

УДК 37.378.048.2

Харченко Леонид Николаевич

АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье предложена и обосновывается модель программы подготовки преподавателя высшей школы (этап аспирантуры), разработанная на основе модульно-профессионального и компетентностного подходов и, интегрирующая формальный и неформальный компоненты образования.

Ключевые слова: высшая школа, модель преподавателя, модель программы подготовки преподавателя, формальный компонент программы, неформальный компонент программы.

Kharchenko Leonid N.

AUTHOR'S TRAINING MODEL FOR TEACHERS OF HIGHER EDUCATION SCHOOL

There is an introduction and explanation of a training programme model for teachers in higher education (postgraduate stage) that is developed relying on module-professional and competence-based approach, and which incorporates both formal and informal components of education.

Key words: higher education, teachers model, programme model for training teachers, formal component of education, informal component of education.

Специфика российского высшего образования состоит в том, что здесь наблюдается разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям преподавателей. Не соответствие того, чему учат будущих (и действующих) преподавателей, тому, что требуют профессионально-педагогические ситуации, может быть охарактеризовано как кризис сферы высшего образования, т. е. система образования готовит преподавателей к функционированию в «уходящем», «вчерашнем» типе вуза. В такой ситуации необходимо существенное преобразование системы их подготовки.

Конструирование модели программы подготовки преподавателя вуза, прежде всего, было направлено на преодоление противоречий, сложившихся в системе подготовки научно-педагогических кадров:

- между объективной потребностью вузов в новом качестве подготовки научно-педагогических кадров (более широко – в новом качестве преподавателя вуза), реализуемой на принципах гуманистической парадигмы образования и процессами деиндивидуализации и дегуманизации в социально-педагогической среде;
- необходимостью ориентации программ обучения на личность преподавателя, возрастание субъектности преподавателя, его общекультурное, индивидуально-личностное развитие и существующей практикой подготовки преподавателей, основанной на информационно-знаниевом подходе, с преобладающим лекционно-семинарским методом преподавания, закоренелым формализмом;
- объективными требованиями интеграции профессионально-модульного и компетентностного подходов, открытости образовательных систем, использования потенциала не только формального, но и неформального образования в системе подготовки преподавателей и недостаточной динамикой данных процессов, излишне акцентированный крен в сторону утилитарного, узкоспециализированного подходов к практике подготовки научно-педагогических кадров.

Наличие перечисленных и многих других противоречий связано с тем, что в настоящее время в педагогике научных исследований по диагностике, анализу и оценке качества преподавательской деятельности в вузе пока еще недостаточно (Е. Ю. Васильева, М. Зиновкина, И. Ф. Исаев, О. Г. Смолянинова, Ю. В. Сорокопут и др.). Несколько лучше обстоит дело в психологии, где имеется ряд работ по педагогической рефлексии деятельности преподавателя вуза, рассматриваются отдельные

показатели педагогической культуры преподавателя вуза, требования к личности преподавателя, его профессиональной компетентности (В. С. Агапов, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, М. И. Плугина, Е. А. Садовская и др.).

В то же время обозначились две проблемы, которые существенно изменяют представления об образовательных программах. Первая проблема связана с использованием компетентностного подхода к программе подготовки преподавателя вуза. И если для первых этапов обучения в вузе (бакалавриат и магистратура) уже разработаны ФГОСы на компетентностной основе, то для этапа подготовки аспирантов и соискателей как будущих преподавателей высшей школы или применения такого подхода к программе профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы» данный процесс только начинается.

Вторая проблема заключается в игнорировании формальными (формализованными) системами образования в нашем государстве неформальной составляющей образования, которая по некоторым данным [2], по своему значению и влиянию на личность человека превосходит формальное образование.

В данной связи проблема разработки модели программы подготовки преподавателя вуза к многообразной научно-образовательно-воспитательной деятельности на основе компетентностного подхода является важной и перспективной проблемой для теории и практики развития высшего образования.

Необходимо отметить, что отечественное высшее образование имеет богатый опыт построения квалификационных моделей специалистов (В. Е. Анисимов, Н. С. Пантина, Н. Г. Печенюк, Е. Э. Смирнова, А. П. Сопиков, Н. Ф. Талызина, Г. И. Хмара и др.), но в современных условиях развития высшей школы необходимо не только обеспечивать достаточный уровень профессиональной подготовки преподавателя, но и характер социального существования в профессиональной жизни.

Наша позиция в отношении конструирования модели программы подготовки преподавателя высшей школы заключается в следующем:

- в процессе ее разработки и реализации знания, навыки и умения необходимо дополнить и трансформировать в новое качество – профессиональную компетентность преподавателя, как способность и готовность к новым видам профессиональной деятельности;
- компетенции, составляющие профессиональную компетентность преподавателя, мы предлагаем разделить на две группы: базовые компетенции (теоретико-методологические, научно-исследовательские, психолого-педагогические, методические, предметные), достаточные для работы в традиционной (функционирующей) образовательной системе, и ключевые компетенции (инновационно-коммерческие, информационно-технологические, воспитательно-развивающие, проективно-менеджерские, коммуникативно-рефлексивные), необходимые для работы в развивающейся образовательной системе;
- конструируя структуру программы и наполняя ее содержанием, необходимо использовать потенциал неформального (и информального) образования, т. е. создавать интегрированный вариант программы, подчинив целевому единству (например, эффективной подготовке преподавателя высшей школы), модули как формального, так и неформального компонентов программы;
- разработка программы должна основываться на модели преподавателя вуза, которая, в свою очередь, должна отражать особенности типа (исследовательский, инновационный, технологический, образовательный, региональный и пр.) вузовской системы.

Основываясь на вышеизложенном, мы сформулировали научное определение «модели преподавателя вуза», на которое опирались при моделировании программы подготовки. В нашем понимании это обобщенная профессионально-личностная структурно-функциональная характеристика преподавателя, включающая базовые и ключевые компетенции, обеспечивающие готовность и способность преподавателя осуществлять профессионально-педагогические и социально-экономические функции в режиме, как традиционной (функционирующей), так и диверсифицированной (развивающейся) модели вуза.

Поскольку содержание базовых и ключевых компетенций подробно изложено в нашей монографии [3], в данном месте мы не будем останавливаться на их характеристике.

Итак, отталкиваясь на компетентностной модели преподавателя, в исследовании мы осуществили разработку модели программы подготовки преподавателя и сформулировали определение процесса подготовки преподавателя в контексте нашего исследования.

Процесс подготовки преподавателя вуза – это теоретически созданный, а затем реализованный в пространстве современного вуза концептуально-инструментальный конструкт, отражающий цель, направленность, субъект-объектный состав, содержание процесса подготовки преподавателя к осуществлению эффективной профессиональной деятельности на основе формирования базовых и ключевых компетенций в структуре его профессиональной компетентности.

Предложенная в данной статье модель программы отражает ее структурное построение, содержание же ее наполнение, как показывает практика реализации образовательных программ в высших учебных заведениях, в каждом отдельно взятом случае будет оригинальным. Более того, будет оригинальным содержание неформального компонента программы, так как содержание неформального образования (включая информальное) значительно более обширно, чем может вместить программа обучения.

Поскольку структурные компоненты программы (или модули) по названию совпадают с наименованием компетенций в структуре профессиональной компетенции преподавателя, мы применили для их именования термин «профессиональный модуль» и в соответствии с названием ввели и использовали модульно-профессиональный подход. Отличие профессионального модуля от учебного состоит в том, что его содержание профессионально ориентировано и при реализации осуществляется на основе андрологических и коммуникативных парадигмальных взглядов, обусловленных составом обучающихся и обучающихся в рамках программ обучения преподавателей.

Еще одной особенностью организации обучения в рамках неформального компонента программы должно быть развитие между всеми участниками обучения сетевого взаимодействия. Это связано с тем, что информационные технологии, используемые как в сферах образования и профессиональной деятельности, так и в быту, значительно расширяют «когнитивный диапазон человека» [1, с. 24–29], а также инициируют к проявлению субъектом инициативы в получении информации и соответственно мотивируют к ее усвоению [1, с. 24–29]. Происходит это в условиях психологического комфорта, поскольку содержание информации, ее качество и количество определяются рамками субъектных предпочтений личности и обмен информацией не связан с реальным коммуникативным воздействием партнера, преподавателя, консультанта и т. д.

Как уже было отмечено, определение концептуальных ориентиров программы подготовки преподавателей, должно осуществляться с учетом процесса диверсификации вузовских систем и их миссии, и, исходя из этого, разрабатывается модель преподавателя, а, затем, и модель программы его обучения. Важным условием выступает то, что для того или иного типа вуза делается акцент в подготовке преподавателя на те или иные компетенции и, соответственно, на те или иные модули программы. Так, для вуза исследовательского типа необходимо усиление (углубление, расширение) теоретико-методологического, научно-исследовательского, проектно-менеджерского, инновационно-коммерческого компонентов подготовки. Для вуза, ориентированного на оказание образовательных услуг, должен быть акцент в подготовке преподавателей на психолого-педагогические, методические, предметные, информационно-технологические, воспитательно-развивающие аспекты обучения.

Вхождение преподавателя вуза в профессиональную, а, тем более в инновационную деятельность, находит свое отражение в изменении сознания личности, в ее отношении к инновациям, их восприятию и дальнейшему участию в их продуцировании и реализации в профессиональной деятельности [4].

Практика показывает, что у опытных и, тем более у начинающих преподавателей, в процессе адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, наблюдается повышенная тревожность и неуверенность, поэтому в программу подготовки преподавателей, необходимо также включать тренинги по нормализации их психоэмоциональной сферы [5]. Мы также предполагаем, что преподаватель вуза, подготовленный к инновационной деятельности, не только сможет быстро адаптироваться, но и предвидеть возможное развитие событий, т. е. будет обладать способами опережающей деятельности.

Отталкиваясь от данных посылов, мы предлагаем для внедрения в практику программу обучения на третьей ступени высшего образования, разработанную на основе модульно-профессионального и компетентностного подходов и интегрирующую формальное и неформальное образование. Для того чтобы наглядно представить структуру программы, мы ее приводим в виде таблицы:

Таблица

**Структура модели программы подготовки преподавателя
высшей школы**

ФОРМАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ			
ИНВАРИАНТНАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ			
Модули программы, направленные на формирование базовых компетенций		Модули программы, направленные на формирование ключевых компетенций	
№ модуля	Наименование модуля	№ модуля	Наименование модуля
1.	Теоретико-методологический	6.	Проектно-менеджерский
2.	Научно-исследовательский	7.	Инновационно-коммерческий
3.	Психолого-педагогический	8.	Воспитательно-развивающий
4.	Методический	9.	Информационно-технологический
5.	Предметный	10.	Коммуникативно-рефлексивный
ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ (элективные и специальные курсы)			
11.	«Инновационные направления профессиональной деятельности преподавателя современного вуза»		
12.	«Развитие творческих способностей преподавателей» (с тренингом креативности)		
13.	«Психолого-педагогическая поддержка преподавателей» (преодоление тревожности, неуверенности, возрастание стрессоустойчивости)		
14.	«Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя в среде студентов, проявляющих агрессивное поведение»		
15.	«Физическая культура и здоровый образ жизни» (поддержка физической формы и преодоление вредных привычек)		
НЕФОРМАЛЬНЫЙ (ВКЛЮЧАЯ ИНФОРМАЛЬНЫЙ) КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ			
№ п.п.	Вид образовательной деятельности	№ п.п.	Вид образовательной деятельности
16.	«Клуб начинающих преподавателей»	20.	Постоянное развитие профессионального тезауруса (чтение и обсуждение с коллегами научной, педагогической, методической литературы, нормативных документов)
17.	Методологические и теоретические семинары (кафедральные, межкафедральные, факультетские, вузовские, межвузовские), посвященные актуальным проблемам научно-педагогической деятельности	21.	Обучение и взаимообучение в социальной профессиональной сети, посредством Интернет, локальной сети вуза, свободного общения
18.	Научные и научно-практические конференции различного уровня, посвященные проблемам научно-педагогической деятельности в вузе	22.	Взаимопосещения занятий преподавателями с последующим обсуждением и рефлексией представленного педагогического опыта
19.	Мастер-классы опытных преподавателей	23.	Самооценка, самоанализ, саморефлексия собственной научно-педагогической деятельности
ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ			
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ			

Предвосхищая вопрос о так называемом кандидатском минимуме, мы ответим на него так: по нашему мнению, может быть два варианта:

- 1) всю предварительную подготовку к послевузовскому этапу образования целесообразно перенести в магистратуру, и уровень подготовленности к освоению программы послевузовского образования и выполнения научной квалификационной работы (диссертации) определять на основе результатов конкурсного отбора и профессиональной диагностики;
- 2) содержание дисциплин кандидатского минимума (философия и история науки, иностранный язык, научная специальность) может быть «растворено» (интегрировано, «смыслосвязано») в теоретико-методологическом, психолого-педагогическом, предметном, коммуникативно-рефлексивном и др. модулях программы.

Обращаем внимание на то, что для эффективной реализации программы, необходимо соблюдать следующие условия:

- состав, содержание и проблематика модулей программы должны отражать современные особенности соответствующих областей рыночной экономики, роли и места в ней вуза, преподавателя вуза;
- целевая и практическая направленность подготовки преподавателей должна быть направлена не только на мотивацию и понимание, но и на отработку определенных умений и навыков, «живое» участие в одном или нескольких этапах учебного или учебно-профессионального процесса;
- процесс обучения должен сочетать эффективные дидактические средства и методы активизации образовательной деятельности при минимизации формальных ограничений для обучаемого и обучающего, взвешенное сочетание коллективного, индивидуального и самостоятельного обучения;
- направления и содержание подготовки преподавателей должны быть перспективны, востребованы практикой их непрерывного образования и рынками образовательных и научно-исследовательских услуг, и труда;
- важен и необходим конкурсный подбор состава (исключение традиционного распределительного подхода к определению состава обучающихся преподавателей) и творческое (психолого-педагогическое) взаимодействие исполнителей (обучающих преподавателей, тьюторов, тренеров и пр.) программы;
- постоянно должна сохраняться возможность выбора и быстрая смена различных технологий обучения, преобладать субъектные технологии, активизирующие учебно-познавательные процессы всех участников реализации программы.

Добавим, что образовательный процесс в рамках программы, корпоративная культура всех организаторов обучения [6, с. 8–11] будут способствовать достижению целей программы подготовки преподавателей, в которой профессиональное обучение строится как пространство имитационного воспроизведения необходимых профессиональных ситуаций, в ходе которого у обучающихся формируются профессиональные качества не только более высокого уровня, но и качественно нового типа – проектно-менеджерского, рыночного, интегративного.

Литература

1. Бериулава Г. А., Бериулава М. Н. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества. Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе // Материалы XV Международной научно-методической конференции 29.10.2010 года. СПб.: СПбГУП, 2010. С. 24–29.
2. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 182 с.
3. Харченко Л. Н. и др. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель: монография. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2012. 186 с.

4. Харченко Л. Н., Кочергин С. Г., Паштаев Б. Д. и др. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза: монография / под общ. ред. проф. Л. Н. Харченко. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2011. 228 с.
5. Харченко Л. Н. и др. Проектирование программы неформального образования и психологической поддержки преподавателя в первые годы работы в вузе. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2012. 124 с.
6. Мельникова Е. В. Улучшения в стиле кайдзен // Методы менеджмента качества. 2007. № 3. С. 8–11.

УДК 376.3

Шеховцова Татьяна Сергеевна, Борозинец Наталья Михайловна

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ НА ФРОНТАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

В статье представлено экспериментальное исследование, посвящённое выделению и апробации условий успешной логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи в процессе предшкольной подготовки.

Ключевые слова: дошкольное образование, лексико-грамматическая сторона речи, общее недоразвитие речи, фронтальные логопедические занятия, группы кратковременного пребывания, предшкольная подготовка.

Shehovtsova Tatiana S., Borozinets Natalia M.

DEVELOPMENT OF LEXICAL-GRAMMATICAL PART OF CHILD SPEECH AT FRONTAL CLASSES OF SPEECH THERAPY IN SHORT-STAY GROUPS

The item offers a view at an experimental research aiming at detecting and testing the conditions for successful speech therapy for developing lexical-grammatical speech in children suffering from general speech delay through preschool training.

Key words: preschool education, lexical-grammatical area of speech, general speech delay, frontal classes of speech therapy, short-stay groups, preschool training.

Овладение речью – одно из важных достижений в развитии ребёнка дошкольного возраста. Осваивая речь, ребёнок овладевает знаковой системой, которая становится мощным средством развития его сознания, мышления, общения, управления своим поведением. От уровня сформированности речи ребёнка, в частности, её фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны, зависит уровень овладения учебной деятельностью, школьными знаниями, умениями и навыками в соответствии с программными требованиями. В связи с этим формирование устной речи детей дошкольного возраста в психологической и педагогической литературе рассматривается в числе важнейших задач. Речевой базой для обучения в школе, особенно по предметам гуманитарного цикла (русский язык, литературное чтение, окружающий мир и т. д.), является сформированность лексико-грамматической стороны речи, поэтому особенно важным является своевременное выявление и устранение её нарушений у детей дошкольного возраста.

Изучая проблему развития лексико-грамматической стороны речи у детей с речевыми нарушениями на фронтальных логопедических занятиях в условиях группы кратковременного пребывания, мы столкнулись с рядом противоречий.