

Качество образования специалистов в контексте развития педагогической науки

Л. Д. ЕРМАКОВА

Среди наук о человеке педагогика занимает одно из центральных мест. Современная педагогика – это не только широчайшая практика в сфере «человек – человек», но и фундамент, на котором строятся наука, образование, экономика, оборона страны. Судьба нашего государства и отдельной личности зависит от развития системы образования. Сегодня в обществе, в связи с переходом в статус информационного, происходят глобальные изменения, связанные с доминированием новых технологий получения информации. Образование, которое не учитывает этих реалий, будет носить все менее значимый характер для развития личности.

Одной из причин того, что творческий потенциал многих молодых людей остается нереализованным, по убеждению М.Н. Борулава [1, с. 3], является сложившаяся ортодоксальная практика вузовского обучения, в которой элемент научной дискуссии, обеспечивающей развитие креативного мышления, к сожалению, практически отсутствует. Негативную роль играет тестирование, которое вынуждает вузы заниматься натаскиванием на определенный понятийный аппарат, превращая гипотезы в аксиомы. Такой подход сдерживает развитие научного мышления, которое может формироваться лишь как критическое, недогматическое.

Наука живет благодаря научным школам. Если их нет в вузе, то невозможно говорить о формировании нового поколения ученых, которые воспитывают достойных учеников. Вузовская практика только тогда позволит выращивать молодые таланты, когда вести занятия будут люди с высоким творческим потенциалом. Высшая школа обязана стать гарантом подготовки конкурентоспособного специалиста. В этом аспекте в ноябре 2008 г. Совет ректоров высших учебных заведений Республики Беларусь принял решение о внедрении до 2010 г. во всех вузах системы менеджмента качества образования, отвечающей международным стандартам. Как подчеркнул в своем докладе первый заместитель Министра образования А.И. Жук, «система менеджмента качества позволит повысить качество подготовки выпускников, мотивировать к совершенствованию системы качества всех сотрудников вуза и, в первую очередь, повысить ответственность преподавателей за свою деятельность».

Для развития современной системы высшего педагогического образования очень важно, чтобы она базировалась на серьезных научных исследованиях. Не секрет, что в педагогической науке много дилетантов, а то и еще хуже, как таковую наукой не считают. Однако педагогика – это самостоятельная наука, и пока ею будут заниматься представители любых других направлений, а руководители вузов и преподаватели, осуществляющие педагогическую деятельность, будут игнорировать законы педагогики, мы будем иметь то, что имеем. Озабоченность состоянием педагогической науки выражают в своих трудах белорусские ученые, такие как А.И. Жук, О.Л. Жук, И.И. Казимирская, Н.А. Масюкова, В.Н. Наумчик, Б.В. Пальчевский, А.В. Торхова, И.И. Цыркун, В.В. Чечет и др.

В развитии вузовской науки следовало бы ориентироваться на общемировые тенденции. Так, университеты с мировым именем не стремятся заставить каждого преподавателя заниматься наукой. Очень многие из них взяты как преподаватели. У нас же вал низкопробной научной продукции на кафедрах стал важным критерием оценки деятельности. И кафедры обеспечивают их за счет издания «научных» сборников внутреннего значения, которые никто, кроме самих авторов, не читает (к примеру, в 2008 г. в общеуниверситетской научно-методической конференции приняло участие 400 преподавателей, в 2009 – 300, материалы

изданы). В этой связи задача вуза не принуждать кафедры заниматься педагогическими исследованиями, но изучать и использовать результаты научных работ в практической деятельности – это составляющая профессиональной компетентности преподавателя.

Понять назначение и специфику деятельности преподавателя невозможно без адекватного представления о тех процессах, которые происходят сегодня в сфере образования. Реальность высшего образования далеко выходит за рамки локальных изменений учебного плана: компетентностная модель обучения, отличная от традиционной предметной, новые ценности образования, информационная насыщенность педагогических систем, новые оценки результатов образования и т.д. Это далеко не полный перечень реальности, в которой предстоит трудиться преподавателю вуза. Следовательно, преподавателю надо организовать жизнь студента в этой реальности.

Здесь мы подходим к вопросу о готовности преподавателя к педагогической деятельности, к созданию ситуации для развития личности студента. Дело в том, что современные научные исследования направлены на деятельность педагога, а не на его личность. Кроме того, предметом исследования чаще выступает, как правило, процесс, который должен воспроизвести преподаватель, а не его вклад, не его личностная роль в создании педагогической реальности. Рекомендации и выводы диссертаций касаются предмета и деятельности педагога и учащегося, и что их может реализовать практически любой педагог. Такой подход соответствует предметно-деятельностной модели образования, но уже не соответствует реальности.

Актуализируют данную проблему В.А. Болотов и В.В. Сериков: «Не пришлось встретить работы, автор которой бы утверждал, что разработанную им методику или технологию, как показал опыт, может только педагог, обладающий определенными качествами. Все доказывают, что их система универсальна, безотказна и годится для всех. Словом, технология здесь что-то вроде стиральной машины. Будешь соблюдать инструкцию – все получится. Для педагогической практики это наивно. Ведь всем известно, что эффективность метода зависит от того, в чьих руках он окажется» [2, с. 5].

Стремление представить деятельность высшей школы как некую поточную линию по производству образованных людей (массовое высшее образование), где действуют стандарты и приложенные к ним пакеты технологий, противоречат историческому опыту, показывающему, что качество образования зависит, в первую очередь, от качества педагога, и закономерностям генетической психологии, согласно которым человек обретает человеческое начало от другого человека. Чтобы у студента появилась субъектность, он должен встретиться с ее носителями, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями. В этом кроется глубинная сущность труда педагога. «Только личность может воспитать личность, только характером можно воспитать характер» (К.Д. Ушинский).

Однако парадокс состоит в том, что, говоря о решающем значении педагога в достижении качества образования, мы не располагаем в настоящее время концептуальными исследованиями, раскрывающими механизм, посредством которого обеспечивается собственный вклад педагога в педагогический процесс. Под таковыми мы понимаем ту роль, функцию, которую выполняет в нем собственно личностная сфера педагога, его субъективная реальность. Эту общую формулировку проблемы можно разбить на ряд конкретных вопросов: какие именно свойства педагога значимы для осуществления педагогического процесса? Каким образом педагог участвует в адаптации общей педагогической идеи, метода, технологии к конкретным обстоятельствам работы с данными воспитанниками? Как педагог модифицирует заданную извне установку, проект, инструкцию, учебник, методику и т.п., приспособивая их не только к ситуации, но и к своим собственным индивидуально-психологическим особенностям и профессиональным смыслам? Наконец, неясно, почему схема профессионального действия педагога, почти в точности воспроизведенная другим педагогом при, казалось бы, совпадающих обстоятельствах, не дает такого же эффекта? Более того, нередко даже приводит к противоположному результату.

В научных исследованиях отошли на второй план категории целей и средств педагогической деятельности, вследствие чего описание педагогической реальности осуществляется преимущественно в понятиях образовательных программ, содержания, стандартов, техно-

логий, критериев качества. Разработчики стандартов и программ чаще всего забывают о том, что будет функционировать не объективный государственный проект (стандарт, план, учебник), а субъективированный, существенно модифицированный педагогом. Субъектность педагога проявляется в: формулировке образовательных целей и постановке учебных задач с учетом личностной картины учебного процесса; собственно ценностно-смысловой интерпретации материала; варьировании содержательными элементами материала и акцентировании внимания на субъективно понимаемых аспектах их значимости; использовании собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе; внесении различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методiku (технологии); субъективный способ психологической поддержки и сопровождения учебной деятельности учащихся; личностные аспекты профессиональной рефлексии и самооценки собственной эффективности, формулировка собственных принципов и педагогических идей, своего рода авторской системы.

В самом общем виде суть той профессиональной деятельности, которую должен осуществлять преподаватель, может быть представлена в виде трех базовых элементов. Триада образует ядро профессиональной компетентности преподавателя: базовые компетенции, связанные с умениями актуализировать усвоение социокультурного опыта; специальные компетенции, связанные со спецификой преподаваемого предмета; личностная компетентность, связанная с набором личностных качеств.

В процессе педагогического образования будущий педагог, осваивая множество специальных и общекультурных областей, должен овладеть опытом конструирования собственной педагогической системы. Выращивание самого себя как автора системы и составляет суть становления компетентности педагога. Объективные педагогические знания при этом преобразуются в систему индивидуальных регулятивов и обретают характер идеальной модели, направляющей деятельность. Подготовка такого педагога включает: вхождение к профессиональной компетентности через вживание в профессию, происходящую на основе непрерывной практической работы будущих педагогов в учреждениях образования, проектирование и апробация ими своих профессиональных моделей; усвоение будущим педагогом предмета своей специальности в условиях сочетания фундаментальности (включая методики науки), целостности и профессиональной направленности; все кафедры вуза имеют, несмотря на различия, по сути, общий предмет изучения и исследования – педагогическую деятельность, создавая ее целостную картину в сознании будущего педагога.

Сегодня преподавателем вуза можно стать, не имея педагогического образования (так считают, к сожалению, 50 % преподавателей университета, выборка – 217 человек). Традиционно считается, что преподаватель, скажем, технических дисциплин должен хорошо знать предмет своей науки, а то, как он будет вести сам процесс обучения, значения не имеет. Такая установка ложна, особенно применительно к современным условиям. Экономика, техника и соответствующее им образование сегодня по существу иные в сравнении с тем, какими они были еще в XX веке. Современные информационные открытия приводят к быстрому моральному старению нового знания, особенно междисциплинарных наук. Традиционная система высшего профессионального образования репродуктивного типа, ориентированная на передачу готовых знаний, просто обречена на воспроизводство науки вчерашнего, а то и позавчерашнего дня, утверждают В.И. Мареев, А.Я. Данилюк, И.Э. Куликовская [3, с. 68].

Проблема же возрастающих массивов научной информации актуализирует задачу их дидактического уплотнения и перевода профессионального обучения с репродуктивного на личностно-развивающий уровень. Определяющим для высшего образования становится не количество усвоения студентом научной информации, а система научно-технических, культурологических и социальных компетенций, в числе которых – способность генерировать новую научную информацию на основе существующей. Высшее образование сегодня по своей функционально-целевой направленности становится личностно-профессиональным, а дидактика и методика входят в число его системообразующих компонентов. В этой связи педагогическая и методическая компетентность преподавателя высшей школы должны иметь такую же значимость, как и научная. Преподавание каждого курса имеет свою специфику, но

все технологии объединяются на единой инвариантной основе.

Это определяет системообразующую роль педагогики как науки, а также кафедр педагогики и психологии в подготовке кадров и структуре университета в целом. Основные направления работы по повышению педагогической составляющей в обеспечении качества образования могут быть следующие:

– теоретико-методологическое обоснование образовательного процесса в университете, приведение его в соответствие с приоритетными направлениями развития высшей школы в Республике Беларусь; фундаментализация вузовской дидактики;

– теоретическое исследование проблемы качества образования и способов его измерения, разработка перспективных педагогических технологий, способствующих качеству образования;

– повышение методологической и педагогической компетентности преподавателей университета;

– координация работы методических кафедр университета с кафедрами педагогики и психологии, определение направлений их деятельности на фундаментальных основаниях.

Реализация данных направлений, на наш взгляд, позволит вывести образовательный процесс в университете на качественно новый уровень, учесть новейшие открытия в области педагогики и психологии, выстроить преподавание курсов на фундаментальных дидактических основаниях.

Abstract. The role of pedagogy as a basis for other sciences such as education, economics, and the main problems of pedagogical studies are considered in the paper. It touches upon the problem of pedagogical professionalism of higher school teachers who provide the quality of specialists' education.

Литература

1. Берулава, М.Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации / М.Н. Берулава // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 3–17.

2. Болотов, В.А. Размышление о педагогическом образовании / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 3–11.

3. Мареев, В.И. Модернизация высшего педагогического образования / В.И. Мареев, А.Я. Данилюк, И.Э. Куликовская // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 66–75.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 9.03.09