

Пути модернизации высшего педагогического образования в контексте интеграционных процессов

Т.Е. Титовец

Чтобы выбрать наиболее оптимальные и действенные механизмы модернизации отечественной системы высшего педагогического образования, ее приближения европейским стандартам качества и в то же время сохранения лучших образовательных традиций и этнокультурного наследия страны, следует проанализировать зарубежный опыт модернизации профессиональной подготовки специалиста на предмет его преемственности ценностным основаниям отечественной высшей школы, а также имеющихся недостатков и нерешенных проблем.

Проблема модернизации образовательных стандартов и содержания вузовской подготовки специалиста после образования общеевропейского образовательного пространства (Болонский процесс) решалась на трех уровнях: уровне структуры профессиональной подготовки; уровне содержания образования; уровне организации и методического обеспечения образовательного процесса.

Характерная черта структуры вузовской подготовки в общеевропейском образовательном пространстве – двухфазовость. Первую фазу составляет академическая (теоретическая) подготовка, 2-ю – практическая (реферндариат).

Двухфазовая структура в системе высшего образования не всегда подтверждала свою эффективность на начальных этапах адаптации к Болонскому процессу. Основная издержка такой структуры заключается в резком разделении, взаимном отчуждении теоретической и практической подготовки специалиста. С целью решения возникшей проблемы в странах Европы были предложены различные механизмы модернизации профессиональной подготовки специалиста: организация обмена между педагогическими кадрами, обслуживающими реферндариат и теоретическую фазу (семестровая стажировка профессорско-преподавательского состава), включение в теоретическую фазу лабораторных занятий и практикумов, проводимых на базе предприятий, привлечение профессионалов-практиков (по специальности) к оценке, разработке и частичному чтению учебных курсов по профильным дисциплинам на этапе теоретической подготовки студентов. Принятые в меры по устранению диссонанса между теоретической и практической подготовкой специалиста подтвердили свою эффективность на практике.

На уровне содержания модернизация содержания высшего образования в контексте Болонского процесса осуществлялась в странах Европы в рамках трех направлений:

– приведение в соответствие исторически сложившихся в стране параметров оценивания учебных достижений студентов с компетенциями, прописанными в дескрипторе EQF (система европейских квалификационных характеристик выпускника вуза) в контексте Болонского процесса;

– перевод национальных дидактических единиц, в которых было представлено содержание учебных курсов, на уровень модулей;

– перевод прежних единиц, в которых измерялся объем учебной нагрузки (как правило, академический час), в кредиты; разработка методики расчета сопоставимости первых и последних.

В соответствие с EQF на уровне бакалавра выпускник должен освоить и продемонстрировать 4 группы компетенций:

1) профессиональная (способность применять на практике психолого-профессиональные знания, концепции, принципы и т.д. в различных контекстах профессиональной реальности с целью эффективного управления объектом на всех его уровнях, включая диагностику и принятие решений);

2) самообразовательная;

3) методологическая / исследовательская;

4) трансдисциплинарная / коммуникативно-организаторская (способность к аргументации своей профессиональной позиции в среде как профессиональной, так и непрофессиональной общественности, умения проектной деятельности, работы в команде, разрешения конфликта и т.д.).

Между тем в странах, где исторически сложилась богатая традиция формирования знаниевого (философско-теоретического) компонента профессиональной подготовки специалиста, основные трансформации касались интеграции этого компонента с группой трансдисциплинарных компетенций – профессиональные знания стали основой для обучения умениям универсального характера: проблематизации аспекта реальности, системного анализа ситуации, конфликтологической экспертизы (любая проблема может быть представлена в научных категориях конфликтологии) и т.д. В результате такого синтеза страны смогли сохранить свою национальную специфику в реализации общеевропейского стандарта качества – не потерять сильный философско-теоретический базис и в то же время внести авторский вклад в реализацию идей Болонского процесса.

Переход к кредитно-модульной системе был частично вызван необходимостью сокращения сроков обучения: сокращение теоретической фазы бакалаврской подготовки

до 3 лет осуществлялся не за счет сокращения числа и объема преподаваемых учебных курсов и дисциплин, а за счет предоставления студенту права выбора того или иного аспекта профессиональной реальности, той или иной профессиональной проблемы, которую он бы хотел изучить глубже по отношению к остальным.

Основная издержка модуляризации проявилась в том, что студенты затруднялись грамотно составить индивидуальную программу обучения, выбрать, с одной стороны, совместимые друг с другом, а с другой, не дублирующие друг друга, а взаимодополняющие учебные модули так, чтобы обеспечивалась преемственность и системность освоения содержания образования. У разных студентов, объединенных в одну учебную группу по изучению одного и того же модуля оказался разный уровень базовых знаний, что затрудняло преподавание учебного модуля.

В целях преодоления возникшей проблемы в европейских вузах было принято решение разработать ядро установочных курсов, изучение которых было бы обязательным для всех студентов и обеспечивало методологическую, фундаментальную подготовку как гарант успешного изучения модулей по индивидуальному выбору (элективных). Содержание этих учебных курсов на протяжении десятка лет обновлялось, корректировалось, пока они не стали интегрирующей основой для всего многообразия элективных модулей и не нивелировали отличия между студентами, прошедших разные траектории обучения.

На уровне организации и методического обеспечения образовательного процесса основные требования Болонского процесса выражаются повышением удельного веса проектных образовательных технологий (доминирующим становится обучающе-исследовательский принцип, принятый Великой Хартией университетов Европы), дистанционной сетевой педагогической поддержкой процесса обучения (консалтинг каждого студента по проблемам обучения, прохождения практики и т.д.), заменой этнокультурной полярности в преподавании учебного материала на поликультурную, т.е. обучением в контексте идеи диалога культур, эпох, приоритетностью формативного над суммативным контролем.

Данные требования стали ориентиром составления учебных планов и программ. Вместе с этим, в каждой из стран сохраняется национальный колорит в организации образовательного процесса, который проявляется в предпочтении той или иной формы методического сопровождения учебного процесса (кейс-технологии против аналитических дискуссий, выраженная рефлексопрактика и индивидуализация обучения против повышенной когнитивности и трансдисциплинарности и др.).

Анализ процессов модернизации высшего образования стран Европы в контексте Болонского процесса, позволяет сделать вывод о диалектическом единстве унификации и диверсификации образовательных стандартов и программ, гибкой реализации требований Болонского процесса в зависимости от образовательных традиций той или иной страны. Такая гибкость, избирательность и диалектичность должна сохраняться и в модернизации отечественной системы высшего педагогического образования, которая стоит перед вызовом интеграции в Евразийское образовательное пространство.

Модернизация системы педагогического образования должна осуществляться также с учетом специфики самой педагогической подготовки. Такая специфика учтена в общеевропейских требованиях к разработке бакалаврских программ педагогической подготовки будущего специалиста образования, которые могут и должны приниматься во внимание при совершенствовании содержания отечественной системы педагогического образования.

Анализ нормативной документации стран Европы (образовательных стандартов, и самих учебных программ) позволяет структурировать требования к разработке образовательных программ профессиональной подготовки учителя на следующие группы¹:

- регламентация сущности (границ) бакалаврской ступени подготовки по данному профилю (ее отличий от магистерской ступени, а также от подготовки на базе средних специальных учреждений образования);
- требования к структуре содержания (модуляризации) учебных программ (обязательные блоки содержания, которые должна включать программа);
- требования к результатам освоения содержания образовательной программы (профессионально-педагогические компетенции);
- соблюдение единых принципов формирования содержания образовательных программ (приоритеты в отборе содержания);
- описание всех возможных направлений профессиональной деятельности в результате освоения данной программы.

Рассмотрим, каким содержанием наполняются данные компоненты применительно к программам по общепедагогической подготовке будущего учителя в условиях Болонского процесса.

¹ Assuring standards and quality. Mode of access: <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/Pages/default.aspx4> date of access: 05.09.2011; The European Qualifications Framework for Lifelong Learning: [electronic resource]. Mode of access: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf. Date of access: 06.03.2011; Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Bologna Framework: [electronic resource]. Mode of access: http://www.nqai.ie/publication_nov2006.html. Date of access: 05.03.2011.

Сущность (границы) общепедагогической подготовки на бакалаврской ступени образования. В европейской программной документации сущностная особенность бакалаврской подготовки учителя определяется как ее нацеленность на формирование системного видения феномена образования в многообразии его контекстов и способности принимать системные решения с учетом этих контекстов. Если обучение в колледжах нацеливает слушателей на узкопредметный аспект педагогической подготовки – работу с определенным контингентом обучаемых в определенных условиях, – то бакалаврские программы обеспечивают более углубленную методологическую подготовку, предполагающую готовность выпускника к критическому оцениванию как мелко-, так и крупномасштабных компонентов образовательной системы (таких как цели, ценности, парадигмы, последствия образовательных реформ и т.д.). Способность к такому оцениванию формируется при условии углубленного изучения педагогической теории, а также теорий социально-гуманитарных дисциплин, участвующих в интерпретации педагогических явлений. Таким образом, бакалаврская подготовка характеризуется более широким масштабом решаемых профессиональных проблем.

В отличие от бакалаврской, магистерская ступень общепедагогической подготовки характеризуется ориентацией программ на развитие исследовательской компетентности и способности к принятию профессиональных решений, отличающихся особой оригинальностью, а также всесторонне оценивать результаты чужих научных исследований с позиции их внутренней и внешней валидности, парадигмальности и теоретической значимости.

Требования к структуре содержания (модуляризации) учебных программы общепедагогической подготовки на бакалаврской ступени образования. Бакалаврские программы общепедагогической подготовки учителя структурируются следующими блоками содержания (обязательными модулями):

- Закономерности личностного развития и процесс обучения и воспитания; условия, парадигмы, принципы организации педагогического процесса.
- Влияние культурного, социального, исторического, экономического, политического факторов на образовательную политику и развитие системы образования; религиозный, правовой, идеологический и философский контекст образовательной теории практики.
- Диагностика несогласований между образовательной теорией и практикой; способы интеграции образовательной теории и практики.
- Методология педагогических исследований.

- Каналы взаимодействия образовательной теории с теориями и открытиями других дисциплин; взаимоотношения профессии учителя с другими профессиями.

Разбивка содержания на учебные модули имеет произвольный характер, однако какова бы она не была, в ней должны быть имплицитно или эксплицитно представлены все вышеуказанные блоки содержания.

Требования к результатам освоения содержания образовательной программы (профессионально-педагогические компетенции). Выпускник вуза, прошедший обучение по программе общепедагогической подготовке на уровне бакалавра, должен

понимать:

- образовательные ценности, теорию и методику организации педагогического процесса (на основе которых вырабатывается его индивидуальная педагогическая позиция);
- спектр действия (назначение) той или иной образовательной технологии и зависимость выбора педагогического средства от особенностей контингента либо личности обучаемого;
- зависимость организации образовательной практики от множества контекстов (внешних факторов);
- зависимость эффективности образовательного процесса от целей, структуры, содержания и способов управления системой образования;

уметь:

- анализировать образовательные теории и проблемы организации образовательной практики, используя знания о функциях каждого элемента в образовательной системе;
- распознавать случаи рассогласования педагогической теории и практики;
- осуществлять грамотную оценку и отбор научно-педагогических фактов, результатов педагогических исследований для собственного профессионального роста;
- формулировать научно обоснованные и продуктивные способы совершенствования образовательной теории и практики;
- распознавать ограничения и пробелы в педагогической теории и результатах научных исследований по педагогике;
- обосновывать свою профессиональную позицию, грамотно используя в аргументации научную терминологию.

Единые принципы формирования содержания программ общепедагогической подготовки на бакалаврской ступени образования. Задача достижения заданных

образовательных результатов требует формирования учебных программ с учетом следующих принципов:

1. Принципа мультидисциплинарности и множественного описания, означающего, что вопросы образовательной теории и практики раскрываются с позиции множества дисциплин, путем сопоставления множества теоретических подходов, в том числе оппозиционных друг другу.

2. Принципа контекстности, который предполагает, что феномен образования изучается в различных контекстах его функционирования – социальном, культурологическом, экономическом и т.д.

3. Принципа ценностной основы, нацеливающего на раскрытие аксиологических аспектов возникновения той или иной образовательной традиции, изучая которые студент устанавливает связь между педагогическим явлением и преобладающими в обществе ценностями.

4. Принципа проблемности, при котором системообразующей дидактической единицей комплексирования учебных программ выступает не концепт (идея, теория), а реальная категория проблем образовательной практики, для описания и решения которой и востребован данный концепт (идея, теория).

5. Принцип интеллектуальной автономии, предполагающего такое построение учебных программ, чтобы при их изучении за студентом оставалось право самоопределения в методологических подходах и образовательных ценностях.

Возможные направления профессиональной деятельности в результате освоения программы общепедагогической подготовки на бакалаврской ступени образования. Прохождение полного курса обучения по бакалаврским программам обычно обеспечивает выпускнику возможность работать не только учителем в образовательных учреждениях, но и занимать определенный круг должностей в других сферах профессиональной деятельности: школьном администрировании, волонтерском секторе, оздоровительных учреждениях, отделе управления кадрами и работы с персоналом, отделе управления знаниями при корпорациях и бизнес-организациях, издательском деле, теле-радиовещании (в отделах рецензирования и подготовки к выпуску детской медиапродукции) и др.

Таким образом, модернизация высшего педагогической школы в условиях интеграционных процессов требует обращения к общеевропейским требованиям как рамочному документу, допускающему, однако, некоторые модификации в наполнении содержания, вызванные национальной спецификой развития системы педагогического образования.