.

Школа – пространство реальных профессиональных действий и технологий, в котором работают педагоги, являющиеся обладателями профессиональных компетенций. В связи с чем именно школа является источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки будущих педагогов и главным партнером педагогического университета, а не иллюстратором полученного в университете знания.

Эффективность альянса состоит в том что школа формирует способность осуществлять профессиональные действия, а университет – рефлексию и способность к самостоятельному профессиональному развитию. Необходимо более тесное сотрудничество с педагогическими коллективами образовательных учреждений, в том числе и в контексте организации и сопровождения их инновационной и экспериментальной работы.

7. Взаимодействие в образовательной среде как основополагающий принцип модульной программы.

Взаимодействие можно представить как систему взаимообусловленных контактов в единстве социальных, психологических и педагогических связей, где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту среду, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации взаимодействия [1].

Взаимодействие предусматривает, с одной стороны, разнообразие профессиональных стратегий и интересов, широкий спектр проблематики школьной (дошкольной) среды, многообразие психологических теорий (информации), а с другой – принципиальное единство ценностных позиций и отношений, актуализацию проблематики школьной (дошкольной) среды, выделение актуального способа получения необходимого знания. Данные противоречия показывают, что «без опоры на понимание механизмов, “смыслоорганизующих” профессиональное педагогическое взаимодействие, существенно улучшить наши возможности по качественно новому управлению образовательными процессами принципиально невозможно» [3, с. 62].

Наконец, еще одной «ценностной» психологической проблемой современного педагогического образования является «отсутствие у большинства педагогов способности вставать в рефлексивную (самоосознающую) позицию к тому: КОГО, ЗАЧЕМ, ЧЕМУ и КАК они обучают» [2].

Невозможно осуществлять процесс обучения без учета этих психологических оснований:

«Кого обучать?» – психолого-педагогические особенности контингента обучающихся. Необходимость учитывать (и, соответственно, ориентации при определении содержания и методов обучения) индивидуально-типологические особенности контингента обучающихся (одаренные дети, дети с задержкой психического развития, «усредненная» или же разноуровневая готовность к обучению и т. п.), а также их индивидуальные интересы и способности, а также их родителей.

«Зачем обучать?» – социальная, психологическая и дидактическая обусловленность целей и задач обучения, включающая осознание и выбор жизненных ценностей, т. е. «более глубокое усвоение учебного материала, или развитие творческих возможностей обучающихся, или их личностное развитие, или развитие определенного типа сознания (этнического, экологического, гражданского и т. д.)».

«Чему обучать?» – осознание и выбор предметного материала, **«психологические условия обучения**, например, наличие и качество психологической службы, а также напряженность и качество образовательной среды в целом, ее безопасность, обедненность или, напротив, обогащенность и т. п.».

«Как обучать?» – осознание и выбор способа и методов преподавания и взаимодействия, «используемые в качестве исходных психологических теорий развития познавательных процессов, способностей, личности и сознания обучающихся в целом – вопрос «как обучать?», имея ввиду: какие психологические методы обучения и развития (теории, механизмы) должны использоваться для достижения поставленных образовательных целей» [Там же].

Интеграция психолого-педагогического и методического знания должна способствовать разрешению противоречия между алгоритмом построения учебных предметов, выражающих логику соответствующих научных дисциплин, и собственной логикой профессионального и личностного развития человека, что приведет к появлению образовательных технологий, построенных на приоритетном использовании закономерностей становления профессионального мышления и компетентности педагога, «облеченных» в форму дидактического материала.

Литература

1. Коротаяева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: моногр. Екатеринбург: Изд-во. УрГПУ, 2013.
2. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).
4. Ценностный потенциал взаимодействия в образовательной среде: кол. моногр. / В.И. Панов, А.В. Капцов, С.В. Белова [др.]. Волгоград: Изд-во «Крутон», 2016.