

в годы гражданской войны: 1917–1920 гг. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Савин Игорь Владимирович. – М., 2007. – 21 с.

3. Сизова А. Ю. Российская высшая школа в революционных событиях 1917 г. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Сизова Анастасия Юрьевна. – М., 2007. – 21 с.

4. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : АН СССР, 1991. – 392 с.

5. Ханин Г. И. Высшее образование и российское общество / Г. И. Ханин // ЭКО : всерос. экон. журн. – 2008. – № 8. – С. 75–93.

6. Вернадский В. И. Дневники 1917–1921 / В. И. Вернадский. – Киев : Наук. думка, 1994. – 271 с.

7. Козлова Н. Н. Упрощение – знак эпохи / Н. Н. Козлова // Социол. исслед. – 1990. – № 7. – С. 11–21.

*Е. А. Подольская*

## **МОДЕРАЦИЯ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Успешное развитие современной высшей школы напрямую связано с подготовкой научно-педагогических кадров, ведь от их научной квалификации и профессионально-педагогической компетентности зависит формирование нового поколения специалистов. Динамичные изменения содержания и подходов к педагогической деятельности, рост объема и качества инновационной составляющей в образовательном пространстве обуславливают новые требования к непрерывному повышению квалификации преподавателей высшей школы.

Однако традиционная система повышения квалификации преподавателей вузов Украины имеет существенные недостатки: во-первых, не в полной мере реализуется принцип непрерывности образования, чаще всего осуществляется эпизодическое обучение в связи с устареванием квалификации педагогов; во-вторых, повышение квалификации носит групповой (неперсонифицированный) характер, не способствует удовлетворению образовательных потребностей преподавателей; в-третьих, сохраняется «субъект-объектный» характер отношений в системе «преподаватель – слушатель», организация курсовой подготовки для преподавателей вузов строится без учета принципов андрагогики, где взрослому обучающемуся человеку принадлежит

ведущая роль в процессе обучения; в-четвертых, приоритет отдается повышению научной квалификации и не уделяется должного внимания педагогической составляющей деятельности преподавателя, хотя она не в меньшей степени нуждается в постоянном обновлении, пополнении и совершенствовании [1].

С учетом всех этих недостатков традиционной системы повышения квалификации преподавателей вузов Украины, главной задачей повышения квалификации становится не трансляция нового содержания современного образования, а развитие способности преподавателей высшей школы интерпретировать это содержание по отношению к своим запросам профессионального развития. Процесс повышения квалификации должен предполагать переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей. Результативность повышения квалификации зависит от степени актуализации педагогами собственных возможностей, от их включения в процесс осмысления собственных целей и ценностей.

Анализ опыта непрерывного педагогического образования в Украине и России (Э. Н. Беломестнова, Г. Ф. Бенсон, Л. В. Верзунова, Н. В. Кирий, М. Г. Минин, В. С. Паканова), показывает, что одной из наиболее эффективных и перспективных форм повышения квалификации работников образования является *модерация*. Ее основная идея заключается в том, что при активном овладении новыми знаниями и самостоятельном поиске решений профессиональных проблем группа слушателей опирается на опыт и знания каждого из ее членов. Целью совместной деятельности преподавателя (модератора) и взрослого обучаемого является развитие у последнего способности к самоуправлению в профессиональной деятельности. За счет этого модерация позволяет быстро и гибко координировать меняющиеся потребности обучаемого. «Модерация побуждает по-новому взглянуть на процессы преподавательской деятельности, ее внутренние пласты, связанные с изменением поведенческого стиля и способов его взаимодействия со студентами. Именно в процессе профессионального общения у педагогов появляется возможность реализовать потребности в приобретении нового профессионально-личностного опыта, а профессиональное общение позволяет осуществить обмен той личностно значимой информацией, которая необходима педагогам для разрешения противоречий профессиональной деятельности» [1, с. 49].

В качестве теоретико-методологического основания развития модерации мы рассматриваем синтез андрагогического, компетент-

ностного, модульного и рефлексивного подходов с учетом особенностей педагогического управления. *Андрогогический* подход позволяет раскрыть смысл непрерывного повышения квалификации в возможности развития личности, ее способности к самоорганизации, саморегуляции, самореализации. *Компетентностный* подход ориентирует на удовлетворение образовательных потребностей научно-педагогических работников в получении знаний о новых образовательных технологиях, содействующих развитию ключевых и профессиональных компетентностей студентов. При проектировании образовательной траектории довольно результативным является *модульный* подход, позволяющий непрерывно совершенствовать содержание программы и обеспечивать ее индивидуализацию в соответствии с выявленной структурой и степенью исходной подготовки преподавателя [1].

Однако, мы считаем, что эффективной модерация может быть только при условии синтеза этих подходов с *рефлексивным* подходом, который по сути и выступает основой повышения квалификации педагогических кадров вузов. Модерация связана с необходимостью использования специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих обучающихся к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей.

Методы модерации отличаются от авторитарных дидактических способов обучения, поэтому основные направления деятельности связаны с разработкой техник модерации. Модератор помогает обучающемуся педагогу осуществлять анализ имеющихся в индивидуальной педагогической практике образцов опыта, критически их осмыслить и окончательно «переналаживать» в соответствии с главными идеями модерации. На занятиях ведущим выступает не столько принцип отработки с обучающимися в режиме тренингов максимально возможного количества интерактивных методов обучения, сколько принцип «выращивания» нового индивидуального и коллективного сознания [1].

С целью обеспечения качественного повышения квалификации преподавателей высшей школы целесообразно наряду с существующими формами последипломного образования создавать в вузах центры модерации, которые призваны выполнять образовательную (функцию развития персонала), методическую, информационную, консультационную, диагностическую функции, а также функцию поддержки внедрения инноваций.

В качестве основных принципов модерации мы выделяем: *принцип непрерывности* – создание условий для постоянного развития педагогического профессионализма преподавателя; *принцип адекватности* – ориентация на реализацию актуальных направлений развития системы высшего образования, соответствие требованиям государственных и международных стандартов; *принцип многоуровневости* – обеспечение уровневой подготовки разных категорий преподавателей (начинающих, активно работающих и имеющих большой педагогический стаж); *принцип опережающей подготовки* – реализация повышения квалификации преподавателя высшей школы с учетом ближайшей и отдаленной перспектив его деятельности; *принцип целостности и согласованности* – создание комплексной системы взаимосвязанных и согласованных компонентов; *принцип модульности* – проектирование содержания программ подготовки по модульному принципу; *принцип информатизации* – следование современным тенденциям развития информационных технологий, в том числе активное использование форм, методов и средств электронного обучения.

Стержнем модерации, по нашему мнению, должно быть развитие методической компетентности кадров высшей школы. Под *методической компетентностью* мы понимаем способность и готовность преподавателя применять свои знания, умения и навыки для обеспечения эффективной учебно-воспитательной деятельности.

Это интегративное свойство личности преподавателя представлено совокупностью следующих компонентов:

1) *ценностно-мотивационный* компонент выражает потребность в развитии методических способностей;

2) *когнитивный* компонент требует знания инновационных методов и технологий обучения, передового педагогического опыта;

3) *технологический* компонент ориентирует на использование инновационных методов и технологий обучения, адаптацию их к учебным задачам и аудитории;

4) *рефлексивный* компонент предполагает наличие способностей к самооценке способов решения методических задач, анализу и самооценке методического опыта;

5) *оценочный* компонент предполагает сформированность умения оценивать качество методического сопровождения образовательных программ [2].

Говоря о методической компетентности мы особенно акцентируем внимание на *готовности* к методической работе как специфическом

состоянии преподавателя, обусловленном его профессиональным и личностным опытом и обеспечивающим возможность выполнения всех видов методической работы. Для обеспечения такой готовности как целостного проявления свойств личности преподавателя необходимо добиваться гармоничного сочетания познавательного, эмоционального и мотивационного компонентов. Именно такая готовность отражает уровень сформированности методической компетентности и является частным проявлением готовности к профессионально-педагогической деятельности в единстве трех ее равноправных составляющих: психологической, инструментальной и интеллектуальной [3].

Внутривузовская модерация позволяет решать актуальные задачи повышения методических компетенций преподавателей, прежде всего, таких как: способность научно-педагогических работников высшей школы к разработке документов основных образовательных программ; способность преподавателей продуктивно реализовать модули нового поколения, обеспечить достижение компетентностно-ориентированных результатов обучения студентов; готовность научно-педагогических кадров к созданию и применению интерактивных образовательных ресурсов для организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов на основе современных сервисов Интернета; готовность преподавателей реализовать продуктивное проектно-организованное обучение в структуре интегрированного учебного плана, способность подготовить выпускников вуза к решению проблемных задач профессиональной деятельности; готовность преподавателей к проектированию, реализации и оценке качества самостоятельной образовательной деятельности студентов в личностно-ориентированной образовательной среде.

### Литература

1. Кирий Н. В. Центр модерации как инфраструктурная поддержка дополнительного профессионального образования в вузе / Н. В. Кирий, Л. В. Верзунова // Педагогические науки. – 2010. – № 4. – С. 43–49.
2. Соловова Н. В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс] / Н. В. Соловова. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=15201>.
3. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза / М. Г. Минин, Э. Н. Беломестнова, Г. Ф. Бенсон, В. С. Паканова // Высш. образование в России. – 2014. – № 4.