

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ

CONCEPT APPROACHES TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF RISK

L. Gorelova

Annotation

The article reveals the analyses of some modern concept approaches to professional development of high school teachers in conditions of risk.

Keywords: Professional development, risks, innovations.

Горелова Лариса Анатольевна

к.п.н., старший преподаватель,

Саратовский государственный

университет им. Н.Г.Чернышевского

Аннотация

Данная статья представляет собой анализ некоторых современных концептуальных подходов к профессиональному развитию педагогов в условиях рисков.

Ключевые слова:

Профессиональное развитие, риски, инновации.

С конца XX века в сферу гуманитарных исследований все более распространяется понятие риска. В контексте педагогической науки рискология относительно новое направление, изучающее поведенческие аспекты профессионального труда педагога, сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности и специфику педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора. И.Г. Абрамова отмечает, что риск в педагогической деятельности есть ответ на актуальную потребность в разрешении противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных педагогических условиях. [1]

По многим объективным и субъективным причинам современный педагог просто немыслим без инновационной, исследовательской деятельности, работы по саморазвитию и самосовершенствованию. За последние 20 лет отечественная образовательная среда испытала на себе множество подходов к профессиональному развитию и повышению квалификации педагогов высшей школы. К сожалению лишь некоторые из них были по-настоящему результативны. Многие зарубежные и отечественные исследователи инновационных педагогических процессов пришли к выводу о том, что основной проблемой, с которой сталкиваются учебные заведения, является не сопротивление инновациям, а фрагментация, перегрузка и несогласованность в действиях педагогических коллективов, что является следствием слепого принятия различных нововведений. Большой проблемой остается и тот факт, простое копирование даже самого передового опыта практически невозможно без адаптации его к конкретным условиям образовательной среды. Сложившаяся ситуация в системе высшего профессионального образования может быть расценена как ситуа-

ция риска. В связи с этим подготовка кадров к осуществлению инновационной педагогической деятельности в условиях риска является актуальной проблемой современной образовательной системы, поскольку еще ни один вуз России не начал целенаправленную подготовку педагогических кадров к применению инноваций в профессиональной деятельности. По нашему мнению, правильно организованный процесс повышения квалификации педагогов высшей школы поможет в решении данной проблемы.

Данная статья представляет собой анализ некоторых современных концептуальных подходов к профессиональному развитию педагогов в условиях рисков.

По мнению ряда зарубежных ученых для эффективности процесса профессионального развития педагогов необходимо учитывать следующие принципы:

◆ **Добровольности**

Процесс повышения преподавательской компетенции будет эффективным в том случае, когда инициатива будет исходить от самих сотрудников педагогического коллектива, а не от вышестоящих лиц. Если же указания исходят свыше, то теряется ответственность за процесс, его положительную динамику.

◆ **Взаимного уважения**

Очень важно, чтобы в ходе процесса профессионального развития педагог чувствовал атмосферу взаимного уважения. Эффективность процесса достигается в тех случаях, когда можно производить обмен информацией, не боясь критики со стороны коллег и руководящих органов.

◆ **Рефлексии (обратная связь)**

Перспективы профессионального развития должны

быть неотделимы от практики. Это необходимо для того, чтобы была возможность подумать о целесообразности применения тех или иных инноваций, их достаточной адаптации под реальные условия образовательной среды и возможности изменения алгоритмов их применения при необходимости.

◆ **Мотивации**

Единообразный подход к программе профессионального развития может привести к потере преподавательской индивидуальности и, следовательно, к отрицательным результатам их профессионального роста. Если же педагогам будет предоставлена возможность активного участия в разработке и воплощении педагогических идей в жизнь, результаты будут иными.[2]

Зачастую эти принципы не принимаются во внимания при организации курсов повышения квалификации педагогов в нашей стране. Как правило, большинство из них проводятся в форме лекций, в ходе которых преподаватели не имеют возможности активного участия в обсуждении спорных и неоднозначных вопросов. Принцип добровольности так же игнорируется, поскольку в редком случае посещение различных семинаров и открытых уроков является личной инициативой педагогов, чаще всего это указание "сверху".

Как показывает практика, преподавателей, активно участвующих в программах профессионального развития, можно условно разделить на три типа.

Первый тип – целеустремлённые личности, использующие образование для достижения определенных целей, продолжающие образования в той области, которая отвечает новым потребностям их профессиональной деятельности. Второй тип – деятельные активисты, склонные экспериментировать, выполнять коммуникативные задания, получая удовольствие от деятельности. Наконец, третий тип – прагматики, отдающие предпочтение практическим заданиям. Представители третьего типа – специалисты, работающие в образовании достаточно долгий период времени и не намеренные ее оставлять.

Существует несколько этапов профессионального развития педагога. Зарубежные исследователи указывают на тот факт, что учет этих этапов помогает эффективнее организовать программы или курсы повышения квалификации. Остановимся на них подробнее.

Всего выделяют пять этапов, на протяжении которых происходит профессиональное развитие педагога.[3]

◆ **Поиск и стабилизация**

Это начало профессиональной деятельности преподавателя, на котором он сталкивается с проблемами поиска новых путей развития и стабилизации. Теоретические знания, полученные в ходе педагогического образования, так же как и знания, полученные в ходе исследований, вступают в противоречие с действительной учебной средой. Педагоги должны искать баланс и добиваться стабильности, стремиться выработать вспомогательные средства для того, чтобы противостоять многочисленным проблемам которые возникают в процессе взаимодействия с учащимися и руководством. В основном на данном этапе педагоги концентрируют свое внимание на по-

лучении квалификации, а обучении студентов уходит второй план. Однако, как только преподаватели находят средства, которые помогут им справиться с проблемами, возникающими в учебной среде, они переходят на второй этап.

◆ **Обязательство**

Как только педагоги поймут, что можно ожидать от учебной среды, они начнут направлять свою деятельность на улучшение уровня обучения студентов. Главная задача, которую предстоит решить на данном этапе, заключается в обеспечении должного уровня преподавания, которое приведёт к качественному обучению.

◆ **Расширение сферы деятельности и переломный период**

На третьем этапе перед педагогами встаёт вопрос об их роли. Именно в этот период большинство преподавателей задумывается о своём карьерном росте или о прекращении преподавательской деятельности. Такой переломный период в профессиональном развитии носит название кризиса идентичности. Преподаватели должны задать себе вопрос о том, хотят ли они продолжить свою деятельность или нет. Следовательно, на данном этапе особенно важно оказывать поддержку тем, кто испытывает эти противоречивые чувства.

◆ **Дистанцирование**

Четвёртый этап профессионального развития может выражаться одной из двух форм. Если педагоги довольны сделанным выбором профессиональной деятельности, они могут на нём остановиться, и с новыми силами приступить к совершенствованию процесса обучения. Однако если по каким-либо причинам преподавателям не удалось воплотить в жизнь свои идеи, может наступить период дистанцирования от процесса образования. В этом случае педагоги могут лишь соблюдать определённые правила преподавания, но никоим образом не способствовать улучшению обучения студентов. Преподаватели, дистанцированные от процесса обучения нуждаются в определённом стимулировании, которое поможет им переосмыслить их деятельность.

◆ **Консерватизм или приверженность к любимой профессии**

Наконец, на заключительном этапе профессиональной деятельности педагогов, перед выходом на пенсию, также может настать один из двух переломных периодов. Некоторые педагоги со временем становятся чрезвычайно консервативными, тем самым, закрепляя определённые модели преподавательской деятельности. Это может быть приемлемо для них, но не эффективно для процесса обучения. Другие педагоги с сожалением относятся к тому факту, что им придётся уйти на пенсию. И такие преподаватели по-прежнему испытывают радость от своей деятельности, что может стать мощным стимулом в рамках процесса образования.

В своих работах такие ученые как Фурлонг и Мейнард выдвинули идею о том, что к профессиональному развитию педагогов, проходящему различные этапы, можно применять разнообразные подходы [4]. Например, учё-

ные предлагают применять подход, предполагающий обучение начинающих педагогов у других высококвалифицированных специалистов, на первых этапах профессиональной деятельности, или до тех пор, пока не будет выработан индивидуальный стиль преподавания. Данный подход позволяет разрабатывать концепции и механизмы преподавания и обучения, а так же позволяет педагогам понять методику действий. Однако одним из возможных минусов данного подхода является то, что модели преподавания могут быть дублированы, что делает невозможным создание собственного стиля.

Для преодоления педагогами стадии отсутствия видимого прогресса Фурлонг и Мейнард рекомендуют применять подход, основанный на способности личности к опеределённой деятельности в процессе профессионального развития. Данный подход помогает преподавателям установить краткосрочные и долгосрочные перспективы роста в отношении технической стороны профессиональной деятельности. Например, включать новые технические навыки к уже имеющимся способностям. Данный подход позволяет педагогам понять порядок действий. Однако скрытой опасностью является то, что учителей, которые не в силах работать на необходимом уровне, может постигнуть разочарование, в частности, если они не применяют обязательные модели поведения в образовательном процессе.

Фурлонг и Мейнард предложили также третий подход к профессиональному развитию, основанному на процессе мыслительной деятельности. Шонн подразумевает под этим навыки рефлексии "о" действии и рефлексии "для" действия, т.е. способности думать на ходу, реагируя на неординарные ситуации, и обретая новые навыки. В этом подходе акцент делается на то, что навыки рефлексии не должны относиться к поздним периодам профессионального развития, они должны быть компонентами всех этапов.[5]

Таким образом, если мы определяем, что рефлексия является важной составляющей обучения, которая приводит в действие этот механизм, то, разумеется, он должен присутствовать в каждом этапе развития профессиональной деятельности.

Одной из моделей профессионального развития педагогов является тематическое исследование.

По словам Козна и Маниона, исследовательская деятельность это небольшое по масштабам вмешательство в функционирование мира и пристальное изучение последствий такого вмешательства. После проведения исследовательской деятельности педагоги формально ставят перед собой опросы о тех проблемах, с которыми они сталкивались, уточняют вопросы с учётом ограничений специфики преподавательской деятельности. [6]

Нельзя недооценивать важность постановки правильного вопроса Нолан и Ховер пришли к выводу, что существует пять ключевых вопросов

- ◆ Что я делаю?
- ◆ Почему я делаю это таким бразом?
- ◆ Какое это оказывает влияние на учащихся?
- ◆ Могу ли я сделать что-то иначе?
- ◆ Если я сделал что-то иначе, какое влияние это окажет на учащихся? [7]

Таким образом, тематическое исследование подходит для педагогов, которые находятся в поиске своей роли в профессиональной деятельности. Также результаты исследовательской деятельности могут помочь преподавателям понять, какое влияние их действия оказывают на учащихся и переосмыслить их профессиональные интересы.

Существует множество моделей профессионального развития преподавательского состава высшей школы. Среди них можно отметить совместные исследовательские группы, коллегиальный коучинг, индивидуальный план профессионального роста и множество других. Можно обращаться к зарубежному опыту или создавать что-то свое в вопросе повышения профессионализма педагогических кадров, но, прежде всего, мы должны занять активные позиции в процессе нашего профессионального развития и ориентироваться на повышение эффективности обучения в современных условиях образовательных рисков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Г. Риск в профессии учителя. СПб.: Образование, 1994. 56 с.
2. Coleman, J.S., E.Campbell, C.Hobson, J. Mc.Partland, A.Mood, F.Weinfeld, and R.York. 1966. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S.Government Printing Office.
3. Walberg, H. and S.Paik. 2000. Effective educational practices. Geneva,IBF/UNESCO.
4. Furlong, J. And T.Maynard. 1995. Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge. London: Routledge.
5. Schon, D. 1983. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
6. Cohen, L. and K. Manion. 2000 Action research. London: Routledge-Falmer.
7. Nolan, J. and L. Hoover. In press. Teacher supervision and evaluation: Theory into practice. New York: John Wiley and Sons