

УДК 378.026.5

ОТ МИФОВ И РИСКОВ – К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*

Н. И. Вьюнова, Л. А. Кунаковская

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 20 января 2011 г.

Аннотация: *статье рассматриваются мифологические суждения о педагогическом знании, о соотношении мифологии и рисков в деятельности преподавателя; представлена типология преподавателей на рефлексивной основе.*

Ключевые слова: *мифы преподавателей и их виды, риски, типология преподавателей, рефлексия.*

Abstract: *mythological judgements about pedagogical knowledge as well as the relation between mythologies and risks in the lecturer's activity are considered. The typology of lectures developed on the reflexive basis is developed.*

Key words: *lecturer's myths and their types, risks, typology of lecturers, reflection.*

Введение. Процесс модернизации высшей школы предполагает рефлексивного преподавателя, эффективно осуществляющего научно-педагогическую деятельность и располагающего как концептуальной, так и технологической культурой профессионального развития, специальной подготовкой (переподготовкой) в этом направлении. Необходимость рассмотрения данного вопроса связана с решением следующих противоречий: между профессиональными и личностными качествами преподавателя; между традиционными и инновационными ориентирами профессиональной деятельности преподавателя высшей школы; между потребностью в осуществлении преподавательской деятельности и наличием мифов, препятствующих ее эффективности; между научно-исследовательским и психолого-педагогическим потенциалом в профессиональной подготовке и деятельности вузовского преподавателя; между экзистенциально-гуманистической и статусно-ролевой позицией преподавателя; между рефлексивной природой деятельности преподавателя и недостаточно развитой профессионально-педагогической рефлексией.

В связи с отмеченными противоречиями интенсификация рефлексивных механизмов в процессе подготовки, профессионально-личностного совершенствования (и самосовершенствования) соотносится с выявлением и осмыслением пе-

дагогического ресурса у преподавателей высшей школы. Анализ исследований по проблеме рефлексии (Н. Г. Алексеев, Д.С. Ермаков, К. Я. Вази-на, Э. В. Ильенков, В. А. Сластёнин, В. К. Елисе-ев, Г. П. Щедровицкий и др.) подтверждает, что рефлексивность связана со стремлением преподавателя к анализу, осознанию, концептуальному осмыслению опыта своей деятельности, способности выступить по отношению к себе в качестве оппонента. Многие исследователи рассматривают ее как условие профессионального развития, самосовершенствования преподавателя вуза (А. А. Бизяева, А. К. Маркова, М. И. Ситникова и др.).

В современных работах по педагогике и психологии средней и высшей школы (И. А. Бочкарева, Е. Н. Соловова, М. Липман, И. А. Стеценко и др.) особое внимание уделяется рефлексивной стратегии обучения и воспитания, ориентирующей субъектов образования на актуализацию рефлексивных процессов, критического мышления, мобильности и на непрерывное самосовершенствование. Под рефлексивно-акмеологической стратегией мы понимаем культивирование конструктивных рефлексивных процессов в различных видах деятельности у субъектов образовательного процесса и системы в целом, способных к непрерывному самосовершенствованию и достижению «вершин». Существует множество факторов, способствующих и препятствующих реализации рефлексивно-акмеологической стратегии, среди которых особое место занимает соотношение мифов

* Статья выполнена при поддержке Гранта РГНФ 11-16-36006а/Ц.

© Вьюнова Н. И., Кунаковская Л. А., 2012

в среде определенной группы преподавателей и рисков высшего образования, реально негативно влияющих на развитие всех субъектов образовательного процесса.

Содержание мифов в сознании преподавателя и риски высшего образования в высшей школе. В последнее время у исследователей все чаще прослеживается мысль о выделении педагогической мифологии в качестве раздела педагогики, который рассматривает функционирование педагогической реальности, построенной на определенных неадекватных представлениях – педагогических мифах. Педагогические мифологии определяются как неадекватные представления, проявляющиеся в сфере педагогического взаимодействия, носителями которых выступают как сами педагоги, так и учащиеся; в силу своей мировоззренческой значимости такие представления влияют на ценностно-смысловые аспекты педагогически направленного действия, характер и содержание педагогического процесса, ментальные процессы его участников [3].

В контексте нашего исследования под мифами (или мифологемами) в образовании будем понимать распространенные, типичные, стереотипно-ошибочные представления субъектов высшей школы о значении методологии, педагогической теории, содержательной логике образовательного процесса, а также профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Носителями образовательных мифов могут быть различные субъекты: студенты, аспиранты, стажеры, преподаватели, доценты, профессора, управленцы. Причем особая опасность (вызов) состоит в наличии высокой степени фиксированности, категоричности подобных суждений у некоторых участников педагогического процесса и сопрягается непосредственно не только с их собственной реальной деятельностью (или учебно-профессиональной, или научно-педагогической, исследовательской, управленческой), но имеет и негативное влияние на других субъектов, придает образовательному пространству лже-педагогический характер в целом. А значит, ни о какой развивающей образовательной среде, истинно образовательной системе не может быть и речи.

Типология мифов в сознании преподавателя может быть представлена тремя группами.

Первая группа связана с методолого-теоретическими вопросами педагогического знания (примеры: «Педагогика – не наука, у нее нет своего предмета»; «Теория педагогики не поможет мне эффективно действовать, управлять, руководить в образовательной системе»; «Нет связи между педагогикой и психологией» и т.п.).

Вторая группа отражает технологический аспект обучения и воспитания (примеры: «Зачем мне педагогика, дидактика, методика преподавания? Я знаю свой предмет!»; «Каждый может воспитывать»; «Я не воспитатель, а преподаватель!»; «Преподавателю высшей школы не обязательно проходить специальную психолого-педагогическую подготовку!»; «Преподавателем вуза может быть любой специалист с ученой степенью» и т.п.).

Третья группа высвечивает отсутствие профессиональной позиции и наличие деструкции педагога высшей школы (примеры: «Зачем мне расти как педагогу? У меня есть должность и степень», «Я – начальник, студенты – подчиненные», «Как платят, так и работаю», «Мне все равно, что подумают обо мне студенты, коллеги», «У меня нет времени, и я не считаю нужным совершенствоваться как педагог», «Я – совершенный преподаватель» и т.п.).

Естественно, что подобные установки преподавателей не всегда осознаются, но еще чаще они не осознаются сущностно и содержательно даже в ситуации их вербального проецирования на других субъектов образовательного процесса, тем самым, сдерживая их конструктивное развитие. Нельзя не согласиться с тем, что подобные позиции отдельных преподавателей, вызывая справедливые вопросы, могут одновременно «провоцировать» актуализацию рефлексии разного уровня у динамично развивающихся педагогов вуза и в определенной степени усиливать их научно-профессиональные позиции. И все же, на наш взгляд, усилия преподавателя вуза в основном должны быть направлены на развитие субъектов образования, а не только на ликвидацию «пробелов» в профессиональном образовании коллег. Одновременно, учитывая идею «образования через всю жизнь», в подобных ситуациях работа по развитию психолого-педагогического потенциала преподавателя может осуществляться через дополнительные образовательные программы и курсы повышения квалификации.

И все же реалии современной высшей школы требуют нейтрализации мифических суждений и блокировки возможных рисков. Реализация этих процессов, на наш взгляд, связана с их осознанием, осмыслением (переосмыслением) и осуществлением собственной деятельности на качественно новом научно-профессиональном уровне с привлечением конструктивной педагогической рефлексии.

Анализ современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований и профессио-

нальной практики показал, что отдельные аспекты проблемы подготовки и развития преподавателя представлены в работах ученых на основе идей акмеологии и рефлексивной психологии и педагогики (О. А. Абдуллина, В. С. Агапов, С. А. Анисимов, Е. П. Белозерцев, М. П. Громкова, А. А. Деркач, А. Е. Захарова, И. Ф. Исаев, В. К. Розов, Н. В. Кузьмина, М. И. Плугина, Л. С. Подымова, В. А. Слостенин, Н. К. Сергеев, Е. Н. Соловова, А. С. Чернышев, Г. А. Ястребов, Дж. Брофи, У. Глассер, М. Липман, Дж. Каллаган, А. Кларк, Л. Колберг, А. Комбс, К. Роджерс, М. Сетрон, О. Тоффлер, М. Фантини, Г. Шейн и др.).

Конкретизация проблемы негативного влияния мифов может быть прослежена через обозначение рисков, которые мы рассматриваем как следствие (эффект) первых, т.е. мифы в образовании могут отражаться и приводить к всевозможным рискам. Проиллюстрируем риски по отношению к преподавателю вуза.

Под *рисками в подготовке преподавателя вуза и его дальнейшего профессионального самосовершенствования* понимается вероятность неоднозначности процесса и результата, связанного со степенью эффективности разрешения противоречия между формально-стереотипными установками, содержанием, технологией и кардинальными креативно-акмеологическими изменениями на уровне организационно-управленческих, профессиональных и личностных решений [1].

Анализ практики профессиональной подготовки преподавателя позволяет отметить, что целевая составляющая наполнена в настоящее время переосмыслением знаний, умений и навыков как неких «готовностей» и «способностей». Главное здесь – не оставить «старые» ЗУНы и облечь их лишь в новую форму. В современной ситуации развития образования важным является движение от компетенций к обоснованию их через общее и особенное в дисциплинах с четким выделением совместного и самостоятельно осваиваемого содержания, а не только через накопительно-воспроизводительную систему ЗУНов.

Особую сложность представляет технологическая составляющая профессиональной подготовки преподавателя. Трудность заключается в том, что большая часть времени для изучения дисциплин, в том числе и в подготовке преподавателя, приходится на самостоятельную деятельность студентов. Здесь выделяется несколько частных рисков: в готовности и способности преподавателя кардинально изменить технологию работы со студентами, в возможностях студентов организовывать собственную самостоятельную деятельность и получать эффективные результа-

ты, в наличии оборудованных «рабочих» мест для систематического индивидуального взаимодействия со студентами и др. Заметим, что тенденция переориентации с доминирования теоретической на доминирование практической составляющей в подготовке преподавателя присутствует на уровне осознания реального опыта.

Основной риск, осознание которого наиболее актуально при конфликтно-проблемном рассмотрении, – это опасность фрагментарной преемственности в переходе на двухуровневую систему образования, в том числе и в подготовке преподавателя.

Важно осознавать, что при наличии мифологического сознания преподавателя реален риск использования «старых», неадекватных требованию времени, технологий обучения студентов и профессионального развития. Опыт взаимодействия с аспирантами, слушателями, преподавателями подтверждает, что остро стоит вопрос «педагогизации» образовательной среды, преподавательского корпуса. Данные проведенного нами исследования указывают на то, что, с одной стороны, преподаватели вуза в большинстве своем осознают себя субъектами профессиональной деятельности, с другой – нуждаются в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении.

Преодоление этого риска может успешно осуществляться путем реализации рефлексивно-акмеологического и интегративно-дифференцированного подходов. Одновременно *рефлексивно-акмеологической модели* профессионального развития преподавателя, опирающейся на акмеологические закономерности, в отличие от привычных моделей специалиста, присущи следующие характеристики: концептуальность, системность, обобщенность, гуманистичность, эвристичность, инвариантность и вариативность, динамичность, технологичность и др. Она направлена на обеспечение созидательного преобразования научно-педагогической деятельности, инновационного характера образовательной практики и среды, их научно обоснованной экспертизы в целом. В такой модели подготовки и развития преподавателя необходимо отразить ориентиры его продвижения в качестве субъекта конструктивной профессионально-педагогической рефлексии и достижения им высот профессионализма.

Типология преподавателей вуза: инвариант и варианты. Нами разработана и уточняется классификация рефлексии преподавателя в логике его продвижения в качестве субъекта научно-педагогической деятельности:

– *рефлексия вхождения преподавателя в профессиональную среду* связана с осознанием про-

фессиональной миссии, ценностей, требований; осмыслением личностных качеств и адаптивного периода, анализом опыта коллег;

– *рефлексия индивидуального стиля деятельности и общения преподавателя* сосредоточена на анализе профессионально-личностных обретений, осмыслении собственного опыта на основе овладения функциями педагогической рефлексии;

– *рефлексия авторской педагогической системы* направлена на осмысление профессионального «Я» и дидактической изобретательности; анализ уровня овладения технологической культурой на основе тенденций образования и научных психолого-педагогических и методических достижений;

– *методологическая рефлексия* осуществляется на основе концептуальности профессионального мышления и деятельности и связана с осмыслением и переосмыслением образовательных концепций, теорий; анализом идей о логике образовательного процесса как системе, стратегиях теоретико-практического поиска; осмыслением инноваций [2].

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные виды и формы рефлексии. Противоречивость и разнообразие в определении их связи и специфики только подчеркивают неоднозначность проявления и раз-

вития рефлексии, в частности у преподавателя вуза. Разработка рефлексивно-акмеологической модели профессионального развития преподавателя также требует обоснования критериев профессионализма преподавателя вуза, эффективности его деятельности. К основным мы относим: степень выраженности потребности в профессионально-личностном самосовершенствовании; уровень осуществления педагогической рефлексии.

«Выход» за рамки заданного непосредственных действий и ситуаций связан с мотивационно-потребностной сферой личности. Педагогическая рефлексия, являясь внутренним механизмом развития, обеспечивает те или иные профессиональные достижения. На рисунке наглядно представлены четыре типа вузовских преподавателей:

1) *преподаватели с ситуативно-практической рефлексией*: ориентируются на собственный опыт, метод проб и ошибок; не способны учитывать педагогические закономерности и реализовывать принципы. Их научно-педагогическая деятельность ограничена информационной и контролирующей функциями;

2) *преподаватели с локальной, внутренне обусловленной рефлексией*: стремятся овладеть педагогическим мастерством и стать эффективным преподавателем, направлены на методичес-



Рисунок. Типология преподавателей вуза на основе доминирования детерминант профессионально-личностного развития и вида рефлексии

кое совершенствование; осознают необходимость овладения образовательными технологиями; реализуют педагогические положения фрагментарно. У них отсутствует авторство в научно-педагогической деятельности;

3) *преподаватели с системно-концептуальной, внешне обусловленной рефлексией*: владеют педагогическими знаниями, заинтересованы в собственной эффективности; внедряют современные технологии обучения и воспитания; являются субъектами психолого-педагогического знания. Научно-педагогическая деятельность имеет свой стиль;

4) *преподаватели с системно-концептуальной, интегративной рефлексией*: владеют педагогической теорией и успешно реализуют ее положения в собственной деятельности; способны к методологической интерпретации образовательной практики и своей деятельности; внедряют в практику современные технологии обучения и воспитания, сами способны быть их разработчиками. Это преподаватели-мастера, субъекты научно-педагогической деятельности.

Профессиональное развитие преподавателя на вузовском и послевузовском этапах опирается при такой типологии на внутренние детерминанты и их проявления, включая инновационный потенциал (уровень рефлексивного анализа преподавателя самого себя, своего способа профессиональной деятельности и образовательной практики).

В соответствии с заявленной методологией и разработанной типологией преподавателей могут быть выделены и стили *инновационной* педагогической деятельности преподавателей: доинновационный; фрагментарно-инновационный; преобразующий; инновационно-авторский.

Преподаватель, у которого проявляется *доинновационный* стиль педагогической деятельности, не обладает целостно сформированной готовностью к инновационной деятельности. Он реализует отдельные инновационные аспекты лишь по требованию других и под непосредственным руководством более опытного в этом плане преподавателя. Данному типу присуща ситуативно-практическая рефлексия.

Для преподавателя с *фрагментарно-инновационным* стилем педагогической деятельности характерно проявление готовности к инновациям в отдельных аспектах педагогической деятельности путем использования идей, достижений в инновационной деятельности других педагогов. При этом его деятельность сопровождается локальной, внутренне обусловленной рефлексией.

Преобразующий стиль инновационной деятельности преподавателя вуза характеризуется готовностью преподавателя изучать, применять разработанные другими инновационные концепции и технологии, самостоятельностью и активностью по их реализации и корректировке в соответствии с реальной образовательной ситуацией и собственным инновационно-педагогическим потенциалом на основе доминирования системно-концептуальной, внешне обусловленной рефлексии.

Инновационно-авторский стиль педагогической деятельности преподавателя является в представленной иерархии наиболее интегрированным, системно-концептуальным. Для него характерны высокий уровень готовности преподавателя к инновационной деятельности, инициативность и самостоятельность в создании авторской педагогической концепции и технологии, активность в их реализации, конструктивное соотношение всех видов рефлексии.

Любая профессия, в том числе преподавателя высшей школы, является результатом получения знаний, специальных умений развития личностных и профессиональных компетенций, а не только результатом личного опыта (как справедливо заметил один из специалистов в области консультирования: «Если вы перенесли операцию по поводу аппендицита, это еще не значит, что вы стали хирургом» [4]).

Профессиональный рост и развитие преподавателя на рефлексивно-акмеологической основе предполагают *организационно-управленческую составляющую*, к которой мы относим:

– наличие Концепции, отражающей методологические и стратегические ориентиры профессионального развития преподавателя вуза и объединяющей усилия соответствующих подразделений вуза;

– реорганизацию системы повышения квалификации для начинающих и опытных преподавателей на интегративно-дифференцированной основе с учетом диагностики уровня их профессиональной деятельности;

– обязательное прохождение образовательной программы «Преподаватель высшей школы» (не только в рамках дополнительного образования), дающее право выпускнику работать в сфере высшего профессионального образования и считать себя специалистом в этой области;

– конкурс «Лучший преподаватель вуза», стимулирующий педагогическое мастерство и выявляющий творческих преподавателей;

– аттестация психолого-педагогической компетенции преподавателей с использованием реф-

лексивно-акмеологических критериев, а также учетом мнения экспертов, коллег, студентов.

Заключение. Разработанная типология преподавателей и их стилей деятельности представляет собой определенную иерархию овладения ими профессионально-педагогической рефлексией: от ситуативно-практической до системно-концептуальной, интегративной.

Психолого-педагогическое сопровождение преподавателя вуза с целью развития его профессионально-педагогической рефлексии будет существенно влиять на эффективность осознания мифов и преодоления рисков высшего профессионального образования. Подобная деятельность содержательно наполняет рефлексивно-акмеологическую стратегию высшего образования и способствует ее интегративно-дифференцированному развитию.

Воронежский государственный университет

Вьюнова Н. И., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии

E-mail: vjunova@mail.ru

Кунаковская Л. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии

E-mail: Kynludal@mail.ru

ЛИТЕРАТУРА

1. Вьюнова Н. И. Риски в профессиональной подготовке преподавателя высшей школы / Н. И. Вьюнова // Актуальные проблемы профессионального образования : подходы и перспективы : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Э. П. Комарова. – Воронеж : Науч. кн., 2011. – С. 11–12.

2. Кунаковская Л. А. Рефлексия как ориентир профессионального развития преподавателя вуза : типологический аспект / Л. А. Кунаковская, Н. И. Вьюнова // От проблем подготовки современного педагога к его профессиональной успешности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию ПГСГА. – Самара : ПГСГА, 2011. – С. 5–9.

3. Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко // Наука и школа. – 2004. – № 5. – С. 12–19.

4. Режим доступа: http://www.fpo.ru/print_staff/index/1/48.html

Voronezh State University

Vyunova N. I., Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of Pedagogics and Pedagogical Psychology Department,

E-mail: vjunova@mail.ru

Kunakovskaya L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department

E-mail: Kynludal@mail.ru