

ББК 74.58

О.П. Морозова

Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза в системе дополнительного профессионального образования

O.P. Morozova

Professional and Personal Development of University Lecturer in a System of Additional Professional Education

Раскрываются ведущие тенденции и психолого-педагогические условия развития вузовского преподавателя в системе дополнительного профессионального образования. Показаны результаты экспериментального исследования данной проблемы на материале программ повышения квалификации научно-педагогических работников высшей школы, реализуемых в Алтайском государственном университете.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, система дополнительного профессионального образования, преподаватель высшей школы.

Глобальные перемены в социокультурной и экономической жизни российского общества, происходящие в последние десятилетия, потребовали качественного преобразования характера и содержания труда: расширения профессионального поля деятельности, новых векторов его развития, углубления мобильности человека во всех профессиональных сферах, появления потребности в овладении появившимися на рынке труда новыми профессиями и др. Постиндустриальное общество нуждается в специалистах, обладающих особым качеством профессиональной деятельности.

Достижение столь сложных целевых ориентиров возлагается в первую очередь на преподавательский корпус высшей школы. Не вызывает сомнений тот факт, что сегодня преподаватель вуза – это не только полпред науки, который транслирует студентам систему научных знаний, это еще и педагог, владеющий высоким уровнем педагогического мастерства, инновационным стилем профессионально-педагогического мышления. «Обучение в высшей школе – это работа над созданием человека, над мышлением, над высшими формами его психической деятельности, являющейся продуктом человеческого мозга. Это и есть тот материал, над которым работает преподаватель» [1, с. 168]. Стратегия деятельности преподавателя обретает в настоящее время принципиально иной

The leading tendencies and psycho-pedagogical conditions of a university lecturer's development in the system of additional professional education are considered in the given article. The results of experimental research on the given problem have been demonstrated on the material of professional development training programs for university research and educational personnel realized at the Altai state university.

Key words: professional and personal development, system of additional professional education, university lecturer.

смысл – поддержку человека в автономном духовном самостроительстве, формирование у студентов способности к профессиональному и жизненному самоопределению.

Анализ научной литературы (А.Л. Бусыгина, С.Г. Вершловский, И.Ф. Исаев, В.Я. Лифшиц, Н.Н. Нечаев, Г.С. Сухобская и др.), а также результаты проведенного нами эмпирического исследования свидетельствуют о том, что в развитии педагогической деятельности большинства вузовских преподавателей отмечаются следующие негативные тенденции:

- слабо проявляется установка преподавателя на осмысление возможностей предметной деятельности для достижения педагогических целей и мысленной реконструкции этой деятельности;

- большая часть преподавателей не рассматривают свою деятельность в контексте воспитательно-преобразующего влияния на студента, ориентируясь лишь на предметную область, научную сферу своей деятельности, что идет вразрез с гуманистическим смыслом профессии;

- в системе ценностных ориентаций господствует установка на формирующее обучение, ограниченное целями учебного предмета; признание моносубъектности в педагогической деятельности и ориентация на ролевое взаимодействие со студентами; игнорирование внутренних условий развития личности и при-

знание эффективным императивного, прямого стиля педагогической деятельности и др. Гуманизация еще не стала ведущей целевой установкой, изменяющей взгляд на характер и суть педагогического процесса, в котором педагоги и студенты выступают как субъекты своей творческой индивидуальности;

- отсутствие смысла педагогической деятельности;

- отмечаются факты «сползания» мышления на уровень обыденных представлений, некритического переноса преподавателем своего жизненного опыта в педагогическую действительность, неумения синтезировать теоретические знания при решении практических задач, отсутствие преобразования теоретического знания в метод, в систему эвристических предписаний, определяющих логику познания определенного класса объектов (В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.);

- наблюдаются «застойные» формы ориентировки в меняющихся ситуациях, оскудненный коммуникативно-поведенческий репертуар. Многие вузовские преподаватели не владеют гибкими технологиями обучения и воспитания, имеющими гуманистически рефлексивную основу действий: на протяжении длительного периода у них не происходит восхождения от отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) к их системе (Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева и др.).

В этих условиях особую значимость обретает проблема личностно-профессионального развития педагога высшей школы, поиск путей оптимизации данного процесса в системе дополнительного образования, на которую сегодня возлагается особая миссия – преодолевать постоянно возникающий разрыв между динамично развивающимся научно-теоретическим знанием и опытом педагогической деятельности преподавателя, создавать условия для взаимодействия педагогической науки и практики и, пожалуй, самое главное – инициировать у преподавателей внутренние механизмы их личностно-профессионального развития.

Развитие педагога как личности и профессионала стало предметом исследования Э.Ф. Зеера, К.М. Левитана, И.Д. Лушниковой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др. Резюмируя выводы ученых, можно констатировать, что личностно-профессиональное развитие вузовского педагога – активное качественное преобразование им своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Развитие педагога как личности идет через постоянное обогащение, преобразование субъективного опыта как важного источника собственного развития. Профессиональное развитие рассматривается как «появление в психике человека его новых качеств

профессионала; как овладение человеком новыми профессионально важными качествами (ПВК), как изменение ранее сложившегося соотношения ПВК» [2, с. 215].

Личностное и профессиональное развитие педагога высшей школы неразрывно связано, представляет собой взаимообусловленный процесс при доминирующей роли личностного развития. При этом акмеологическая конкретизация принципа развития, как отмечает А.А. Деркач, предполагает опору на следующие положения:

- понимание развития как совершенствования, движения к зрелости, к оптимальному высшему уровню;

- признание субъективного характера развития;

- осуществление развития (и его анализ) через противоречия, разрешаемые субъектом;

- принцип развития в акмеологии учитывает индивидуальный характер развития;

- развитие рассматривается как динамика жизненного пути и деятельности в жизненном пути и профессии;

- акмеология учитывает состояние потенциального и актуального в развитии личности – нацелена на выявление ее скрытых, нереализованных возможностей;

- акмеология не сопоставляет последовательно стадии, а влияет на личную стадию в сопоставлении с идеалом, с перспективой [3, с. 107].

Одна из ключевых задач нашего исследования состояла в том, чтобы раскрыть эвристический потенциал системы дополнительного образования в развитии профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Результаты теоретического исследования и педагогической практики позволяют нам рассматривать дополнительное образование как важный фактор развития этой деятельности, направленной на порождение нового образовательного опыта, проблемного видения педагогической реальности, «участия человека в своем образовании» (Г.Н. Прокументова).

Специфика образовательного процесса в системе дополнительного образования определяется направленностью на формирование индивидуально-творческого стиля поведения педагога, выражающегося в концептуальности профессионального мышления, потребности и способности самостоятельно вырабатывать стратегию и тактику действий в вариативных социально-педагогических условиях. В этой ситуации образовательный процесс осуществляется как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия с обучающимися, в ходе которого преподаватели осваивают системы обобщенных способов педагогической деятельности, включающей в себя способность свободно ориентироваться в пространстве педагогической деятельности; реализуется

возможность обсуждения незапланированных, стихийно возникающих, но имеющих особую профессиональную значимость вопросов, преодолевающих опасность стереотипизации ролевых функций; возникают условия выбора адекватных средств и способов решения задачи развития себя и другого (студента) путем организации продуктивной педагогической деятельности в ситуации сотрудничества. Основные усилия организаторов системы дополнительного образования связаны с тем, чтобы продемонстрировать слушателям важность проявления единства теоретического и практического мышления в реальной педагогической действительности, коллективной рефлексии слушателей по поводу метафизического подхода в их профессиональном сознании и деятельности, необходимости обновления их профессиональных установок, обогащении источников формирования у преподавателей личностной педагогической «картины мира». Важная роль отводится изучению педагогами основоположений (принципов, парадигм) нового педагогического мышления путем решения комплекса проблемных задач и дискуссионного обсуждения конкурирующих педагогических теорий; взаиморецензированию учебных занятий и других форм образовательного процесса как способа формирования у вузовских преподавателей современного стиля профессионально-педагогического мышления.

Не вызывает сомнений тот факт, что обучение в системе дополнительного образования является практико-ориентированным. Прежде всего речь идет о реализации механизма перевода теоретических знаний в инструмент педагогической деятельности и овладении слушателями данным механизмом. Важная роль отводится актуализации и развитию системы практических умений и способов конструирования и оформления преподавателями собственных оригинальных методик и средств педагогической деятельности, а также владения учебным предметом, в первую очередь, как средством развития студентов.

Практико-ориентированный характер обучения слушателей обнаруживает себя и в создании таких дидактических условий, которые обеспечивали бы максимальное включение имеющегося у них педагогического опыта в актуальные процессы их мыслительной деятельности, развертывающейся в ходе учебных занятий. Совершенно очевидно, что предметом дальнейшей разработки организаторов системы дополнительного педагогического образования должны стать модели интерпретации и структурирования этого опыта. При этом в центре внимания оказываются проблемы осмысления преподавателями собственного опыта в контексте более широкого социально-профессионально-педагогического опыта; влияния имеющегося опыта на усвоение нового образовательного материала; преобразования сложившегося опыта, когда он оказывается вовлеченным

в решение многообразных научно-теоретических и практических задач; объединения собственного опыта с опытом других участников образовательного процесса либо обобщенным общественно-педагогическим опытом и др.

С этих позиций иной характер обретает и содержание обучения. Во главу угла ставится «рефлексивно-мыслительная культура» (Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, В.И. Слободчиков) как форма организации сознания профессионала. Интегрируясь с другими психологическими свойствами, рефлексия выступает как компонент стилевой характеристики профессионально-педагогической деятельности вузовского преподавателя. По справедливому утверждению исследователей (В.Г. Горяев и др.), она становится посредником между концептуальным аппаратом профессионала и его личным опытом.

Специфика образовательного процесса обнаруживает себя и в том, что предполагает акмеологическую (т.е. направленную на вершинные достижения в профессии, в своей жизнедеятельности в целом) оптимизацию профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. В данном случае в центре внимания оказываются вопросы формирования у слушателей педагогической направленности как структурообразующего компонента профессионально-педагогической деятельности преподавателя; инициирования процессов поиска личностных смыслов в профессионально-педагогической деятельности, авторства в создании ее собственных моделей; расширения индивидуальных способов творческого самовыражения в профессии; преодоления профессиональных деформаций и др.

Совершенно очевидно, что успешное решение обозначенных проблем возможно лишь в условиях дифференциации и индивидуализации обучения. Слушатели дифференцируются в зависимости от формирующихся у них потребностей в психолого-педагогических знаниях и умениях, уровня профессиональных запросов, имеющегося педагогического опыта и прочего, что, несомненно, выступает важным условием мастерства и индивидуального стиля деятельности. Для стимулирования учебной работы большое значение приобретает создание индивидуальных программ обучения, использование вариативных заданий на развитие творческих способностей, привлечение слушателей к разработке реальных педагогических проектов и др. При этом мы рассматриваем индивидуализацию и как средство продвижения преподавателя к своему новому уровню профессионально-педагогического и личностного развития.

Использование в образовательном процессе дифференцированных и индивидуализированных заданий при определенной их мотивации и организации существенно повышает интерес преподавателей к педагогической деятельности, включая личностные

механизмы, способствует активизации процесса профессионального становления педагога высшей школы, стимулирует постановку задач профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Система дополнительного образования представляет собой открытое образовательное пространство. Она открыта фундаментальным перестроечным процессам, инновационному типу мышления, новому отношению к педагогической действительности. Эта открытость достигается, на наш взгляд, использованием многообразных текстов, их содержательной разноречивостью, реализацией межнаучных связей, раздвигающих границы научного знания, открывающих слушателям возможности для расширения своего профессионального образа мира и готовности к его трансформации, открытостью взаимодействия и творческого сотрудничества ученых со слушателями, особым психологическим климатом, который обогащает пространство этого взаимодействия для всех других участников и представляет другим возможность влияния.

В открытом образовательном пространстве системы дополнительного образования формируется открытая позиция преподавателя как субъекта вопрошания: он формулирует вопрос через призму своего восприятия, личностного профессионального опыта, выражает свое отношение и тем самым раскрывает себя другим. Вместе с тем за счет вопроса обучаемый открывается сам себе.

В связи с этим важным условием успешного личностно-профессионального развития выступает проблематизация содержания дополнительного образования, когда слушатели оказываются перед необходимостью самостоятельно обнаружить имеющиеся противоречия, увидеть проблему. Это создает благоприятные предпосылки для возникновения у обучаемых различного рода вопросов, проявления активности в их постановке. С этой целью в процессе обучения используются многообразные способы проблематизации содержания образовательного материала: сообщение информации в неполном виде; антитезный способ изложения материала; представление существа проблемы с позиций различных научных подходов, противоречивых взглядов и др.

В условиях открытого образовательного пространства происходит достраивание содержания образования за счет обнаружения слушателями значимых для них проблем и их включение в программу обсуждения.

Особое внимание уделяется возрастающей роли педагогов – организаторов образовательного процесса как непосредственных носителей новаторских идей, проводников нового знания, инновационных технологий. Большую роль в определении направлений развития профессионально-педагогической деятельности слушателей играет феномен, который в научной

литературе обозначается как «феномен встречи», или просто «встреча». «Иногда при контакте с другой личностью, как непосредственном, так и происходящем при восприятии текста, закрепленного с помощью материальных носителей информации (книги, фильмы, картины), возникает чувство высокой значимости, близости, родственности, воплощения идеала... Какое-то сложные, недоступные рациональному определению соответствия архитектоники системы моделей и личностных свойств порождают резонанс, повышают степень открытости и понижают порог понимания... Это соответствие смутным ожиданиям личности, неожиданное воплощение в реальной жизни того, что в системе моделей личности имело малый коэффициент вероятности и высокий коэффициент предпочтения, порождает отношения и переживания, обозначаемые в естественном языке словом «любовь»... Любимый учитель, любимый писатель, любимый человек – все эти свободно избранные «значимые другие», воплощающие идеалы личности, особенно эффективно представляют перед ней от лица культуры. Возникновение у личности в процессе взаимодействия такого рода переживаний мы и обозначаем как феномен встречи» [4, с. 115]. «Прикосновение к Мастеру» в данном случае вызывает у слушателей стремление понять и реконструировать свой личный профессиональный опыт, свою практику изменений в профессии, «понимающее преобразование самого себя» (Ф.Т. Михайлов).

Диалоговый режим обучения, атмосфера творчества создают благоприятные условия для взаимообучения, взаимораскрытия всех участников образовательного процесса, обнажения перспектив развития существующей практики. В ходе совместного бытия, споров, дискуссий, диалога «здесь и сейчас» рождается новый опыт, новое знание, новый образовательный продукт.

Ситуация диалога развивает способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения. По мере дальнейшего развертывания образовательного процесса диалог перерастает в полилог, который, в свою очередь, должен в своем развитии перейти в способность к конструктивному монологу (способность обсуждать проблему с самим собой в режиме диалога и полилога).

Не вызывает сомнений тот факт, что диалогическая стратегия воздействия переосмысливает различные позиции как момент взаимодействия, участники которого принципиально равны и вместе с тем взаимозависимы. Каждый из них не только относится с полным уважением к личности партнера, но и видит в постижении его отличающейся позиции средство своего собственного развития.

Под влиянием такого рода отношений в образовательном процессе деятельность педагога начинает разворачиваться в принципиально ином ключе, обре-

тает новый ценностно-смысловой контекст, порождает ситуации творческого самовыражения, «надситуативной», «сверхнормативной», «надролевой» активности, способствует проявлению дивергентного характера мыслительной активности и др. Знания, которые педагог получает в процессе непосредственного общения с коллегами, приобретают в его глазах особую личностную значимость, практическую достоверность и убедительность. По-видимому, этим обстоятельством объясняется предпочтение, которое отдается преподавателем личным контактам как важнейшему каналу коммуникации, через который он получает новые идеи и методы.

Выполняемые слушателями по итогам обучения проекты обретают характер микроисследования, помогают преподавателям по-новому оценить собственную профессиональную деятельность, деятельность студентов, эффективность используемых технологий. Эти работы содержат новое (хотя зачастую только субъективно) научное знание, исследуя и реализуя которое, преподаватель приходит к своим собственным выводам и оценкам как на технологическом, так и на аскиологическом уровнях, обнаруживая их значимость для собственной деятельности.

Гуманитарные тенденции, характеризующие развитие системы непрерывного образования, специфика образования взрослых детерминируют включение в содержание обучения вузовских преподавателей, осуществляемого в системе повышения квалификации, их личностного опыта. По мнению исследователей, личностный опыт – это такой опыт человека, в котором не «только приобретаются или реализуются знания, способы деятельности, но и актуализируются и развиваются личностные проявления, присущие человеку как родовому существу» [6]. Компонентами личностного опыта являются не отдельные автономные элементы (ценностные структуры деятельности, содержание сознания), а взаимодействие этих элементов, процессы, происходящие на их пересечении, когда каждый элемент выполняет определенную функцию в существовании другого и целого.

Личностную окраску, как отмечают исследователи, приобретают те знания, ценности, способы деятельности и прочее, которые не принимаются «на веру», а усваиваются лишь на уровне их значений и исследуются самим человеком на предмет выявления их личностно-значимого смысла, глубоко переживаются, по отношению к которым человек вырабатывает собственную ответственную позицию. Таким образом, личностный опыт преподавателя представляет собой самобытный синтез знаний, оценок, умений, навыков, впечатлений, чувств и прочего, осуществляемых в ходе профессионально-педагогической деятельности, направленный на решение возникающих в ней проблем.

Вместе с тем этот опыт может быть ригиден, схемы деятельности при определенных обстоятельствах могут терять свой конструктивный смысл. В силу различных причин он может быть ограниченным, а иногда и ошибочным.

Предметом нашего исследования явился также анализ включения личностного опыта в содержание обучения в условиях дополнительного образования вузовских педагогов. С этой целью слушателям предлагались задания, направленные:

- на ретроспективный анализ собственной студенческой биографии, выявление способности встать на позицию студента;
- побуждение преподавателей к ретроспективному анализу их собственных реакций на те или иные педагогические воздействия;
- описание знакомых явлений и фактов с последующим отнесением их к определенному классу научно-педагогических понятий и закономерностей;
- реконструкцию привычной логики деятельности в соответствии с педагогическими целями;
- развитие профессиональной рефлексии;
- корректировку обыденных представлений;
- иллюстрацию некоторых педагогических понятий и др.

Обращение к личностному опыту преподавателей придает процессу обучения эмоционально окрашенный контекст, ибо вызывает у них многообразные переживания, чувства, ассоциации, впечатления. Так, на разных этапах исследования мы встречались с ситуациями, когда узость собственного опыта приводила слушателей к необоснованным оценкам и выводам, когда возникало несоответствие между личностным опытом и научным содержанием педагогических знаний и т.п. Приверженность своему опыту зачастую оставалась достаточно сильной, так как «это пристрастные знания, получившие аффективную окраску в моей деятельности по их построению» [7, с. 76]. В подобных случаях возникала необходимость корректировки ошибочных элементов личностного опыта педагогов, ревизии ими прежних ценностей, переосмысления некоторых своих представлений. Наша задача состояла в том, чтобы актуализировать личностные переживания, добиться их осознания преподавателями. При этом мы исходили из утверждения, что «опыт существует как переживание, которое надо рефлексировать, осмыслить, сделать из него вывод» (В.В. Сериков).

Пересмотр, корректировка личностного опыта, а иногда и отказ от него осуществлялись за счет создания ситуаций контакта и взаимодействия с иным смысловым миром – с другой личностью (по Д.А. Леонтьеву, «личностные вклады»). В этом случае «толчком» к внутренней «работе» педагога по переосмыслению своего опыта являлась «встреча» с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, собы-

тия, факты и т.п. Стремление отказаться от привычных схем деятельности, стереотипов продуцировало новый уровень развития профессионально-педагогической деятельности.

Включая в структуру процесса обучения личностный опыт преподавателей, мы, с одной стороны, корректировали имеющейся у них опыт, а с другой – учили их делать «биографические открытия» (Л.И. Анцыферова), переосмысливать значимость событий прошлого для актуально действующей сферы личности и тем самым создавать новую мотивацию, обретать новые смыслы своей педагогической деятельности.

В процессе обучения слушатели получали также возможность выйти за пределы своего прошлого опыта, обрести новый взгляд на различные явления педагогической действительности, утвердиться в правильности своей точки зрения, обнаружить идентичность научных и собственных позиций. Преподаватели могли найти объяснение многим проявлениям своего личностного опыта, в результате чего осознавали ценность педагогической теории в условиях ее взаимодействия с практическим опытом.

Мы создавали ситуации, стимулирующие переосмысление новых знаний, которое происходит в результате ретроспективной и перспективной оценки. Здесь имеет место переоценка: а) значимости; б) актуальности; в) сложности; г) истинности; д) эвристичности; е) практической ценности. Знание обретает новые функции, расширяется диапазон возможностей его использования, оно начинает соотноситься с кругом актуальных задач, в результате чего обеспечивается выход на новый уровень организации профессионально-педагогической деятельности.

Выполняя различного рода задания, преподаватели начинали понимать важность осознания, переосмысления отдельных элементов своего личностного опыта для успешного осуществления педагогической деятельности. Актуализация личностных переживаний, возможность посмотреть на события прошлого, те или иные фрагменты своей студенческой и профессиональной биографии с новых позиций – все это «поднимало» в их глазах ценность педагогической теории, открывало новые аспекты, новые грани своей производственной деятельности, «высвечивало» ее новые смыслы.

Вместе с тем наделение субъективным смыслом различных компонентов содержания образования в значительной степени обогащало понятийно-логическую составляющую профессионального сознания педагогов, способствовало возникновению в образовательном процессе «живого знания» (В.П. Зинченко), обретению личностной значимости вновь формирующегося профессионального опыта.

В данном случае «срабатывал» следующий механизм смыслообразования (Д.А. Леонтьев). В ходе

анализа ситуаций, предлагаемых слушателям, происходило «подключение» новых объектов, явлений к существующей у них системе смысловых связей, в результате чего эти объекты (явления) приобретали новый смысл, а смысловая система распространялась на новые объекты (явления). В итоге эти новые объекты (явления) встраивались в систему личностных отношений субъекта и приобретали новые регулирующие функции. Причем эти процессы имели разный масштаб значимости – от возникновения нового операционального смысла определенного методического приема в свете нового замысла до полного неприятия технологии, которая, к примеру, не обеспечивает подлинно личностное включение студента в образовательный процесс.

Любой педагог, включаясь в профессиональную деятельность, обладает определенной частью накопленного социумом опыта. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах освоения действительности является стиль мышления. Он выступает как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самой деятельности и ее результатам.

Предмет особой задачи системы дополнительного образования – развитие современного стиля профессионально-педагогического мышления преподавателей. Речь идет о развитии способности педагога к целостному, многоаспектному, системному освоению педагогической действительности; «стратегическом» мышлении, ориентированном не на автономность разрешения отдельных узкопредметных задач, а на формирование более универсальных, методологических парадигм и методологических навыков научного поиска; гибкости мышления, которое предполагает выход в стороннюю позицию (тринитарная методология), способность к расшатыванию и преодолению стереотипов, гибкость и многовариантность оценок происходящего, готовность к принятию необычной информации (или в необычной форме), умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причины) и терминах будущего (последствия), ориентацию на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего, склонность мыслить в категориях вероятностного (прогностичность) и др.

В результате принятия слушателями новых форм деятельности, вступления в новые типы взаимодействия с коллегами, педагогами-организаторами системы дополнительного образования – принятия новых социальных ролей происходило быстрое структурирование (или реструктурирование) их личностного опыта, его обогащение, что способствовало новой селекции и переоценке предыдущего опыта.

Изучение личностного опыта преподавателей, модели его интерпретации и структурирования пред-

ставляет собой важную задачу, стоящую перед организаторами системы дополнительного профессионально-педагогического образования.

Система дополнительного образования дает общий импульс дальнейшему развитию взаимодействия науки и опыта практической деятельности слушателей. Необходимо отметить, что ценность для науки, а следовательно и для организаторов повышения квалификации как полпредов той или иной области научного знания, педагогов, представляет не только (и даже не столько) положительный опыт слушателей, но и отрицательный. Ошибки, неудачи, противоречия, несоответствия, факты резкого расхождения между целью и результатами и прочее изучаются и дают материал для выводов и теоретических обобщений.

Эвристический потенциал системы дополнительного образования обнаруживает себя и в том, что преподавателя отличают: опора на сильные стороны своей личности; позитивное, практически действенное отношение к педагогической профессии; стремление к постоянному совершенствованию своего мастерства; высокий уровень принятия социально значимых целей, способность активно и самостоятельно определять новые цели, пути их достижения, строить планы, осуществлять самоконтроль, т.е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность. Педагог самостоятельно решает педагогические задачи, способен к различным модификациям практического опыта, творчески, нестандартно подходит к рассмотрению возникающих проблем. «Непрерывное накопление новых знаний и умений, новых способов ориентировки в мире, приводит к появлению новых возможностей человека, новых психологических способностей. Возникающее при этом у личности переживание своих возросших возможностей выступает как мотиватор, движущая сила особой активности человека, на-

правленной на опробование своих новых потенций. Тем самым формируется механизм поиска новых, необычных, трудных ситуаций» [8, с. 56]. Данный уровень отношения к овладению профессией характеризуется и возросшей степенью требовательности к себе, своей деятельности. Преподавателя отличают такие качества, как высокое чувство самокритичности, склонность к профессиональному самоанализу, рефлексивной деятельности. Процесс творческого саморазвития сопровождается становлением педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности.

Развивая рефлексивную позицию в образовательном процессе, мы создавали слушателям условия, в которых они могли бы «...воспринять нечто как реально существующее, приняв его в себя, в свой мир означенных, осмысленных и переживаемых представлений о реальности бытия. Воспринять и сжиться с этим нечто, как с чем-то интересным или даже весьма нужным. Но совсем другое дело его познать. Иными словами, ответить себе и другим на вопрос: как оно оказалось возможным и как стало именно таким по самой сути своей» [9, с. 5].

Совершенно очевидно (и это подтверждает наша образовательная практика), что система дополнительного образования запускает внутренние личностные механизмы саморазвития слушателей, активизирует проявление ими различного рода инициатив в образовательном процессе. Мы убеждены, что именно в этом в первую очередь проявляется его инновационный характер, когда оно стимулирует «личное и личностное действие, иницилируемое человеком и направленное на образование им мест и форм своего личного присутствия в образовании» (Г.Н. Прокументова). Солидаризуясь с позицией ученого, мы намерены в дальнейшем развивать полученные теоретические и практические выводы.

Библиографический список

1. Бусыгина А.Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. – Самара, 2003.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 2000.
4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994.
5. Балл Г.А., Вольнец А.Г. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования // Гуманизация образования. – 2000. – №1.
6. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996.
7. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969.
9. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск. – М., 2003.