

УДК 378

А. С. Самойлов

Развитие аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей в контексте требований ФГОС ВПО 3-го поколения

В статье описываются особенности отбора содержания и технологий развития аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей при изучении педагогических дисциплин в вузе в контексте требований ФГОС ВПО 3-го поколения.

Ключевые слова: профессиональное мышление, аксиологическая направленность профессионального мышления, компетентностный подход, диалог, edutainment, ФГОС ВПО 3-го поколения.

Современное общество находится в состоянии глобальных перемен. Информация, проникшая посредством сети Интернет во все сферы жизни, активно воздействует на сознание и мышление людей, изменяя их потребности, ценности и систему отношений. Утрата смысла жизни оказывается важнейшей отличительной чертой психологического климата поздней современности. Происходит подавление базисных моральных и экзистенциальных компонентов человеческой жизни [1]. Сегодня психологи и физиологи отмечают процессы андрогинии, ювенилизации, астенизации, грацилизации, ретардации, децелерации и инфантилизации современной молодежи, формирование клипового мышления у подростков [13]. Все эти серьезные проблемы и вызовы нынешнего века оказывают непосредственное влияние на сферу образования, где как никогда важной становится проблема корректировки целей, содержания и технологий обучения и воспитания.

В таких условиях возникает необходимость в качественном изменении подготовки учителя. Одним из шагов на этом пути стало внедрение ФГОС ВПО 3-го поколения, ставящих в качестве основной задачи высшего педагогического образования формирование у будущего учителя определенного списка универсальных и профессиональных компетенций, позволяющих ему активно использовать профессиональные знания и навыки для эффективного решения задач в профессиональной практической и научной деятельности.

ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование определяет, что бакалавр должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: видеть ученика в предмете, выстраивать его индивидуальный образовательный маршрут; создавать условия для достижения учеником цели образования — формирование ключевых компетенций учащихся; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; создавать и использовать образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [12].

В трудах М. М. Кашапова [4], Н. В. Кузьминой [5], Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской [6], А. А. Орлова [8], Е. К. Осиповой [9] и других отмечается, что под способностью учителя анализировать педагогические ситуации, вычленять и решать профессионально-педагогические задачи следует понимать его профессиональное мышление. Рассматривая педагогическую задачу как цель, данную в определенных условиях, отметим, что ведущую роль в процессе вычленения таких задач играют профессиональные ценностные ориентации, мотивы и педагогическая рефлексия учителя, составляющие аксиологическую направленность такого мышления, так как на их основе происходит процесс понимания учителем педагогического смысла данной ситуации [8].

© Самойлов А. С., 2013

Понятие «направленность» активно изучала Н. В. Кузьмина, которая под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства [5]. Л. М. Митина рассматривает направленность как интегральную характеристику труда учителя, в которой выражается стремление педагога к самореализации, росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности [7]. В исследовании Ю. А. Райсвих аксиологическая направленность будущего учителя понимается как система профессионально-педагогических ценностных ориентаций будущего учителя, характеризующих его мировоззрение и определяющих характер его педагогической деятельности [11]. А. А. Орлов отмечает, что аксиологическая направленность профессионального мышления учителя объединяет значение и смысл педагогической деятельности и стимулирует возникновение оценочного и ценностного отношения к образовательному пространству [8].

Проанализировав данные определения, а также требования образовательного стандарта, мы сформулировали собственное определение феномена аксиологической направленности профессионального мышления учителя, которая, с нашей точки зрения, представляет собой систему профессионально-педагогических ценностных ориентаций учителя, определяющих особенности анализа учителем педагогических ситуаций и вычленения педагогических задач и оказывающих влияние на характер его педагогической деятельности. Основными компонентами аксиологической направленности профессионального мышления учителя являются следующие типы ценностного отношения: к педагогической профессии; к педагогической деятельности; к личности ученика; к педагогическому знанию; к саморазвитию.

Развитие аксиологической направленности профессионального мышления будущего учителя не происходит одномоментно, а требует специальной профессионально-педагогической подготовки в вузе, ведущую роль в этом процессе играет изучение будущими учителями курса педагогических дисциплин. Однако в последние годы, несмотря на достигнутые успехи в теории и практике обучения педагогических кадров, все сильнее проявляется противоречие между требованиями к личности учителя, к его профессиональной деятельности и подготовкой в педагогическом вузе. В большинстве современных исследований подвергается справедливой критике традиционная система вузовского обучения с её жестким графиком учебного процесса, догматичной методической системой и малоэффективными организационными формами обучения. Важнейшей задачей вузовского образования на современном этапе является преодоление этих трудностей с учетом требований ФГОС ВПО 3-го поколения.

Однако сегодня первым шагом на пути проектирования процесса изучения педагогических дисциплин в вузе с целью развития аксиологической направленности мышления будущих учителей должно стать выявление сущности современного педагогического знания. Дело в том, что компетентностный подход актуализирует в познавательной деятельности современного студента практическое знание, приобретение которого стимулируется такой потребностью будущего учителя, как необходимость вычленения и решения типовой или нестандартной педагогической задачи.

Философы определяют практическое знание как «условие деятельности», «знание для», полученное в конкретной практической деятельности, предназначенное для этой деятельности и принадлежащее субъекту этой деятельности. Помимо общего значения практическое знание имеет личностный смысл и эмоциональную окраску, индивидуальные для каждого из субъектов деятельности [2]. Такая характеристика практического знания роднит его с феноменом личностного знания, описываемым М. Полани. Личностное

знание, по его мнению, — это знание, полученное конкретным человеком. Ученый отмечает, что в каждом акте познания обязательно присутствует личностный вклад познающей личности, который становится элементом знания. Полани особо указывает на то, что основным характерным признаком личностного знания является слитность знания и переживаний, страстей конкретного человека [10].

Таким образом, современная специфика педагогического знания требует иных способов отбора содержания педагогических дисциплин и технологий их изучения. Так, становится актуальным привлечение в процессе изучения педагогических дисциплин внеаучных источников педагогического знания — художественной и публицистической литературы, кино, интернета и др. Формирование ценностно-смыслового отношения студентов к педагогическому знанию невозможно без включения в его состав личного жизненного опыта будущих учителей. При развитии ценностно-смыслового отношения студентов к педагогическому знанию наряду с учетом специфики самого знания, особенностей организации совместной образовательной деятельности преподавателей и студентов (репродуктивной и творческой) необходимо опираться и на имеющийся личный жизненный, квазипрофессиональный и профессиональный опыт обучающихся [8]. Активизация личностного опыта будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин может происходить на основе анализа и обсуждения студентами текстов, «в которых выпукло представлен личностный смысл постигаемого. Это письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные зарисовки детей, письменные разговоры с воспитанниками, педагогические афоризмы, сценарии, конспекты уроков с пометками на полях и др. Тексты-нарративы, дающие возможность педагогу вступить в диалог с собой, сочетать понимание с самопониманием, познание с переживанием знаний, соединяя логику движения в предмет с логикой движения «в человека»» [3].

Существенным подспорьем может также стать наполнение содержания педагогических дисциплин ссылками на культурно-исторические особенности региона. Для Тульской области это педагогическое наследие А. Т. Болотова, А. С. Хомякова, К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого. Изучение этого наследия, сравнение его с опытом лучших современных учителей, например участников и победителей конкурса «Учитель года России», результатами деятельности современных педагогов-новаторов позволит сформировать у будущих учителей не только ценностное отношение к педагогической деятельности и личности ученика, но и заложит индивидуальные представления о профессиональном идеале.

Помимо особенностей в отборе содержания педагогических дисциплин ФГОС ВПО 3-го поколения вводит четкие требования к отбору форм и методов проведения учебных занятий. В стандарте указано, что «реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов)» [12]. Таким образом, для развития аксиологической направленности профессионального мышления в процессе изучения педагогических дисциплин с учетом требований образовательного стандарта необходимо отобрать и скорректировать технологии и методы обучения, применяющиеся в рамках традиционных форм организации обучения студентов: лекций, семинаров, лабораторных работ и практикумов.

Современные исследователи считают, что диалогичность и диалоговая технология обучения как её конкретное проявление должны стать «одним из главных принципов современного образования ввиду смысловой полифонии современного мира и постоянно изменяющейся социокультурной и образовательной ситуации» [8]. Диалог в этих условиях становится сферой плюрализма культур и отдельных личностей, что предпо-

лагает диалог людей, диалог идей, диалог культур и диалог с самим собой. Применение диалоговых технологий в обучении стимулирует субъектное становление обучающегося, развитие его креативности, ценностной и эмоционально-волевой сфер, формирует надпредметные, познавательные и практические умения студента.

Так, при изучении модулей дисциплины «Педагогика» будущие учителя могут быть вовлечены в проблемно-поисковые диалоги, учебные дискуссии, ролевые игры, эвристические беседы и учебные конференции. Эти формы работы позволят в практической деятельности научить будущего учителя правильно вычленять и решать педагогические задачи, так как весь процесс анализа педагогической ситуации с момента выявления проблемной ситуации и до оценки результатов продуктивности применения методов и средств решения задачи проходит в непосредственном диалоге между преподавателем и студентами. Среда диалога даст возможность будущим учителям осмыслить свой личный опыт, понять и интерпретировать личный профессиональный опыт своих преподавателей. Диалог станет основой для трансляции профессиональных ценностей от преподавателя к студенту, позволяющей формировать ценностное отношение к личности ученика и педагогической деятельности.

Несомненной дидактической ценностью диалоговых технологий обучения является то, что они позволяют управлять познавательной деятельностью студента в учебно-воспитательном процессе, в ходе формирования новых понятий способствуют появлению у студентов особой мотивации на разработку активной образовательной стратегии, которая позволяет отделять знание от незнания, строить цели своего обучения, выбирать необходимые для этого образовательные средства, стремиться к творческой активности, самостоятельности в мышлении и принятии решений, а также постоянному саморазвитию.

Однако в этой связи требуется диагностическая работа по изучению этнических, субкультурных и других особенностей современных студентов, для того чтобы создавать наиболее благоприятные социально-психологические и психолого-педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного подхода к изучению педагогических дисциплин и развития аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей.

Такая деятельность может стать основой для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучения будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин. Эти маршруты позволят изменить профессиональную позицию преподавателя с информационно-сообщающей и контролирующей на тьюторскую (консультационную) и организационно-стимулирующую, предполагающую индивидуальную консультационную работу преподавателя со студентом, направленную на установление его познавательных затруднений и поиск способов их разрешения, выстраивание индивидуальной траектории познавательной деятельности студента. Важнейшим педагогическим эффектом от такой деятельности станет развитие у будущих учителей ценностного отношения к саморазвитию через формирование у них представлений о том, чего они не знают в области педагогики, что им необходимо узнать для решения той или иной конкретной профессиональной задачи, а также каким образом это сделать. Помимо этого в ходе индивидуальных консультаций может происходить выявление особенностей познавательных затруднений конкретного студента, установление и изучение студентами собственных мотивов педагогической деятельности, опыта педагогического взаимодействия. Подобные консультации могут проходить не только в учебной аудитории, но и в виртуальном пространстве в режиме on-line или off-line, в частности через виртуальную обучающую среду Moodle, социальные сети, где интернет-форум должен стать основной формой общения между преподавателем и студентом.

Еще одним существенным требованием стандарта является то, что «в рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов». Сегодня существует педагогическая технология, способная удовлетворить такое требование стандарта — это edutainment (англ. education + entertainment — образование + развлечение), не формальная и не институциональная форма обучения и воспитания, которая предполагает получение и обмен знаниями через развлечение. Изначально edutainment представлял собой свободную форму проведения лекций, семинаров и мастер-классов, в ходе которых преподаватель и студенты почти на равных общались и неформально обменивались информацией. Серьезный толчок к развитию edutainment получил с развитием информационно-коммуникационных технологий, в частности интернета, который стал платформой для реализации различных образовательных проектов, публичных лекций и видеосеминаров.

Необходимо отметить, что в современной социокультурной ситуации произошло изменение характера взаимоотношений и взаимодействия между поколениями. Сегодня младшие учатся не столько у старших, сколько друг у друга и, помимо этого, старшие многому учатся у подрастающего поколения [13], таким образом, использование технологии edutainment оправдано не только требованиями стандарта.

Между тем, несмотря на актуальность применения технологии edutainment, пока нет исследований, описывающих опыт использования данной технологии в процессе изучения педагогических дисциплин. Так, проведение экскурсий для будущих учителей в лучшие школы региона, ознакомление с историей и особенностями воспитательных систем этих школ, организация встреч будущих учителей с известными современными педагогами, проведение педагогами-практиками мастер-классов для студентов — все это имеет большой потенциал для формирования всех компонентов аксиологической направленности мышления будущих учителей.

В заключение заметим, что проектирование процесса изучения педагогических дисциплин в рамках требований ФГОС ВПО 3-го поколения с целью развития аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей является инновационной деятельностью. Эта деятельность требует серьезной системной аналитической работы по изучению современных исследований в области социологии, психологии, физиологии, философии и педагогики. Необходима диагностическая деятельность с привлечением и адаптацией таких исследовательских методов качественной социологии, экономики, как метод семантического дифференциала, контент-анализ, SWOT-анализ, воронка причинности и др. Важно своевременно выявлять особенности развития личности современного студента и создавать в образовательной среде педагогического вуза благоприятные условия для активизации многообразной познавательной деятельности будущего учителя с целью формирования аксиологической направленности его профессионального мышления.

Список использованной литературы

1. Гидденс Э. Последствия современности. М. : Праксис, 2011. 352 с.
2. Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания / отв. ред. и сост. И. Т. Касавин. М. : Политиздат, 1990. 464 с.
3. Закирова А. Ф. Методологические основания педагогической герменевтики [Электронный ресурс] // Альманах современной науки и образования. Тамбов : Грамота, 2008. № 10, ч. 2. С. 73—79. URL: http://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2008_10-2_28.pdf
4. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления : монография. СПб. : Алетейя, 2000. 463 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш. шк., 1990. 119 с.
6. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы. М. : Педагогика, 1990. 104 с.
7. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М. : Дело, 1994. 216 с.
8. Орлов А. А. Развитие профессионального мышления будущего учителя в вузе : монография. Гродно : ГрГУ, 2011. 230 с.
9. Осипова Е. К. Психолого-педагогические основы развития мышления учителя. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1997. 136 с.
10. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М. : Прогресс, 1985. 344 с.
11. Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Райсвих Юлия Александровна. Челябинск, 2009.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909>
13. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Проблемы современного образования: электронный научно-информационный журнал Российской академии образования. М., 2011. № 6. URL: http://www.pmedu.ru/res/2011_6_2.pdf.

Поступила в редакцию 30.12.2012 г.

Самойлов Александр Сергеевич, аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

300026, Российская Федерация, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125

E-mail: aleksandsamojl@yandex.ru

A. S. Samojlov

Development of axiological orientation of professional thinking of future teachers in the context of 3rd generation Federal state education standard

This article describes the peculiarities of selecting the content and techniques of axiological orientation of future teachers professional thinking while studying at the university in the context of FSES HPE of the 3rd generation.

Key words: professional thinking, axiological orientation of professional thinking, competence approach, dialogue, edutainment, 3rd generation FSES HPE.

Samojlov Alexander Sergeevich, graduate student

Tula State Pedagogical University

300026, Russian Federation, Tula, Prospect Lenina, 125

E-mail: aleksandsamojl@yandex.ru