

УДК 372.14

DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0094

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АПОСТЕРИОРНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

© 2020

AuthorID: 232257

SPIN-код: 1420-6061

ORCID: 0000-0002-1395-4263

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика и методики преподавания»

AuthorID: 625317

SPIN-код: 9579-5644

ORCID: 0000-0003-0927-0050

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: allaoshkina@yandex.ru)

Аннотация. Совершенствование педагогического образования в вузе связано с повышением роли практической подготовки обучающихся. Авторы статьи связывают инновационную деятельность вузов в этом направлении с развитием апостериорной составляющей. *Цель статьи* заключается в постановке проблемы проектирования и внедрения апостериорных моделей в профессиональную подготовку студентов педагогических направлений. *Методы исследования.* Психолого-педагогический анализ литературы о роли апостериорного знания в развитии личности и влиянии индивидуального опыта на результат учебной деятельности; последующее проектирование на основе подхода А.М. Новикова апостериорной модели, содержащей целевой, процессуально-содержательный и оценочно-результативный компоненты. *Результаты* Проанализированы труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых доказано, что опыт наравне с практикой выполняет роль основы познания; служит критерием истинности знаний, стимулом самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Авторы определили место апостериорной составляющей в процессе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического направления; описали теоретические подходы и принципы разработки апостериорной модели; выделили этапы деятельности студентов по приобретению индивидуального педагогического опыта. Продуктивная самостоятельная деятельность студентов в этом направлении, по мнению авторов статьи, возможна при грамотно выстроенном научно-методическом сопровождении (компонент модели), использовании различных стратегий обучения, сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса. *Заключение.* Для совершенствования профессиональной подготовки в вузе необходимо расширять апостериорную составляющую. Обучение студентов способам, логике и алгоритму поиска выхода из «затруднений», возникающих в процессе педагогической практики, является одной из важнейших тенденций образовательного процесса современной подготовки кадров. Только с участием студентов в качестве активных субъектов собственного саморазвития можно обеспечить сформированность компетенций и готовность к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое образование, проектирование, практическая подготовка, моделирование, апостериорная модель, индивидуальный профессиональный опыт.

DESIGNING THE APOSTERIOR MODEL PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2020

Rudenko Irina Victorovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
Oshkina Alla Anatolevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair «Preschool pedagogy, applied psychology»
Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14, E-mail: allaoshkina@yandex.ru)

Abstract. Improving teacher education at the university is associated with an increase in the role of practical training of students. The authors of the article connect the innovative activity of universities in this direction with the development of the posterior component. The purpose of the article is to pose the problem of designing and implementing posterior models in the professional training of students in pedagogical areas. Research Methods. Psychological and pedagogical analysis of the literature on the role of posterior knowledge in personality development and the impact of individual experience on the result of educational activities; subsequent design based on the approach of A.M. Novikov a posteriori model containing the target, procedural-substantive and evaluative-effective components. Results The works of domestic and foreign researchers are analyzed, in which it is proved that experience, along with practice, plays the role of the basis of knowledge; serves as a criterion of the truth of knowledge, an incentive for independent cognitive activity of students. The authors determined the place of the posterior component in the process of training students of psychological and pedagogical direction; described theoretical approaches and principles for developing an a posteriori model; identified the stages of students' activities to acquire individual pedagogical experience. The productive independent activity of students in this direction, according to the authors of the article, is possible with a competently built scientific and methodological support (component of the model), the use of various learning strategies, and cooperation of all subjects of the educational process. Conclusion To improve vocational training in a university, it is necessary to expand the posterior component. Teaching students the methods, logic and algorithm of finding a way out of the "difficulties" arising in the process of teaching practice is one of the most important trends in the educational process of modern training. Only with the participation of students as active subjects of their own self-development can the formation of competencies and readiness for professional activity be ensured.

Keywords: vocational training, teacher education, design, practical training, modeling, a posteriori model, individual professional experience.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена социально-государственным и частно-общественным запросом на

специалиста-творца широкого профиля, сочетающего современную теоретическую профессиональную подготовку с наличием практического опыта (практических

знаний, умений); индивидуальными потребностями современного человека в позитивном личностно-профессиональном самоопределении и самоутверждении, развитии способностей быть успешным и конкурентоспособным на внутреннем и внешнем рынке труда. Уровень профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста зависит от образовательной среды, в которой «выращивается» молодой специалист. Внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ» закрепило понятие «практическая подготовка» в вузе, которая является «формой организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы» [1]. В ряде исследований последних лет Ломакиной Т.Ю., Писаренко Д.А. [2, 3], Bakoban R. A. [4] особое значение в практической подготовке отводится внеучебной деятельности студентов, которая при условии её включения в систему профессиональной подготовки помогает студенту формировать новую позицию субъекта, мотивирует к самообразованию и приобретению знаний и опыта будущей специальности. Практическая подготовка может осуществляться в процессе практики, а также, на наш взгляд, в процессе продуктивной самостоятельной деятельности студентов, что предполагает усиление апостериорной составляющей этого процесса.

С целью теоретической подготовки к проектированию апостериорной составляющей профессиональной подготовки был проведен анализ научной литературы по вопросам опыта реализации компетентностного подхода в высшей школе В трудах зарубежных авторов (Liakouroulou M., West M.) отмечается, что оптимизировать переход от теоретической подготовки к реальной практической деятельности можно на основе «фокусирования на конкретных навыках, являющихся основой компетенций и личностного развития» [5, 6]. Проектирование образовательного процесса как правило направлено на изменение педагогического процесса и имеет всегда ценностные основания. Опираясь на подходы А.М. Новикова, Д.А. Новикова, изложенные в труде «Методология образования», выделим для нашего исследования при проектировании следующие стадии: концептуальную; моделирования; конструирования и технологической подготовки [7].

Важным этапом педагогического проектирования является моделирование. Необходимость моделирования различных типов и направлений образовательной деятельности вуза в разных условиях протекания этого процесса подтверждается множественностью концепций, теорий, подходов, которые, с одной стороны развивают, углубляют, обновляют представления об организации профессиональной подготовки, а, с другой, требуют и обоснования адекватных путей, средств их реализации в жизни.

Изучение опыта развития педагогического образования в республике Беларусь позволили выдвинуть предположение об использовании апостериорных моделей при проектировании профессиональной подготовки студентов (от слова апостериори, а постериори - лат. *a posteriori* букв. «из последующего», «знание, полученное из опыта»). И. Кант называл апостериорным всё знание, полученное с помощью органов чувств [8]. Вместе с тем, он отмечал, что «апостериорное знание, получаемое при помощи чувственного восприятия, носит случайный и неистинный характер, оно основано на прошлом опыте и не исключает возможности приобретения в будущем нового опыта, несогласовывающегося со старым. Для того чтобы такое знание приобрело всеобщий и необходимый характер, его нужно подвести под априорные формы знания» [9]. В современной научно-педагогиче-

ской и философской [10, 11, 12] литературе обращение к «опыту» как предмету исследования рассматривается в нескольких смыслах. Философская концепция образования, в которой имеют значение такие ценности как процесс самоформирования личности, известна ещё с XIX века. Тем не менее, если «ранее для характеристики образованного человека требовалось лишь определить его как «человека знающего», человека со сформировавшимся мировоззрением, теперь скорее это человек, подготовленный к жизни, способный ориентироваться в сложных проблемах, умеющий решать эти проблемы через практические поступки, действия, собственный опыт» [13]. Исследователь Тлеглова Т.Е. считает, что опыт наравне с практикой выполняет роль основы познания и критерием истинности знаний [14]. Согласно модели Д. Колба, ключевой элемент обучения, основанного на опыте, заключается в том, что обучающиеся анализируют собственный опыт, полученный в учебной деятельности или в ходе практики, отражают, оценивают и реконструируют его (индивидуально или коллективно) с целью извлечь из него смысл для дальнейших действий. Таким образом, опыт является и основой, и стимулом для обучения [15].

Основным критерием для обучения на основе опыта является, прежде всего, то, что конечная цель деятельности заключается в присвоении обучающимися того, что является для него личностно значимым. Эти идеи, на наш взгляд, востребованы в современной высшей школе, и могут составить основу так называемых апостериорных моделей обучения как одной из составляющей профессиональной подготовки. Обращение к данным видам моделей связано с реализацией задач практической подготовки, которая ставит одной из главных целей в обучении практический результат и является эффективной в формировании компетенций. Таким образом, проблема исследования формулируется следующим образом: каковы структурные компоненты и содержание апостериорной составляющей профессиональной подготовки в вузе.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать Типовую апостериорную модель профессиональной подготовки в вузе студентов педагогических направлений.

Задачи: 1) изучить основные подходы к проектированию профессиональной подготовки в вузах; 2) выявить алгоритм организации образовательного процесса, основанный на индивидуальном опыте творческой деятельности студентов; 3) дать характеристику основных компонентов Типовой апостериорной модели профессиональной подготовки студентов педагогических направлений.

МЕТОДОЛОГИЯ

В процессе исследования использовались психолого-педагогический анализ литературы о роли апостериорного знания в развитии личности и влиянии индивидуального опыта на результат учебной деятельности; последующее проектирование на апостериорной модели, содержащей целевой, процессуально-содержательный и оценочно-результативный компоненты.

Исследование проводилось в период 2019-2020 гг. на базе Тольяттинского государственного университета на направлении подготовки «Психолого-педагогическое образование». Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе осуществлялся анализ отечественной литературы, зарубежные исследования о практике организации обучения на основе индивидуального творческого опыта студентов; основные подходы к проектированию образовательного процесса в вузе, сочетающего теоретическую подготовку с практической.

На втором этапе осуществлялось теоретическое обоснование необходимости встраивания в процесс профессиональной подготовки апостериорной составляющей, целью которой является формирование индивидуально-профессионального опыта студентов.

На третьем этапе разрабатывалась типовая апостериорная модель, были выявлены и охарактеризованы её основные компоненты

РЕЗУЛЬТАТЫ

Профессиональную подготовку в современном вузе можно представить несколькими уровнями (Рисунок 1). Первый уровень обозначает виды подготовки: теоретическая и практическая; второй уровень характеризует инструменты каждого вида подготовки, среди которых определено место апостериорной составляющей. Третий уровень – субъекты профессиональной подготовки; четвертый уровень – макро и микросреда, влияющая на содержание профессиональной подготовки. Одним из перспективных путей профессиональной подготовки студентов педагогического профиля может стать реализация апостериорной составляющей, основой которой является ориентированность на практическую подготовку, сформированность индивидуального педагогического опыта и готовность, таким образом, студента к профессиональной деятельности.

Рассмотрим подробнее структуру апостериорной составляющей профессиональной подготовки, которая является инструментом теоретической и практической подготовки и предполагает обогащение профессиональных знаний и практического опыта. Применение системного подхода к моделированию образовательного процесса позволило создать модель, являющуюся нормативной для дальнейшей деятельности.

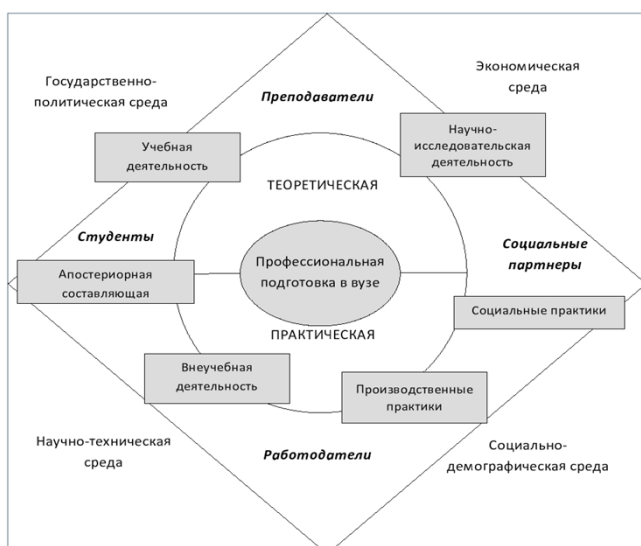


Рисунок 1 Структурная модель профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе

Структура представленной модели включает в себя следующие компоненты: целевой (теоретико-методологические основы), процессуально-содержательный, оценочно-результативный. Создание Типовой модели апостериорной составляющей определяется целью: формирование индивидуального профессионального опыта студентов – будущих педагогов.

Теоретическими подходами в разработке модели стали: системный, позволяющий выделить структурные компоненты и определить характер связей между ними; феноменологический, требующий, всестороннего описания (дескрипции) исследуемых апостериорных моделей; аксиологический, акцентирующий внимание на ценностном содержании апостериорной модели; праксиологический, позволяющий рассматривать апостериорные модели как условие профессиональной деятельности, имеющей собственные закономерности, нормы, правила, функции; деятельностный, уделяющий перво-степенное значение тем видам деятельности, которые

способствуют индивидуально-личностному становлению студента.

Проектирование модели обусловлено принципами непрерывности, междисциплинарности, информатизации, практикоориентированности. Согласно принципу непрерывности, накопления индивидуального профессионального опыта осуществляется на всем протяжении обучения в вузе. Принцип междисциплинарности предполагает использование знаний дисциплин обязательной и вариативной части учебного плана для преодоления «затруднений» в процессе педагогической практики. Принцип информатизации нацеливает на то, что основным ресурсом приобретения индивидуально-го опыта с усвоением, переработкой и накоплением новых знаний является образовательная информационная среда, которая весьма популярна в студенческой аудитории. Основой принципа практикоориентированности является ориентация на практическое направление в подготовке выпускников.

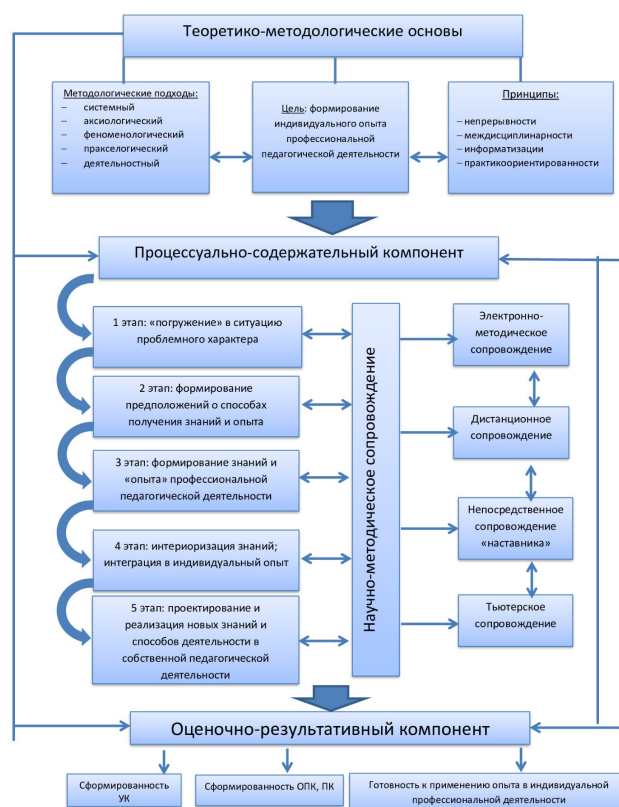


Рисунок 2 Типовая апостериорная модель профессиональной подготовки

Рисунок 2 - Типовая апостериорная модель профессиональной подготовки

Процессуально-содержательный компонент представлен этапами освоения педагогического опыта и формирования собственного индивидуального опыта [16, 17]. Приобретение собственного индивидуального педагогического опыта начинается с первого этапа – «погружения» в практическую ситуацию проблемного характера, в которой студент испытывает нехватку и необходимость новых знаний для решения полученной задачи. Происходит осознание невозможности выполнения трудового действия. На втором этапе – обучающийся формулирует цель и отбирает способы решения вопроса. Осуществляется анализ имеющихся ресурсов, способов получения недостаточной информации и на этой основе осмысление и достраивание личного опыта до состояния новой модели своего опыта. Отбор способа происходит на основе сформировавшегося личного опыта решения проблем. Студенты, как правило,

используют следующие способы: запрос на получение информации у преподавателя, наставника, другого студента; посещение дополнительного учебного мероприятия по теме-проблеме; самостоятельное изучение темы с помощью вебинаров; посещение сайтов и электронных образовательных ресурсов, учебной литературы библиотеки. Не всегда имеющиеся в арсенале студента способы позволяют решить педагогические задачи и преодолеть «затруднения». Поэтому необходимо научно-методическое сопровождение, обеспечивающее помощь в выборе необходимого способа для поиска «нового» знания. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» определяет ключевые составляющие научно-методического сопровождения: разработка материалов (нормативных, правовых, научно-методических), информационное сопровождение, привлечение экспертов. Исходя из этого, субъектами сопровождения могут выступать студенты, преподаватели, практические работники, наставники, опытные специалисты, тьютор. Сопровождение может осуществляться непосредственно субъектами образовательных отношений и опосредованно, через различные средства. В соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» при реализации образовательных программ или их частей организации вправе использовать электронное обучение, дистанционные образовательные технологии. Это позволило выделить нам формы научно-методического сопровождения: тьюторское, дистанционное, электронно-методическое, непосредственное сопровождение «наставника».

Важным условием эффективного продвижения на этапе является появление личной заинтересованности субъекта. Определив способ получения знания и опыта, субъект включается в активную познавательную деятельность, формирует недостающие знания. На четвертом этапе происходит интериоризация полученных знаний, интегрирование их в индивидуальный опыт и проектирование применения полученных «новых» способов действий в собственной педагогической деятельности. Этап применения опыта включает апробацию, когда происходит оценивание правильности отбора информации и освоенного опыта, принимается решение о дальнейшем использовании или отказе от него.

На последнем, пятом этапе, освоение нового содержания заканчивается, но студент встречается с новой педагогической проблемой, вопросами, которые требуется разрешить и запускается новый механизм приобретения нового знания. Исходя из базовой теоретической подготовки студента и наличия определенного содержания индивидуального педагогического опыта, этапы могут быть разными по продолжительности. Таким образом, самостоятельная практическая деятельность студентов становится продуктивной в аспекте формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Апостериорная модель, встроенная в процесс профессиональной подготовки, предполагает активность студентов, организацию собственной познавательной деятельности, включенность во взаимодействие с другими субъектами образования, саморазвитие.

Оценочно-результативный компонент модели представлен сформированными универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, а также оценкой готовности к применению педагогического опыта в индивидуальной профессиональной деятельности.

Проектируемая апостериорная модель должна быть направлена на стимулирование потребности студентов в пополнении недостающих знаний посредством активной самостоятельной деятельности. Выполнить эту задачу можно при условии научно-методического сопровождения этого процесса в вузе и создания «резонансной» образовательной среды, в которую входит система электронного, дистанционного, тьюторского сопровождения, наставничества. Характерными чертами нового опыта по разработке апостериорных моделей професси-

ональной подготовки с участием профессорско-преподавательского состава является переосмысление требований и форм практической подготовки в вузе, которые традиционно связаны с организацией различных видов практик. Индивидуальный профессиональный опыт может формироваться только с участием студентов в качестве активных субъектов собственного саморазвития.

ВЫВОДЫ

Приходится констатировать, что данная работа в профессиональном образовании и высшей школе в настоящее время еще недостаточно организована. Это является реальным препятствием для распространения апостериорной составляющей и создания прикладных моделей, связанных со спецификой профессиональной подготовки в конкретном регионе, вузе.

Рассмотрение апостериорной составляющей подготовки педагогических кадров предполагает интеграцию следующих направлений работы:

- научно-методическое сопровождение этого процесса в вузе с включением электронных образовательных ресурсов;
- обучение студентов способам, логике и алгоритму поиска выхода из «затруднений»;
- использование различных стратегий учения; обогащение оценочной деятельности процессуальным компонентом; сотрудничество и со-творчество преподавателей, учителей и студентов;
- определение типовых сценариев деятельности преподавателей ВУЗа по применению педагогических технологий в соответствии с типом студента (по выбору его логики решения практической задачи).

Разработанная Типовая апостериорная модель обеспечивает построение эффективной системы профессиональной подготовки будущих педагогов, адекватной запросам студентов, преподавателей, общества, и содействующих тому, что внутренний потенциал студентов выступает основой мотивации к профессии и побудителем активности поиска способов существования в ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 2 декабря 2019 г. N 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». <https://rg.ru/2019/12/05/a1790182-dok.html>
2. Ломакина Т.Ю., Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1 (65). С. 20-32.
3. Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов как ресурс воспитательной работы высшей школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 95-99.
4. Bakoban R. A., Aljarallah S. A. Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study. *Educational Research and Reviews*, 2015, pp. 2737-2744, available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080292> (accessed 06 July 2019).
5. Maria-Monica Popescu-Mitroia, Liliana-Luminita Todorescu, Anca Greculescu. The Usefulness of Portfolios as Assessment Tools in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol.191. 2015. Pp. 2645-2649.
6. West M.R., Kraft M.A., Finn A.S., Martin R.E., Duckworth A.L., Gabrieli Ch.F.O., Gabrieli Jh.D.E. Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2015. Vol. 20. №10. Pp. 1-23. <https://doi.org/10.3102/0162373715597298>
7. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.
8. Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2016. 736 с.
9. Порус В. Н., Румянцев Т. Г., Ванчукевич А. В., Анкин Д. В. Априори и Апостериори // Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7221>
10. Меркулов И.П. Врожденное знание [Электронный ресурс] // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Режим доступа: http://encdic.com/enc_epist/Vrozhdennoe-znanie-16/ (дата обращения: 6.02.2020).
11. Розов М. А. Теория познания как эмпирическая наука // Эпистемология: Перспективы развития. М.: Канон+, РООА «Реабилитация», 2012. 536с.
12. Яшин Б.Л. Априорное и апостериорное в познании: история и современные подходы // Проблемы современного образования. № 5. 2016. С. 9-24
13. Агафонова Е.В. Философские аспекты образования: университет и смена образовательных стратегий // Вестник Томского университета. 2012. № 360. С.24-30.

14. Тлеганова Т. Е. Опыт творческой деятельности как педагогическая проблема // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 1. Пермь: Меркурий, 2011. С. 44-47. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/489/> (дата обращения: 24.02.2020).

15. Kolb D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. 41. <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>

16. Дорфман Л.Я. *Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии*. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 288с.

17. Shana J. Haines, Colby T. Kervick, Katharine G. Shepherd, Melanie J. Levitt. *Enhancing quality: Listening to participant voices to improve our Master's program in special education*. *Teaching and Teacher Education*. Vol.66, 2017. Pp. 24-32

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А в рамках научного проекта № 20-013-00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров»

Статья поступила в редакцию 03.03.2020

Статья принята к публикации 27.05.2020