

Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе

Г. У. Матушанский,
кандидат физико-математических наук, доцент;
Ю. В. Цвенгер

Новая социально-экономическая ситуация в нашей стране привела к тому, что перед российской высшей школой были поставлены иные, чем раньше, цели и задачи. Основным направлением деятельности высшей школы в настоящее время должно стать удовлетворение потребностей личности в знаниях, позволяющих адаптироваться в современном мире. А это требует надлежащего кадрового сопровождения и скорейшего претворения в жизнь целенаправленной программы создания педагогических кадров вуза, т. е. соответствующей подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы. В связи с этим обсуждаемые в настоящей статье вопросы являются весьма актуальными.

С 1993 г. при ряде ведущих вузов страны созданы и успешно функционируют центры по психолого-педагогической переподготовке специалистов для преподавательской деятельности в высшей школе. По окончании обучения слушателям присваивается дополнительная квалификация — «преподаватель высшей школы». С 1995 г. в магистратуре введена подготовка студентов для получения данной квалификации. В статье обсуждаются основные характеристики подготовки и переподготовки, выявление которых позволит разработать их оптимальную структуру и содержание.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложноорганизованной и состоит из нескольких взаимосвязанных между собой видов, имеющих общие компоненты. Отдельные конкретные виды деятельности различают по форме, способам осуществления, временной и пространственной характеристикам, функциональной направленности и т. д. По определению [8], вид деятельности — это обобщенная характеристика функциональной направленности труда специалиста. При прохождении этапов трудового пути специалиста соотношение различных видов его деятельности изменяется. Главное отличие одной деятельности от другой состоит в различии объектов деятельности, которые и придают ей определенную направленность, напрямую связанную с характерной целью деятельности.

Реализуя различные цели деятельности, преподаватель вуза осуществляет следующие деятельности: педагогическую, научно-исследовательскую, профессиональную (по базовой специальности), административно-хозяйственную, управленческую, коммерческую и общественную. Среди перечисленных деятельностей можно выделить два вида творческой деятельности — научного работника и педагога. В исследовании З. Ф. Есаревой показано,

что только сочетание научной и педагогической деятельности для преподавателя высшей школы является продуктивным [3]. Однако, по мнению некоторых авторов, ведущую роль в деятельности преподавателя вуза играет именно педагогическая деятельность, а все другие виды деятельности ею интегрируются и неявно проявляются в ней [9].

Можно сформулировать определенные критерии для оценки уровней научно-исследовательской, базовой профессиональной, административной, хозяйственной, управленческой и общественной деятельности преподавателя высшей школы. Относительно педагогической деятельности можно принять классификацию Н. В. Кузьминой [4], согласно которой устанавливается пять уровней ее продуктивности: репродуктивный, когда педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; адаптивный, при котором педагог в состоянии приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; локально-моделирующий знания учащихся, когда педагог владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, позволяющими определить педагогическую цель, поставить задачи, разработать алгоритм их решений и использовать педагогические средства включения учащихся в учебно-познавательную деятельность; системно-моделирующий знания учащихся, когда педагог владеет стратегиями формирования искомого системы знаний, умений и навыков по дисциплине в целом; системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся, при котором педагог умеет превратить свою дисциплину в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии. Если принять данную классификацию за основу, то следует отметить, что подавляющее большинство преподавателей высшей школы находится на первых двух уровнях продуктивности педагогической деятельности.

Одна из наиболее важных характеристик деятельности специалиста — это его функции в процессе профессиональной деятельности. Е. Э. Смирновой функции деятельности специалиста были определены в качестве обобщенной характеристики основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии [10]. Состав функций, выделяемых в профессиональной деятельности различными авторами, неодинаков: одни определяют функции деятельности с точки зрения ее структуры, другие рассматривают деятельность как процесс решения профессиональных задач. В работах Н. В. Кузьминой [4] содержание профессионально-педагогической деятельности складывается из ряда структурных компонентов (цель, содержание, средства, объекты и субъекты деятельности) и функциональных компонентов (рефлексия, проектирование, конструирование, организация и коммуникация), что соответствует гностической (аналитической), проектировочной, конструктивной, организационной и коммуникативной функциям. З. Ф. Есарева [3] были определены такие специальные функции деятельности преподавателя вуза, как информационная, развивающая и ориентационная. С. Г. Вершловский [6] выделяет в деятельности преподавателя также адаптивную функцию. Наши исследования позволяют дополнить приведенный перечень компенсаторной функцией, компенсирующей недополученное базовое образование, корректирующей, исправляющей недостатки предыдущего образования, и самообразовательной функцией в деятельности преподавателя высшей школы [5]. В работе В. Ф. Дмитриевой с соавторами [2] предложена схема взаимосвязей компонентов деятельности преподавателя вуза, на основании анализа которой были сделаны следующие выводы: 1) гностический компонент лежит в основе всех других компонентов; 2) наиболее важную роль в деятельности преподавателя высшей школы играют гностический, конструктивный и проектировочный компоненты, так как они включают все другие компоненты; 3) на гностический компонент прежде всего влияют конструктивный и проектировочный компоненты, поскольку с их развитием растет уровень гностических умений.

Анализ литературы (см., например, [7]) позволяет выделить общие требования к преподавателю высшей школы. Это прежде всего наличие:

- профессиональной компетентности, основывающейся на специальной научной, практической и психолого-педагогической подготовке;
- общекультурной и гуманитарной компетентности, включающей знание основ мировой культуры, гуманистических личностных качеств, ответственности за результаты собственной деятельности, мотивации к самосовершенствованию;
- креативности, предполагающей сформированность нестандартного мышления, владения инновационной стратегией и тактикой, гибкой адаптации к изменениям содержания и условий профессиональной деятельности;
- коммуникативной компетентности, включающей развитую речь, владение иностранными языками, современными средствами связи и основами компьютерной грамотности, умение составлять деловые бумаги, и т. д.;
- социально-экономической компетентности, предусматривающей владение основами современной экономики, знание законов бизнеса, азов экологии и права.

Нынешняя парадигма высшего образования выдвигает объективную потребность в специальной подготовке преподавательских кадров. Развитие педагогики и психологии, интерес к личности и ее потенциальным возможностям саморазвития, понимание образования как непрерывного процесса, который характеризует жизнедеятельность современного человека, обусловили повышенный интерес к вопросам подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы. Для осуществления специальной подготовки преподавательских кадров для высшей школы необходима разработка ее методологии, теории и практики с обязательным включением технических, технологических и человековедческих знаний в области педагогики, психологии и биологии, адекватных требованиям преподавательской деятельности. Таким образом, современная система подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы должна быть направлена на обеспечение подготовки преподавателей по всем вышеотмеченным аспектам, исходя из которых очевидными становятся задачи обучения организаторов и проектировщиков учебного процесса в вузе.

Говоря о подготовке и переподготовке преподавателей высшей школы, следует отметить также ее основные функции. Нами выделены следующие функции подготовки и переподготовки:

- профессиональной подготовки; переподготовки преподавателей; самообразования; акселераторная, подтягивающая знания до уровня производственно и общественно необходимой компетенции;
- амортизационная, смягчающая разрыв поколений по образовательному уровню, информированности, знаниям и ценностным ориентациям; компенсаторная, осуществляющая компенсацию недополученного базового образования и исправление недостатков функционирования предыдущих систем образования;
- развивающая, организующая профессиональное и общекультурное развитие личности, повышение ее творческого потенциала, удовлетворение интеллектуальных и творческих потребностей;
- адаптивная, содействующая приспособлению слушателей к изменяющимся требованиям социальной среды;
- организационная, заключающаяся в рациональной организации свободного времени преподавателя для его самообразования;
- корректировочная, осуществляющая направленное изменение качеств личности специалиста с учетом его профессионально-педагогической деятельности в вузе.

Специфика системы подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы состоит прежде всего в том, что слушатель уже является специалистом в одной из областей знаний. К тому же это уже взрослый человек со своими взглядами, установками, личностными особенностями, которые вовсе не нужно переделывать, а надо только скорректировать. Из этого следует, что одна из ведущих функций подготовки и переподготовки преподавателя вуза — корректировочная.

Выше приведены общие требования, предъявляемые современным обществом к преподавателю вуза, а также основные принципы и функции его подготовки и переподготовки с точки зрения системного и личностного подходов. Исходя из этого, мы попытались сформулировать основные методологические и психолого-педагогические проблемы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы. По нашему мнению, основные методологические проблемы связаны:

- с проектированием структуры и содержания подготовки и переподготовки преподавателя вуза в соответствии с его профессионально-педагогической деятельностью;
- с отсутствием четкого понимания целей, структуры, содержания и концепции педагогического проектирования;
- с применением в системе подготовки и переподготовки принципа двойного опережения (на основе фундаментализации и методологизации содержания послевузовского образования преподавательских кадров);
- с использованием, согласно новой парадигме образования, принципа гуманизации;
- с разнообразием и гибкостью форм и методов при организации системы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей вузов (учитывающих интересы образовательной системы, а также будущих преподавателей);
- с профподбором и диагностикой ПВК личности будущих преподавателей высшей школы;
- с выбором форм, методов и технологий профессионально-педагогической и психологической подготовки и переподготовки.

Основные психолого-педагогические проблемы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы, по нашему мнению, связаны:

- с выработкой нового стиля управления, новой личностной позиции и новых методов организации учебно-воспитательного процесса в вузе;
- с формированием нового типа аналитического и вместе с тем проектно-конструктивного мышления, помогающего строить картину учебно-воспитательной ситуации в динамике всех ее переменных;
- с приобретением нового стиля коммуникационной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и межличностных взаимодействий, направленных на совместное построение проектов и программ;
- с прогнозированием развития ПВК личности в процессе коррекционной профессионально-педагогической и психологической подготовки и переподготовки преподавателя вуза и дальнейшей профессиональной деятельности;
- с коррекцией ПВК личности по результатам диагностики, а именно с выбором форм, методов и технологий коррекционного обучения.

Современная парадигма высшего образования, ориентированная прежде всего на личность, дает нам право предположить, что подготовка и переподготовка преподавателей вуза должны включать в себя также психологически ориентированный профессиональный под-

бор (основу которого составляет диагностика ПВК личности будущих преподавателей вуза). Основные принципы подготовки и переподготовки преподавателей вуза на основе профессионального подбора можно сформулировать следующим образом:

1) анализ деятельности будущего преподавателя вуза должен быть сфокусирован на моментах деятельности, вызывающих проблемы, трудности и неудачи, а не охватывать всю совокупность его профессионально-педагогических функций и должностных обязанностей;

2) среди профессионально важных характеристик будущего преподавателя вуза должны быть выделены трудно развиваемые у взрослых и плохо компенсируемые в профессионально-педагогической деятельности качества личности, необходимые для решения профессионально-педагогических задач (эти качества и должны являться параметрами при профподборе к преподавательской деятельности в вузе);

3) профессионально важные характеристики, которые можно развивать и формировать путем обучения и тренингов, необходимо учитывать при разработке специальных учебных курсов и практикумов и обязательно включать их в учебный процесс подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы;

4) компенсируемые за счет индивидуального стиля деятельности профессионально важные качества личности преподавателя могут являться основанием для выбора конкретной предметной специализации в подготовке и дальнейшей профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Анализ научно-исследовательской литературы позволил выделить несколько этапов профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы.

Первый этап заключается в психодиагностике всех желающих стать преподавателями вуза. Это могут быть студенты, бакалавры и магистры, аспиранты и соискатели, а также лица, проходящие переподготовку на специальных курсах или факультетах. Задача этого этапа — выявить среди желающих стать преподавателями вуза лиц с явными противопоказаниями, т. е. профессионально непригодных. Условно этот этап можно назвать профессиональной консультацией всех желающих попробовать себя в качестве преподавателя. Индивидуальные характеристики для диагностики профессиональной непригодности к педагогической деятельности можно выразить следующим образом: противопоказания в состоянии здоровья (психического и физического); недостаточная осознанность профессионального выбора; отсутствие психологической предрасположенности к профессии.

Второй этап профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы — этап профессионально-педагогического обучения на получение квалификации преподавателя высшей школы, — по нашему мнению, должен начинаться с диагностики профессионально важных качеств личности (ПВК личности) преподавателей высшей школы. Задачи этого этапа — психолого-педагогическая диагностика и профессионально-педагогическое обучение будущего преподавателя. Сюда же входит коррекция и развитие недостаточно выраженных профессионально важных качеств личности слушателя. На данном этапе формирования преподавателя вуза основными параметрами его подготовки являются профессионально-педагогические знания (составляющие основу теоретической и прикладной деятельности преподавателя высшей школы и служащие фундаментом для выработки умений и навыков) и качества личности, наиболее значимые для профессионально-педагогической деятельности в вузе.

Третий этап должен быть направлен на уточнение наиболее перспективного для каждого преподавателя места приложения сил. Условно его можно назвать этапом профессионально-предметной специализации и профессиональной адаптации педагога. Данный этап должен начинаться с оценки результатов корректировочного обучения и включать пассивную и активную педагогическую практики, различные виды стажировок, а также саму педагогическую деятельность в течение первого года преподавания в вузе. Основной задачей

этого этапа является выработка конкретных профессионально-педагогических умений и навыков.

Следует отметить, что реализация данного подхода требует определенной коррекции системы подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы: введения «диагностической службы», усиления доли педагогической практики, введения курсов и тренингов по развитию и формированию организационных, коммуникативных и других профессионально важных психологических качеств личности, осуществления «диагностической службой» психологического мониторинга обучающихся. Конечно, эти мероприятия требуют вложения немалых средств, усилий и времени, однако их практическое осуществление может проходить постепенно, с внедрением готовых для практики научных психолого-педагогических разработок. Описанная выше систематизация характеристик деятельности и подготовки преподавателя вуза позволяет глубже анализировать его деятельности и обоснованно осуществлять подготовку и переподготовку с использованием современных информационно-педагогических средств обучения и контроля.

Литература

1. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.
2. Дмитриева В. Ф., Ившина Г. В., Матушанский Г. У. Модель преподавателя вуза технического профиля // Специалист. 1997. № 8.
3. Есарева З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: Автореф. дис.... докт. пед. наук. Л., 1975.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
5. Матушанский Г. У. Проектирование системы непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы. Казань, 1999.
6. Матушанский Г. У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей // Alma mater. 2000. № 11.
7. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / А. А. Кирсанов, В. Г. Иванов, Л. И. Гурье. Казань, 1997.
8. Никитин А. В., Романкова Л. И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. М., 1981.
9. Скок Г. Б., Горлов Б. Б. Психолого-педагогические аспекты оценки деятельности преподавателей: Учеб. пособие. Новосибирск, 1992.
10. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л., 1977.