

СРЕДОВОЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Пальчик Г.В.

Республика Беларусь, Белорусский государственный университет

henadzi.palchyk@gmail.com

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ средового подхода в контексте высшего педагогического образования. Особое внимание уделяется адаптации данного подхода для подготовки опытных специалистов-практиков к педагогической деятельности в условиях обучения в магистратуре. Выделены специфические принципы реализации средового подхода, способствующие трансформации профессиональной идентичности специалиста как педагога в сфере своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: средовой подход, образовательная среда, педагогическая магистратура, профессиональная трансформация, андрагогика, проектирование среды.

Современный этап развития высшего педагогического образования характеризуется поиском нелинейных моделей обучения, способных обеспечить качественную подготовку специалистов к педагогической деятельности. Особую категорию обучающихся составляют магистранты, среди которых все чаще встречаются достаточно опытные профессионалы в своих областях (ученые, инженеры, врачи, юристы, управленцы), решившие освоить педагогическую стезю. Именно такая категория выпускников педагогической магистратуры ориентирована на начало преподавательской деятельности в университетах, опираясь на свой профессиональный опыт. Традиционная трансляционная модель обучения часто оказывается неэффективной для данной группы, так как не учитывает их сложившуюся субъектность и профессиональный бэкграунд. В этой связи актуализируется потенциал средового подхода, позволяющего рассматривать образование как процесс целевого созидания развивающего пространства.

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Н.Б. Крылова и др.) базируется на идее опосредованного управления, в рамках которого основным объектом педагогического проектирования выступает не сама личность обучающегося, а образовательная среда как совокупность условий и возможностей его развития. В данной работе средовой подход выступает как методология педагогического исследования и практики, позволяющая рассматривать образовательный процесс сквозь призму взаимодействия субъекта с окружающим его пространством возможностей. Анализ потенциала данного подхода особенно актуален для решения задач профессиональной переподготовки и магистерской подготовки опытных специалистов, переходящих из сферы практической деятельности в педагогическую науку и образовательную практику. Реализация средового подхода требует соблюдения ряда принципов, которые определяют логику взаимодействия всех участников образовательного процесса и базируются на гуманистических ценностях и признании доминирующей значимости личности обучающегося.

Принцип опосредованного управления является центральным и предполагает отказ от прямого диктата в пользу создания условий, в которых желаемое поведение обучающегося становится естественным выбором, а образовательная траектория развития выбирается им осознанно и добровольно. Такое средообразование предполагает целенаправленную организацию пространственно-предметных, социальных и организационно-смысловых ресурсов образовательной среды университета.

Принцип субъект-субъектности определяет признание за магистрантом права на трансформацию среды под собственные профессиональные запросы. В средовой модели

педагог и обучающийся выступают как равноправные участники образовательного процесса. При этом доминирующая роль отводится активности магистранта, который не просто потребляет ресурсы среды, но и сам активно преобразует её, достраивает и изменяет своим поведением и участием. В свою очередь, от педагога требуется высокая эмпатия и навыки диагностирования того, как конкретный обучающийся осваивает предложенные ему условия. Взаимодействие выстраивается как партнерство, где педагог выступает в роли фасилитатора, а не контролера.

Принцип системности предполагает координацию пространственных, социальных и смысловых ресурсов для достижения единого вектора развития обучающегося. Организация образовательной среды должна опираться на внутреннюю логику учебных дисциплин и современные достижения человекознания (философии, психологии, педагогики, социологии и т.д.). Системность предполагает, что все элементы среды — от расстановки мебели до правил внутреннего распорядка — должны быть согласованы и работать на единую цель образовательной программы и проведения научного исследования по теме магистерской диссертации.

Реализация данных принципов в условиях педагогической магистратуры [1] позволяют оценить методологическую значимость средового подхода в контексте возможности мягкого, недирективного формирования личности специалиста как педагога в сфере своей профессиональной деятельности через систему «включений» в различные социальные и предметные контексты.

Несмотря на концептуальную стройность, внедрение средового подхода сталкивается с серьезными практическими вызовами. Во-первых, основная проблема заключается в сложности перехода от привычной трансляционной модели обучения к проектировочной деятельности. Одной из ключевых трудностей является отсутствие универсального инструментария для диагностики и проектирования среды в различных контекстах. С одной стороны, в магистратуре должна быть сформирована образовательная среда, с другой стороны, актуализируется научно-исследовательская среда как важнейший компонент подготовки магистерской диссертации. Педагоги часто испытывают дефицит компетенций в области средового проектирования, воспринимая среду лишь как материально-техническую базу, а не как инструмент управления развитием личности обучающегося. Во-вторых, имеется определенная сложность формализации результатов «средового проживания» в жестких рамках образовательных стандартов. Данное обстоятельство обостряется в связи с изменениями отношения к Болонскому процессу и обоснованию второй ступени высшего образования в контексте потребностей реального экономического сектора и рынка труда в целом. В-третьих, необходимо учитывать влияние внешних неконтролируемых факторов, в определенной степени девальвирующих педагогические усилия, среди которых выделяется стихийность информационно-образовательной среды, которая, в первую очередь, связана с внедрением искусственного интеллекта как в образовательный процесс, так и в содержание педагогической деятельности. В-четвертых, достаточно проблемным является оперативная диагностика состояния среды для адекватной корректировки и определения направлений ее развития.

Для преодоления указанных проблем необходима актуализация технологической составляющей средового подхода, что включает в себя разработку четких алгоритмов средообразования от анализа потребностей субъектов до оценки эффективности средового воздействия. Во-первых, в контексте развития личности опытного специалиста как педагога в сфере своей профессиональной деятельности уже на этапе поступления в магистратуру требуется разработка соответствующего инструментария для оценки возможной траектории его обучения и проведения исследовательской работы, что позволит сделать процесс проектирования более осознанным и точным. Во-вторых, требуется целевая подготовка профессорско-преподавательского состава, участвующего в реализации магистерской образовательной программы, на формирование у педагогов компетенций в области управления средой и сопровождения образовательного процесса.

В-третьих, в условиях цифровизации необходимо рассматривать виртуальное пространство как полноправную часть образовательной среды, требующую педагогического осмысления и проектирования. Наконец, необходимо усиление рефлексивного компонента путем проведения постоянного мониторинга того, как магистранты воспринимают образовательную (и исследовательскую) среду с целью повышения ее эффективности, что достаточно эффективно реализуется в рамках еженедельного научно-исследовательского семинара «Проектирование и подготовка магистерской диссертации», который включен в учебный план углубленного высшего образования по специальности «Научно-педагогическая деятельность» в Белорусском государственном университете [2, 3].

Трансформация специалиста-практика в педагога требует не просто накопления знаний, а качественного изменения профессиональной идентичности. Можно выделить два ключевых механизма этой трансформации: вхождение в профессиональное сообщество педагогов через совместную деятельность в специально организованной среде и переосмысление практических навыков через призму педагогических задач.

Профессиональное становление специалиста как педагога рассматривается через изменения деятельности, личности и мышления. Основная задача здесь — переход от адаптивной модели поведения (подчинение внешним требованиям) к модели профессионального развития, где специалист становится субъектом, преобразующим свою деятельность. Средовой подход способствует этому через предоставление возможностей для «события» в новой профессиональной роли. Специалист, попадая в специально организованную среду, начинает не просто «изучать педагогику», а «проживать» её через взаимодействие с коллегами, студентами и ресурсами среды. Это обеспечивает становление субъектности, когда специалист становится способен рефлексировать основания своих действий и самостоятельно проектировать образовательные траектории.

Средовой подход позволяет специалисту сохранить свою базовую идентичность (например, инженера или ученого), надстраивая над ней педагогический компонент. Среда должна предоставлять обратную связь от коллег и обучающихся, которая помогает специалисту осознать свою новую роль и ценность своего практического опыта для педагогики. Педагогическая магистратура для лиц, не имеющих базового педагогического образования, является специфической образовательной средой [1]. Её проектирование должно опираться на синтез средового подхода и принципов андрагогики, учитывающих особенности взрослого обучающегося.

Взрослый обучающийся — это активный субъект с богатым жизненным и профессиональным опытом, который должен стать главным ресурсом обучения. Среда магистратуры должна быть спроектирована как пространство сотрудничества, а не трансляции знаний. В этой связи, актуализируются андрагогические принципы формирования магистерской среды [4]:

- опора на профессиональный опыт (среда должна содержать механизмы анализа и трансформации прошлого опыта специалиста в педагогический ресурс);
- практикоориентированность (наполнение среды задачами, результаты которых могут быть немедленно применены в профессиональной деятельности, например, разработка учебного курса для коллег);
- элективность и гибкость (предоставление магистрантам возможности самим планировать свою образовательную среду, выбирать модули и форматы обучения);
- самомотивация и ответственность (среда должна стимулировать осознание личных целей обучения, где результат зависит прежде всего от активности самого магистранта).

Для эффективной подготовки опытных специалистов в педагогической магистратуре необходимо внедрение ряда специфических принципов, расширяющих классический средовой подход. В частности, с учетом андрагогических особенностей магистрантов, средовой подход должен опираться на:

- *принцип партнерской позиции*, когда преподаватель магистратуры выступает не как носитель истины, а как организатор условий для саморазвития магистрантов, взаимодействие строится по типу «человек – человек», где признается уникальность и ценность каждого участника образовательного процесса (происходит минимизация иерархии, акцент на диалоге равных профессионалов);
- *принцип интеграции профессиональных контекстов*, когда среда адаптируется к профессиональной области специалиста, т.е. педагогические задачи решаются на материале его основной профессии, обеспечивая коэволюцию профессиональных и педагогических компетенций (использование реальных кейсов из профессиональной области магистранта как основного материала для педагогического проектирования);
- *принцип со-бытийности и сетевого взаимодействия*, когда магистратура функционирует как сообщество практиков, где среда предоставляет возможности для горизонтального обучения, взаимного рецензирования и совместных проектов;
- *принцип исследовательской траектории*, когда среда провоцирует магистранта на занятие исследовательской позиции по отношению к собственной педагогической деятельности, что превращает обучение в процесс постоянного поиска и проверки гипотез о том, как среда влияет на развитие обучающихся (создание условий, при которых магистрант вынужден занимать рефлексивную позицию по отношению к своей новой роли).

В этом случае средовой подход позволяет решить одну из главных проблем подготовки педагогов из числа практиков — разрыв между теоретическими знаниями и реальной деятельностью. Благодаря «наполнению ниш» актуальным профессиональным содержанием и созданию условий для «со-бытия» с педагогическим сообществом, специалист проходит путь трансформации как педагога плавно и осознанно. Эффективность средового подхода обусловлена тем, что он не пытается «сломать» сложившуюся личность профессионала, а предлагает среду для её качественного расширения.

Важнейшим направлением развития должно стать создание «умных» образовательных сред, способных адаптироваться под запросы субъекта и предоставлять ему именно те ресурсы, которые необходимы для преодоления текущих затруднений в ходе освоения педагогической деятельности. При этом можно заключить, что если образовательная среда спроектирована как система возможностей для реализации субъектности, то процесс трансформации специалиста в педагога будет протекать не как внешнее навязывание новой роли, а как внутренне детерминированный процесс самоактуализации личности в новых условиях деятельности. Это делает средовой подход наиболее адекватным ответом на вызовы современного образования, требующего от педагога не только знаний, но и способности к постоянному творческому преобразованию себя и окружающего мира.

Таким образом, средовой подход может служить адекватным методологическим ответом на запросы современного непрерывного образования. Для опытного специалиста, переходящего в педагогическую сферу, среда выступает не просто фоном, а активным партнером в процессе самоактуализации как педагога в сфере своей профессиональной деятельности. Эффективность подготовки в магистратуре напрямую зависит от того, насколько созданная образовательная среда способна обеспечить баланс между сохранением профессиональной идентичности практика и развитием новых педагогических компетенций.

Литература

1. Пальчик Г.В., Якубель Г.И., Канашевич Т.Н. Подготовка педагогических кадров для учреждений высшего образования при реализации образовательной программы магистратуры // Университетский педагогический журнал. 2023. №1. С.18–24.

2. Каталог учебных дисциплин кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета. Интернет-ресурс https://bsu.by/structure/faculties/kafedry/kafedra-pedagogiki-i-problem-razvitiya-obrazovaniya-d/katalog_uchebnykh_distiplin

3. Пальчик Г.В., Прохоренко О.Г. Научно-исследовательский семинар в контексте проектирования и подготовки магистерской диссертации // Университетский педагогический журнал. 2024. №2. С.10–15.

4. Камка С.В., Николенко О.И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 136-143.