

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА КАК ВОПИТАТЕЛЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ АКМЕОЛОГИИ

*Республиканский институт высшей школы,
Минск, Республика Беларусь*

Тема статьи предполагает рассмотрение не менее трех актуальных проблем: 1) особенности личности и профессиональной деятельности педагога как воспитателя в высшей школе; 2) сущность, структура, критерии и показатели педагогического профессионализма; 3) пути и способы становления профессионализма в контексте акмеологии. В нашем исследовании использованы теоретические (анализ и синтез, моделирование, проектирование), эмпирические (изучение и контент-анализ литературы, анализ педагогической практики, наблюдение, анкетирование, экспертная оценка) методы, констатирующий эксперимент.

Анализ более 400 теоретических источников, социокультурной ситуации в мире и стране с учетом многолетнего опыта работы в системе образования и данных опросов позволил выявить неоднозначность, противоречивость толкования ряда терминов (например понятия «профессионализм» и «мастерство») трактуются как синонимы, как часть и целое) и дать их новые определения; обосновать выбор методологических подходов к разработке теоретической модели профессионализма педагога; выявить условия и факторы эффективного становления профессионализма и др. Обнаружено, что несмотря на древние предпосылки, профессионализм как научная проблема поставлен в середине XX в. исследовался ленинградской (под руководством Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой), полтавской (И.А. Зязюна), московской (В.А. Сластенин), белорусской (А.И. Гримотя, Н.В. Кухарева, В.П. Тарантя и др.) и другими школами. При построении педагогического профессионализма мы основывались на принципах системного, компетентностного подходов как адекватных мировым тенденциям, современным реалиям в системе послевузовского педагогического образования (работы В.И. Андреева, А.И. Жука, О.Л. Жук, И.А. Зимней, В.А. Макарова, Дж. Равена, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, Е.А. Ямбурга и др.). Разработать технологию оптимизации послевузовского становления профессионализма педагога позволяет обратиться к акмеологическим закономерностям и способам достижения профессионально-личностного акме (труды Е.П. Варламовой, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Л.Г. Лаптева, И.Н. Семенова и др.), а также использование идей мыследеятельностной педагогики, рефлепрактики (О.С. Анисимов, Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий).

Таким образом, профессионализм педагога, по нашему мнению, есть обретенная в ходе учебно-практической деятельности динамично развиваемая способность к успешному решению профессиональных задач, стабильному достижению результатов труда на основе эффективного использования сил, средств и времени. В современной трактовке он понимается как интегральное, многоуровневое, многокомпонентное педагогическое свойство, главное условие субъектной реализации индивида [1. 329]; как транспрофессионализм, уровень компетентности педагога, реализуемый в рамках концепции «образование через всю жизнь» [2. с. 59]. Семантическая связь, рядоположенность понятий «профессионализм» и «профессиональная компетентность» выявлена Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской, А.К.Марковой. Оба понятия, различаясь объемом и содержанием, обозначают интегрированные свойства, динамичные характеристики «качества» специалиста, присущие ему на очередной ступени становления; включают ценностные и мотивационные основания, когнитивную, практическую и нравственно-этическую составляющие.

В списке критериев педагогического профессионализма, включающем требования исследователей к личности, деятельности, общению и (само)развитию педагога, приблизительно две сотни компонентов (от определенных ЗУН, качеств и способностей до видов культуры, других интегральных характеристик). Нельзя не согласиться с каждым из них. Вместе многосложность предмета исследования чрезвычайно затрудняет создание виртуального образца педагога, разработку диагностического инструментария уровня его мастерства, программ послевузовского образования, планов профессионально-личностного развития.

Обоснованный выбор подхода к изучению структуры профессионализма (в нашем случае компетентностного) дал возможность избежать или снизить остроту названных трудностей. Выявив сущность, виды, составляющие компетенции и компетентности, мы разработали универсальную модель современного специалиста — педагога, включающую три типа компетенций: внепрофессиональные, надпрофессиональные и профессиональные. Последние по сфере распространения делятся на общеспециальные, специальные, дополнительные. Каждой профессии, специальности педагога присущ свой набор компетенций, индивидуализированный в системе компетентностей конкретного человека. Слушатели РИВШ считают, что на основе данного образца несложно построить модель профессионализма педагога любого образовательного уровня, каждой специальности и специализации, в том числе воспитательной. Это положение доказано на практике.

Анализ литературы, опыт и наблюдения за работой профессионалов сферы воспитания, анкетирование студентов, педагогов, управленцев образования дали возможность предположить, что имеют место специфические

характеристики профессионала — воспитателя вуза, в сравнении с профессионалом-преподавателем. Специфические черты основываются на особенностях организации, целей и содержания, методики, результатов воспитательной работы и заключаются в особой — воспитательной направленности (не на обучение предмету, а на оказание студентам поддержки и помощи, психолого-педагогическое сопровождение, а также на неформальное общение). Воспитательная направленность взаимосвязана с такими качествами педагога, как альтруизм, высокий уровень эмпатии, перцептивных, коммуникативно-организаторских способностей. Безусловно, преподаватель также обязан воспитывать, и ему необходимы перечисленные качества. Однако есть основания утверждать, что педагог не состоится как профессионал-воспитатель в случаях отсутствия одного из этих качеств либо низкого уровня их развития, в то время как преподаватель в аналогичных условиях может достигнуть дидактические цели.

Процесс акмеологического развития педагога, по нашему мнению, делится на два этапа: становления профессионализма и его развития. Первый этап включает три стадии: адаптации к профессиональной деятельности; владения основами профессионализма; профессионализма. Второй, согласно белорусским ученым [3, с. 242], — две стадии: мастерства и новаторства. В исследовании нами используются следующие критерии профессионализма: субъектность, авторство в профессиональной деятельности (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков); профессиональные направленность и позиция (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина); обученность, готовность и включенность (А.И. Зимняя, Дж. Равен и др.) в трудовые процессы; результативность деятельности. Множество условий и факторов корректируют индивидуальные векторы движения педагогов к акме. В качестве эффективных способов становления и развития профессионализма педагоги называют самообразование, наблюдение за трудом опытных коллег; обобщение собственного опыта работы, написание статей, участие в семинарах, выставках, конкурсах профессионального мастерства; для педагогов-мастеров — наставничество, руководство методическим объединением. Педагоги считают важным также использование потенциала методических служб на всех уровнях системы образования. Вышесказанное ставит новые общезначимые задачи перед учреждениями повышения квалификации и переподготовки специалистов образовательной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология и педагогика / Под ред. А.А.Бодалева, В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
2. Жук А.И., Кошель Н.Н. Резервы развития последипломного педагогического образования / Зб. навуц. прац бел.-укр. семинара «Тэорыя і практыка

дзейнасці інстытута паслядыпломнай педагагічнай адукацыі у перыяд гла-
бальных змен», 23-25.09.2003 г., Мінск, 2003. — С. 46-71.

3. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. — Мн., 2001.

УДК 378

Манах И.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

*Белорусский государственный университет,
Минск, Республика Беларусь*

It is shown, that problem training is one of effective procedure in preparation of the modern highly qualified specialist. Potentialities of problem lectures realization, practical works with elements of scientific search and application of other methodical procedures providing formation of creative personality are considered on example of «Quantum electronics» specialization.

Наиболее эффективным приемом в формировании творческого мышления служит проблемное обучение [1]. Одно из направлений творческого развития личности — проведение лекционных занятий проблемного характера, использование которых повышает эффективность работы студентов. При этом в лекции либо только ставится учебная проблема, либо указываются и пути ее решения и, наконец, лекция может содержать элементы научного поиска [2]. Основной целью лекции первого типа является изучение нового материала и формирование у студентов умения видеть и формулировать проблему. При этом преподаватель излагает различные точки зрения, подходы, гипотезы. Так, например, при изучении в курсе «Физика полупроводниковых источников излучения» излучательной рекомбинации неравновесных носителей заряда (ННЗ) в лазерах на основе арсенида галлия приводятся пять возможных механизмов: межзонная рекомбинация ННЗ, рекомбинация носителей при переходах зона — примесь и примесь — зона, межпримесная рекомбинация ННЗ и рекомбинация при аннигиляции экситонов. При этом указывается, что энергия генерируемого кванта света меньше, чем определяемая при большинстве указанных переходов. То есть в данном случае на лекции лишь ставится проблема. Такая лекция предполагает самостоятельную работу студентов во внеаудиторное время и обязательное проведение лабораторных занятий, на которых поставленная на лекции учебная проблема получает свое решение. В рассматриваемом случае — это разделение сложного спектра люминесценции на составляющие методом Аленцева-Фока.