

УДК 378

А.Е. Абылкасымова, М.К. Асаналиев, С.А. Джолдошев

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведен анализ учебных планов вузов, который показал необходимость содержательного и структурно-усовершенствованного классификатора специальностей. Обосновано введение такого важного показателя, как «классификация специалиста» с ориентацией подготовки учителя для работы в альтернативных учебных заведениях.

На фоне бурно протекающих социально-экономических изменений как в нашей стране, так и в других государствах постсоветского пространства стали более четко вырисовываться контуры кризиса традиционной системы подготовки педагогических кадров. Современного учителя должна отличать высокая гражданская активность и любовь к детям, подлинная интеллигентность, духовная культура, творческий поиск, индивидуальный стиль педагогической деятельности, потребность в постоянном самообразовании и самосовершенствовании. Подготовка и воспитание такого учителя до недавнего времени сдерживались господствующим в системе педагогического образования валовым, информационно-экстенсивным подходом к его формированию, административно-командным стилем управления педагогическими учебными заведениями, отсутствием у педагогических институтов и университетов реальных прав и полномочий на творческий поиск в этой области. Предлагаемые педагогическим учебным заведениям органами управления типовые учебные планы и программы нацеливали учебный процесс в основном на организацию предметно-разобщенной подготовки педагогических кадров.

В свете этого подготовка учителя новой формации, способного на высоком профессиональном уровне осуществлять возложенную на него функцию духовного воспроизводства человека как активного субъекта общества оказалось одной из актуальных задач реформируемой высшей школы. При этом формирование современного учителя требует принципиально новых подходов в первую очередь к его подготовке, радикального обновления содержания педагогического образования, форм и методов обучения и воспитания, строгого учета логики и этапов его профессионального развития и становления.

Демократические процессы начала 90-х годов создали благоприятные условия для реформирования системы высшего педагогического образования страны. Однако сложившаяся ситуация в подготовке учительских кадров остается крайне тревожной.

Прошедший период позволяет подвести некоторые итоги вузовской реформы, так как многие коллективы высших учебных заведений имеют более чем пятилетний опыт структурной реорганизации и перестройки учебно-методической системы непрерывного образования. В связи с этим сейчас много пишут о новых образовательных технологиях, многоуровневой подготовке специалистов в вузе, стандартах высшего профессионального образования, концепциях тех или иных классических университетов (вновь открытых на базе бывших педвузов). Однако скажем без обиняков, что остается незамеченным катастрофически снижающийся уровень профессиональной подготовки учителя.

Эти обстоятельства заставляют нас, опираясь на социальный заказ трансформирующегося общества, раскрыть ряд недостатков, без устранения которых невозможно достичь позитивных сдвигов в подготовке учительских кадров. К сожалению, реформирование не только высшей школы, но и всей системы непрерывного образования страны осуществлялось без глубокого концептуально-философского, социально-экономического и психолого-педагогического анализа. В результате этого отдельные прогрессивные идеи системного реформирования педагогического образования не смогли найти своего практического воплощения.

Несколько лет назад, например, была предпринята попытка внедрить в вузы многоуровневую университетскую подготовку специалистов. Идея сама по себе неплохая, но ее реализация показала, что данное нововведение привело к разрыву единства общенаучной и специальной подготовки студента, тогда как именно этим отличалось наше высшее профессиональное образование.

Вместе с тем, в последние годы возникла необходимость ориентации подготовки учителя на работу в альтернативных учебных заведениях, в том числе, - сельских малокомплектных школах. Безусловно, здесь нужен новаторский подход к подготовке учителя, о чем должны позаботиться реформаторы всех уровней системы образования. Следует при этом отметить, что профессиональная подготовка учительских кадров основывается на сохранении единства специальной и общенаучной подготовки специалиста. Обучение будущего специалиста с учетом указанной специфики особенно необходимо на старших курсах, где его становлению придается особое значение, так как на этом уровне идет процесс его профессионального становления.

Беглое изучение учебных планов вузов Казахстана показывает, что заложенный в них разрыв единства общенаучной и специальной подготовки студентов отрицательно сказывается на подготовке будущих учителей школ. Для подтверждения сказанного приведем некоторые данные сравнительного анализа учебных планов.

Учебные планы ряда вузов страны составлялись, исходя из логики многоуровневой подготовки специалистов, согласно которой выпускникам соответствующих уровней присваивается академическая (учебная) степень «бакалавр» и «магистр». Однако структурно-целевые мотивы учебного плана бакалавриата, рассчитанного на 4 года обучения, вступают в противоречие с государственным классификатором специальностей. Так, например, многие учебные планы претендуют на подготовку специалистов по шифру 0100 (естественнонаучное направление) и по шифру 0200 (гуманитарное направление), тогда как выпускникам присваивается квалификация по шифру 0300 (образовательное направление). Образно говоря, при этом получается такая картина: обучая студентов по специальности «сантехник» присваивают им квалификацию «музыкант». Если исходить из конкретного примера специальности «Физика», то в действительности вся логика учебно-воспитательного процесса и производственной практики студентов должна была бы подчиняться духу и букве подготовки специалиста «физик» по выбранному шифру 0100, которому адекватна квалификация «физик-исследователь». Когда учебно-воспитательный процесс подчиняется логике подготовки специалиста «физик» по шифру 0300, только тогда выпускнику присваивается квалификация «учитель физики».

Ясно, что в ходе дальнейших реализаций таких двусмысленных, а потому и ущербных учебных планов общество терпит двойное поражение, так как оно не получит ни квалифицированного «физика-исследователя», ни квалифицированного «учителя

физики». Такая двойственность учебного плана отрицательно отразилось и на определении в нем методических специальных дисциплин, в число которых на уровне бакалавриата отнесены лишь безымянные спецкурсы, спецсеминары и спецпрактикумы. В этих условиях методические дисциплины и производственная практика (как научная - по шифру 0100, так и педагогическая - по шифру 0300) практически теряют не только функциональную полноценность, но и лишаются элементарных обучающих качеств.

Отсюда вытекает неутешительный вывод: бакалавриат в такой модели будет готовить педагогические кадры в лучшем случае на уровне послевоенных двухгодичных учительских институтов, что и подтверждается реальным, а не приписываемым уровнем выпускников бакалавриата.

Некоторые учебные планы с пятилетним образованием представлены без шифра направления специальности, но с указанием квалификации специалиста, например: «учитель математики, физики и информатики», «учитель физики и информатики». В этих учебных планах конкретно указано наименование основных спецдисциплин по методическим предметам. Выделенные часы обеспечивают их содержательно-методическую ценность и функциональную полноценность. Реализация такого учебного плана, судя по заложенной в его основу концептуальной идее и при надлежащем ресурсном (научном, методическом, финансовом и т.д.) обеспечении, позволяет готовить учительские кадры на уровне лучших педагогических институтов советского периода. Однако и этот учебный план вступает в противоречие с государственным образовательным классификатором, так как подготовка кадров по специальности «физика и информатика» и по специальности «математика, физика и информатика» в действующих и прежних классификаторах отсутствует.

Изучение учебных планов вузов лишь на уровне внешнего структурного анализа позволяет судить о низкой направляющей, научно-методической и прогностической функции действующих классификаторов специальностей высшего образования Республики Казахстан. Для того чтобы не ввести в путаницу составителей учебных планов (кстати, работающих без государственных базисных учебных планов, разработка которых может занять длительный период), в первую очередь, предстоит совершенствовать сам государственный классификатор специальностей с учетом современных социальных заказов общества на подготовку кадров высокой квалификации.

Сегодня классификатор специальностей вузов нуждается не только в содержательном, но и структурном совершенствовании. Так, например, введение в классификатор такого важного показателя, как «классификация специалиста», не допустило бы в дальнейшем двусмысленности в толковании специальностей и обеспечило бы адекватность присваиваемой им квалификации.

Следует подчеркнуть, что при проектировании учебных планов и моделировании той или другой специальности важную роль играет социальный заказ общества. Система непрерывного образования страны на сегодня располагает лишь одним достоверным и конкретным социальным заказом - характером общественного мнения. Этим заказом является неизменный и устойчивый спрос на высококвалифицированные кадры учителей, как в центре, так и на местах, на что разработчики учебных планов, к сожалению, практически не обращают внимание. Дело в том, что согласно

социальному заказу общества более половины выпускников вузов должны пройти непосредственную подготовку по группе специальностей шифра 0300 (группа образования), тогда как ныне действующие рабочие учебные планы бывших педагогических институтов ориентированы в основном на подготовку специалиста по шифрам 0100 и 0200.

Анализ данных госстатистики показывает (см. таблицу), что численность школ и учителей с 1994/1995 к началу 1997/1998 учебного года сократилась соответственно на 8 и 10 процентов, а численность учащихся практически осталась на том же уровне. Этот факт сам по себе говорит о возрастании кризисных явлений как в системе высшего образования в плане подготовки учительских кадров, так и в системе средней школы в постановке учебно-воспитательного процесса.

В роли социального заказа общества выступают и такие данные, как число учебных заведений по языкам обучения, а также национально-этнический состав обучающихся. Согласно статистике и эти компоненты социального заказа казахстанского общества не в полной мере учитываются в реформировании системы непрерывного образования страны. Дело в том, что более 50 % школ и 75 % высших учебных заведений Казахстана обучение ведут на русском языке, хотя около 80 % учащихся идентифицируют себя с теми или другими не русскими этническими социумами.

Численность	1994/1995	1995/1996	1996/1997	1997/1998
Общеобразова- тельные школы	8841	8801	8619	8134
учащиеся в тыс.	3111.8	3088.6	3122.5	3108
учителя в тыс.	271.6	275.3	263.1	240.3
Частные школы	18	38	66	124
уч-ся в частных школах	1006	3078	6824	13503
Студенты ПТУЗов. тыс.	160	154	133	111
Студенты ССУЗов тыс.	214	200	178	148
Студенты ВУЗов тыс.	267	273	281	293
Выпуск спец-в в ВУЗах тыс.	45.5	45.8	49.0	50.9
из них по линии просвещения	22.0	23.0	27.5	30.3

В ходе реформирования системы высшего образования, как это вытекает из приведенных выше материалов, традиционная высшая педагогическая школа страны получила возможность интегрироваться в общую систему вузовского сообщества через вновь организуемые академии, университеты, педагогические институты и другие отраслевые вузы. Однако произошедшие структурные изменения высшего образования оказались неконструктивными в плане подготовки высококвалифицированных педагогических кадров.

Действительно, в ходе вузовской реформы система традиционного педагогического образования подверглась основательному разрушению, а новая альтернативная система, направленная на удовлетворение социального заказа страны, не была создана как в теории - в виде концептуальных моделей, так и на практике университетов - в форме самостоятельных структурных подразделений. В России, исходя из социального заказа общества, подготовку кадров по направлениям и специальностям педагогического профиля (группа образования по шифру 0300) ведут свыше 170 вузов. Из них 90 педагогических университетов и педагогических институтов. Им принадлежит особая роль в развитии педагогического образования как открытой, гибкой и вариативной системы, опирающейся на традиции российского образования и науки, учитывающей особенности современной экономической и социальной ситуации. При нашем деформированном сознании слово «педагогика» оказалось настолько нарицательным, что оно сохранилось в названиях только двух высших учебных заведений – Аркалыкского и Алматинского женского пединститутов.

В России все педагогические высшие учебные заведения, в том числе такие флагманы, как МГПУ (бывший МГПИ им. В.И. Ленина) и РГПУ (бывший ЛГПИ) им. А.И. Герцена в ходе их реорганизации свято сохранили слово «педагогика». Более того, спектр педагогических специальностей в этой стране был значительно расширен с 23 до 42 наименований. Это обеспечивает новые актуальные направления деятельности учителей и педагогов, вызванные диверсификацией форм, содержания, методов и типов педагогического образования в современных условиях. При этом такие сугубо классические университеты, как МГУ им. М.В. Ломоносова активно присваивают своим выпускникам дополнительную квалификацию «преподаватель» и «преподаватель высшей школы».

Такая тенденция усиленного внимания к подготовке педагогических кадров является общемировым явлением, в основе которого лежат научные выводы и рекомендации, вытекающие из системного анализа как глобальных, так и региональных проблем развития общества. В математической статистике исчерпывающе описан один из мощных инструментов системно-методического анализа любых, в том числе и образовательных систем, которые называются «кольцом ускорения» (другие названия – «контур самосохранения», «петля ускорения»). Состояние такового «кольца ускорения» в системе просвещения определяет не только качество учебно-воспитательного процесса всей непрерывной системы образования, но и социально-экономической и духовно-культурной жизни всего социума. Такой вывод является следствием действия закона приоритетности образования постиндустриального периода развития человечества. Поэтому та государственная образовательная система, которая по той или иной причине не будет уделять должного внимания подготовке учительских кадров, является по существу закрытой, самопогасающей системой, от деятельности которой в конечном итоге будет страдать целое общество.

Например, согласно «кольцевой» теории развития системы образования на общеобразовательные школы (особенно на начальную школу) и педагогические высшие учебные заведения обращается пристальное внимание, так как именно они в «кольце ускорения» образования занимают наиболее ответственные и ключевые (полосные) положения, от их потенциала в первую очередь зависит жизнеспособность всей образовательной системы. Другие звенья высшей школы косвенно связаны с

целостной непрерывной системой образования по расходящейся траектории. Поэтому ухудшение работы школ и педвузов, являющихся непосредственным генерирующим фактором духовно-культурного воспроизводства общества, быстро приводит к последовательному расстройству работы всей непрерывной системы образования. В конечном итоге «кольцо ускорения» вырождается в порочный круг, и система вместо развития разваливается. Реальность такова, что "кольцо ускорения" системы просвещения страны давно работает в крайне критическом режиме, все больше усиливая кризисные явления в образовательной сфере. Причина тому – неразрешенность внешних и внутренних противоречий в самой системе образования.

"Кольцо ускорения" как один из эффективных инструментов системного подхода позволяет раскрыть внешние противоречия, характеризующие взаимодействия между звеньями, и внутренние противоречия, присущие каждому звену. Реальное положение сейчас таково, что обострились и стали играть главную роль как внешние, так и внутренние противоречия в системе образования страны.

В последние годы "кольцо ускорения" системы просвещения в нашей стране подвергалось сильной деформации, цепи между звеньями стали рваться, резко затормаживая развитие целостной системы образования. Так или иначе, почти все педагогические институты прямо или косвенно покинули пределы "кольца ускорения" системы образования, переходя на более прогрессивные технологии обучения. А это в свою очередь снизило и продолжает снижать ускоряющий потенциал образовательной системы и ее главного звена – педагогических институтов. Таким образом, на лицо следующий факт: процесс вырождения педагогических институтов принимает устойчивый характер, а "кольцо ускорения" системы образования превращается в угасающий порочный круг, все больше увеличивая число неквалифицированных и слабо подготовленных специалистов, в том числе учителей и педагогов.

Исходя из требований оптимального функционирования саморегулирующейся и саморазвивающейся системы, можно предложить следующий путь преодоления указанных выше противоречий в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров в системе образования:

- Прежде всего произвести кардинальную структурную перестройку всей метосистемы педагогического образования страны и ее отдельных звеньев;
- Восстановить государственный статус и ускоряющий потенциал системы просвещения на принципиально новом качественном уровне;
- Найти оптимальные формы и организационные пути подготовки высококвалифицированных учительских кадров в системе вновь организованных университетов, от эффективной деятельности которых теперь зависит развитие всей системы казахстанского образования;
- Сформировать национальную модель педагогического образования республики Казахстан;
- Разработать содержательно-методические системы целостного педагогического образования страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абылкасымова А.Е. Стратегия развития высшего образования в республике Казахстан. -Алматы: Билим, 1998.

Общественные науки

2. Абылкасымова А.Е. Развитие педагогической науки в области методики обучения. /Теоретико-методологические основы модернизации системы образования в РК. –Алматы: Билим, 1998.
3. Абылкасымова А.Е. Совершенствование дидактической подготовки учителя в процессе изучения физико-математических дисциплин. /Высшее образование Казахстана в 3-м тысячелетии. –Алматы, 1998.
4. Асаналиев М.К. Проблемы совершенствования подготовки кадров в системе университетского образования. –Каракол, 1998