

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

В статье рассматривается связь качества профессиональной подготовки будущих педагогов с содержанием и структурой осваиваемых знаний, способы классификации знания в рамках компетентностного подхода, роль преподавателей кафедр вуза в преобразовании научного педагогического знания в профессионально ориентированное учебное знание.

Ключевые слова: *качество профессиональной подготовки, будущие педагоги, классификация знания, преподаватели кафедр вуза*

Проблема качества подготовки специалистов сегодня составляет смысловое и техническое ядро модернизации современной системы высшего профессионального образования. В документах ЮНЕСКО (1995 г.), подчеркивается, что деятельность в области высшего образования в условиях, происходящих в мире изменений, должна осуществляться под девизами: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация.

Решение проблемы качества осуществляется на разных уровнях, в разных направлениях и различными средствами. Однако во всех случаях оно связано с определением понятия "качество". В Толковом словаре В.И. Даля под качеством понимается "свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи. Качество отвечает на вопрос: какой? и поясняет ... свойства предмета" [1, С. 99-100]. Таким образом, наиболее общее понимание качества базируется на выделении свойств предмета, вещи, явления или процесса, которые отличают его от других подобных явлений, систем, процессов и т.д.

Другой подход в интерпретации качества более узкий и основывается на выделении совокупности свойств продукта, определяющих его ценность для потребителя. Практическое применение этого подхода в высшем профессиональном образовании усложняется тем, что его результаты не сводятся только к обучению будущего специалиста – формированию у него знаний, умений, навыков, а включает в себя также воспитание и развитие личности. Кроме того, ценность образовательного продукта может быть определяться потребностями внутреннего и внешнего потребителя. Его внутренняя ценность определяется степенью удовлетворения потребностей человека, приобретающего в высшем учебном заведении определенную профессию, возможности реализовать себя, свои способности. Внешняя ценность проявляется в востребованности выпускника ВУЗ социальными партнерами, в степени соответствия его профессиональной подготовки ожиданиям работодателей.

Еще один подход в понимании качества исходит из соответствия планируемой цели фактически достигнутому результату. При этом целью могут рассматриваться различные модели выпускника высшего учебного заведения, государственные образовательные стандарты и др. Так, рамках психофункциональной теории в качестве учебных целей выделяют знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку. Социально-ролевая теория фокусируется на формировании "жизненных ролей", моделирующих требования социума, вне учета запросов развивающейся личности. Диспозициональная теория основывается на построении модели личности выпускника и предполагает жесткие связи между "качествами" личности и поведением человека в различных ситуациях. В рамках деятельностной теории – выделяются компоненты деятельности.

Однако основной дискуссионный вопрос: что приоритетно при формировании той или иной деятельности, и, следовательно, целей профессионального образования, – требования, исходящие из социума или логика развития личности, - остается открытым. Кроме того, в рамках названных подходов отсутствуют однозначные и общепринятые критерии и показатели, которые позволяют измерить качество подготовки будущих специалистов к определенной деятельности.

В последние десятилетия в связи с решением проблемы качества высшего профессионального образования наиболее популярным становится компетентностный подход, ориентированный на достаточно общий (интегративный) показатель - компетентностную модель подготовки специалистов. При этом в международном сообществе принято смысловое различие категорий "компетенция" и "компетентность" [2, 3].

Выбор категории "компетентность" в качестве целевого параметра в системах оценки качества образования отвечает современным концепциям общества знаний, которые обращаются к феноменам интеллектуального капитала; работников, владеющих знаниями; неявных знаний, основанных на личностном опыте индивида; создания нового знания на основе циркуляции неформализованных и формализованных знаний и т.д. В связи с построением компетентностной модели выпускника высшей школы как будущего квалифицированного работника выделяют группы навыков, которыми они должны обладать для эффективной и продуктивной профессиональной деятельности. К ним относят:

- навыки приобретения знаний, которые связаны со способностями овладевать новыми знаниями в условиях устаревания знаний и возрастания объемов информации (где искать знания, когда их обновлять, определять, какие знания потребуются сейчас, а какие – в будущем);

- навыки создания знаний (проектирования, проведения исследований и анализа информации, выстраивания эффективного взаимодействия с социальной группой при использовании неформализованных и формализованных знаний);

- навыки организации знаний (структурирование неорганизованных объемов знаний и приведение их в форму, доступную для последующего анализа);

- навыки использования знаний (навыки решения проблем, создания новых продуктов (услуг), увеличения ценности товаров (услуг) для потребителей, распространения знаний).

В многих современных научных концепциях, особенно экономических, "знание" становится ключевой категорией. Опыт стран, добившихся неоспоримых успехов в экономическом и социальном развитии, убеждает, что природные ресурсы сегодня не обеспечивают достижения высокого уровня национального богатства. Ключевой экономической ресурс - это знания, поскольку капитал сам по себе не может создавать "вещи", востребованные в социуме. Только знания, как особый ресурс, обеспечивают создание самых современных технологий, только они обладают свойством непрерывного воспроизводства, наращивания, обновления, как на уровне объемов (масштабов), так и на уровне качественных характеристик (сложности, фундаментальности) адекватных изменениям в социуме.

Учитывая это, процессы производства, распространения, потребления знаний все более интенсивно исследуются в философии, экономике, социологии, психологии, управлении, программировании и т.д. Но в повседневной образовательной практике представление о знаниях, их природе, свойствах, способах существования, как правило, не выходит за рамки "назывательной" или "энциклопедической" педагогики, весь смысл которой сводится к тому, чтобы научить выпускника правильно обозначать терминами и понятиями определенные, уже известные явления. При этом совершенно не учитывается, что понятие по сути своей не совпадает с явлением – оно продукт мысли человека и служит лишь словесной формой воссоздания того образа явления, который сознается познающим его. Уже в силу этого, оно может быть полным или неполным, истинным или ложным, в зависимости от тех признаков и свойств явления, которые зафиксированы познающим при помощи слов в содержании понятия и т.д. В практике образования не учитывается также, что понятие является лишь одной из возможных форм объективации знания, которое может быть представлено также в форме суждения, умозаключения, выводов и т.д.

Примером того, что результаты "назывательной" педагогики плохо согласуются с потребностям современной практической деятельности может служить Национальный классификатор профессиональной квалификации, принятый в Великобритании. В нем выделено пять уровней компетентности, в зависимости от уровня профессиональных задач. Они включают способность решать: стандартные и предсказуемые задачи; широкий круг разных задач в различном контексте (дополнительно требуется умение сотрудничать с членами группы); сложные задачи, требующие значительной ответственности и автономии индивида (требуется умение осуществлять контроль или руководство другими людьми); широкий круг технических и профессиональных проблем в самом широком контексте (задачи подразумевают значительную ответственность и автономию, в т.ч. ответственность за других лиц и распределение ресурсов); применять фундаментальные принципы и комплексные методики в широком и часто непредсказуемом контексте. Очевидно, что владение понятиями не позволит специалисту быть эффективным ни в одной из выделенных задач, но и вместе с тем, без определенных знаний ему тоже не обойтись. Р. Санчес, М. Уайтхил и многие другие зарубежные ученые подчеркивают, что компетентного сотрудника отличают, равно как и характеризуют три категории знания: "знать как" (практическое знание), "знать почему" (теоретическое знание) и "знать что" (стратегическое знание) [4].

Рассмотрим, что сегодня понимается как знание. Наиболее распространенной является интерпретация знания как сложной иерархической структуры. Ее первый и наиболее элементарный уровень составляют данные или факты. Знание на уровне данных или фактов – это владение набором определенных символов, в которых зафиксированы конкретные предметы, события или их свойства. По своему содержанию они лишь констатируют, что есть определенная данность и не несут функциональной нагрузки, поскольку не включены в контекст определенной деятельности. Второй уровень знания образует информация. По своему содержанию она уже содержит ответы на вопросы, которые начинаются со слов "что", "кто", "когда", "где", "сколько" и т.п. В информации присутствует определенная цель познающего, которая объединяет данные и процедуры их обработки для дальнейшего использования в определенной деятельности. Информация – это целенаправленно обработанная совокупность данных, которая объединяется по определенному, заданному познающим признаку. Именно эти знания обозначают термином "декларативные"

Третий уровень образуют знания, содержание которых отвечает на вопрос "как". Человек может что-либо сделать, создать только в том случае, если он обладает знаниями о том, как должны быть организованы его действия и какие обстоятельства должны быть учтены для достижения необходимого результата. Этот уровень знания называют "процедурным" или "процессуальным".

Четвертым уровнем в иерархии знания выделяют мудрость, которая соотносится с ответом на вопрос "почему". Мудрый человек знает, почему должны быть выбраны эти цели, способы их достижения, а не иные, т.е. обладает "ценностным" знанием. В когнитивной психологии интерпретация понятия мудрости связывается со способностью человека достигать положительных результатов в деятельности за счет баланса различных интересов (в том числе интересов других людей); синтезировать новые знания с учетом

противоположных точек зрения; осознавать собственные ошибки и ограниченность собственных знаний; выявлять и формулировать проблемы как элемент творческого мышления [4].

Если рассматривать существующую практику высшего профессионального образования с точки зрения приведенной структуры знания, то очевидно, что она не выходит за рамки декларативного знания. В редких случаях она выходит на уровень процессуального знания и практически не поднимается до уровня обобщения знаний на уровне их ценностного осмысления. Как результат, формируется определенное качество профессиональной подготовки специалистов в вузе, компетентность которых не превышает уровня знания ответов на вопросы "что", "кто", "когда", "где", "сколько".

Кроме приведенной интерпретации знания, их различают по способу существования как явные и неявные [5]. Неявные знания приобретаются с опытом и являются значимыми для решения индивидом практических проблем. В трактовке психологов неявные знания – это процедурные знания, которые дают ответ на вопрос "как", но в отличие от декларативных знаний, не осознаны человеком для предъявления другим и проявляются только в его действии. Явное знание – это знание, содержание которого выражено четко, детали которого могут быть записаны и сохранены. Явные знания могут быть заявлены, продекларированы, предъявлены другим в виде определенного текста. Очевидно, что любой опыт приводит к неявному знанию, в то время как явное знание – это всегда результат преднамеренной рефлексии и целенаправленного осмысления.

Еще одно различие для характеристики знаний вводится по источнику возникновения [6]. Неформализованное знание является аналогом неявных знаний и представляет собой личное субъективное знание, зависящее от ситуации и поэтому с трудом поддающееся формализации. Неформализованное знание включает: "когнитивный" элемент (индивидуальные когнитивные модели – схемы, помогающие человеку интерпретировать и познавать мир) и "технический" элемент (практические умения, навыки, ноу-хау), который создается путем систематизации и рефлексии собственного личного опыта человека, результатов его целенаправленных усилий в окружающем мире. Формализованное (явное, кодифицированное) знание – это знание, которое содержится в разнообразных текстах и может быть передано другим средствами формального языка.

Для того чтобы неформализованное знание стало достоянием других, оно должно социализировано, т.е. пройти определенные этапы обработки посредством визуализации мыслей на бумаге, например, в виде текстов, диаграмм, рисунков процессов и их составляющих, различного рода моделей (описательных, математических, физических и др.), на языке, доступном для понимания другим. В результате возникает когнитивная модель, (например, видение и способ решения определенной проблемы), которая может стать предметом осознания и осмысления другими, транслироваться в пространстве и времени.

Процесс социально обусловленной трансформации знания имеет принципиальное значение для педагогики и практики образования. Традиционное образование уделяет основное внимание методикам передачи формализованного знания, в то время как в реальной жизни – в процессе человеческой созидательной активности (например, при решении проблем) имеет место взаимодействие двух форм знания, использование всех структурных его элементов. Кроме того, различие знания и человека правомерно только в социокультурном контексте при рассмотрении безличностного знания как продукта науки и культуры и на невысоких уровнях освоения знания, когда последнее выступает как неассимилированный продукт. Поскольку самая сущностная ("человеческая") часть человека — это его сознание и осознание мира, то знание, ставшее достоянием сознания человека, является его неотъемлемой характеристикой как субъекта познавательной деятельности.

Принципиально важно, что никого ничему нельзя научить: человек может только научиться, то есть научить себя сам. Знания не могут быть переданы непосредственно в виде вещи, поскольку они существуют в виде ментальной модели, для восприятия, интерпретации и функционального использования которой необходима определенная активность человека.

В процессе профессиональной подготовки теоретическая модель будущей деятельности осваивается студентами в ходе целенаправленной познавательной деятельности – учебной. Но для создания модели профессиональной деятельности, передаваемой студентам в процессе профессиональной подготовки, также нужна специальная и целенаправленная активность преподавателя, создающего либо преобразующего ее в форму, доступную для понимания тех, кто учится. Таким образом, качество профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении, с одной стороны, зависит от того, какие знания они приобретают, в какой мере в их содержании представлены декларативные, процедурные и ценностно-смысловые знания, как соотносятся формализованные и неформализованные формы их освоения. С другой стороны, то, насколько полно и корректно эти знания будут представлены в учебно-познавательной деятельности будущих специалистов зависит от преподавателей, точнее от качества предоставленных ими знаний студентам. Качество профессиональной подготовки специалиста в вузе обеспечивается активностью двух групп: студентов и преподавателей. В этом процессе учение характеризует деятельность студентов по освоению и осмыслению совокупности теоретических моделей педагогической реальности, способов их создания и культурных норм преобразования средствами профессиональной деятельности. Обучение – коллективную деятельность преподавателей по организации учебной деятельности студентов и обеспечению ее необходимым содержанием.

Давно признано, что обучение не является прямой и механической передачей знания от преподавателя ученику (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.). Но в глубине сознания

преподавателей высшей школы по-прежнему живет ассоциация студента с некоторым складом или воронкой, которую необходимо заполнить определенным содержанием. При этом, каким содержанием ее наполнять и как, - решает сам преподаватель. Очевидно, поэтому наиболее распространенным и предпочитаемым методом обучения в университетах традиционно считается лекция [3].

Кроме полноты структуры знания, качество профессиональной подготовки будущих педагогов существенно зависит от адекватности содержания этих знаний осваиваемой педагогической деятельности, в которые представлены теоретическими моделями, обоснованными педагогической наукой. Понимание (интерпретация) этих моделей предполагает владение языком педагогики, используемым при их создании, правилами (логики) конструирования и способами проверки на достоверность. Освоение языка науки и правил порождения выводов является обязательной составляющей для понимания любой теоретической модели, условием культурной формы существования научного знания. Но в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов осваивается не вся предметная область педагогической науки, а лишь та ее часть, которая имеет непосредственное отношение к осваиваемой профессии. Очевидно, что применительно к профессиональной подготовке будущего учителя физики, математики, музыки, дошкольного образования и др., речь должна идти не о всей педагогике, а только тех ее фрагментов, в которых раскрывается сущность деятельности педагога по воспитанию и обучению подрастающего поколения в соответствующих избранной профессии условиях. Иными словами, научное знание в области педагогики в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов должно быть трансформировано в профессионально ориентированное знание, отвечающее на вопросы: что должен знать будущий педагог о предмете своей деятельности, как ее осуществлять и во имя каких целей и ценностей.

Следующий шаг в преобразовании научного знания в профессионально ориентированное связан с определением вклада в содержание профессиональной подготовки будущего педагога кафедр, которые принимают участие в этом процессе. Каждая кафедра, в рамках своей специализации должна определить, какие именно знания она может и должна предоставить студентам, чтобы они уяснили для себя, что представляет собой их будущая профессиональная деятельность, каковы ее цели, способы и средства осуществления, чем обусловлена ее успешность и эффективность в обществе.

Очевидно, что содержание и объем знаний, необходимых учителю начальных классов, учителю физики и воспитателю дошкольных учреждений для успешной профессиональной деятельности может совпадать в области философии, общей психологии и педагогики. Но оно должно быть различным, с точки зрения избранного будущими педагогами предмета педагогической деятельности (преподавание физики, музыки, дошкольное образование и т.д.), особенностей социального и психологического возраста воспитанников, способов педагогического сопровождения становления и развития личности ребенка, методики организации и осуществления учебного-воспитательного процесса.

Третий уровень преобразования научного знания в профессионально ориентированное, связан непосредственно с деятельностью преподавателей специальных кафедр. Именно от них зависит, насколько полно и последовательно в содержании читаемых ими учебных курсов будет представлена полнота системы знаний, описывающей студентам модель предмета и способов осуществления их будущей профессиональной педагогической деятельности, их связь с достижением определенных целей.

Не имея такой модели, разработанной преподавателями общих и специальных кафедр и отвечающей на вопросы: что, как и для чего, студентам в собственной учебно-познавательной деятельности сложно самостоятельно без ошибок установить связи между элементами предоставляемой им учебной информации, содержательно и функционально осмыслить ее в контексте осваиваемой профессиональной деятельности. Таким образом, уровень профессиональной компетентности будущих педагогов связан с содержанием профессиональной подготовки и обусловлен полнотой тех моделей знания, которые предлагают студентам для осознания и осмысления преподаватели кафедр вуза.

Задачи преподавателей кафедр как коллективного субъекта образовательного процесса заключаются в проектировании и конструировании необходимых для студентов видов и структур учебно-познавательной деятельности; в создании эффективной мотивации для ее осуществления; в организационной поддержке и регулировании учебной деятельности; в предоставлении необходимого содержания для ее осуществления и в предъявлении критериев, позволяющих студентам оценивать свое продвижение в освоении культурных норм мышления и профессиональной деятельности.

В заключении следует отметить, что многими исследованиями доказана взаимозависимость и единство социума и личности. Базовые потребности стимулируют человека к деятельности, в результате которой приобретается опыт. При этом высшие потребности актуализируются под воздействием социальной среды и являются продуктом обучения и воспитания индивида. В связи с этим, миссия системы высшего профессионального образования и конкретного вуза можно определить как обеспечение гармонизации потребностей личности и социума, т.е. создание условий для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся, при одновременном достижении целей вуза (например, формирование позитивного имиджа в социуме на основе удовлетворения целевых запросов потребителей образовательных услуг). В педагогическом вузе достижение такой гармонии проявляется в подготовке компетентного педагога, качество которой связано не только с освоением им новой информации, новых идей, но, прежде всего, созданием предпосылок для изменения и совершенствования профессиональной педагогической

деятельности. И то, насколько этот процесс будет успешным, во многом зависит от преподавателей кафедр педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В.Даль. – М.: Рус. яз., 2002. – Т. 2. – 2002. – С. 99-100.
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. *Хомский Н.* Язык и мышление / Н. Хомский // М.: Изд-во МГУ, 1972. – 126 с.
4. *Кимберг А. Н.* Университеты: противоречия развития / А.Н. Кимберг // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1. – С. 5-19
5. *Nonaka I., Teece D. J.* Managing industrial knowledge : creation, transfer and utilization. – London ; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001. – 344 p.
6. *Drucker P. F.* Next Information Revolution. // Forbes ASAP, 1998. – P. 24 - 33.

Подано до редакції 20.08.12
