

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Работа представлена кафедрой теории и методики профессионального образования института педагогики и образования Дальневосточного государственного университета.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор М. Н. Невзоров*

В статье рассматриваются условия формирования педагогической позиции будущего преподавателя высшей школы. Такая позиция преподавателя высшей школы является определяющей при построении смысла педагогической деятельности, выборе технологий, содействующих личностному развитию обучающихся, их самореализации.

The conditions of formation of a future higher school teacher's pedagogical position are considered in the article. This position is determinant at constructing the sense of pedagogical activity and choosing technologies providing personal development of trainees and their self-realization.

Существующий в высшей школе миф о том, что аспиранты, а ими становятся творческие, способные к самообразованию и склонные к научно-исследовательской работе выпускники, будут в дальней-

шем заниматься в основном научной деятельностью, безнадежно устарел, фактически разрушен реальной практикой – большинство аспирантов становятся преподавателями.

Особенность деятельности высшей школы обусловила соединение в одном лице и педагога, и ученого-исследователя, и организатора науки. Востребованной становится образовательная программа дополнительного образования «Преподаватель высшей школы» для аспирантов, магистрантов и молодых преподавателей вузов, целью которой является подготовка будущего преподавателя высшей школы к учебной и научно-исследовательской деятельности. Поэтому приобретает актуальность проблема формирования педагогической позиции будущего преподавателя высшей школы. Ведь именно позиция преподавателя является определяющей для построения смысла педагогической деятельности, ее субъектной методологии. «Сущность личности не совпадает ни с темпераментом, ни... с характером. Основная плоскость движения – нравственно-ценностная, Личность в узком понимании (ядро личности)... позиция человека в мире, которая задается системой общих смысловых образований и опосредствующих ее главных мотивов»¹.

Позиция вообще – это точка зрения, мировоззренческая основа, ценностно-смысловое образование, обеспечивающее осмысленность, последовательность, непротиворечивость, гибкость любой деятельности, в том числе и педагогической. Позиция педагога, рассматриваемая как система всех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, социальной действительности и педагогической деятельности², играет роль ядра этих отношений.

И в этом смысле педагогическую деятельность мы рассматриваем как функцию педагогической позиции.

Педагогическую позицию будущего преподавателя высшей школы в современной социокультурной ситуации мы определяем как понимание собственного места и функций в образовательных процессах, как источник его личностной и профессиональной активности³. Эту позицию определяют, во-первых, понимание назначения данной

деятельности и требований, предъявляемых к аспиранту как ее субъекту, во-вторых, ценностно-смысловое отношение к деятельности и этим требованиям, в-третьих, владение ее нормами⁴. Как феномен, она понимается прежде всего как совокупность мотивов личности (личность – субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории)⁵.

Понятие педагогической позиции встречается достаточно часто в исследованиях последних лет (А. К. Маркова, А. А. Леонтьев, М. Т. Громкова, Н. М. Борытко, И. Ф. Исаев, В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, С. И. Краснов, Н. А. Морев и др.).

Вместе с тем в педагогической теории и практике отсутствуют концепции, конструктивные и содержательно-процессуальные модели педагогического процесса, определяющие логику проектирования формирования педагогической позиции будущего преподавателя в условиях постдипломного образования. Тем самым обостряются противоречия:

1) между опережающим характером образования, предполагающим формирование педагогической позиции преподавателя высшей школы, и нормативными подходами в обучении, не обеспечивающими ее целенаправленного формирования;

2) требованиями к образованию как основе становления развивающего образа жизни человека и отсутствием гуманитарных технологий, содействующих необходимым личностным и профессиональным перестройкам будущих преподавателей;

3) инициативной в предметном и социальном смыслах позицией будущего преподавателя в его профессиональной деятельности и объектной позицией его на этапе обучения.

Их разрешение позволит экспериментально проверить условия, в которых разворачивается процесс формирования педагогической позиции, построенный на принципах единства системного и личностно-деятельностного подходов, принципе про-

фессионально-педагогического самосовершенствования.

Под формированием обычно понимают совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определенных отношений, ценностных ориентаций, убеждений, воспитать профессионально значимые качества⁶.

Необходимость формирования педагогической позиции у аспирантов как будущих преподавателей была выявлена в ходе констатирующего эксперимента в 2006 г. На ее решение были направлены авторские методические рекомендации, разработанные кафедрой теории методики профессионального образования института педагогики и образования ДВГУ (заведующая кафедрой профессор М. А. Невзорова, руководитель программы профессор М. Н. Невзоров) по подготовке и проведению педагогической практики. Автором исследования, обеспечивающим психолого-педагогическое, тьюторское сопровождение практики, разработана и апробирована программа спецкурса «Рефлексивный практикум».

Исследования возрастных особенностей аспирантов (возраст с 23 до 27 лет) определяют этот период как сензитивный для осознания сущности профессии педагога на стадии адаптации и освоения профессии; для профессионального самоопределения; приобретения профессионального опыта; развития свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения педагогической деятельности⁷.

Мы определили его оптимальным для успешного освоения новой социальной роли аспирантами второго года обучения, в основном непедagogических специальностей (50 человек из 55 – 91% от общего количества участвующих в эксперименте), роли преподавателя высшей школы.

В экспериментальном исследовании было обеспечено включение аспирантов в специально организованный (смоделированный) целостный педагогический процесс, представляющий цепочку: «цель –

среда – деятельность – отношения – результат» (Л. А. Степашко, М. Н. Невзоров), в котором:

1. Среда. Коммуникативная, открытая, креативная, информационно насыщенная научными ресурсами, обеспечивающая безопасность личностных проявлений (М. Н. Невзоров). Обеспечено психолого-педагогическое (тьюторское) сопровождение и поддержка, в том числе с использованием информационных технологий.

2. Деятельность. Рефлексивно-продуктивная. Включает активную педагогическую практику, работу с научными текстами, рефлексивные практикумы.

3. Отношения. Субъект-субъектные отношения, поддерживающие индивидуальность, автономность аспиранта. Эмоционально и ценностно насыщенные. Диалогический подход и сотрудничество, партнерство во взаимоотношениях педагога и обучающихся.

В рамках программы нами конструируются такие учебные формы, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление, и исследовательская работа.

На первом этапе реализации программы (погружение в теорию) состоялась актуализация необходимости самообразования, пересмотра собственной позиции в образовательном процессе и осмысления ценностных установок. На втором этапе аспирант становится перед необходимостью вырабатывать новое знание и новое мышление, самоопределяется как профессионал через отношение к деятельности как способу самореализации. Третий этап – рефлексивный – включает в себя переживание своей методологической, коммуникативной некомпетентностей (переживание как ценность); преодоление себя – начало формирования социально-коммуникативной компетентности; осмысление собственного прошлого профессионального опыта с точки зрения полученных знаний, построение моделей будущей деятельности.

Проживание нового субъектного опыта включало в себя проведение занятий в период педагогической практики, знакомство с опытом работы своих старших коллег на кафедрах, консультации-диалоги с преподавателями, тремя докторами педагогических наук, групповую работу, самопрезентации, другое. Организация коллективной мыследеятельности, групповых дискуссий, публичная презентация и экспертиза авторских электронных мини-учебников по теме «Интерактивные методы обучения», разработанных индивидуально и в группе, обеспечили рефлексивное пространство коммуникативной деятельности. Обратная связь осуществлялась с помощью информационно-коммуникационных технологий в течение всего обучения.

Важной составляющей эксперимента становится включение аспирантов в реальную деятельность – педагогическую практику (100 часов), ведь появление новых свойств личности взамен старых возможно только в ходе развития соответствующей новой деятельности. Аспирант в ней стремится занять определенную прежде всего нравственную позицию; затем эта позиция осознается, рефлексивируется, он несет ответственность за нее, утверждает ее своими поступками.

Проведенный анализ теоретических и эмпирических данных позволяет предложить следующую структуру педагогической позиции:

1) эмоционально-ценностный компонент – связан с самосознанием, раскрывающим ценностный аспект позиции – ценностное отношение к педагогической профессии в области знаний и жизнедеятельности;

2) когнитивный компонент (гносеологический, регулятивный) связан: 1) с самооценкой, выражающейся в системе смыслов по отношению к объективной социально-педагогической реальности; 2) с целевыми установками, формирующимися на базе индивидуализированного осознания своего места и своей социальной роли в учебном процессе, 3) с системой норм;

3) деятельностный компонент (поведенческий) связан с рефлексией; позиция педагога рассматривается по отношению к ответственности за события не только личной жизни, но и судьбы доверенных ему студентов.

Критерии эффективности определенных нами условий:

1) овладение будущими преподавателями соответствующими нормами, способами и средствами осуществления педагогической деятельности;

2) становление личностно-творческой концепции педагогической деятельности и ее смысла;

3) выход в ответственную и рефлексивную по отношению к собственной деятельности позицию.

Формирование педагогической позиции связано с появлением новообразования в структуре личности педагога – способности к рефлексии. Под рефлексией мы понимаем психическую (личностную) активность человека, стремление к критическому осмыслению текущей деятельности, способность анализировать и соотносить с ситуацией собственные действия, а также обоснование необходимости внесения корректив в процесс «самоосуществления». В. Н. Козиев определяет рефлексию как способность перейти в некоторую позицию и рассматривать другого человека или собственную личность с точки зрения этой позиции⁸. В то же время педагогическая позиция становится обязательным условием развития рефлексии, обеспечивающей возможность ценностного и ответственного отношения педагога к собственной жизнедеятельности. Рефлексия связывает человека с внешним миром и с самим собой.

В процессе межличностного взаимодействия формировалась коммуникативная (правовая) рефлексия. Ключевым моментом в развитии правовой рефлексии стало усвоение иной, отличной от собственной позиции. Социальная рефлексия в коммуникациях и совместной деятельности позволила партнерам не только прогнозировать

действия друг друга, но и, корректируя свои действия, влиять на партнера. Личностная рефлексия связана с исследованием субъектом самого себя, результатом которой стало переосмысление аспирантом себя и своих отношений с миром⁹. Она была положена в основу тренинговой деятельности, обеспечивая через выход аспиранта из привычного потока жизни обретение внешней позиции по отношению к самому себе. Это привело к переосмыслению стереотипов собственных представлений о студенте, педагогическом процессе. Как показал контент-анализ, рефлексия стала основным средством саморазвития аспиранта.

Экспериментальные методики исследования рефлексии достаточно трудоемки и слабо стандартизированы, требуют высокой квалификации психолога. А сведения, полученные путем саморефлексии, имеют больше шансов привести к ожидаемому результату. Именно поэтому мы использовали рефлексивные дневники, методику рефлексивных эссе.

Рефлексивный способ проживания в рамках обучения в программе как сознательный выход из полной поглощенности непосред-

ственным процессом своей жизни (аспирантской учебы, работы) для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней приняли 42 из 55 участников формирующего эксперимента (73%).

Проведенный эксперимент подтвердил, что главным новообразованием у аспирантов стала личностная рефлексия. На ее основе произошло определение системы принципов будущей профессиональной деятельности, причем с преподаванием связывают свою деятельность по окончании эксперимента 31 человек (56% от общего числа аспирантов), на начало – 9 человек (16%). Выявлено, что большинство аспирантов (80%) оценили значимость педагогических знаний, профессии педагога. Они вполне адекватно оценили уровень сформированности собственной позиции.

Как показали результаты исследования, определенная нами совокупность условий для профессионального и личностного саморазвития аспиранта-педагога позволила обеспечить формирование педагогической позиции аспирантов как будущих преподавателей высшей школы, как носителей нового типа педагогической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. С. 93.
- ² Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М., 2005.
- ³ Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003; Зеер Т. В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Урал, 1988.
- ⁴ Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–66.
- ⁵ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
- ⁶ Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания: Дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. Л., 1980.
- ⁷ Краснов С. И. Позиция как деятельностное воплощение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997. С. 34–45; Петелин А. Н. Сущностные характеристики категории «становление» и основные этапы и уровни профессионального становления учителя музыки.
<http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=358>
- ⁸ Семенов И. Н., Степанов Ю. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблемы психологии творчества. М., 1983. С. 154–182.
- ⁹ Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002.