

Н.Н. Сергеева, Е.С. Надточева

Уральский государственный педагогический университет

СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Излагаются проблемы современного высшего образования в России. Намечаются пути повышения качества образования будущих учителей.

Высшее педагогическое образование, языковая подготовка, параллельная языковая специальность, профессионально-ориентированное образование, рефлексивная модель.

С начала 90-х годов XX века российское образование включилось в процесс активной интеграции в систему мирового образования. Как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, «образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования» [3].

Однако эта модернизация во многом осуществляется по принципу копирования образцов западной системы образования, что, несомненно, порождает ряд противоречий. Как справедливо отмечает в своей статье Е.А. Плеханов, прежде чем продолжать движение по пути изменений и преобразований, следует выявить, чего лишилась и что приобрела система образования за прошедшие годы, насколько ей удалось сохранить преемственность и вместе с тем преодолеть прежние недостатки, удалось ли педагогической практике воплотить инновационные приоритеты и ценности [5]. А. Филимонова также отмечает, что, реформируя образование, нет необходимости ломать существующую в стране систему – логику, фундаментальный характер, массовый масштаб образования. Необходимо лишь дать возможность образованию свободно развиваться, напитав его ресурсами [6]. Таким образом, мы считаем, что оптимальным путем развития отечественного образования будет его модернизация посредством интеграции отечественных традиций и западных инноваций.

Еще раз подчеркнем тот факт, что попытка модернизации российского образования принесла как положительные, так и отрицательные результаты. Попытаемся проанализировать текущую ситуацию, сложившуюся в вузах вследствие некоторых изменений, на примере реорганизации высшего педагогического образования и рассмотрим возможные пути решения возникших проблем.

Изучим такую ситуацию: многие языковые факультеты педагогических вузов отказались от программ подготовки специалистов по двум иностранным языкам в пользу параллельного образования. Таким образом, студенты, желающие получить вторую специальность по второму иностранному языку, вынуждены обучаться по заочной форме. Мы абсолютно согласны с тем, что образование не может существовать без систематического изменения, которое, однако, должно быть достаточно органичным. При этом, как показывает анализ результатов подготовки будущих учителей по второму иностранному языку, качество подготовки таких специалистов в рамках параллельной специальности значительно уступает показателям подготовки по основной специальности (первому иностранному языку).

Среди причин, которые способствовали достижению весьма невысоких показателей профессиональной подготовки, можно обозначить следующие:

- отсутствие в педвузах программ по ключевым учебным дисциплинам, разработанных специально для целей обучения языку параллельной (второй языковой) специальности;
- отсутствие в учебном плане лабораторных (аудиторных) часов по ключевым дисциплинам курса (например, лингвострановедение, теория и методика обучения второму иностранному языку, литература страны изучаемого языка, основы теории второго иностранного языка) в связи с тем, что обучение второму иностранному языку осуществляется по заочной форме обучения;
- сравнительно небольшой, по сравнению с языком основной специальности, объем часов, выделяемых на изучение практического курса второго иностранного языка;
- отсутствие форм отчетности, стимулирующих студентов параллельной специальности ответственно и серьезно относиться к самостоятельному изучению специальных дисциплин (студенты сдают один интегрированный экзамен по окончании изучения курса, другие формы промежуточного контроля по дисциплинам предметной и общепрофессиональной подготовки не предусмотрены);
- отсутствие педагогических практик по параллельной специальности, что весьма значительно снижает качество практической профессиональной подготовки;

– большой приоритет языковой подготовки студентов в ущерб профессиональной. Аудиторные часы в рамках параллельной специальности выделяются только на практическое овладение вторым иностранным языком, отчетность по остальным дисциплинам профессиональной подготовки просто автоматически «перезачитывается».

Более того, распространенная практика использования репродуктивных форм в обучении студентов второй языковой специальности, их безынициативность в выборе способов овладения профессиональными умениями и навыками снижают профессионализм будущих преподавателей, тормозят развитие самостоятельности и креативности. Налицо необходимость теоретической и практической разработки неразрешенных проблем в этой области профессионального образования.

Рассмотрим возможные пути решения проблемы повышения качества образования будущих учителей, получающих параллельную языковую специальность. Мы видим частичное решение вышеобозначенной проблемы в оптимизации учебного процесса в вузах, переносе акцента с пассивного восприятия информации студентом на активный, осмысленный поиск и овладение знаниями, развитие критического мышления, творческий подход в выборе путей профессионального становления и саморазвития. На практике мы считаем возможным частично решить данную проблему посредством:

– выделения дополнительных аудиторных часов за счет элективных курсов, а также курсов по выбору, что поможет повысить качество теоретической подготовки по второму иностранному языку;

– выделения в рамках учебной педагогической практики по основному иностранному языку часов на проведение «пробных» уроков по второму иностранному языку (языку параллельной специальности), и, соответственно, в рамках производственной педагогической практики по основному иностранному языку недели уроков по второму иностранному языку;

– профессионализации практического курса второго иностранного языка посредством включения в него элементов квазипрофессиональной деятельности (имитационных практик, ролевых игр, методов симуляции, собственно элементов квазипрофессиональной деятельности).

Остановимся подробнее на последнем пункте – профессионализации обучения второму иностранному языку, который представляется нам наиболее доступным путем повышения качества подготовки будущего учителя иностранного языка, изучаемого в рамках параллельной специальности.

Возможности профессионально-ориентированного обучения в отечественной системе образования в области обучения иностранным языкам определяются рядом факторов, среди которых значимой, актуальной для нынешнего этапа работы оказывается готовность преподавателей интегрировать эффек-

тивные модели профессиональной подготовки, имеющиеся в опыте наших зарубежных коллег. В данном случае мы считаем возможным применить рефлексивную модель на основе синтеза модели педагогической рефлексии ALACT Ф. Кортхагена, Д. Кесселза [8], которая имеет много общего с авторским методом «рефлексивных уроков» американского ученого Д. Крукшенка [7], построенном на вовлечении участников обучения в процесс обучения-учения с его последующим анализом. Кратко рассмотрим упомянутые модели. Модель Ф. Кортхагена, Д. Кесселза состоит из пяти этапов:

1. Action – действие. Любая рефлексия начинается с конкретного действия.

2. Looking back on the action – взгляд на произведенное действие. На этом этапе рефлексии проводится анализ действия.

3. Awareness of essential actions – осознание существенных аспектов.

4. Creating of alternative methods of action – создание альтернативных методов действия. Е.В. Пискунова в своей статье, посвященной профессионально-педагогической рефлексии, отмечает, что на данном этапе «возможен поиск новой информации, если известный к данному моменту набор методов, форм, средств обучения является ограниченным и не позволяет достичь целей. При этом мотивация приобретения нового знания на данном этапе действительно очень высока, поскольку это знание приобретает для решения насущной профессиональной проблемы» [4, с. 64].

5. Trial – апробация нового действия. В нашем случае это этап осуществления студентами элементов квазипрофессиональной деятельности. Они пытаются достичь поставленной цели новыми средствами и в новой ситуации (с позиции учителя иностранного языка). Этот этап является заключительным в цикле профессиональной рефлексии, затем цикл начинается сначала (поэтому эту модель педагогической рефлексии за рубежом часто называют рефлексивным кругом), так как «в основе развития профессиональной рефлексии учителя лежат анализ и осмысление своего практического опыта. Приобретение такого опыта для будущего учителя возможно как в условиях реальной профессиональной среды, так и в условиях, близко моделирующих профессиональную реальность» [1, с. 195].

Имея общие корни с методами микрообучения и имитационных игр, метод профессиональной подготовки Д. Крукшенка имеет свою специфику и достоинство [7]. В отличие от методов обучения, построенных на моделировании педагогических ситуаций, рефлексивные уроки стимулируют профессиональное мышление и действия участников в психологически реальной атмосфере обучения-учения, вызывая реальные отношения и переживания. Процедура данного метода предусматривает групповую форму обучения (4–5 человек), при которой каждый участник поочередно

выполняет роли «учителя» и «ученика». «Учитель» разрабатывает и проводит урок по предварительно предложенной ему преподавателем теме. Урок, продолжительность которого составляет 15–20 минут, направлен на обучение «учеников» каким-либо практическим или умственным навыкам, успешность овладения которыми достаточно легко контролируется. Разные темы уроков, преследующие разные цели обучения, побуждают «учителей» активно искать и реализовывать все новые обучающие стратегии. Важным обстоятельством является и то, что предлагаемые студентам темы урока не связаны с их предметной подготовкой, что определяет особый акцент в их деятельности и последующем ее анализе на собственно профессиональных аспектах взаимодействия в системе «учитель–ученик». Последующие (и главные по значению) процедуры связаны с анализом урока, основанном на принципе зеркального отражения учебной ситуации урока глазами «учителя» и «учеников», что дает возможность всем участникам тренинга отрефлексировать свои действия, отношения, взгляды. Ценность данного метода по развитию умений педагогической рефлексии состоит в возможности для будущего учителя апробировать и осмыслить себя в профессиональной роли. В отличие от подобной возможности, которую дает педагогическая практика, здесь студент осваивает эту роль в психологически безопасной для себя, но вместе с тем профессионально реальной ситуации. В отличие от обычного урока, который он готовит и проводит в школе на практике, а затем анализирует вместе со своим методистом, здесь студент имеет уникальную возможность получить обратную связь: узнать о своей деятельности от своих «учеников», на которых она была непосредственно направлена, причем в режиме «здесь и сейчас» [7]. По нашему убеждению, студент, последовательно выполняя роли «учителя» и «ученика», глубже познает себя как личность и как субъекта профессиональной деятельности. При этом он получает объективное представление о том реальном впечатлении, которое он производит своими личностными качествами и профессиональными умениями на других людей.

Выполнение студентом роли «ученика» дает ему не менее ценный опыт восприятия учебной ситуации одновременно глазами «учителя» и «учеников». Участие в групповом рефлексивном анализе урока позволяет ему получить более рельефное представление о деятельности учителя во всей ее перспективе: от разработки стратегии урока и до получения ее результатов, как прогнозируемых, так и реально достигнутых. Психологические условия такого «тренинга» выводят будущего учителя в рефлексивную позицию по отношению к себе и своей деятельности, побуждая к самоанализу и осмыслению себя в профессионально значимой ситуации, к оценке своих действий, отношений, взглядов.

Обобщая все вышесказанное о методе Д. Крукшенка, можно заключить, что включение в его программу широкого круга методик, стимулирующих и активизирующих рефлексивные процессы сознания, а также применение его в условиях, максимально приближенных к психологической реальности педагогических ситуаций, способствует личностному и профессиональному росту будущего учителя и создает оптимальные условия для осознанного освоения им своей профессиональной роли.

Ввиду того, что студенты параллельной специальности в силу определенных причин не выходят на педагогическую практику, мы считаем просто необходимым внедрение квазипрофессиональной деятельности с последующей рефлексией в практику обучения.

Вслед за А.А. Вербицким и Н.А. Бакшаевой под квазипрофессиональной деятельностью мы понимаем такую деятельность, которая несет в себе как черты учения, так и будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

А.А. Вербицкий отмечает, что осуществление квазипрофессиональной деятельности позволяет не только организовать такой образовательный процесс, который обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (профессиональный) [2, с. 78].

Анализ потребностей студентов, изучающих второй иностранный язык в педвузе, показал, что именно умения подбора разнообразных методов и форм работы, планирования и практической разработки фрагментов уроков, этапов уроков, уроков целиком, циклов уроков можно отнести к первичным потребностям профессионально-методического характера. Более того, анализ и самоанализ (на основе рефлексии) проведенных студентами фрагментов уроков как нельзя лучше ориентируют будущих учителей на постановку и решение задач в сфере личного профессионального роста.

Таким образом, мы считаем в данном случае возможным говорить о применении рефлексивной модели развития профессионально-методических умений студентов второй языковой специальности как средства повышения качества их профессиональной подготовки.

Для успешной реализации предложенной модели развития профессионально-методических умений студентов второй языковой специальности необходимо создать следующий комплекс педагогических условий: 1) совокупность заданий, направленных на развитие профессионально-методических умений студентов в рамках предложенной модели, не должна быть случайной, а должна представлять собой комплекс, реализующийся на трех этапах формирования профессионально-методических умений будущих специалистов; 2) комплекс заданий должен строиться на основе возрастающей сложности от репродуктивных до творческих; от заданий на разработку фрагмента урока по

формированию какого-либо навыка до разработки целого урока/цикла уроков; 3) процесс обучения в целом и комплекс заданий должны способствовать развитию положительной мотивации личности к профессиональному самоопределению, а также способствовать индивидуализации обучения студентов, формированию собственного стиля преподавания; 4) рефлексия должна осуществляться на всех этапах обучения; 5) усвоение учебного материала должно происходить в процессе продуктивного общения; 6) студенты должны находиться в активной позиции относительно развития своих профессионально-методических умений и формирования индивидуального стиля преподавания.

Таким образом, любые изменения в образовании вызывают противоречия, и поиск путей их преодоления всегда будет актуальным. Стратегии модернизации высшего образования в XXI веке нацелены, с одной стороны, на активное внедрение практической составляющей профессионального образования, а с другой – создают некоторые препятствия для этого. В связи с этим применение профессионально-ориентированных моделей обучения, несомненно, будет способствовать частичному преодолению данного противоречия и повышению качества подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: Изд-во ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
4. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. Серия: Психология. – 2005. – Вып. 1 (45). – Томск, 2005. – С. 62–66.
5. Плеханов Е.А. Приоритеты и ценности современного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/plehanov/priority.htm>.
6. Филимонова А. Образование в России. Реалии, тенденции, перспективы развития, мнения. Общий обзор [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.proza.ru/diary/ivan1/2007-02-08>.
7. Cruickshank D. Reflective teaching. – Manassas, Virginia, 1987.
8. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education // Educational Researcher. – 1999. – Vol. 28, № 4. – P. 24–17.

Получено 20.09.2010