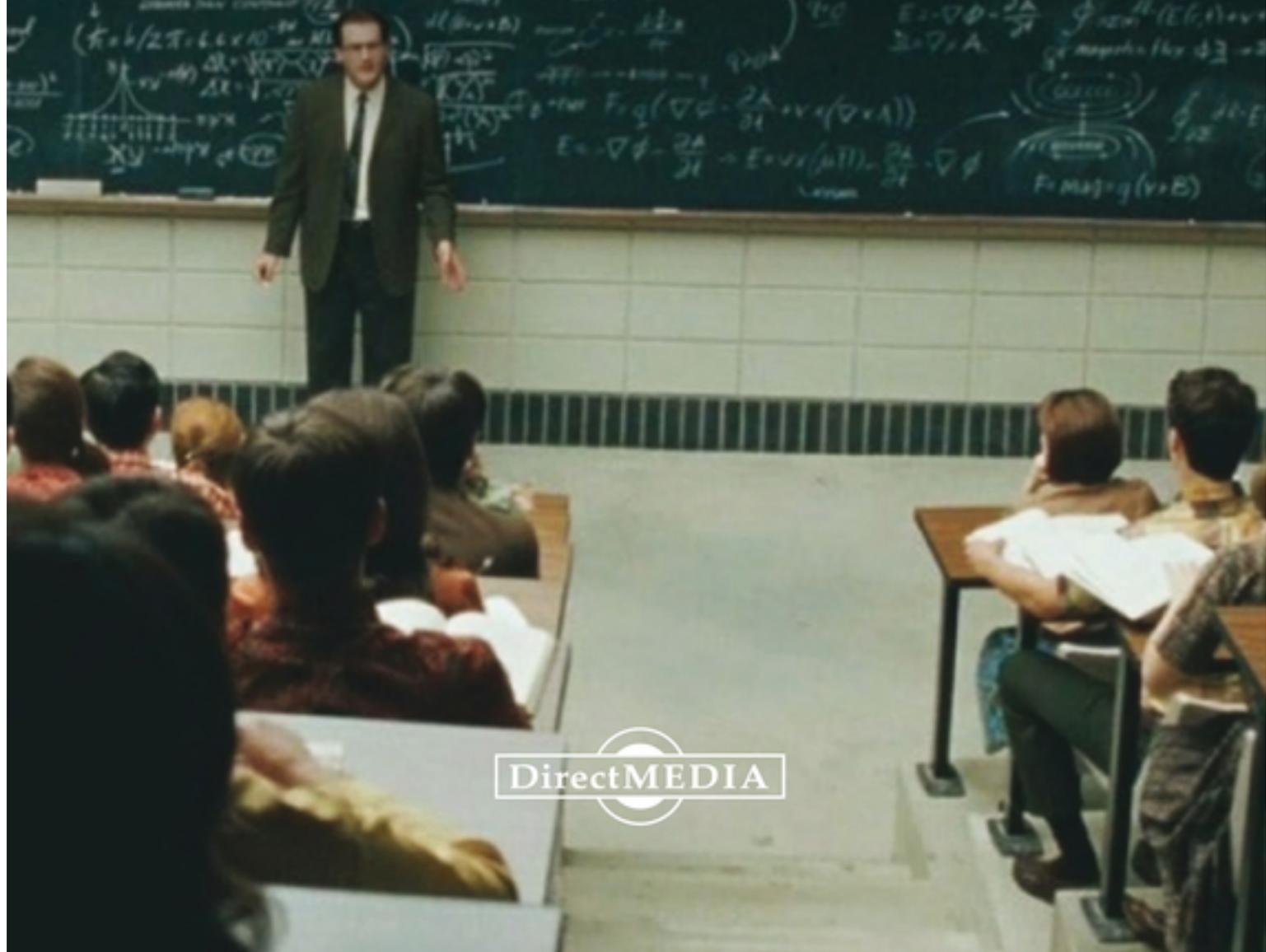


Л. Н. Харченко

Преподаватель современного вуза: компетентностная модель



DirectMEDIA

Леонид Харченко

**Преподаватель современного
вуза: компетентностная модель**

«Директ-Медиа»

2014

УДК 378.126

ББК 74.58

Харченко Л. Н.

Преподаватель современного вуза: компетентностная модель /
Л. Н. Харченко — «Директ-Медиа», 2014

В монографии в контексте модернизационных процессов, происходящих в российской системе высшего профессионального образования, рассматривается компетентностная модель преподавателя современного вуза, как основа формирования его компетенций в процессе послевузовской подготовки. Монография предназначена для руководителей и преподавателей вузов, аспирантов и соискателей ученых степеней, организаторов и исследователей инновационных процессов в высшем профессиональном образовании.

УДК 378.126

ББК 74.58

© Харченко Л. Н., 2014

© Директ-Медиа, 2014

Содержание

Введение	5
§1. Тенденции развития системы высшего профессионального образования на современном этапе	8
Конец ознакомительного фрагмента.	15

Леонид Харченко

Преподаватель современного вуза: компетентностная модель

Введение

Современное высшее профессиональное образование нацелено на развитие, изменение, обновление, поэтому современный вуз как самообучающаяся организация призван воспитывать активность, инициативность, развивать творческие способности преподавателей, лежащие в основе профессиональной деятельности.

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза зависит от множества факторов и, традиционно, измеряется его личными или его учеников достижениями. Непрерывное развитие профессиональной компетентности преподавателя вуза может способствовать повышению эффективности его профессиональной педагогической и предметной деятельности и, в тоже время, создает предпосылки для достижения не только педагогических, но и социальных, и экономических эффектов.

Необходимо отметить, что целый ряд стратегических государственных (Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция долгосрочного прогноза научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2025 года и др.) и нормативно-правовых (Законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.) документов, в качестве главной цели выдвигают приведение количественных и качественных параметров существующей системы высшего профессионального образования в России в соответствие с требованиями не только личности, общества, государства, но и развивающегося рынка научно-образовательных услуг. Ключевая задача, стоящая перед вузами – это совершенствование качества подготовки преподавателей, приведение уровня их профессиональной подготовленности в соответствие с новыми требованиями профессиональной деятельности и нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Вместе с тем, процесс подготовки преподавателя вуза к профессиональной деятельности, в части разработки модели, содержания и организационно-педагогических условий данного вида подготовки не стал предметом внимания со стороны исследователей и руководства вузов. Опросы преподавателей и сотрудников вузов различных возрастных категорий показали, что они оценивают уровень своей подготовленности к профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях, как низкий или, редко, как средний, что вызывает у них внутренний дискомфорт и неудовлетворенность результатами профессиональной деятельности.

Объективно существующие потребности научно-образовательного сообщества в подготовленных к профессиональной деятельности специалистах и недостаточная научно-теоретическая и практическая разработанность проблемы определили необходимость подготовки данной монографии, целью которой является создание теоретического базиса разработки модели преподавателя современного вуза и ее внедрения в систему высшего образования.

Теоретико-методологической основой при написании монографии послужили идеи: о механизмах персонализации личности и ее развитии в деятельности (К. А. Абульханова-Славская, М. С. Каган, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова), о функциях усвоения знаний в формировании профессиональных качеств (Г. А. Бокарева), качестве образовательных услуг (Салихов А. В.), освоения деятельности (Л. С. Выгоцкий, П. Я. Гальперин, В.

В. Давыдов), субъект-субъектного взаимодействия (Е. А. Леванова), организации формирования профессионализма (J. Biggart, P. Didiley, Fr. King), формирования рыночного мышления в современных экономических реалиях (В. А. Савин). А также:

– теоретические положения о развитии целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. С. Ильин, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.), управления образовательными системами (В. С. Лазарев, Т. М. Давыденко), оптимизации процесса обучения (Ю. К. Бабанский, В. И. Каган), непрерывного образования (Е. И. Бражник, Л. Г. Можяева, В. Н. Обухов);

– теоретические основы системного подхода к исследованию взаимосвязей между образовательными процессами и явлениями в деятельности (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Ю. П. Ветров, В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, В. К. Шаповалов и др.); интегративного подхода как результата междисциплинарных исследований в области педагогической инноватики (Б. С. Гершунский, А. Я. Данилюк, В. А. Сластенин, Д. И. Фельдштейн, А. В. Хуторской и др.), акмеологического подхода к профессионально-личностному развитию личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.), андрагогического подхода, учитывающего особенности обучения взрослых (А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Ю. А. Лобейко и др.), аксиологического подхода, рассматривающего человека как высшую ценность общественного развития (М. С. Каган, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Н. Шиянов);

– теоретические аспекты профессиональной подготовки специалистов (С. И. Архангельский, Н. П. Клушина, И. Б. Котова, А. В. Непомнящий, В. Д. Шадриков, Н. О. Яковлева и др.); профессионального образования и повышения квалификации (А. А. Вербицкий, И. Ф. Игруппуло, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, С. Г. Молчанов, Э. М. Никитин, А. М. Новиков, Е. П. Тонконогая и др.); – теоретические основы разработки педагогических моделей (В. М. Монахов, Н. Н. Нечаев, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, П. И. Третьяков и др.) и основные положения методологии педагогики и методики педагогического исследования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин и др.).

В поле осмысления проблемы находился процесс включения отечественных вузовских систем в Болонский процесс, который может рассматриваться как «выход» отечественных вузовских систем на международный рынок образовательных услуг, что обусловило привлечение внимания к различным аспектам компетентности специалиста, обеспечивающим эффективность личностно-профессиональных достижений в различных сферах: духовной (С. А. Анисимов), нравственной (Е. Н. Богданов), психологической (Н. П. Селезнева), гуманитарно-технологической (А. С. Гусева-Карпенко, Э. А. Манушин), коммуникативной (А. Ю. Панасюк, Е. А. Яблокова и др.), социально-перцептивной (В. И. Байденко, А. А. Бодалев, В. Г. Зазыкин, А. П. Федоркина) и др.

В результате, в монографии представлена компетентностная модель преподавателя современного вуза, представляющая собой теоретический конструкт, позволяющий управлять процессом подготовки преподавателей к профессиональной деятельности.

По мнению автора, разработанная модель может быть использована при разработке внутривузовской системы непрерывного образования преподавателей и выполнять адаптационную (способствовать процессу адаптации преподавателя к профессиональной деятельности), целевую (задавать вектор развития профессиональных и личностных качеств преподавателя вуза), обучающую (дополнять и обогащать фундаментальную, предметную и развивать прикладную подготовку преподавателей), воспитывающую (оказывать влияние на продолжающийся в течение всей жизни процесс формирования личности преподавателя вуза), развивающую (формировать и развивать новые профессиональные качества преподавателя вуза), рефлексивную (предполагает анализ преподавателем собственной профессиональной подготовки, возможность проверки и корректировки уровня готовности), диагностическую (позволяет определять

уровень готовности и недостатки подготовленности преподавателя к профессиональной деятельности) функции.

Вклад автора в разработку теоретической и реализацию экспериментальной части исследования заключается в том, что в монографии:

- показаны тенденции развития системы высшего профессионального образования на современном этапе;
- высшее учебное заведение рассматривается как институциональный и эволюционирующий элемент цивилизованного государства;
- рассматривается разнообразие современных вузов, их типология и выполняемая миссия;
- с общетеоретических позиций осуществлена концептуализация образа преподавателя современного вуза;
- представлен авторский вариант – концептуальная модель преподавателя современного вуза;
- обоснована связь эффективности профессиональной деятельности с подготовленностью к ней преподавателя вуза;
- дана научная интерпретация полученным теоретическим данным и экспериментальным результатам, сформулированы основные выводы.

§1. Тенденции развития системы высшего профессионального образования на современном этапе

Современные стратегические доктрины прогресса передовых стран мира базируются на принципах всемерного развития, прежде всего, человеческого потенциала. По мере перехода от развития, основанного на использовании преимущественно человеческих способностей к физическому труду, к развитию, основанному на использовании культурного и интеллектуального потенциала личности, роль образования непрерывно возрастает и становится доминирующей.

Опыт ряда стран, достигших в последние десятилетия экономического подъема, свидетельствует о том, что экономический подъем, а за ним и социальное благополучие приходят только тогда, когда решающую роль в этом процессе играет приоритетное внимание к проблемам повышения общего образовательного уровня населения, подготовки специалистов, понимающих суть экономических и социальных реформ, способных претворить их в жизнь с использованием новых экономических механизмов хозяйствования, путем создания новых производственных технологий.

Для того, чтобы выявить основные тенденции (тенденция от лат. *tendere* – направлять, стремиться – направление развития чего-либо [36, С. 686]) развития системы высшего образования в нашей стране на современном этапе, мы обратились к анализу существующего положения данной системы.

В настоящее время Россия входит в мировое экономическое сообщество, этот процесс сопровождается модернизацией отечественного профессионального образования. Более того, модернизация образования возводится в ранг политической и общенациональной задачи [111, С. 3–42].

Включение вузовских систем в Болонский процесс, который может рассматриваться как «выход» отечественных вузовских систем на международный рынок образовательных услуг, обусловило привлечение внимания к различным аспектам компетентности специалиста, обеспечивающим эффективность личностно-профессиональных достижений в различных сферах: духовной (С. А. Анисимов), нравственной (Е. Н. Богданов), психологической (Н. П. Селезнева), гуманитарно-технологической (А. С. Гусева-Карпенко, Э. А. Манушин), коммуникативной (А. Ю. Панасюк, Е. А. Яблокова и др.), социально-перцептивной (А. А. Бодалев, В. Г. Зазыкин, А. П. Федоркина) и др.

Таким образом, отчетливо возникает потребность интегрировать различные подходы, теории и представления, сущностно связанные с изучением модернизационных процессов в современных вузах, и на этой основе разрабатывать систему (концепцию, технологию, условия и др.) развития ключевых компетенций преподавателя вуза, позволяющих ему профессионально и личностно эволюционировать в соответствии (или, даже, опережением) с происходящими изменениями.

Необходимо отметить, что проблемы становления и развития высшей школы являются предметом рассмотрения многих исследований. Первоначальным ориентиром для них служил доклад ЮНЕСКО, подготовленный группой экспертов под руководством Э. Фора, – «Учиться, чтобы быть. Мир образования сегодня и завтра». Суть доклада заключается в том, что человек может реализоваться исключительно благодаря процессу получения на протяжении всей своей жизни нового опыта и актуализации имеющегося. Только при таком понимании, явно выходящем за рамки институционально признанных видов образовательной деятельности, образование может обеспечивать выполнение важных социальных и культуротворческих функций. В

таком контексте уже в 70-е годы XX века ЮНЕСКО были предложены основные направления реформ в образовании, определяющими принципами которых названы – демократизм, гибкость, преемственность.

Доклад Э. Фора стимулировал появление и других аналогичных документов, в ряду которых следует упомянуть доклад Римского клуба – «Нет пределов обучению», подготовленного Д. Боткиным, М. Эльмандировой, М. Малитцем. Его авторы предприняли попытку определить роль и место образования в решении глобальных проблем современности, преодоления разрыва, возникшего между человеком и созданной им цивилизацией. Предложив свое видение образования, они, прежде всего, уделили внимание связи образовательной деятельности с жизнью.

Выводы ученых базировались на необходимости ориентации образования на будущие состояния общества, которые сегодня только складываются. Тем самым был провозглашен принцип опережающей подготовки человека к неопределенным условиям, из которого следует и представление о непрерывном образовании, призванном обеспечить возможность многократного возвращения человека в образовательную систему по мере столкновения его с новыми проблемами. Отметим, что в течение 70–80-х гг. прошлого века было издано свыше 20 докладов, посвященных анализу состояния образования в отдельных регионах и странах мира. Они стимулировали и научные исследования в этом направлении.

История развития профессионально-образовательных систем обнаруживает глубину и широту теоретических и методических исследований. Профессиональные образовательные системы исследуются всесторонне на основе концепций и теорий:

– онтокультурологической теории (Л. Г. Брылева, В. Г. Воронцова, И. А. Колесникова и др.), которая дополняет структурный анализ возникновением внутренних, экзистенциальных и культуросозидательных потребностей саморазвивающегося взрослого человека и вариативного выбора им способа самореализации личностного потенциала средствами образования на основе приоритета духовных ценностей в контексте гуманитарной культуры нации;

– философских основ образования (В. С. Библер, М. Вебер, Б. Г. Гершунский, В. В. Давыдов, И. Кант, Д. Локк, М. Мамардашвили, Л. А. Микешина, Н. С. Розов, В. Ф. Сагатовский, И. Т. Фролов, А. Н. Шимица, П. Г. Щедровицкий и др.);

– технологической концепции (А. Е. Марон, Т. И. Шамова и др.), указывающей на взаимосвязь инструментально ориентированных адаптивных систем образования взрослых, реализующих вариативные информационно-коммуникативные технологии, достигающих качества образования различных социальных и профессиональных категорий взрослых людей;

– социально-управленческой теории (О. В. Долженко, В. А. Дмитриенко, А. И. Жилина, С. Ф. Касаткин, В. Ю. Кричевский, Н. А. Лурья, Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин, В. И. Подобед, Е. П. Тонконогая, В. Г. Харчева, Ф. Э. Шереги и др.), раскрывающей взаимосвязь государственной политики, управления, экономики и реальной практики в системе образования взрослых;

– концепции самоопределения личности, стратегии ее жизнедеятельности, полноты жизни и удовлетворенности ею (К. А. Абульханова, О. С. Анисимов, С. А. Анисимов, В. Г. Асеев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, В. И. Купцов, Д. И. Фельдштейн); профессионального самосознания и личностно-профессионального самосовершенствования (Е. Н. Богданов, С. Л. Кандыбович, П. А. Корчемный, Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова, В. Г. Михайловский, О. В. Москаленко, Л. В. Темнова); самопознания, самооценки, самоотношения, саморегуляции и самореализации (В. Н. Маркин, А. С. Огнев, М. Ф. Секач, Л. А. Степнова); личностных ценностей и ценностных ориентаций (Ю. В. Синягин, Е. А. Яблокова и др.);

– теории экспертных оценок и их применения в сфере экономики, социологии, статистики, квалиметрии, педагогики и управления (С. Д. Бещелев, Ф. Г. Гурвич, М. А. Малькова, Д. С. Мерлинг, А. И. Орлов, Г. В. Раушенбах, Ю. Н. Тюрин, Б. Г. Литвак, Г. А. Сатаров, В. С. Черенганов);

– концепции развития профессиональной сферы в управлении человеческими ресурсами, психологического сопровождения процедур кадровой работы (Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, А. Л. Журавлев, В. С. Скворцов, К. М. Ушаков, А. В. Филиппов, Р. М. Шепель и др.);

– концепции аналогии истории педагогики и развития образовательных систем В. П. Беспалько, согласно которой развитие образовательных систем – это аналог естественно-исторического процесса;

– радиологической концепции, позволяющей формировать рациональную и долгосрочную социальную политику в сфере образования, осуществлять в соответствии с ней текущее управление образовательной отраслью и ее развитием (В. В. Власов).

Большое число публикаций посвящено анализу опыта ведущих зарубежных школ, в том числе высших (Н. И. Зайкин, А. Н. Джурицкий, Г. С. Махмурян, В. И. Розин, Ю. Г. Татур, И. З. Шахнина, L. Hart и др.).

За последние двадцать лет в печати появилось также немало работ, посвященных высшей педагогической школе, которые содержат значительный по теоретико-методологическому основанию опыт профессионально-личностного развития не только студента – будущего учителя, но и преподавателя вуза (О. А. Абдуллина, Л. М. Ахмедзянова, Е. В. Бондаревская, Г. А. Бордовский, Н. В. Бочкина, В. В. Буткевич, М. Я. Виленский, В. И. Гороява, А. А. Греков, И. Ф. Исаев, К. М. ДурайНовакова, И. Д. Лушников, А. И. Мищенко, А. Н. Орлов, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, Л. Н. Харченко, А. Н. Ходусов, Е. Н. Шиянов и др.). В них также обсуждаются вопросы обновления высшего образования в структурно-функциональном, содержательном и технологическом аспектах. По словам В. А. Сластенина [191, С. 220–235], «обновление высшего образования нельзя полноценно осуществить без анализа ведущих тенденций развития современной образовательной практики». К этим тенденциям он относит: многоуровневость и многоступенчатость образования; гибкость, открытость и вариативность образования; поликультурный характер и этнорегиональную направленность образования; непрерывность образования.

Определяя основные направления реформирования отечественной высшей школы, В. И. Купцов (139) выделяет среди них: непрерывность; диверсификацию; повышение фундаментальности; интеграцию; гуманизацию и гуманитаризацию; демократизацию; компьютеризацию. Аналогичные взгляды высказываются и другими исследователями (В. К. Бацын, И. В. Бестужев-Лада, Е. В. Бондаревская, Ю. С. Брановский, Т. П. Воронина, Т. Ф. Кузнецова, А. П. Лиферов, А. М. Новиков, Е. Н. Шиянов, И. П. Яковлев и др.).

Отечественные ученые (Дж. Абдуллаев, А. А. Вербицкий, Т. П. Воронина, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, А. Д. Урсул и др.) отмечают, что в современной российской системе образования наблюдается ряд устойчивых тенденций:

– индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного информационного общества;

– переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, наблюдается тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления»;

– поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся. При этом мы понимаем под самостоятельной работой обучаю-

щихся не стереотипную ее организацию в рамках учебного времени, выделенного на данный вид деятельности, а самостоятельное планирование и организацию своего жизненного, учебного и профессионального пространства, самостоятельность в определении индивидуальной образовательной траектории и пр.;

– организация взаимодействия обучающегося и преподавателя как коллективной, совместной деятельности, где акцент переносится «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента».

Мы считаем возможным, отнести к факторам, детерминирующим изменения в деятельности, а, следовательно, в подготовке преподавателя вуза, появление двух императивов (императив – настоятельное требование, повеление [36, С. 274]:

1) императива инновационности в деятельности вузов, факультетов, кафедр, отдельных преподавателей. Инновационный процесс в его классическом виде, по сути, представляет собой постоянный процесс изменений, который обусловлен закономерностями системы образования, которая меняется под влиянием социально – экономических процессов, изменения научных парадигм, требований практики, рынка образовательных и научно – исследовательских услуг;

2) императива переноса акцента в оценке эффективности образовательного процесса в вузе, т.е. его результативности, «с входа» – «на выход» (при этом эффекты на выходе могут быть экономические, социальные, педагогические, научные, производственные и др.), что указывает на соответствие или несоответствие качества подготовки специалиста (качества образовательной услуги) требованиям стандарта, заказчика. Стандарт и требования заказчика и потребителя образовательной услуги в данном случае могут одновременно рассматриваться как вход в систему подготовки специалиста и выход из нее.

Среди факторов, воздействующих на современное развитие систем высшего образования стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и стран – партнеров ОЭСР, исследователи (17, 48, 49, 57 и др.) выделяют:

- массовое стремление к получению высшего образования;
- формирование общества знаний, что подразумевает регулярное обновление и дополнение «базового» высшего образования в связи с возросшей динамикой развития общества и технологий;
- разнообразие потребностей общества и, соответственно, требований к системам высшего образования – содержанию, объему, формам и методам получения знаний;
- либерализация административного управления образованием со стороны государства и, в тоже время, возрастание роли государства в управлении образованием;
- демографический спад, изменение демографической структуры населения: увеличение доли более взрослого и пожилого населения по сравнению с долей населения традиционного студенческого возраста и, как следствие, необходимость учета в образовательной политике потребностей старших возрастных групп;
- дефицит государственных ресурсов, необходимых для поддержки и развития системы высшего образования;
- развитие инновационных образовательных технологий;
- глобализация социально – экономических процессов и связанная с ней интернационализация рынка образовательных услуг.

Отмеченные факторы определяют три взаимосвязанных тенденции в сфере высшего образования:

- 1) повышение образовательного уровня населения;
- 2) интернационализацию высшего образования;
- 3) активное развитие самоуправления вузов – «автономизацию» образования.

Отсюда – основные векторы государственной политики в странах ОЭСР: повышение доступности образования; обеспечение качества образования; повышение финансовой эффективности в секторе высшего образования. Несомненно, что реализация идеологии государства в области высшего образования и подготовки специалистов лежит «на плечах» преподавателя вуза.

В области разработки подходов, путей и методов разрешения названных проблем за последние несколько лет выполнены различные работы научного и методического плана, способствовавшие выявлению природы этих проблем и определению рациональных приемов их разрешения. Это, помимо вышеуказанных, работы М. Б. Алексеевой, Г. И. Лукина, Н. А. Селезневой, А. Н. Тихонова и др. В то же время многие из перечисленных проблем далеки от разрешения. Это, прежде всего, проблемы управления подготовкой преподавателей вузов к эффективной научно-образовательной деятельности в период диверсификации модели вуза, потому как уровень этой подготовки определяет не только сегодняшнее, но и будущее состояние образования, экономики и само существование государства – современной России.

Опираясь на научно-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых, мы попытались выявить основные факторы, определяющие тенденции развития высшего образования и необходимость совершенствования в вузах системы подготовки научно-педагогических кадров. Мы их объединили в несколько групп:

1. Социально-экономические факторы, которые порождены жесткими требованиями рыночной экономики. Преподаватель вуза должен выполнить государственный заказ на подготовку компетентного специалиста высокой квалификации, имеющего определенные мировоззренческие позиции и способного к самопроектированию (и самоуправлению) личностной и профессиональной траекторий развития (58, 72, 84 и др.). Данные факторы, помимо требования сугубо профессиональной подготовки, выдвигают необходимость развития воспитательно-коммуникативной компетенции преподавателя.

2. Технологические факторы. Преподаватель вуза должен владеть технологиями, которые связаны с развитием информационных систем и сетей массового обслуживания, обработки информации, глубоким проникновением средств информационно-коммуникационных технологий в научно-образовательный процесс в вузах (79, 80, 94, 95, 119, 120 и др.).

3. Организационные факторы. Преподаватель вуза должен обладать набором компетенций, позволяющих ему адаптироваться к процессам, связанным с изменением статуса вузов (процессами диверсификации вуза) и переходом высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки специалистов, а также к процессам постоянных инноваций и усиления инновационно-коммерческой составляющей его деятельности (225, 229, 232 и др.).

4. Собственно предметные факторы. Преподаватель вуза должен быть готов к постоянным изменениям в структуре и содержании дисциплин, преподаваемых в вузе, которые все больше обнаруживают межпредметность, и должны быть направлены не только на решение собственно предметных задач, а, прежде всего, на решение исследовательских и профессиональных задач (120, 144, 150, 169 и др.).

Анализ показал, что в системе высшего образования происходят значительные перемены в содержании и системе трансляции знаний. Высшие учебные заведения переходят на Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования III поколения, которые вводят двухуровневую (бакалавриат, магистратура) подготовку специалистов, предполагают участие в формировании содержания образовательных программ работодателей и потребителей образовательных услуг, а также использование системы зачетных единиц, общепризнанной системы качества и пр.

На сущностной стороне оценки качества образовательной услуги остановимся подробнее. Идентификация качества современного вуза осуществляется на основе ведущих прин-

ципов, определяющих лицо высшего образования в XXI веке. По оценке, например, А. И. Субетто, мнение которого во многом близко нашему, к таковым относятся: универсализм; динамизм; регионализм; фундаментализм; первичное, двойное и тройное опережающее развитие.

Понятие «фундаментализация» имеет разнообразное, порой весьма субъективное толкование. Одни авторы понимают ее как более углубленную подготовку по заданному направлению – «образование вглубь». Второе понимание – разностороннее гуманитарное и естественнонаучное образование на основе овладения фундаментальными знаниями – «образование вширь». В качестве наиболее приемлемого определения мы считаем формулировку, предложенную В. М. Соколовым: «К группе фундаментальных наук предлагается отнести науки, чьи основные определения, понятия и законы первичны, не являются следствием других наук, непосредственно отражают, синтезируют в законы и закономерности факты, явления природы и общества» [196, С. 797–809].

Вопрос фундаментализации образования рассматривался в педагогической литературе неоднократно (Г. Кинелев, В. Колоянов, А. М. Кочнев, В. А. Кузнецова, А. Д. Москвиченко, О. Полищук, В. Сергиевский, И. П. Стогния, А. Стоименов, Н. Ф. Талызина, А. М. Ярошевская и др.). Так, Н. Ф. Талызина [205, С. 8] считает, что фундаментальность образования – генеральный путь подготовки специалиста: «Подготовка специалистов на базе фундаментальных наук, естественно, не означает понижения внимания к профессиональным видам деятельности. Но изучение фундаментальных наук не должно быть и рядоположено с профессиональными предметами: фундаментальные науки должны ориентировать специалиста в своей области, позволять ему не только самостоятельно анализировать имеющиеся в ней накопления, но и предвидеть ее дальнейшее развитие».

В современных концепциях фундаментализации образования отмечается, что образование можно признать фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды. Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в самореализации и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Анализ литературных источников показывает, что в качестве основы фундаментализации в них провозглашается создание такой системы и структуры педагогического образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, инвариантные, способствующие целостному восприятию научной картины мира, интеллектуальному развитию личности и ее адаптации в быстро меняющихся социально-экономических и иных условиях. Фундаментальное знание, являясь инструментом достижения научной компетентности, ориентировано на познание глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами.

Некоторые исследователи (В. Колоянов, А. Стоименов) предложили математическую модель расчета соотношения объемов фундаментальных и специальных знаний специалиста. Однако, как справедливо замечает Н. Н. Нечаев [152, С. 9–16], «...задача заключается не в нахождении определенного "математического" соотношения между фундаментальными и специальными знаниями, а в таком системном построении знания, когда оно, отражая системно понимаемую деятельность, становится фундаментом образования, ибо дело не в том, какие конкретные знания мы приобретаем, а какие способы мышления при этом формируются».

Некоторые из названных тенденций уже получили конкретное воплощение в образовательных стандартах, учебных дисциплинах высшей профессиональной школы. Однако окон-

чительного решения фундаментализация высшего образования еще не получила как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

На современном этапе развития высшего образования фундаментализм взаимосвязан с универсализмом, поскольку «универсализм» включает в себя не только широкую фундаментальную подготовку, базирующуюся на реанимации и развитии математического и естественнонаучного образования, чем гордилась всегда российская – советская школа, но и на проблемно-ориентированных комплексах системологоорганизационной, ноосферной (биосферной), экологической направленностей. «Универсализм» включает в себя новую парадигму профессионализма – проблемно-ориентированного, энциклопедического, универсального. «Фундаментализм» – основа «универсализма». Он требует фундаментализации высшего образования с охватом основных 5-и «метаблоков» единого корпуса знаний – естествознания, технoзнания, обществознания, человекознания и метазнания. «Фундаментализация» включает в себя обязательно «философизацию» высшего (особенно, университетского) образования, его направленность на формирование у выпускников единой научной картины мира, их ориентации в геополитике, глобальных проблемах, в проблеме устойчивого развития человечества и России в XXI веке.

По отношению к категории профессионализма увеличивается роль императива раскрытия основной «тетрады профессиональной деятельности» – проектирование, организация, технология, управление (202). Последнее высказывание нам важно, поскольку при выделении ключевых компетенций преподавателя, требующих развития в период диверсификации модели вуза, мы опирались, в том числе и на предложенную А. И. Субетто «тетраду профессиональной деятельности».

«Регионализм» как принцип требует не только усиления роли регионального вуза в восходящем воспроизводстве качества жизни в регионе, но и в раскрытии регионально-культурной, социогенетической функций высшего образования. Увеличивается значение отражения в дисциплинах истории, литературы, культурологии (инвариантная часть ГОС ВПО), в системах ценностей «корпоративной культуры» вуза региональных историко-культурно-генетических оснований (вариативная часть ГОС ВПО), на которых формируется любовь выпускника вуза к своей «земле», краю, культуре, к истории края и т.п.

«Динамизм» как принцип ориентирован не только на обеспечение адаптации вуза к социокультурной, экономико-хозяйственной, демографической динамике в развитии региона и страны, но и на темпы обновления содержания дисциплин, учебно-педагогической и материально-технической базы, на обеспечение профессиональной мобильности выпускников на региональном, федеральном и международном рынках труда (которая тесно связана с высоким уровнем фундаментальности и универсальности подготовки, закладываемой в «модель специалиста», обеспечивающим высокий уровень обучаемости, самообучаемости и переквалификации).

«Динамизм» непосредственно находит свое отражение и в «принципе первичного, двойного и тройного опережения» в подготовке кадров:

– первичного опережения качеством живого знания, получаемого студентом в процессе обучения, «овеществленного» знания в технологиях, организации, управлении;

– двойного опережения в подготовке учителей для школ (среднего, начального и среднего профессионального образования);

– тройного опережения в подготовке кадров высшей квалификации – кандидатов и докторов наук.

Обеспечение этого принципа напрямую связано с принципом университетского образования, сформулированным еще А. Гумбольдтом, – принципом соединения учебного и исследовательского процессов.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.