

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г. Калининкова

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Московский педагогический государственный университет

В первой половине 2000-х гг. обострился ряд проблем, вызванных несоответствием деятельности национальной системы образования России предъявляемым к ней требованиям. Ключевой является проблема становления институциональных механизмов, обеспечивающих связь развития человеческого капитала с ростом благосостояния граждан страны; остальные проблемы являются ее следствием: несоответствие содержания и технологий образования запросам современного общества и экономики, фактическое отсутствие ответственности российской системы образования за конечные результаты образовательной деятельности учебных заведений, дефицит преподавательских кадров соответствующей квалификации. В силу этого назрела необходимость реагирования на вызовы времени и формирования инновационных подходов к развитию отечественного образования.

Модернизация является одним из трех альтернативных путей реагирования национальных систем образования на глобальные вызовы, среди них: путь адаптации, когда идеология, породившая вызовы, становится ведущей парадигмой образования; путь развития – в этом случае национально-государственная система образования развивается в своей собственной логике, игнорируя внешние вызовы, которые не соответствуют этой логике, и максимально активно отвечая на те вызовы, которые ей соответствуют. Идя по пути модернизации, национально-государственная система образования перестраивает свою собственную парадигму с учетом вызовов времени.

Непрерывное педагогическое образование – одно из ведущих средств реализации личностно-ориентированных подходов в образовании, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно: преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического

образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни.

Опыт реформирования и модернизации педагогического образования в 1990–2000-е годы диктует необходимость взвешенного подхода к реформированию структуры педагогического образования. Анализ образовательной практики 90-х гг. прошлого столетия позволяет выделить следующие принципиально новые компоненты в структуре образовательного заказа к педагогическому образованию:

- создание общеобразовательных учреждений нового типа (лицеев, гимназий) потребовало педагогов с более глубокой и фундаментальной предметной подготовкой, владеющих методиками индивидуализированного обучения при работе с одаренными детьми;

- формирование сети негосударственных общеобразовательных учреждений обозначило необходимость подготовки педагогов, глубоко владеющих индивидуально-психологическим подходом к учащимся, а также способных организовать воспитательный и учебный процесс в условиях карьерной образовательной среды;

- трансформация системы внешкольной работы, существовавшей в СССР, в систему дополнительного образования детей, включающую такие разные формы, как дворцы и дома детского творчества, кружки, клубы, мастерские, студии, секции, другие неформальные детско-юношеские объединения, также потребовала кадрового обеспечения;

- введение в штатные расписания школ всех типов педагогов-психологов, в ряде случаев – заместителей директора по науке и развитию, социальных педагогов, юристов, экономистов, маркетологов – потребовало подготовки квалифицированных специалистов по этим принципиально новым для российского образования специальностям;

- развитие системы начального и среднего профессионального образования, в том числе появление профессиональных лицеев и колледжей, вос-

требовало педагогов нового типа, с учетом того, что преподавателей общеобразовательных дисциплин для системы НПО/СПО традиционно готовили педагогические вузы;

– развитие системы непрерывного профессионального образования, формирование в целом ряде отраслей экономики своих систем дополнительного образования а также поставило вопрос о подготовке специалистов для системы образования взрослых – акмеологов, андрагогов;

– расширение рынка образовательных услуг для специальных учреждений разного подчинения (здравоохранения, социальной защиты, МВД) потребовало педагогов специального и коррекционного профиля, способных работать в данных учреждениях с учетом новых социально-экономических условий своей деятельности и социализации воспитанников.

Таким образом, в отличие от предыдущих десятилетий, начиная с 90-х гг. XX в. система педагогического образования должна была готовить кадры в области образования для обеспечения реального непрерывного образования «через всю жизнь человека», на разных этапах его жизненного пути: от дошкольного до постдипломного образования. Можно выделить совокупность проблем, затрудняющих встраивание системы педагогического образования в общеэкономические процессы и обуславливающие его низкую (или скорее, неопределенную) экономическую эффективность: рассогласование между социальной доступностью педагогического образования и социальной непривлекательностью профессии педагога; дисбаланс экономической и социальной эффективности педагогического образования; различная социально-экономическая эффективность имеющегося спектра вариативных путей получения педагогического образования и др.

Совершенно очевидно, что модернизация системы педагогического образования должна опираться на научные основы, предполагающие рефлексивное осмысление опыта. Его анализ позволил нам выделить такие научные основания модернизации педагогического образования, как принципы, закономерности, тенденции развития и организационно-педагогические условия модернизации педагогического образования.

Организационно-педагогические условия модернизации непрерывного педагогического образования в России включают в себя: концептуальное, организационное, научно-методическое и кадровое обеспечение системы. Отдельно следует отметить аспект мотивационного обеспечения, – создание ситуации востребованности изменений в регионах и образовательных учреждениях. Речь идет, используя терминологию И.В. Лобанова, о формировании «способности педагогов к восприятию и реализации

инновационной продукции» [1, с. 41–57]. Именно ограниченность этих способностей и является на сегодняшний день одним из главных препятствий модернизации педагогического образования. Речь идет, прежде всего, о психологической готовности педагогического коллектива к работе в инновационных условиях, причем подготовка этой ситуации включает в себя такие действия, как обеспечение атмосферы прозрачности и гласности в ходе проводимых изменений, профессиональную подготовку пилотной группы, готовой работать в инновационном режиме и участвовать в трансляции. Особенность этой подготовки и главная ее задача заключается в том, чтобы готовить педагогов, обучая их не конкретным умениям, необходимым для внедрения данной конкретной новации, а проводить процедуры, развивающие их общие способности: мыслетехнические, коммуникативные и креативные. Причем инструменты развития этих общих педагогических способностей (тренинг, мозговой штурм, организационные, мыслительные, имитационные и деловые игры) становятся одновременно и инструментами педагогического воздействия в руках педагогов, прошедших такую подготовку.

Нарастающее отставание от потребностей социального заказчика в конце XX века характеризовало систему непрерывного педагогического образования в целом. Слабо отреагировали на изменение социального заказа как вузы, так и институты повышения квалификации педагогических кадров. По данным Лаборатории модернизации образовательных ресурсов Центра профессионального образования Самарской области, за последние годы в регионе наблюдается уменьшение числа учителей, желающих повысить свой уровень знаний. Исследование также показало, что 68 % педагогов считают курсы эффективными, хотя и признаются, что их деятельность после повышения квалификации не изменилась. Большинство опрошенных удовлетворено атмосферой курсов, а не содержанием и результативностью. Об этом свидетельствует и тот факт, что 1/3 учителей после окончания программы, посвященной компетентностному подходу, не могла внятно объяснить разницу между компетентностно-ориентированным и традиционным образованием. По итогам данного исследования были определены основные недостатки системы повышения квалификации: 1. отсутствие гибкости учреждений дополнительного образования в ответ на изменения и модернизацию педагогического практики; 2. устарелость содержания программ, перечень которых на сегодняшний день обновлен всего на 20 %; 3. отсутствие механизма заинтересованности работников образования в повышении квалификации [2].

В ходе разработки и реализации двух целевых программ развития педагогического образования

(Программа развития непрерывного педагогического образования на период до 2010 года, Программа модернизации педагогического образования) ярко проявились конкретные направления развития теории и практики подготовки педагогов в стране. В 2003–2004 гг. в ходе выполнения Программы модернизации педагогического образования разработана методика мониторинга и прогнозирования потребности регионов РФ в педагогических кадрах; осуществлен ряд мер по совершенствованию структуры и содержания педагогического образования; выполнены проекты в области информатизации общего и педагогического образования; проведено повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов педагогического профиля по проблематике модернизации общеобразовательной школы; совершенствовалось научно-методическое обеспечение учебного процесса; созданы условия для горизонтального сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования на межрегиональном уровне.

Рассмотрев специфику Болонского процесса и те требования, которые он предъявляет к высшему (в том числе и педагогическому) образованию, а также сопоставив две модели подготовки учителя: «специализированную» (на базе педвуза) и «университетскую» (на базе классического университета) на основе таких критериев, как доступность, качество, эффективность, можно сделать вывод о том, что по качеству научного знания университетская подготовка учителя во многом превосходит педвузовскую, однако это качество находится в обратной связи с доступностью. В то же время эффективность подготовки кадров для общего образования на базе классических университетов с точки зрения эффективности очень низкая. Можно предположить, что, переориентируясь на подготовку «массового продукта» — школьных учителей, классические университеты постепенно утратят свой элитарный статус, вслед за этим — конкурс и, наконец, — видимость высокого качества даваемого ими образования. Более того, произойдет размывание «классического университетского образования» в современном его понимании.

Можно выделить общие тенденции эволюции процесса подготовки учителей в развитых странах: рост степени разнообразия и гибкости в подготовке учителей; сочетание подготовки учителей перед работой и повышения квалификации без отрыва от работы; развитие корпоративных схем не только повышения квалификации, но и подготовки учителя на базе групп общеобразовательных школ; переход от подготовки учителей в педучилищах, педколледжах и педвузах к их подготовке на базе университетов (и даже научных школ). Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации разработанных теоретико-методологических основ

модернизации непрерывного педагогического образования показали ее высокую социально-экономическую эффективность.

Следует также обозначить и ряд не решенных на сегодня проблем педагогического образования, требующих дальнейших шагов по его модернизации. Рассмотрим их.

1) *Проблема модернизации самообразовательной деятельности студентов и педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава.* Именно такая модернизация — конечная цель модернизационного процесса педагогического образования, однако указанные изменения проводятся наиболее длительно тяжело, сталкиваясь не только с объективными трудностями, но и с сопротивлением на субъективно-личностном уровне [3]. Указанная проблема является родовой для таких более частных как проблема трансляции инновационных прецедентов практики педобразования, проблема перехода к компетентностному подходу в педобразовании, проблема обеспечения реальной непрерывности педобразования как единства формального и неформального компонентов и др.

2) *Проблема стандарта педагогической деятельности* непосредственно связана с предыдущей. Такой стандарт прежде всего должен стать критерием различения педагогической деятельности работающего учителя и «педагогической имитации» [4, с. 67–72]. Он должен носить ярко выраженную функциональную нагрузку и, в конечном счете, может (и должен) стать одной из основ для нового поколения ГОС ВПО в области педагогического образования. Это связано с тем, что именно стандарт педагогической деятельности призван стать качественной характеристикой «базового минимума» общесистемного (в рамках национальной системы образования) заказа к педагогическому образованию на подготовку педагогических кадров. Обучаясь в высшем педагогическом учебном заведении, студент должен овладеть рядом особых профессиональных умений, отражающих основные функциональные обязанности учителя (в соответствии с Законом «Об образовании» и тарифно-квалификационными требованиями): воспитатель; преподаватель; организатор внеурочной деятельности детей; специалист, способный оказать помощь семье в воспитании детей. Данные функции определяют естественную структуру стандарта педагогической деятельности.

3) *Проблема интеграции «специализированной» и «университетской» моделей педагогического образования.* Речь идет о трансформации имеющейся системы специализированного педагогического образования в своеобразную «надстройку» над университетским образованием, когда высшее образование будущий учитель получает в классическом университете, а дальнейшую практическую подго-

товку к учительской профессии получает в структурах, подобных нынешней системе повышения квалификации педагогических кадров, хотя и существенно обновленных.

В заключении выделим основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в России, характерные для конца XX – начала XXI вв.: расширение структуры и усложнение содержания социального заказа, предъявляемого к педагогическому образованию со стороны образовательных структур; постепенный переход от «специализированной» модели подготовки учителей к «университетской» модели; снижение значимости

традиционного педагогического образования и одновременное повышение роли дополнительного педагогического образования и повышения квалификации учительских кадров; внутрирегиональная интеграция учреждений педагогического образования; рост противостояния личностно-ориентированной и традиционной «знаниевой» парадигм педагогического образования; усиление значимости блока психолого-педагогических дисциплин в структуре содержания педагогического образования; повышение уровня проблем, решение которых предусматривается в процессе развития педагогического образования

Литература

1. Лобанов И.В. Технологическое обеспечение трансляции инновационного продукта в образовании // Образование в XXI веке: эксперимент и инновации: Сб. науч.-практ. материалов / Сост. и науч. ред. А.С. Сиденко. М., 2004.
2. Коган Е.Л. Система повышения квалификации педагогов требует модернизации / Е. Калмыкова, 24 декабря 2003 // <http://news.samaratoday.ru>
3. Ушаков К.М. От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации // Директор школы. 1996. № 5.
4. Сергеев И.С. Основы теневой педагогики. Введение в педагогическую имитацию // Лицейское и гимназическое образование. 2001. № 4.

В.И. Блинов

НАЦИОНАЛЬНАЯ РАМКА КВАЛИФИКАЦИЙ И КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Центр профессионального образования ФГУ «Федеральный институт развития образования»

Во время совместного заседания комиссий Общественной палаты по вопросам конкурентоспособности, экономического развития и предпринимательства и по вопросам интеллектуального потенциала нации 29 мая 2006 года была вынесена резолюция, в которой, в частности, отмечалось, что ситуация в сфере развития профессионального образования сопровождается рядом тревожных тенденций. В числе наиболее серьезной была названа проблема общего упадка системы профессиональной подготовки кадров для рынка труда. Система имеет дефекты на всех уровнях – вузовской и прикладной науки, профтехобразования, школы. Для решения целого комплекса проблем нужна активная позиция, предполагающая всесторонний анализ ситуации и разработку на его основе практико-ориентированной системы мер.

В первую очередь, по мнению участников встречи, необходимо учесть изменяющиеся требования рынка труда. Динамика рынка труда характеризуется изменением состава и разной востребованностью массовых специальностей и разворачивается на фоне сложнейшей демографической ситуации.

Разбалансировка потребностей рынка труда в новых экономических условиях требует осмысления, которое может быть эффективным только в том случае, если будет проводиться в диалоге работодателей с производителями образовательных услуг. Участники собрания отметили необходимость выработки конкретных инструментов участия бизнеса в развитии российской системы образования. Представители и эксперты Комиссий Общественной палаты Российской Федерации по вопросам конкурентоспособности, экономического развития и предпринимательства и по вопросам интеллектуального потенциала нации обращают внимание на необходимость первоочередного развития системы оценки квалификации участников рынка труда.

Задача состоит в построении современной национальной системы квалификаций для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций, дипломов и свидетельств об образовании и обучении. В качестве первого проекта нового поколения поддержано создание на базе Российского союза промышленников и предпринимателей Национального агентства развития