

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ВЫБОР СЛУШАТЕЛЕЙ

В статье анализируется проблема индивидуального выбора взрослых обучающихся в ракурсе обеспечения продуктивности педагогического взаимодействия. Формулируются характеристики основных компонентов эффективного педагогического процесса: цели, содержания, методов, – полученные на основе интеграции современных подходов философии образования, психологии, педагогики и андрагогики к решению проблемы повышения качества образования взрослых. Приводятся экспериментальные данные исследования индивидуального выбора слушателей курсов повышения квалификации «Государственное и муниципальное управление».

Педагогический процесс представлен в современной педагогической теории как динамическая *система*, сущностной характеристикой которой выступает *взаимодействие* обучающихся (деятелей, субъектов) на содержательной основе с использованием разнообразных средств /9, 13/. Это позволяет выделить составные *компоненты* педагогического процесса и проанализировать их в ракурсе индивидуального выбора слушателей.

Учитывая многозначность понятия «выбор», уточним, что в контексте данной работы выбор рассматривается как процесс и результат оценки и (или) принятия решения. При этом речь идет об оценке и решении обучающихся по поводу того или иного компонента педагогического процесса или аспекта взаимодействия в пространстве «педагог – слушатель».

Анализ структуры педагогического процесса и содержательных характеристик ее компонентов показывает, что к данному моменту времени не сформировалось единой точки зрения на количественный и качественный состав структуры. Тем не менее, можно выделить инвариантное ядро, включающее следующие элементы:

- *цель* (ожидаемый результат процесса);
- *содержание* (основное средство достижения цели);
- *методы* (упорядоченная деятельность обучающихся и обучающихся, направленная на достижение заданной цели; совокупность путей, способов достижения целей).

Цель педагогического процесса повышения квалификации как объект адекватного индивидуального выбора обучающегося (цель принимается, органично входит в ориентационную основу взаимодействия) должна строго соответствовать целому ряду требований. Анализ работ, посвященных аксиологическому аспекту образовательной деятельности, в том числе деятельности учебной, особенностям обучения взрослых, позволяет выделить и квалифицировать обозначенные требования следующим образом:

- цель должна быть конкретной и реалистичной /3, 8/;

- цель должна иметь очевидную связь с практической (в данном случае профессиональной) деятельностью слушателя /3, 4, 12/;

- цель должна быть технологичной (наблюдаемой и измеряемой, то есть иметь количественные и (или) качественные параметры и критерии оценки ожидаемого результата) /3, 8/;

- цель должна формулироваться и предъявляться слушателю в доступной для него форме (учитывать тезаурус слушателя, особенности восприятия информации) /9, 12/;

- цель должна обладать для слушателя самоценностью или осознаваться как ценность-средство для достижения другой личностно значимой цели /3/.

Следует заметить, что указанные выше требования относятся как к цели педагогического процесса в целом, так и к цели (целям) каждого педагогического взаимодействия в рамках конкретных занятий. При этом совокупность целей и задач преподавателей должна соотноситься с целью процесса, обеспечивая его развитие в направлении «цель → результат».

Не менее значимо для обеспечения целевого резонанса субъектов педагогического процесса (преподавателей и слушателей) учитывать возможности дополнительной профессиональной образовательной программы. Так, образовательная программа повышения квалификации, в зависимости от ресурса времени и условий ее реализации, может иметь своей целью и реально обеспечить: «обновление теоретических и практических знаний специалистов» /11, с. 168/, углубленное изучение актуальных проблем по профилю профессиональной деятельности или приобретение профессиональных навыков /11, с. 197/, а стало быть, и умений.

При этом, независимо от цели программы, реализуемой в рамках педагогического процесса повышения квалификации, «множество» целей любого педагога должно включать такую цель, как *формирование ориентационной основы самообразования специалиста*. Это требование обусловлено как значительным сокращением «периода полурас-

пада» профессиональных знаний и технологических умений /7/, так и неоправданно продолжительным нормативным периодом повышения квалификации «...не реже одного раза в 5 лет в течение всей трудовой деятельности работников» /11, с. 168/.

Содержание как компонент структуры эффективного педагогического процесса повышения квалификации и объект адекватного выбора слушателей (то, что нужно; осваиваю и усваиваю) также должно отвечать определенным требованиям, а именно:

– находиться в пределах личного опыта (в данном случае опыта профессиональной деятельности) слушателей /3, 4/;

– формироваться на основе соответствующих научных принципов /3, 13/;

– соответствовать цели и задачам педагогического процесса повышения квалификации /2/.

При этом четко определяется информационная основа разработки содержания образовательных программ повышения квалификации, обозначенная в составе базовых требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ, а именно:

– *квалификационные требования к профессиям и должностям;*

– *требования профессиональной части государственных образовательных стандартов.*

Очевидно, что государственный образовательный стандарт выступает в качестве значимого компонента информационной основы деятельности педагога, так как существенно снижает уровень неопределенности педагогических задач. Однако следует отметить ряд негативных факторов, способствующих исключению государственных образовательных стандартов из числа личностно-значимых для слушателей альтернатив, определяющих ориентационную основу целевого и содержательного аспектов (что? для чего?) взаимодействия. Это следующие факторы:

– запаздывание государственных образовательных стандартов (ГОС) в отражении динамики развития профессиональных потребностей специалиста и преимущественно знаниевая ориентация ГОСов /1/;

– отсутствие прогностических моделей профессиональной деятельности специалистов в условиях рыночной экономики /1/;

– принадлежность ГОСов зоне профессиональной деятельности педагога, но не слушателя, за исключением тех случаев, когда вид деятельности и, как следствие, информационная основа деятельности являются общими для педагога и слушателя (педагог и слушатель – академические преподаватели одной образовательной системы).

Напротив, адекватное представление человека о требованиях своей профессиональной деятельности определяется учеными как необходимое условие результативности его труда и осознания им необходимости профессионального совершенствования, инициирующего конкретные действия в этом направлении. Так, видный отечественный акмеолог Е.И. Степанова полагает, что «профессиональная деятельность предъявляет к человеку определенные требования, удовлетворение которых – необходимое условие эффективности труда. Человек... поставлен перед необходимостью развивать у себя соответствующие функции...» /12, с. 123 /.

Не менее значимо, с точки зрения повышения эффективности педагогического взаимодействия, мнение психолога Е.А. Климова, автора целого ряда трудов, ориентированных на информационное обеспечение совершенствования систем профессионального образования. Ученый полагает, что «идея взаимного соответствия личных качеств человека, с одной стороны, и требований, предъявляемых к нему обстоятельствами работы, деятельности, с другой, как бы разумеется сама собой. ...Эта идея является фундаментальной в контексте теоретических основ профессионального самоопределения, ... педагогического руководства развитием человека как субъекта труда. ...Но главное в следующем: следует считать конфликты описанной природы (несоответствие личных качеств требованиям, предъявляемым профессиональной деятельностью. – Г.К.) не исключением, а нормальным правилом; важно их выявлять, предусматривать, по возможности спокойно в них разбираться и своевременно разрешать на разумной основе» /6, с. 96-97/.

Из сказанного выше следует, что преподавателям системы повышения квалификации необходимо обращаться к квалификационным требованиям к должности обучаемых специалистов и учитывать их объективное (нормативно-правовое и документационное обеспечение) и субъективное отражение (отражение обучающихся). Очевидно, что системность и полнота субъективного отражения существенным образом влияет на продуктивность учебной деятельности слушателя, так как позволяет им *адекватно* оценивать предлагаемое преподавателем содержание, активно участвовать в его корректировке и обогащении. Однако обратимся к индивидуальному выбору реальных слушателей, отображенному на рис. 1.

Из рисунка видно, что квалификационные требования к должности вполне могут стать единой ориентационной основой оценки и формирования содержания образовательных программ повышения квалификации в силу того, что преподаватели

обязаны /11/ их учитывать, а слушатели, судя по выбору, считают необходимым не только знать указанные требования, но и соответствовать им.

Так, 94% респондентов полагают, что педагог должен иметь четкое и полное представление о квалификационных требованиях к их должности. Чуть больше, а именно 98% респондентов, считают, что каждый специалист должен знать квалификационные требования к должности, которую он замещает, и 94% респондентов согласны с тем, что квалификационные требования могут служить единой ориентационной основой для формирования содержания как программы в целом, так и отдельного занятия.

Понятно, что реализация на практике обозначенных требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ и индивидуального выбора слушателей предполагает наличие определенной информационной базы, в том числе *банка квалификационных характеристик должностей*. К сожалению, приходится констатировать отсутствие указанной базы не только в учебном учреждении, но и у заказчиков образовательных услуг. Обозначенная проблема вполне разрешима. Причем решение требует не столько финансовых вложений, сколько соответствующих профессиональных установок и целенаправленных действий заинтересованных сторон.

Однако вернемся к компонентам педагогического процесса повышения квалификации, а имен-

но к *методам*. В ракурсе индивидуального выбора обучающихся весьма существенны представления ученых о наличии, с одной стороны, *методов обучения* (методов преподавателя), с другой – *методов учения* (методов слушателя). Причем педагогическая практика показывает, что «чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс, лучше строятся воспитательные отношения» /13, с. 393-394/.

Очевидно, что методы учения сегодняшних слушателей сформировались в рамках репродуктивной образовательной парадигмы. В этой связи жесткое, авторитарное внедрение инновационных методов и средств, к которым слушатель еще не готов, может провоцировать развитие психологического дискомфорта и *повышение уровня опасений, связанных с возвращением к роли учащегося* /8/, и, как следствие, приводить к снижению эффективности педагогического процесса.

Напротив, опора преподавателя на учебный опыт слушателя, определяющий *его выбор* в отношении *методов, средств и организационных форм обучения* («так как нужно – участвую активно»; «не так как нужно – участвую формально»), позволит выстроить более продуктивное взаимодействие. Следует заметить, что опора на богатый жизненный опыт обучающегося отмечается учеными-андрагогами как характерная черта модели эффективного обучения взрослых, определяющая сущность ее отличия от педагогической модели обучения. Так, С.И. Змеев указывает, что «наличие значительного объема жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта» – отличительная черта взрослых, а *использование обозначенного опыта в процессе обучения – основополагающее педагогическое условие обеспечения эффективности взаимодействия обучающегося и обучающегося* /2, 4, с. 131/.

В свою очередь, Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгин /13/ обозначают еще одну весьма существенную грань жизненного опыта слушателей – учебный опыт, в значительной степени влияющий на их индивидуальные выборы: либо в пользу активного (достижение цели возможно), либо в пользу формального участия (достижение цели невозможно) в педагогическом процессе повышения квалификации.

Сказанное выше вовсе не означает, что автор призывает отказаться от внедрения инновационных методов и организационных форм взаимодействия при работе с взрослой аудиторией. Речь идет о том, что требуются специальные исследования, позволяющие четко и полно ответить на вопросы:

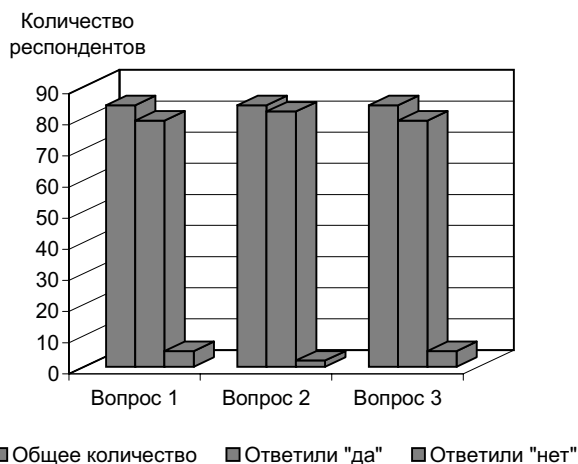


Рис. 1. Ориентационная основа педагогического взаимодействия:

индивидуальный выбор слушателей

Вопрос 1 – должен ли педагог иметь четкое и полное представление о квалификационных требованиях к должности слушателей.

Вопрос 2 – должен ли специалист знать квалификационные требования к своей должности.

Вопрос 3 – могут ли квалификационные требования к должности служить единой ориентационной основой формирования содержания и педагогического взаимодействия.

Респонденты – слушатели курсов повышения квалификации «Государственное и муниципальное управление»; база исследования – пять учебных групп (84 человека).

– для чего и в какой аудитории они могут меняться?;

– как определить готовность слушателя к инновациям?;

– как должен поступить преподаватель, когда его профессиональный выбор и выбор слушателя вступают в противоречие?

Для аргументации актуальности обозначенной проблемы обратимся к индивидуальному выбору реальных слушателей в отношении организационных форм взаимодействия, детерминируемых используемыми методами. Картина выбора отображена в таблицах 1, 2.

Анализ представленных в таблицах результатов показывает, что в большинстве учебных групп в качестве эффективных форм доминируют лекция и практическое занятие. Коэффициент значимости указанных альтернатив изменяется в интервале от +0,75 до +0,95 и от +0,55 до +0,80 соответственно. В то время как коэффициент значимости тренинговой формы занятия имеет преимущественно отрицательную величину, располагаясь в диапазоне от 0 до –0,82. Причем тренер при анкетировании получал в большинстве случаев оценку отлично.

Включенное наблюдение и беседа со слушателями позволяют выделить ряд следующих причин, объясняющих данный парадокс:

– не все слушатели готовы к инновационным формам взаимодействия;

– не все слушатели «видят» связь содержания занятия со своей профессиональной деятельностью, отмечая, что на какое-то время, напротив, отвлеклись от проблем и забот, в том числе профессиональных;

Таблица 1. Эффективные формы занятий: индивидуальный выбор слушателей

Группа	Лекция*			Семинар			Практическое занятие*		
	п ⁺	п ⁻	КЗ	п ⁺	п ⁻	КЗ	п ⁺	п ⁻	КЗ
1С	17	1	+0,89	13	5	+0,44	16	2	+0,78
2С	21	1	+0,95	16	6	+0,45	17	5	+0,55
3С	18	2	+0,80	9	11	-0,10	18	2	+0,80
4С	7	1	+0,75	4	4	0,00	7	1	+0,75
5С	15	1	+0,88	9	8	+0,06	14	2	+0,75

Примечание: 1. * - реализованные формы занятий.

2. КЗ – коэффициент значимости.

3. п⁺ – количество респондентов, ответивших да.

4. п⁻ – количество респондентов, ответивших нет.

Таблица 2. Эффективные формы занятий: индивидуальный выбор слушателей

Группа	Реализованные формы занятий					
	«Круглый стол»			Психологический тренинг		
	п ⁺	п ⁻	КЗ	п ⁺	п ⁻	КЗ
1С	10	8	+0,11	4	14	-0,56
2С	11	11	0,00	2	20	-0,82
3С	15	5	+0,50	10	10	0,00
4С	7	1	+0,75	2	6	-0,50
5С	11	5	+0,38	3	13	-0,63

– после занятия «остаются положительные эмоции», но не продукты деятельности, которые впоследствии можно использовать в работе.

Другими словами большинство слушателей оценивает психологический тренинг как *комфортную форму общения*, но не *эффективную форму занятия*, способствующую повышению квалификации. При этом количество слушателей, которые «не принимают» рассматриваемую форму, составляло в отдельных учебных группах от 0 до 20%.

Рассмотрим индивидуальный выбор *виртуального слушателя* в рамках подхода надситуативно-го мышления, представив педагогическое взаимодействие по направлению «педагог – слушатель» как взаимодействие двух специалистов: *специалиста по обучению* (преподавателя) и *специалиста по учению* (слушателя). Понятно, что решение поставленной перед ними задачи – достижение заданного результата – возможно, если оба действуют профессионально.

Воспользуемся представлением Т.С. Кабаченко /5/ о профессиональном и непрофессиональном поведении специалиста. Согласно мнению ученого, результативность деятельности педагога и слушателя можно описать системой четырех биполярных пар. При этом пара «могу – не могу» дает представление о физиологическом и психологическом ресурсах человека (памяти, мышлении, внимании, воображении, восприятии, психическом и физическом здоровье). Пара «умею – не умею» отражает знания, умения и навыки, которыми обладает человек, «хочу – не хочу» – состояние ценностно-мотивационной сферы, а точнее внутреннюю мотивацию, пара «считаю необходимым – не считаю необходимым» – наличие объективных по отношению к конкретному человеку воздействий внешней среды императивного характера, то есть наличие целенаправленной внешней мотивации.

Рассмотрим, как соотносится предложенная Т.С. Кабаченко система оценки поведения специалиста с индивидуальным выбором слушателя педагогического процесса повышения квалификации. Что касается физиологического и психологического ресурса человека (могу – не могу) как потенциального потребителя образовательных программ повышения квалификации, то, опираясь на широкий круг исследований, можно выделить следующую инвариантную составляющую индивидуального выбора слушателя:

– *опора преподавателя на смысловую память слушателя;*

– *учет индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации (слушатели-визуалисты, слушатели-аудиалисты, слушатели-кинестетики);*

– представление информации небольшими, четко структурированными, целостными, логически завершенными, автономными частями (модулями (субмодулями));

– создание педагогом условий для реализации принципа равных возможностей (наличие надежного канала обратной связи и оперативное реагирование на получаемую по нему информацию);

– конструирование содержания с опорой на профессиональную деятельность слушателя (профессиональные роли, функции, задачи, компетенции, обязанности, содержание деятельности, квалификационные требования к должности и т. д.);

– создание педагогом условий для активного участия слушателя в занятиях (совместного «вырачивания целей», коррекции и обогащения содержания, проявления актов творческой рефлексии, умственной, речевой и двигательной активности);

– поддержание необходимого баланса между нагрузкой и отдыхом на основе результатов постоянного наблюдения за вниманием слушателей.

Диапазон «умею – не умею» связан не столько с индивидуальным выбором слушателя, сколько со стартовым уровнем его знаний, умений, навыков, индивидуальных способов и критериев деятельности. Понятно, что позитивное развитие педагогического процесса невозможно без учета стартового уровня слушателей, предполагающего наличие соответствующей оценочной процедуры. В свете индивидуального выбора имеет смысл определять точку зрения самих слушателей на необходимость проведения обозначенной процедуры, так как любое оценивание может переживаться слушателями как проявление оценивающего отношения, что приводит к психологическому дискомфорту и снижению продуктивности педагогического взаимодействия /2/.

Что касается внутренней («хочу – не хочу») и внешней («считаю необходимой – не считаю необходимой») мотивации, то влияние ее на результаты деятельности исключительно велико. В на-

стоящий момент наука располагает теоретическими и экспериментальными данными о том, что сильная мотивация может в значительной степени компенсировать недостаточное развитие способностей. Наоборот, хорошо развитые способности не могут компенсировать отсутствие позитивной мотивации и служить единственным условием, обеспечивающим требуемую продуктивность учебной деятельности обучающихся /10/. Данный вывод весьма актуален при проектировании и реализации образовательных программ для взрослой аудитории, в том числе программ повышения квалификации.

Так, в ходе лонгитюдного исследования психологических особенностей развития и обучаемости взрослых /12/ установлена тенденция к инволюции некоторых важных, с точки зрения обучения, функций (вербальной и механической памяти, теоретического мышления и др.). Вследствие этого компенсационный характер позитивной мотивации приобретает исключительно большое значение, а перед преподавателями любой предметной направленности стоит задача реализации принципа мотивационного обеспечения педагогического взаимодействия, решение которой вряд ли возможно без учета индивидуального выбора обучающихся.

Таким образом, индивидуальный выбор слушателей педагогического процесса повышения квалификации – сложная реальность, требующая изучения, объяснения, объективации и учета. В противном случае педагог обречен работать в условиях дефицита информационной основы деятельности, не позволяющего достигать целевого резонанса, являющегося необходимым условием получения ожидаемого результата: *результата, ожидаемого слушателями; результата, способствующего формированию положительного имиджа и педагога, и учебного учреждения; результата, формирующего ценностное отношение к такому способу профессионализации, как обучение.*

Список использованной литературы:

1. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы / Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 296 с.
2. Громкова М.Т. Если Вы – преподаватель... Позиция... Модели... Технологии. – М.: ТОО «Диз-Арт», 1998. – 152 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
4. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
5. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Методика обучения взрослых / <http://www.fadg.msu.ru/rin/agropol/agropol23.html>
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
11. Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования. М., 1998. – 464 с.
12. Степанова Е.И. Психология взрослых: Экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000. – 288 с.
13. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на Дону: Феникс, 1999. – 576 с.