

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING ON THE BASIS OF COMPETENCE- ACTIVITY APPROACH

O. Kolomiets

Annotation

The article is devoted to the problem of contemporary education – quality of students' training. It substantiates the urgency of developing today a new methodological basis for the organization of interaction of subjects of educational process for the implementation of social order of society to the education system. It reveals the main ideas of the competence–activity approach that implements the process of assimilation on the basis of interiorization and exteriorization, in accordance with its psychological nature. It describes the directions of development of the theory and practice of teaching–oriented organization to natural process of assimilation of educational activities that ensures the achievement of each student educational outcomes specified by the society.

Keywords: Competence–activity approach, the psychological process of assimilation, interiorization, exteriorization, teaching activity, educational–professional activity.

Коломиец Ольга Михайловна

К.пед.н., доцент,

Первый Московский

государственный медицинский

университет им. И.М.Сеченова

Аннотация

Статья посвящена проблеме современного образования – качеству подготовки обучающихся. В ней обосновывается актуальность разработки сегодня новой методологической основы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса для реализации социального заказа общества к системе образования. Раскрываются положения компетентно–деятельностного подхода, реализующего процесс усвоения на основе интериоризации и экстериоризации в соответствии с его психологической природой. Описываются направления развития теории и практики преподавательской деятельности, ориентированной на организацию природосообразной процессу усвоения учебной деятельности, которая обеспечивает достижение каждым обучающимся образовательных результатов заданного социумом уровня качества.

Ключевые слова:

Компетентно–деятельностный подход, психологический процесс усвоения, интериоризация, экстериоризация, преподавательская деятельность, учебно–профессиональная деятельность.

В начале 21 века появившиеся в экономической сфере нашей страны преобразования вызвали необходимость изменений и в сфере образования. Переход на рыночные отношения в экономике вызвал потребность в специалистах другого уровня квалификации и качества подготовки. Введение новых ФГОС задал ориентир на новые образовательные результаты, коими стали конкретные компетенции [1]. Появление в образовании компетентностного подхода как методологической основы его организации, казалось бы, должно было создать условия для успешного выполнения поставленного перед системой образования социального заказа общества – обеспечить достижение качественных образовательных результатов. Однако, на проходивших в стране политических и экономических форумах отмечалось, что система российского образования в высшей школе не способна ответить на системные вызовы времени по причине продолжающегося снижения качества образования, роста доли слабых преподавателей,

снижения конкурентоспособности образования на глобальном рынке, несоответствия его структуры потребностям экономики, отсутствия производства высшей школой инноваций и инноваторов и др. [2. С. 3].

Подтверждением тому стало принятие Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, которая высветила проблему неспособности на данный момент ни теории образовательного процесса, несмотря на большое количество научных исследований в этой области, ни практики его организации решить задачу обеспечить доступность каждому обучающемуся качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РФ» [3. С. 17].

Практика образовательного процесса сегодня показывает, что в преподавании учебных дисциплин педагог не может создать систему условий, чтобы каждый обуча-

ющийся мог учиться без троек. Похвастаться образовательными результатами в диапазоне «хорошо» – «отлично» не может ни один вуз страны. Но ведь студенты – «троечники» также как и специалисты, овладевшие компетенциями на пороговом уровне, ей не нужны. В связи со сказанным актуальность приобретает организация педагогом высшей школы преподавательской деятельности, которая бы обеспечила достижение каждым обучающимся запланированных образовательных результатов заданного социумом уровня качества в соответствии с требованиями ФГОС.

Анализ педагогических исследований по проблеме организации образовательного процесса в целом и ее конкретной организации на учебном занятии в преподавательской деятельности позволяет констатировать следующие основные выводы.

1. В методологической основе педагогических исследований до сих пор не нашли свое место механизмы управления усвоением знаний и формированием мыслительной деятельности; психологические закономерности организации процесса усвоения на основе интериоризации и экстериоризации. Редуцирована психологическая структура и содержание деятельности (как обучающегося, так и педагога); акцент в большей степени делается на наследственные и индивидуальные «возможности» школьника, студента и др. или педагога. Высказываются мнения, что именно параметр «содержание предмета» выступает ориентиром для организации продуктивной педагогической деятельности, и его нужно адаптировать под возможности обучающегося. При этом структура и содержание конкретных образовательных результатов в их характеристиках не рассматриваются как отправной ориентир для педагога в процессе организации учебной деятельности обучающихся на основе закономерностей процесса усвоения, имеющего психологическую природу. Идеи культурно-исторической концепции усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Э. А. Решетова, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский, И. И. Ильясов и др.) не нашли своего должного применения в организации взаимосвязанных процессов преподавания и учения в дидактике по причине их научного недопонимания и однобокого использования педагогами-практиками, которые не имеют соответствующей психологической подготовки. Следует отметить, что в научных работах излагаемые авторами теоретические идеи представляются как автономный блок из области педагогической психологии, связь между которым и дидактическими условиями организации деятельности педагога и обучающихся не построена в должной мере.

2. Описанные в исследованиях характеристики педагогической деятельности, бесспорно, являясь важными и значимыми, однако, они не раскрывают специфику преподавательской деятельности, которая бы гаранти-

ровала достижение каждым обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества в соответствии с современным социальным заказом общества к системе образования. Представляется важной разработка тех характеристик профессиональной деятельности педагога, которые бы раскрыли, на какой методологической основе, за счет каких психологических ресурсов преподавание может, по высказыванию классиков педагогики (В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова и др.) обеспечить достижение педагогом поставленных целей, т. е. овладение обучающимся образовательными результатами запланированного уровня качества.

3. В теории педагогической науки определено, что преподаватель всегда имеет дело примерно с однородным «...исходным материалом. Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т.е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика» [4. С. 21]. Однако для практики образовательного процесса пока не разработаны те технологии, методы, способы, средства, формы и др. условия обновления, модернизации, усовершенствования преподавательской деятельности в непосредственной связи с тем, какие образовательные результаты формируются в психическом, умственном плане обучающегося в образовательном процессе, в каких характеристиках, какую они имеют структуру и содержание, как они могут проявляться во внешней материальной деятельности и т. д. От всего этого зависит уровень правильности, точности, осознанности проявления обучающимся умений, навыков, способностей, личностно-профессиональных качеств, компетенций и др. в дальнейшей его материальной, умственной или чувственной деятельности.

Таким образом, неиспользование в должной мере теоретических идей культурно-исторической концепции усвоения социального опыта и психологической теории деятельности как методологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса на любой его ступени снижает возможности педагога и обучающихся реализовать социальный заказ общества к системе образования и ставит перед педагогической наукой задачу – разработать новую теоретическую концепцию, ориентированную на реализацию ФГОС в части создания в преподавательской деятельности системы условий, обеспечивающих достижение каждым обучающимся конкретных образовательных результатов заданного социумом уровня качества.

Новым подходом в педагогической науке, развивающим идеи компетентного подхода о результативно-целевой основе образовательного процесса (т. е. «чему учить?») на основе теоретических положений вышеназванных научных направлений, выступает компетентно-деятельностный подход, который разрабатывает

круг проблем, отвечающих на вопрос «как учить?», основными положениями которого можно выделить следующие. Под компетенцией как системным образованием рассматривается способность и готовность субъекта выполнить объективно существующую деятельность в социально-профессиональной ситуации в соответствии с его личностно-профессиональными характеристиками, что позволяет констатировать, что данная категория является психологической – ее содержание составляют психологические понятия «способность», «готовность», «деятельность», «субъект», «морально-нравственные и личностно-профессиональные характеристики» [5].

В компетентно-деятельностном подходе понятие «деятельность» выступает для обучающегося предметом овладения в структуре компетенции и условием овладения ею в структуре его учебно-профессиональной деятельности, организуемой педагогом через преподавание учебной дисциплины. Овладение компетенцией предполагает овладение содержанием деятельностного, предметного и субъектного структурных компонентов, отбор объема которых необходимо проводить «через призму» соответствующих ей трудовых функций и трудовых действий, представленных в профессиональных стандартах специалиста.

Овладение обучающимся образовательными результатами в виде «проявлений компетенций на языке трудовых действий» должно быть организовано в соответствии с психологической природой процесса усвоения или присвоения социального опыта. На первом этапе – интериоризации – педагог в преподавательской деятельности организует процесс формирования психического образа образовательного результата в сознании обучающегося, что предполагает сначала построение его материализованного образа в виде «дидактических схем ориентировки», а потом их «пересаживание», по К. Марксу, в умственный план обучающегося. Так, в процессе усвоения формируется идеальный, субъектный образ овладеваемого обучающимся образовательного результата.

На втором этапе процесса усвоения – экстериоризации – этот образ выступает в функции ориентировки по отношению к процессу реализации субъектом образовательного результата в преобразовательной, практической деятельности. Обучающийся использует, т. е. «возвращает деятельности» этот психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстериоризирует его уже как инструмент этой деятельности [6].

Компетентно-деятельностный подход по-новому определяет показатели качества образовательных результатов, которыми выступают «стандартизированные» характеристики: соответствие компетенции определенному стандарту, заданному социумом, отклонение от ко-

торого, может повлечь за собой серьезные последствия; степень осознанности субъектом характеристик компетенции, ее структурных компонентов и содержания каждого из них, способов реализации в конкретной социально-профессиональной ситуации; полнота реализации компетенции на практике, что предполагает проявление всех элементов ее содержания в процессе решения профессиональных практических задач; ее обобщенность, которая выражает то количество профессиональных задач в разных социально-профессиональных ситуациях, по отношению к которым компетенция может быть реализована; форма реализации компетенции (внешняя материальная, материализованная, ре-чевая; внутренняя, умственная); скорость реализации компетенции на практике, которая определяется ее формой и автоматизированностью; степень самостоятельности субъекта в процессе ее реализации на практике; ее устойчивость к разного рода внешним условиям и состоянию субъекта при реализации компетенции.

Эффективность овладения обучающимся компетенциями определяется системой психолого-педагогических условий, реализующих психологические процессы интериоризации и экстериоризации в структуре усвоения. Первым условием является построение материализованного образа структуры и содержания компетенции в «дидактических схемах ориентировки» с помощью знаково-символических средств [7], которые представляют собой в материализованной форме образ овладеваемого обучающимся образовательного результата. Вторым условием является управляемая интериоризация этого образа в сознание обучающегося в его учебно-профессиональной деятельности, на организацию которой и направлена преподавательская деятельность. Этот процесс предполагает организацию педагогом поэтапной деятельности по двум направлениям:

а) от совместной с преподавателем, с другими обучающимися к индивидуальной деятельности самого субъекта; б) от «внешней громкой социализированной речи» к «внешней речи про себя» и далее к «внутренней речи» [8. С. 20–21]. Третьим условием является сформированность в сознании субъекта образа образовательного результата, выполняющего в практической деятельности ориентировочную функцию, который в процессе экстериоризации «вынуждает» «действовать правильно и только правильно» (П. Я. Гальперин) в требуемой форме и с заданными показателями.

Однако для успешной реализации компетенции как образовательного результата недостаточно иметь отвечающий определенным требованиям сформированный в сознании обучающегося ее образ. Еще одним важным психолого-педагогическим условием является его самостоятельная практическая деятельность по их реализации в решении профессиональных задач. Ее уровень ка-

чества в соответствии с закономерностями процесса экстерииоризации определяется степенью одномоментного проявления субъектного, деятельностного и предметного компонентов компетенции на основе анализа социально-профессиональной ситуации. В данной деятельности субъекта психический образ выступает в ориентировочной функции по отношению к практической деятельности, т. е. открывает субъекту «поле» деятельности с этим образом [8] в процессе решения профессиональных задач.

Структура психологического процесса усвоения на основе интериоризации и экстерииоризации определяет виды деятельности обучающегося и их место в его учебно-профессиональной деятельности, функция которой состоит в том, чтобы обеспечить овладение ее субъектом образовательными результатами (компетенцией или ее частью) запланированного уровня качества, отвечающего требованиям ФГОС. Видами деятельности обучающегося выступают: учебно-исследовательская деятельность по построению материализованного образа овладеваемого конкретного образовательного результата, деятельность по формированию его психического образа (в сознании субъекта), самостоятельная практическая деятельность по реализации образовательного результата в решении учебно-профессиональных задач.

Данные виды деятельности обучающегося определяют структуру и содержание преподавательской деятельности. Исходный вид деятельности педагога связан с ответом на вопрос «чему учить?» – он направлен на проектирование образовательных результатов и организацию учебного материала [9]. Чтобы подобрать необходимый объем учебного материала для преподавания дисциплины, преподавателю сначала нужно раскрыть и представить в дидактических схемах ориентировки объективно существующую структуру и содержание овладеваемой обучающимся конкретной компетенции (одной или нескольких) в связи со структурой и содержанием трудовых функций и трудовых действий, а также необходимо спланировать характеристики овладеваемой компетенции. Следующие виды деятельности преподавателя связаны с ответом на вопрос «как учить?» – они направлены на организацию трех видов деятельности обучающегося, которые составляют структуру его учебно-профессиональной деятельности [9]: организация учебно-исследовательской деятельности обучающегося по построению материализованного образа овладеваемой компетенции; организация деятельности по формированию (психического) образа овладеваемой компетенции в сознании субъекта; организация самостоятельной практической деятельности обучающегося по реализации компетенции в решении учебно-профессиональных задач.

В компетентностно-деятельностном подходе для организации преподавательской деятельности разработа-

ны в соответствии с психологической природой процессов усвоения, интериоризации и экстерииоризации:

а) образовательные технологии: организация учебно-исследовательской деятельности обучающегося с учебным материалом; – систематизация элементов знаний в дидактических схемах ориентировки первого типа (опорных таблицах); – организация структуры и содержания деятельности в дидактической схеме ориентировки второго типа (опорной карте); – формирование образа образовательного результата в сознании обучающегося; – решение учебно-профессиональной задачи; – организация самостоятельной работы с учебным материалом; – организация педагогического взаимодействия с обучающимся в процессе реализации учебно-исследовательской деятельности, направленной на построение материализованного образа овладеваемого образовательного результата в виде системы дидактических схем ориентировки; – организация педагогического взаимодействия с обучающимся в деятельности по формированию в его сознании образа овладеваемого образовательного результата; – организация педагогического взаимодействия с обучающимся в его практической деятельности по реализации образовательного результата в решении учебно-профессиональных задач (на основе психического образа) [10];

б) метапредметные способы:

- ◆ организация системных связей между элементами объекта; – ориентировка в решаемой задаче/проблеме, подбор знаний в решении задачи, постановка цели, проведение самоконтроля, проведение самооценки, проведение самокоррекции, проведение рефлексии;

- ◆ работа с понятием, классификация понятий, систематизация понятий, группировка понятий;

- ◆ автоматизация умений и др.;

в) методы: системно-деятельностный метод и метод системного синтеза;

г) психолого-дидактические средства: Программа учебно-исследовательской деятельности студента/магистранта/аспиранта, Сборник схем ориентировки студента/магистранта/аспиранта в учебном материале, Учебная тетрадь студента/магистранта/аспиранта, Сборник логических и учебно-профессиональных задач по дисциплине, Сборник профессиональных задач по специальности, Сборник схем организации преподавателем учебного материала, Методическое руководство по организации преподавательской деятельности на материале учебной дисциплины [10];

д) речевые формы деятельности: внешняя громкая социализованная речь, внешняя материализованная письменная речь, «внешняя речь про себя», внутренняя речь.

Профессиональная подготовка педагога к преподавательской деятельности как в системе высшего образования, так и в системе дополнительного профессионального образования должна быть ориентирована на

психологические и психолого–педагогические теории, подходы, направления, которые раскрывают условия организации процесса усвоения сообразно психологической природе присвоения обучающимся социального опыта, объектов окружающего мира, обеспечивая, тем самым, реализацию принципа природосообразности в образовательном процессе. При этом отбор содержания подготовки преподавателя необходимо осуществлять строго в соответствии с образовательными результатами обучающегося; видами его деятельности в структуре учебно–профессиональной деятельности; видами деятельности педагога в структуре его преподавательской деятельности.

Педагогика высшей школы сегодня не может ориентироваться на сегодняшний день развития своих обучающихся. Положение о «зоне ближайшего развития» ребенка, сформулированное Л. С. Выготским еще в начале прошлого века, является актуальным и для обучающихся других возрастных категорий, определяя вектор их психического, умственного развития. Педагогика высшей школы должна ориентироваться на завтрашний день развития студентов, аспирантов, магистрантов и других категорий взрослых обучающихся, «только в этом случае она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне актуального развития» [11. С. 251].

В образовательном процессе это возможно орга-

низовать только в совместной деятельности, т. е. распределенной между педагогом и обучающимся, кем бы он ни был: школьник, студент, преподаватель–слушатель курсов повышения квалификации и др. При этом ни возраст, ни исходный уровень подготовки особого значения не имеют. Деятельность обучающегося в образовательном процессе не должна быть стихийной, только в управляемой деятельности сначала в его сознании может быть сформирован объективный образ овладеваемой профессиональной деятельности и все, что с ней связано, который в дальнейшем выступит ориентировкой во внешней практической деятельности специалиста, нормативной, без ошибок, самостоятельной, осознанной, полной по содержанию, обобщенной в плане возможности ее реализации во всех социально–профессиональных ситуациях, устойчивой к любому эмоциональному состоянию ее субъекта.

Так, компетентностно–деятельностный подход раскрывает способ формирования «зоны ближайшего профессионального развития» у студента и любого взрослого обучающегося: овладев будущей профессиональной деятельностью во всем богатстве ее видов, структурных компонентов и содержания каждого из них, ее характеристик и т. д. сначала в совместной, управляемой педагогом учебно–профессиональной деятельности в процессе преподавания учебных дисциплин в образовательном процессе, далее будущий специалист сможет ее развивать уже самостоятельно без участия педагога в своей жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / ж. Образовательные технологии и общество – Выпуск №3. – Том 10 (3). – 2007. – С. 361–365.
2. Волков А. Е., Реморенко И. М, Кузьминов Я. И. и др. Российское образование – 2020: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. Москва: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2008. – 39 с.
3. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы // Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г., № 497.
4. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – 3–е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
5. Коломиец О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. – М.: Издательская группа «Граница», 2014. – 168 с.
6. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. Пособие для вузов / Под ред. проф. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 344 с. – (Серия «Педагогическая школа. XXI век»).
7. Коломиец О. М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. – М.: Изд–во «Граница», 2011. – 222 с.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
9. Коломиец О. М. Технология самоорганизация преподавателем медицинского вуза педагогической деятельности / Учебно–методическое пособие. – М.: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2014. – 176 с.
10. Коломиец О. М. Развитие профессионально–педагогических компетенций преподавателя высшей школы на основе инновационных образовательных технологий / Вестник Воронежского государственного технического университета – 2015. – Т. 10, № 3.2. – С. 123–128.
11. Выготский Л. С. Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2. – 287 с.