

при обучении, мотивацию и последовательность действий на дальнейшее карьерное развитие.

Внедрение инновационных педагогических технологий потребует значительных усилий в обновлении представлений и умений профессорско-преподавательского состава: необходимо переструктурировать учебный материал; моделировать в учебном процессе (в его целях, содержании, формах, методах, средствах обучения и контроля); обеспечить благоприятный психологический климат и сотрудничество преподавателя и студента. Однако в современных условиях обнаруживается явное противоречие между инновационными потребностями вузовского учебного процесса и уровнем методической готовности преподавателей высшей школы, который необходим для реализации реформ высшего образования.

Список использованных источников:

1. Черепанов, А.В. История становления компетентностного подхода в высшем образовании / А.В. Черепанов // Электронный реферативный сборник. – вып. 15. - Компетентностный подход: от идеи - к реализации; прилож. к журналу Совет ректоров. - 2008. - № 7.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. – С. 34-42.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

4. Байденко, В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода / В.И. Байденко. – М, 2002.

5. Стефановская, Т.А. Технологии обучения педагогики в вузе / Т.А. Стефановская. – М.: «Совершенство», 2000.

6. Гагаринская, Г.П., Гарькин В.П., Живицкая Е.Н., Калмыкова О.Ю., Соловова Н.В. Компетентностный подход: пути реализации / Г.П. Гагаринская [и др.]. – Самара: Универс групп, 2008.

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

О.В. Сурикова

Академия последипломного образования

В условиях перехода к гуманистической парадигме образования переосмысливается роль и место в ней педагога. Современный учитель становится подлинным профессионалом, способным решать задачи общего развития детей. Ведущая педагогическая идея – содействие становлению и развитию личности учащегося – для своей реализации требует адекватных педагогических средств и норм общения. Такими средствами выступают актуализация, фасилитация, проблематизация, проектирование, а общение организуется на основе понимания, признания и принятия другого. Сегодня формируется отношение к учащемуся как к полноценному партнеру по сотрудничеству в образовательном процессе, что, в свою очередь, требует высокого уровня профессионализма самого педагога.

Личностно-профессиональное развитие педагогических кадров должно определяться ведущими идеями и ценностями саморазвития. Взаимодействие с детьми предполагает, что «учитель не только создает оптимальные условия для

развития позитивных потенций каждого ученика, но и сам активно, страстно увлечен процессом познания жизни, человека, природы и способен зажечь ученика своей страстью» [3, с.8]. Последнее возможно при условии, когда процессы развития и ученика, и учителя идут синхронно и непрерывно.

Профессиональный рост педагога понимается как становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально-значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [3, с.8]. Названные процессы требуют переориентации системы повышения квалификации на: поддержание слушателя курсов «как субъекта свободного сознательного выбора планов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности, осознания своей уникальности, самоценности» [5, с.9-14]; и порождение у педагога установки на постоянное самоизменение и саморазвитие.

Становясь субъектом профессиональной деятельности, человек способен не только осуществлять деятельность, но и рефлексировать ее основание и средства во всей полноте структуры. Это значит строить, преобразовывать, проектировать, исследовать профессиональную деятельность, управлять ею, становиться хозяином положения. У субъекта появляется способность выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом, его трудности и противоречия, пути их самостоятельного конструктивного разрешения. Более того, любая трудность воспринимается субъектом как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов [3, с.25].

Таким образом, возможность стать полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее, появляется у педагога в ситуации осознания и осмысления им своего труда как прошлой, уже свершившейся деятельности, собственного профессионального опыта. Опыт, в философском понимании, есть слой прошлого, проявляющийся в настоящем для реализации целей, направленных в будущее [2, с.244]. Следовательно, в процессе анализа и осмысления субъектом собственного профессионального опыта, осуществляемого обратным, рефлексивным ходом, выстраиваются способы и средства самопреобразования и саморазвития человека в его деятельностном бытии (В.И. Слободчиков).

Исследование категории «опыт профессиональной деятельности» приобретает большое значение при постановке проблемы совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров, ориентированной

сегодня на процесс личностно-профессионального развития педагогов и руководящих работников. Встает вопрос о реализуемых в последипломном образовании подходах к обучению взрослых слушателей - педагогического или андрагогического, и о соответствии этим подходам содержания повышения квалификации.

Сегодня в повышении квалификации преобладает так называемая педагогическая модель обучения учителей и руководящих работников. Она характеризуется тем, что доминирующее положение в ней занимает обучающий. Именно он определяет цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Обучаемый занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. В силу вышеописанных параметров обучения такой подход не может способствовать становлению педагога как субъекта профессиональной жизнедеятельности, а соответственно не удовлетворяет современным требованиям инициирования процессов саморазвития и самосовершенствования учителей. Кроме того, в педагогической модели обучения не вполне учитываются исходные посылки андрагогики, исследующей основы образования взрослых. К их числу относятся следующие: ведущая роль обучающегося в процессе своего обучения; стремление взрослого к самореализации, самостоятельности и самоуправлению; обладание опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения; обучение с целью решения конкретных проблем и достижения конкретной цели и др. Выделены и андрагогические принципы обучения, приоритет самостоятельности обучающегося; принцип совместной деятельности обучающегося и обучающего; индивидуализация обучения; принцип опоры на опыт обучающегося [1, с.90-91].

Таким образом, в андрагогической модели обучения ведущая роль принадлежит самому обучающемуся, он является активным элементом, равноправным субъектом процесса своего обучения. Следовательно, если система повышения квалификации педагогических работников ориентируется на личностно-профессиональное развитие слушателей, то обучение должно опираться на андрагогические принципы.

Доминирование в системе повышения квалификации педагогической модели явилось результатом автоматического переноса доминирующих, традиционных подходов к обучению детей на обучение взрослых. Однако главное, что отличает образование детей от образования взрослых – это наличие опыта и использование его в обучении. Исходя из такой позиции, за рубежом сложились эмпирические теории обучения (Э. Гуссерль, Р. Фрай, Д. Шон, М. Ноулз и др.). Они опираются на

модель цикла обучения разработанную психологом Д. Колбом:, которая включает следующие этапы: конкретный опыт как источник обучения; размышления или наблюдения над опытом; понимание опыта в виде абстрактных умозаключений и его моделей; экспериментирование с целью проверки логических построений, в результате чего появляется новый опыт [4, с. 143-146]. Мы считаем, что описанный цикл, а также андрагогические принципы могут явиться обоснованием включения профессионального опыта педагогических работников как компонента в содержание повышения квалификации.

Опыт профессиональной деятельности учителя традиционно интересует педагогическую науку, так как является важным источником ее развития. Мы считаем, что профессиональный опыт (как собственный, так и опыт коллег) должен стать предметом пристального изучения, прежде всего самого педагога. Так как он открывает новое, в первую очередь, самому его создателю: учитель осваивает неизвестные для себя участки педагогической деятельности, выявляет интересные факты, решает новые практические задачи. Однако опыт профессиональной деятельности приобретает ценность для личности только в случае его осознания, объективации, «важен не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него», подчеркивал К.Д. Ушинский. Осмыслению прошлой деятельности будет способствовать процесс моделирования опыта. Моделирование имеет особое значение в обучении взрослых в связи с субъектной позицией последних. Модели дают возможность для размышления, сопоставления, проникновения в сущность изучаемого объекта. Одной из специфик образования взрослых является его исследовательский характер. Моделирование позволяет исследовать проблему, явление не только с помощью непосредственных наблюдений, но и благодаря теоретическому анализу, так как допускает различную степень абстрагирования от объектов исследования.

Построение моделей опыта профессиональной деятельности позволит педагогу осознать ее во всей полноте, выявить проблемы и затруднения, наметить перспективы совершенствования, т.е. станет отправной точкой для дальнейшего профессионального роста человека. Таким образом, процесс моделирования опыта может выступить содержательным компонентом повышения квалификации педагогических кадров и способствовать их личностно-профессиональному развитию.

Список использованных источников:

1. Змеев, С.И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
2. Иванов, В.П. Человеческая деятельность – познание и искусство / В.П. Иванов. – Киев, 1977.

3. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учеб. пособие / Л.М. Митина [и др.]; под ред. Л.М. Митиной.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.

4. Льюис, Г. Менеджер-наставник / Г. Льюис // пер с англ. А.В. Ирхина. – Минск: ООО «Амалфея», 1998.

5. Чепкова, О.Н. Андрагогический процесс в системе повышения квалификации: каким ему быть? / О.Н. Чепкова, М.Ю. Елагина // Методист. – 2005. - № 5. – С. 9-14.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Тимашкова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Потребность в самообразовании характеризуется диалектическим единством двух компонентов: потребностью в знаниях и потребностью в познавательных действиях. Потребность в углублении и расширении знаний будет лишена практической значимости в жизни личности, если она не будет подкреплена потребностью в познавательной деятельности системой умений ее организации. Формируется же эта потребность непосредственно в самом процессе деятельности, а применительно к обучающимся – независимо, в каком звене системы образования они находятся, – в процессе их учения. Систематическое привлечение студентов к активной самостоятельной познавательной работе способствует обогащению их опыта самообразовательной познавательной деятельности и создает необходимые предпосылки для возникновения потребности в самообразовании.

Мы рассматриваем потребность в самообразовании как эмоционально-положительное отношение студента к знаниям и познавательной деятельности, определяющее систему его действий и переживаний в самообразовании.

Успех самообразования в современных условиях зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности будущего учителя, среди которых первостепенными являются:

- осознание персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личного смысла;

- обладание необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения;

- умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов.