

11. Петровский, В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. 1985. № 4.

12. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. М., 1982.

Краснова Т. И., Егорова Ю. Н., БГПУ
г. Минск (Беларусь)

ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

Анализ ситуации внедрения учебно-методических комплексов (УМК) в образовательный процесс высшей школы РБ позволяет зафиксировать не очень утешительный вывод. Несмотря на наличие серьезных и авторитетных публикаций по проблеме проектирования УМК (в которых артикулированы основные требования, нормы и «трудные места») [1; 2], проведение обучающих и методических семинаров для преподавателей по разработке комплексов учебных дисциплин¹, сегодня очевиден факт экспансии УМК-подобных (дефектных) продуктов. Сами преподаватели остроумно описывают эту ситуацию как «горе от УМКа» [3]. Основная проблема состоит в том, как сделать УМК умным средством управления процессами учения и обучения, не превратив его в методическую, бюрократическую отписку? Попытаемся проанализировать — с позиции преподавателя — некоторые наиболее распространенные трудности и недостатки разработки УМК.

Первую группу трудностей можно обозначить как *субъективно-мотивационные*: лень, отсутствие мотивации разрабатывать УМК, предметная некомпетентность и др. К этой группе относятся такие формулировки жалоб преподавателей как: «Создание УМК требует много времени», «Не хватает специальных знаний по дисциплине для создания УМК», «Не хватает опыта преподавательской работы», «Считаю неэффективным использование УМК», «Я не достаточно владею навыками работы на компьютере», «Не хочу, чтобы моим материалом воспользовались другие», «Нет желания использовать (создавать) УМК»². Эти трудности имеют уни-

¹ Проблема технологии разработки УМК регулярно рассматривается на курсах повышения квалификации, проводимых в РИВШ. Разработке УМК посвящаются методические семинары, совещания для заведующих кафедрами и преподавателей; например, республиканская методологическая сессия «Разработка научно-методического обеспечения учебных дисциплин: подходы, опыт, перспективы», организованная Центром развития педагогического образования БГПУ (2008 г.), совещание заведующих кафедрами «Об опыте внедрения УМК в вузах республики и развитии этой деятельности в ГрГУ», проведенное в Гродненском государственном университете (2008 г.) и т. п.

² Список жалоб и проблем был составлен в процессе подготовки и проведения республиканской методологической сессии «Разработка научно-методического обеспечения учебных дисциплин: подходы, опыт, перспективы» (ЦППО БГПУ, 2008 г.).

версальный характер, то есть могут быть отнесены практически ко всем аспектам профессиональной деятельности преподавателя.

Вторая группа трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, разрабатывая УМК, — *объективно-содержательные*, обусловленные спецификой устройства УМК и соответствующими требованиями к компетенциям проектировщика. Самые большие трудности для преподавателей, на наш взгляд, вызывают следующие аспекты разработки.

1. Если УМК предназначен для управления самостоятельной работой студента, то как этот процесс может и должен быть артикулирован и описан (проблема функций УМК и их операционализации)?

2. Если УМК — целостность, то на каких основаниях она может строиться (проблема подхода для разработки)?

3. Если УМК — система, то как определяется минимальное, но достаточное количество ее элементов (проблема структуры)? Этот вопрос является самым часто задаваемым не только преподавателями, но и управленцами. Полагаем, что причиной его популярности является тот факт, что он в наибольшей степени определяет совокупность требуемых и очевидных практических действий (что «сложить» в папку УМК). В то же время он высвечивает всю поверхностность отношения к данному продукту, поскольку структура является вторичным, производным элементом от концептуального подхода к проектированию образовательного процесса, модели учебной, а следовательно, и педагогической деятельности и т. п.

Трудность определения функций УМК (Кому и зачем нужен УМК? — спрашивают преподаватели). Если соглашаться с тем, что основное предназначение УМК — управление учебной деятельностью студентов (в том числе, различными видами самостоятельной работы) [1; 2], то в нем должно присутствовать описание и осредствление как минимум двух процессов: управляемой и управляющей деятельности¹. Превращение УМК в инструмент управления предполагает конструирование его не только как «информационного накопителя» (отвечающего на вопрос «что?»), но и как навигационной системы (отвечающей на вопросы «куда?» и «как?»), включающей описание разного типа ориентировок, способов действий, обеспечивающей как минимум деятельностный режим работы по овладению знаниями, как максимум — процесс сопровождения развития способностей, компетентностей. Это обстоятельство и обуславливает необходимость конструирования для студентов особых текстов-навигаторов и текстов-помощников, осуществляющих разную посредническую функцию в образовательном процессе. Отсюда особое внимание к жанру, в котором пишется пояснительная записка ко всему комплексу и разные типы методических рекомендаций для студентов. Как показывает анализ разрабо-

¹ В данном тексте будет рассматриваться проблема обеспечения деятельности самоуправления, осуществляемая с помощью УМК студентом. Проблему управленческой деятельности преподавателя мы выносим за рамки данного текста.

танных УМК, чаще всего в них отсутствуют или выполняются некачественно именно эти составляющие комплекса. Возможными причинами такой ситуации являются: господство дисциплинарного подхода к проектированию обучения, в котором основная функция УМК — информационное хранилище, в статусе основных его компонентов традиционно рассматриваются: учебное пособие (в лучшем случае — содержащее учебные задания), хрестоматия, учебная программа дисциплины.

Для оправдания статуса УМК как инструмента управления (включая разные его типы), отбор входящих в него продуктов должен обеспечивать цикл управления. Для этапа планирования (определения целей и средств их достижения) важными факторами являются: наличие навигатора по УМК, позволяющего студенту сориентироваться в целостности курса («карте местности»); предстоящем маршруте (или маршрутах) движения в нем (возможностях разных траекторий движения в содержании курса); осуществление собственного целеполагания или осмысления и присвоения предлагаемых разработчиком УМК целей. Эти требования обосновывают необходимость включать в пояснительную записку к УМК (помимо концептуального обоснования подхода к конструированию логики УМК) описание замысла, целей, функций, особенностей структурирования и подачи учебного материала, фиксации связи образовательных результатов дисциплины, методов их достижения и форм контроля, также *навигатор* по УМК¹.

На этапе *реализации*² востребованы тексты-помощники, обеспечивающие последовательность (или цикличность) действий по изучению дисциплины. Жанр этих текстов может быть самым различным: методические рекомендации, указания, разъяснения, обращения, советы, требования, комментарии, подсказки, путеводители и т. п. (при их разработке необходимо учитывать, что часть курса может изучаться студентом самостоятельно). Разнообразие жанров — не случайное требование, а следствие необходимости обеспечения разных режимов управления (в широком смысле слова): *руководства* как процесса нормирования, структурирования и контроля выполнения (с предъявлением нормы деятельности и образцов их реализации); *сопровождения*, обеспечивающего оптимальность

¹ Одной из главных функций навигационной системы по УМК является предъявление гибкого алгоритма построения маршрута, позволяющего студенту планировать его с учетом собственных предпочтений; выбирать стратегию «прокладки маршрута» (быстрейший, легчайший, результативнейший, и т. п.). Чаще всего такие навигационные системы называются «сценариями изучения дисциплины», или рекомендациями по организации работы с УМК. В УМК должны использоваться разные типы навигаторов. С нашей точки зрения, остается актуальной проблема разработки способов описания навигаторов (особенно для печатных форм УМК).

² В данном контексте мы обсуждаем только средства управления, вынося за скобки информационно-преобразующий блок УМК, включающий хрестоматии, учебные пособия, учебные задания, описания семинарских практических занятий и т. п.

организации процесса учения; *поддержки*, оказания помощи в сложных учебных ситуациях. Содержание таких *текстов-помощников* может охватывать целый спектр вопросов по организации учебных действий: как готовиться к семинарским занятиям; как выполнять задания по управляемой самостоятельной работе; как распределить время, выделенное на изучение дисциплины, как работать с литературой; как с помощью предложенных заданий развивать соответствующие профессиональные умения и способности, и т. п. Также это могут быть *тексты-посредники* (тексты, являющиеся средством ориентировки, понимания содержательно-учебных текстов [4, с. 135]), сопровождающие конкретные виды учебной активности (например, для поиска и обработки информации это могут быть тексты-обзоры, тексты-толкования, тексты-отсылки). На данном этапе востребуются и особые типы навигаторов: по темам (где и как искать информацию), по учебным заданиям и т. п.

Этап *контроля и коррекции* (отслеживание выполнения намеченного плана, регуляция как корректировка планов и процесса реализации) требует такие тексты-помощники как: советы по подготовке к экзамену (зачету), разъяснения по работе с тестовой системой курса, рекомендации по подготовке портфолио и написанию эссе, и т. п.

Очень важными, с точки зрения развития навыков самоуправления учебной деятельностью студентов, являются тексты-посредники, обеспечивающие этап *анализа процесса и результатов*. Их задача такова: спровоцировать, «запустить» рефлексивный процесс, предмет которого — учебная деятельность студента (определение проблем собственной учебной деятельности, фиксация их причин, переопределение учебных стратегий для оптимизации процесса учения и т. п.). Данный вид текстов должен, на наш взгляд, соответствовать особому душевному жанру, чтобы студент на него откликнулся.

Трудность обеспечения целостности структуры УМК.

(Почему УМК должен представлять собой именно систему, а не совокупность, набор средств? Почему эта система должна быть открытой? Что необходимо включать в УМК? Как обеспечить связи между компонентами УМК? — спрашивают преподаватели.) Анализ разработанных УМК позволяет зафиксировать, что, с точки зрения нарушения целостности, чаще всего наблюдается: 1) редукция УМК к программно-методическому обеспечению (отождествлению УМК и учебной программы дисциплины); 2) случайный характер структуры УМК, наличие лишь отдельных компонентов (например, традиционный вариант УМК включает в себя типовую или учебную программу дисциплины, учебное пособие или учебник, тесты); 3) несогласованность элементов системы УМК.

Обеспечение целостности необходимо рассматривать, во-первых, как *проблему концептуальной обоснованности УМК*. Для предотвращения превращения УМК в набор случайно отобранных дидактических средств, преподавателю стоит задуматься о *подходе*, в рамках которого разраба-

тывается комплекс, поскольку именно подход задает структуру, функции и алгоритм разработки. Например, если в качестве основания проектирования УМК рассматривается компетентностный подход, то это предполагает модульное структурирование содержания учебной дисциплины на основе системы профессиональных задач и требуемых для их выполнения компетенций. Если УМК разрабатывается в личностно-ориентированном подходе, то актуализируется необходимость обеспечения возможности выбора индивидуальной учебной траектории, поэтому каждый блок курса должен содержать избыточный материал как в плане целеполагания, так и содержания, учебных заданий, обеспечивающих работу с ним, а также форм контроля [5]. В этом контексте обратим внимание на тот факт, что в большинстве разрабатываемых сегодня Положений об УМК отсутствуют пункты, фиксирующие необходимость выбора концептуального подхода к проектированию образовательного процесса (или задающие его, например, на основании образовательных стандартов) и отвечающие на вопрос о том, как выбранный подход должен операционализироваться при определении составляющих комплекса, их содержания и алгоритма разработки.

Во-вторых, задача обеспечения целостности УМК связана с проблемой разработки *связей между его составляющими*. Концептуальный подход, определяющий модели учебной и педагогической деятельности, задает цели курса, которые должны быть обеспечены соответствующими методами, содержанием, учебными заданиями, системой оценивания, организационными условиями. Это очевидное следствие определения УМК как модельного описания педагогической системы, «включающей в себя четыре взаимосвязанных элемента: цели, содержание, дидактические процессы, организационные формы» [1]. Обеспечение согласованности элементов УМК, разработанного в рамках традиционного подхода, ориентированного на усвоение заданного объема информации, — достаточно подъемная и тривиальная задача для преподавателя, требующая от него базовой дидактической культуры и знания, например, технологии конструирования тестов, разработки учебных заданий на воспроизведение и понимание (по таксономии Б. Блума). Реализация УМК в иных подходах (например, в компетентностном) требует от преподавателя умений проектирования целевой модели компетенций, развитие которых обслуживает дисциплина; включения описаний навигаторов, а также деятельностных технологий (методов, приемов), обеспечивающих овладение способами деятельности; представления содержания в форме проблемно-исследовательских ситуаций; разработки системы оценивания в виде заданий, предполагающих демонстрации формируемых компетенций.

Подводя итоги вышесказанному, зафиксируем: очевидность преимуществ УМК и для студента, и для преподавателей — отдаленная перспектива. На данный момент для образовательного сообщества продолжает оставаться актуальной проблема обучения и поддержки преподавателей в

развитии требуемых технологией проектирования УМК компетенций, а также операционализации процедуры разработки комплекса учебной дисциплины. Значимость последнего утверждения можно проиллюстрировать фактом отсутствия в подавляющем большинстве вузов нашей страны Положений об УМК.

Литература

1. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учебно-методическое пособие / А. В. Макаров и др.; под общ. ред. А. В. Макарова, З. П. Трофимовой. Мн., 2008.
2. Алтайцев, А. М. Учебно-методический комплекс как дидактическое средство управления самостоятельной работой студентов / А. М. Алтайцев // Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика: Материалы пятой Междунар. Науч.-практ. конф. (Минск, 29-30 марта 2005 г.). Мн., 2005.
3. Об Интернете, ЦИТе и не только... Сайт Волгоградского государственного университета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.publish.volsu.ru/new/arhiv/forum_02_07/4.html
4. Краснов, Ю. Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения / Ю. Э. Краснов. Минск: БГУ, 2003.
5. Христочевский, С. А. Перспективные учебно-методические комплексы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/P/P-0-5953.html>

Сабитова Л. Б., СИФК
г. Стерлитамак (Башкортостан)

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Решение сложных задач, стоящих перед современной школой, требует значительного улучшения профессиональной подготовки педагогов в системе высшего педагогического образования. Необходима такая система подготовки, которая помогла бы будущему учителю, пройдя через цепочку внутренних сомнений, анализа и оценки себя и своей деятельности, выработать свое профессиональное кредо. Таким механизмом профессионального становления будущего учителя нам представляется профессионально-личностная рефлексия, которая способствует формированию у начинающих учителей обобщенного представления о профессии, содержанию и структуре педагогической деятельности. С помощью профессионально-личностной рефлексии учитель определяет границы своих возможностей, обретает знание о своих сильных и слабых сторонах, вероят-