



Амосов Игорь Николаевич

канд. полит. наук, научный сотрудник НИО (МКО)

ФГКВОУ ВПО «Военный университет»

Минобороны России

г. Москва

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Аннотация: статья посвящена проблемам повышения квалификации преподавателей вузов. Автором рассмотрены недостатки так называемой конвейерной модели подготовки кадров. Предлагается проектная модель, в соответствии с которой форма организации учебной работы предполагает отказ от лекционно-семинарской системы занятий. Материалом освоения служит проектирование как культурная форма инноваций, а продуктом выступает инновационный проект образовательной практики, разработанный каждым слушателем.

Ключевые слова: процесс, образование, модель, педагогический профессионализм, квалификация, научно-педагогическая деятельность, механизмы самообразования, культурная форма инноваций, самостоятельность субъекта, активность субъекта.

Принципиальное изменение взгляда на реальный образовательный процесс и научно-педагогическую деятельность в высшей школе обусловлено происходящим переосознанием ценностей образования. Формирование способности к самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности, к самоизменению и саморазвитию становятся ценностными ориентирами образования. Это приводит к пониманию, что преподавание в высшей школе как профессиональное занятие стоит перед проблемой решительных изменений, связанных с отказом от традиционной модели подготовки специалиста, поиском новых форм организации учебного процесса, построением мыследеятельностного содержания

высшего образования. Соответственно встает вопрос: каким требованиям сегодня должна отвечать система повышения квалификации преподавателей вуза? Какие технологии последипломного педагогического образования действительно обеспечивают профессиональное и личностное развитие, создают возможность реализации механизмов самообразования?

В настоящее время в образовании доминирует модель конвейера. В этой связи образование в целом и высшее в особенности испытывает ряд принципиальных трудностей. Данная модель не позволяет запускать процессы самоопределения и самоидентификации в современной культуре и обществе, не обеспечивает выращивания ценностных оснований, не работает со смыслами, которые принципиально не могут быть сообщены и переданы в готовом виде. В процессе обучения никто не может понять что-либо за другого или вместо другого. Образование не может быть навязано извне, оно требует внутренней самоорганизации.

В силу конвейерного принципа в высшей школе доминирует большой процент лекций и семинаров, то есть процент простой устной передачи информации, где, как правило, в основном задействуется в качестве базового психического процесса память. Определенная информация предъявляется студентам, она должна быть запечатлена в виде конспектов и воспроизведена на экзамене или зачете. Для студента хорош тот преподаватель, который на экзамене требует ответ по конспекту своих лекций. Воспроизведение информации, как правило, не связывается с представление о том, где и как она может быть применена в будущей профессиональной деятельности. Формированию мыслительных способностей в таком образовании нет места. На лекции не востребовано даже узкое понимание мышления как процесса решения задач: преподаватель сам «проработал» учебный материал, систематизировал и обобщил его, а студент выступил в роли «потребителя» информации. Соответственно конвейерная модель формирует и определенный тип преподавателя, который является носителем учебного предмета.

Готов ли к такой работе преподаватель вуза? К сожалению, как указывают многие исследователи, в высшем образовании господствующей является узко-профессиональная подготовка специалистов. Сами преподаватели вуза «выросли» в традиционной системе образования, являются в основном «продуктом» узкопрофессиональной подготовки и носителями соответствующих образцов педагогической деятельности, характерных для конвейерной модели образования.

Знания по педагогике, теории обучения в вузе, полученные в рамках курсов «Основы психологии и педагогики», «Психология и педагогика высшей школы», чаще всего не могут служить теоретической и концептуальной основой деятельности педагога хотя бы потому, что, когда их «преподавали», востребованности в этих знаниях не было. Отсутствие базового педагогического образования у определенной части преподавателей вуза обуславливает слабую как теоретико-методологическую так и технологическую подготовку.

Но если преподаватель принимает новые цели и ценности образования, ориентированные на развитие и саморазвитие личности, профессионала, то его деятельность неизбежно будет подчиняться концептуально-технологическим рамкам, а не рецептам, предписаниям, подсказкам. И тогда возникает необходимость не только в методической деятельности преподавателя, но и в методологической, предполагающей умение проектировать, программировать и сценировать свою педагогическую деятельность в соответствии с требованиями современности и сформированными ценностями. Соответственно встает вопрос: каким требованиям должна отвечать система повышения квалификации?

Как показали исследования и практическая деятельность, отказ от конвейерной модели образования в системе повышения квалификации, переход от лекционно-семинарской системы занятий к рефлексивно-деятельностным формам работы – дело непростое и пока не может быть массовым. Попытки реализации проектной модели, мыследеятельностного содержания образования в рамках традиционной системы повышения квалификации неизбежно наталкиваются на целый ряд трудностей, препятствий, противоречий. Это выдвигает необходимость

мость обсуждения целого ряда проблем, таких как институционализация инновационных подходов в построении процессов последипломного образования, введение адекватных финансово-экономических механизмов, разработка нормативных оснований инновационной деятельности, обеспечение соответствующими ресурсами, в том числе методологическими, научными, кадровыми и т. д.

Основной системообразующей ценностью проектирования технологии выступает ценность развития, что предполагает отказ от «знаниецентрированного» обучения, направленного на трансляцию обучаемым разнообразной информации, безотносительно к внутренним процессам ее «осмысления» и влияния на личностные структуры. Инструментальной ценностью достижения развития мы рассматриваем самообразование, которое означает самостоятельность и активность субъекта, проявляющуюся в таких процессах как самоопределение, самоорганизация, саморегуляция, саморазвитие и т. п. Отсюда и ведущий принцип построения технологий – принцип самообразования. В теоретическую основу принципа положено понимание образования как бесконечного восхождения, приближения человека к универсуму, как процесс обретения им собственного образа, отличного от других (Н.А. Бердяев, В.И. Слободчиков, В.П. Зинченко и др.).

В соответствии с проектной моделью форма организации учебной работы предполагает отказ от лекционно-семинарской системы занятий. Материалом освоения служит проектирование как культурная форма инноваций, а продуктом выступает разработанный каждым слушателем инновационный проект образовательной практики. Рефлексивно-деятельностная форма организации учебного процесса позволяет участникам курсов на каждом модуле осваивать определенный этап проектирования, самостоятельно работать над проектом в своем темпе, по индивидуальной образовательной траектории. В образовательном процессе таких курсов акценты смещаются на самообразовательную деятельность, и тогда особое значение приобретает научно-методическое обеспечение. Стратегический план показывает, что каждый этап технологии предполагает свой продукт,

являющийся материалом для проекта, и свой результат, связанный с освоением мыследеяностных техник и способов, с теми новообразованиями, которые, проявляясь, свидетельствуют о процессах саморазвития и самообразования.

Структурирование учебного материала внутри каждого модуля (тактическое планирование) также регулируется принципом модульности. Целевым ориентиром для тактического планирования служит описание предполагаемого продукта этапа-модуля. На основании характеристик конечного продукта модуля разрабатываются конкретные шаги по его достижению – учебные элементы. Основными процедурами деятельности выступают работа с текстами, дискуссии, выполнение творческих работ, круглые столы, конференции, устная и письменная рефлексии. Продукты индивидуальной работы (фрагменты индивидуального проекта и полный процессуальный проект) выносятся на взаимоэкспертизу и публичную герменевтическую экспертизу. В процессе этих коммуникаций обучающиеся овладевают позициями автора текста, понимающего, критика, эксперта, рефлексирующего – т. е. усваивают различные способы мышления и деятельности, совершенствуют свои коммуникативные способности, приобретают необходимый для педагога, работающего в режиме развития, опыт организации коммуникации. Необходимость постоянно перемещаться по различным позициям, заложенная в самой технологии проблемно-деятельностной игры, находится то в плоскости учебной деятельности – в позициях понимающего, осмысливающего, структурирующего ту или иную научную информацию, то в плоскости своей профессионально-педагогической деятельности – в позициях аналитика, проектировщика, конструктора, технолога, обеспечивает взаимосвязанность учебной и профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что и позиции педагогов-организаторов курсов также постоянно меняются: они выступают не в роли лектора, «носителя» информации, а в роли игротехника, организатора рефлексии и коммуникации, эксперта, научного руководителя, консультанта и т. д. Проделанная в школе работа позволяет ее участникам разработать свои проекты инновационной деятельности в вузе, направленные на изменение

образовательной ситуации, учебного процесса. Реализация проектов способствует развитию инновационной практики в вузе и совершенствованию качества образования. Но главным результатом таких курсов повышения квалификации необходимо рассматривать те изменения, которые происходят с самими слушателями.

Таким образом, подходы к построению образовательной практики в системе повышения квалификации опираются на реализацию проектной модели образования, исходят из основных положений мыследеятельностной педагогики, основаны на проектировании как культурной форме инноваций. Проведенные исследования показали, что реализация разработанных нами рефлексивно-деятельностных технологий повышения квалификации преподавателя вуза достаточно эффективно обеспечивает достижение поставленных целей – развитие способности к инновационной деятельности и самообразованию, новый уровень педагогического профессионализма.

Список литературы

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000.
2. Смирнов С.А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей // Концепции философии образования и современная антропология: Материалы междунар. конференции. – Новосибирск: НГПУ, 2001.
3. Соловьев В.С. Смысл любви / В.С. Соловьев // Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1988. – Т.2. – С. 505–521.
4. Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание / Т.Н. Филонов // Педагогика. 2005. – №9. – С. 25–33.
5. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993.
6. Бабкина Т.А. Методологические и технологические аспекты повышения квалификации преподавателя вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/1/01.doc>