

АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК



АКМЕОЛОГИЯ

2010

**Методологические
и методические проблемы**

ВЫПУСК ЧЕТЫРНАДЦАТЫЙ

**Санкт-Петербург
2010**

УДК 371.128.1
370.1
371.3
ББК 74+88
А 401

*Печатается по решению
Президиума Академии акмеологических наук*

**А 401 Акмеология 2010. Методологические и методические проблемы /
Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. –
СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2010. – 168 с.**

ISBN 978-5-98994-015-8

В сборнике опубликованы материалы действительных академиков, членов-корреспондентов и ассоциативных членов Академии акмеологических наук. Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-98994-015-8

**© Н.В. Кузьмина, Е.Н. Жаринова, 2010
© НУ «ЦСИ», 2010**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА

Развитие современных цивилизационных процессов обуславливает утверждение новых социальных и личностных ценностей во всех сферах жизнедеятельности человека, среди которых все большее значение приобретают вопросы культуры, творчества, мастерства, профессионализма. Эти фундаментальные понятия совершенно обоснованно стали ведущими в категориальном аппарате акмеологии – современной области научно-практических знаний о наивысших достижениях человека в жизни и труде. В соответствии с развитием общей и педагогической акмеологии изменяются и обновляются взгляды на проблемы эффективности труда педагогических работников, возрастает роль личностных факторов их профессионального совершенствования. Это требует дальнейших научных поисков применительно к эталонным моделям педагогического труда. На данном этапе наиболее теоретически обоснованными, методически проработанными и практически реализованными являются концептуальные идеи, теоретические модели и соответствующие технологии педагогического мастерства (Е. Барбина, И. Зязюн, Н. Кухарев, В. Семиченко, Н. Тарасевич и др.), педагогического творчества (Н. Вишнякова, В. Загвязинский, В. Кан-Калик, Н. Лазарев, М. Поташник, С. Сысоева, И. Раченко, Р. Скульский и др.), педагогической культуры (Е. Бондаревская, В. Гринева, И. Исаев и др.). Понятие педагогического профессионализма (профессионализма педагогической деятельности, профессионализма личности педагога) впервые было введено в научный оборот Н. Кузьминой в русле акмеологических идей [3; 4]. Это послужило толчком к разработке новых трактовок, теоретических моделей и концептуальных схем данного феномена, предложенных И. Багаевой, Л. Гребенкиной, А. Дубасенюк, В. Слостениным и др. Вместе с тем, современной научной мыслью еще не выработано общепринятого толкования сущности, содержания и структуры педагогического профессионализма энциклопедического уровня. В акмеологии педагогического труда недостаточно изученными остаются вопросы взаимосвязи и взаимообусловленности различных характеристик его высокого качества, прежде всего

таких наиболее распространенных, как педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогическое творчество, педагогическая компетентность, педагогическая культура и др. Это приводит к неоправданной подмене этих понятий, часто обыденному их функционированию, а значит и определенной «инфляции» в массовом сознании. Сказанное обусловило предпринятый нами дальнейший научный поиск и определило его основные направления.

Феномен педагогического профессионализма как характеристика высокого качества труда учителя является сложным системным объектом с многообразными составляющими, свойствами и отношениями, которые не поддаются непосредственному прямому наблюдению и проявляются косвенно. Это требует использования адекватных методов научного познания, каким является моделирование объектов, процессов, явлений – создание их аналитических аналогов. В своем понимании сущности профессионализма педагогического труда и соответственно построения его модели мы исходили из акмеологической трактовки личностно-деятельностной природы категории профессионализма. Исходными в нашей концепции стали положения акмеологии о необходимости изучения профессионализма специалистов в их деятельностных и личностных проявлениях, поскольку в профессиональной деятельности личность развивается, ею не только осваиваются новые способы и алгоритмы решения профессиональных задач, обогащается система профессиональных умений и навыков, но и приобретаются новые знания, расширяется кругозор, развиваются сложные общие и специальные способности, укрепляются личностно-деловые и профессионально важные качества, что изменяет систему потребностей и ценностей субъекта труда, развивает мотивационную сферу личности, без чего новые продуктивные технологии не могут быть освоены [2, с. 307]. Соответственно педагогический профессионализм также определяется целостностью личностных и деятельностных проявлений феномена как органически взаимосвязанных подсистем, а концептуальная схема профессионализма педагогического труда конкретизируется (используя терминологию Н. Кузьминой) профессионализмом педагогической деятельности и профессионализмом личности учителя как его базовыми составляющими и соответствующими смыслообразующими – педагогическим мастерством и педагогическим творчеством как это показано на рис. 1.

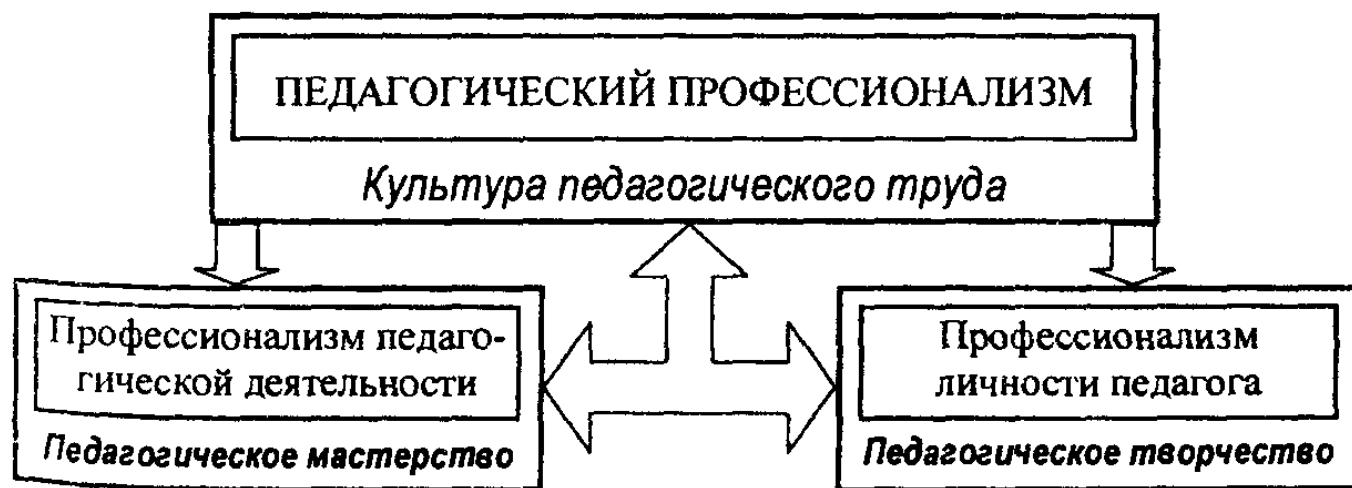


Рис. 1. Педагогический профессионализм как целостная система

Анализ сущности и содержания каждой из выделенных подсистем педагогического профессионализма, обоснование его категориального статуса требует рассмотрения педагогической деятельности и личности учителя как центральных понятий акмеологии педагогического труда [1].

Исходной предпосылкой и смысловой опорой анализа подсистемы профессионализма педагогической деятельности выступает толкование сущности педагогической деятельности с точки зрения *критерия продуктивности*. Специфика педагогической деятельности определяется такими ее особенностями: по направленности — это ценностно-ориентационная деятельность, которая обеспечивает трансляцию, закрепление и развитие общественно и личностно значимых систем ценностей; по содержанию — это преобразующая деятельность, направленная на постоянное изменение уровня обученности и воспитанности детей, средств, условий и методов работы, а также самого педагога (в ней сложнейшим образом сочетается дихотомия нормативно-репродуктивного и творчески активного, овладение существующими образцами и их преобразование); по форме — это организационно-коммуникативная деятельность, которая требует активных социальных контактов, постоянного взаимосоинформирования, эмоционально-волевого влияния учителя; по условиям — это психологически насыщенный труд, который предполагает высокую степень интеллектуально-эмоциональной напряженности и требует способностей к эмоциональной саморегуляции и готовности к познавательной работе с информационными потоками.

Кроме этого при определении сущности продуктивной педагогической деятельности можно использовать такие основные исследовательские подходы и уровни ее анализа как социально-управленческий, содержательно-функциональный, процессуально-психологический.

На *социально-управленческом* уровне анализа продуктивность педагогической деятельности определяется степенью реализации задач обучения, воспитания и развития школьников, а профессионализм педагогической деятельности характеризуется *рефлексивностью* управления педагогическими процессами.

Анализ *содержательно-функционального состава* педагогической деятельности доказывает ее многоаспектность и содержательную насыщенность, а значит полифункциональность. Именно в полифункциональности раскрывается множественный смысл педагогической деятельности, который имплицитно проявляется в каждом событии школьной действительности и требует от учителя реализации всех функций одновременно, что и составляет бесконечное множество задач для решения [6]. Таким образом, обеспечение комплексной реализации многообразных функций педагогической деятельности обуславливает ее продуктивность, а ее *полифункциональность* характеризует профессионализм педагогической деятельности.

Содержание *процессуально-динамических характеристик* педагогической деятельности определяется соотношением компонентов психологической структуры поведения и мыследеятельности учителя. Психологическая структура педагогической деятельности в целом отвечает общим родовым

своим свойствам человеческой деятельности и соответственно укладывается в общепризнанную схему: мотив – цель – средства – результат, а также соотносится с действиями и операциями. Общая логика процесса деятельности предполагает сложные динамические переходы от фиксирования субъектом потребности к целеполаганию, программированию, исполнению к завершению деятельности и оценке ее результатов. Базируясь на классических положениях общей теории деятельности, психологическая структура педагогической деятельности наполняется и специфическим содержанием.

Опираясь на современные теоретические представления о психологической структуре педагогической деятельности, ее продуктивность, а именно профессионализм педагогической деятельности определяется *психологически полной разветвленной структурой ее мотивационно-ориентационных, содержательно-отношенческих, технолого-исполнительских и результативно-корректирующих блоков-компонентов.*

Рассмотренные сущностные признаки профессионализма педагогической деятельности являются преимущественно объективными характеристиками качества педагогического труда и в реальной практике функционируют при непосредственной включенности в его процесс. Накопление опыта профессиональной деятельности в ситуациях необходимости постоянного решения педагогических задач, приобретение умелости на основе специальных знаний, профессиональной эрудиции приводит к достижению педагогическим работником профессионального мастерства как высшего стандарта, образца продуктивной педагогической деятельности. Это обязательно предполагает наличие репродуктивного аспекта приобретения педагогом опыта, значение которого нельзя недооценивать. Речь может идти о многоуровневой структуре репродуктивности – от зеркального многократного повторения учителем информации в процессе передачи ее детям – до приобретения высокоразвитых технологических умений адаптировать наработанный материал с учетом разнообразных факторов. По словам А. Реана и Я. Коломинского «мастер педагогического труда – это прежде всего высококомпетентный в психолого-педагогической и... предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. В целях подготовки таких специалистов следует усилить внимание к формированию «технологических» выводов... что и как делать в той или иной ситуации, какой метод, способ целесообразен и при каких условиях...» [6, с. 233]. Нам импонирует также точка зрения А. Марковой о мастерстве как деятельностной характеристике педагогического профессионализма – выполнении педагогом своего труда на уровне высоких образцов и эталонов, достижения стабильно высоких результатов за счет хорошего овладения известными и отработанными на практике формами, методами, приемами, хотя достижение мастерства напрямую и не связано с опытом работы [5, с. 51]. В соответствии с результатами представленного анализа *педагогическое мастерство* в исследовании выступает *смыслообразующей основой профессионализма педагогической деятельности.* Достижение педагогом профессионального мастерства

означает его способность осуществлять педагогическую деятельность на уровне ее культуры, «культуросоответствия».

Таким образом, уточняя сущность профессионализма педагогической деятельности, мы определяем это понятие как процесс и результат продуктивной практической и психологической (внешней и внутренней) активности учителя-воспитателя, которая характеризуется рефлексивностью управления педагогическими процессами, полифункциональностью педагогической деятельности, целостностью и полнотой ее психологической структуры, представленной единством мотивационно-ориентационного (культура педагогического целеполагания), содержательно-отношенческого (культура субъект-объектного педагогического взаимодействия), технолого-исполнительского (культура осуществления), *результативно-корректирующего* (культура оценивания) блоков-компонентов.

Наряду с деятельностной характеристикой педагогического профессионализма особое значение в раскрытии его содержания занимает личностный аспект, ибо личностная сущность педагога и его труда намного сложнее, богаче педагогической деятельности и потому не может быть сведена лишь к продуктивности последней.

Анализ другой базовой составляющей педагогического профессионализма – профессионализма личности педагога – осуществлялся в контексте критерия ее развитости с позиций нормативно-ролевого, дифференциально-личностного, субъектного подходов и уровней анализа.

С позиций *нормативно-ролевого подхода* сущностными характеристиками профессионализма личности педагога могут выступать *вариативно-творческие комбинации номенклатуры профессионально важных качеств личности педагога* с точки зрения их достаточной представленности, многообразия, гармонического сочетания. С точки зрения личностно-дифференцированного уровня анализа личностные отличия педагогов-профессионалов определяются креативным ядром их педагогических способностей и инновационного потенциала в единстве индивидуальных типологических и специфических сторон и характеризуют творческую доминанту личностных свойств педагога. Со стороны *субъектного подхода* уникальность самобытности личности педагога-профессионала определяется *самодетерминированностью профессионально-педагогического совершенствования* на основе высоких профессионально-личностных стандартов путем расширения и гармонизации элементов профессионального самосознания с опорой на позитивную и адекватную Я-концепцию.

Рассмотренные характеристики развитости личности педагога-профессионала с позиций нормативно-ролевого, дифференциально-личностного, субъектного подходов в их динамике убеждает в том, что смыслообразующей основой профессионализма личности педагога выступает творчество в его собственно субъективном значении (как творчество). В таком понимании творчество педагога имеет достаточно широкий спектр проявлений, ведущими среди которых являются: *вариативно-неповторимые комбинации личностных свойств педагога; оригинальные доминантные качества и своеобразные возможности успешного функционирования в педагогической профессии; собст-*

венная внутренне иницируемая активность учителя-воспитателя, которая обеспечивает обогащение культуры педагогического труда новым ценным педагогическим опытом, а также признание уникальности и самобытности индивидуальности педагога-профессионала. Будучи родовым свойством человека, интегральным личностным качеством и критериальной характеристикой развитости личности педагога-профессионала, творчество обеспечивает учителю-воспитателю возможности для постоянного поиска нового в достаточно известных и довольно привычных реалиях педагогической действительности, способствует формированию разнообразных новообразований педагогического мышления, воображения, памяти, эмоционально-волевой и поведенческой сферы, ценностных ориентаций, а также способствует достижению успешности в различных видах педагогического творчества (коммуникативного, методического, диагностического, дидактического, др.), личностной самореализации и готовности к дальнейшему профессиональному совершенствованию педагога. Актуализация творческого потенциала педагогу-профессионалу необходима и для оптимизации своего труда, его успешности и превращения в средство самореализации.

Итак, профессионализм личности педагога – это сложноструктурированная система общих и специальных профессионально значимых качеств педагога, содержание которой характеризуется вариативно-творческой комбинацией свойств его личности, ее инновационно-креативным потенциалом в единстве индивидуально-типологических и индивидуально-специфических сторон, а также самодетерминированностью профессионально-педагогического совершенствования с опорой на позитивную и адекватную Я-концепцию.

Рассмотренные сущностные характеристики базовых подсистем педагогического профессионализма – профессионализма педагогической деятельности и профессионализма личности педагога убеждают в их самодостаточности как объектов и единиц анализа, которые невозможно отождествлять. При этом, учитывая методологический принцип единства личности и деятельности, следует говорить об их нераздельной целостности и взаимообусловленности: с одной стороны личностные проявления педагога не исчерпываются только педагогической деятельностью, они реализуются во всем разнообразии форм жизнедеятельности и одновременно являются самостоятельной ценностью, уникальным источником развития нового педагогического опыта и достижений культуры педагогического сообщества; вместе с тем и педагогическую деятельность невозможно «растворять» в личности педагога, поскольку она имеет собственные функции, структуру, достаточно автономные технологические возможности.

Аналогично следует понимать и взаимосвязь выделенных смыслообразующих профессионализма педагогической деятельности и профессионализма личности педагога – педагогического мастерства и педагогического творчества. Педагогическое мастерство предполагает свободное владение личностью профессиональными знаниями, развитыми умениями, которые приобретаются в процессе непосредственного накопления опыта продуктивной педагогической деятельности. Одновременно невозможно не возражать против

прямой линейной зависимости между стажем, опытом работы и обретение педагогического мастерства. Для этого важным является определенная развитость творческого потенциала, необходимого человеку в качестве «стартовых» возможностей достижения успеха в педагогической профессии – общие и специальных способностей, ценностно-мотивационных образований, стремления к совершенствованию, которые характеризуют творческое начало личности. В свою очередь творческие качества личности педагога, проявляющиеся в создании новых оригинальных продуктов педагогической деятельности, особенно на высоких уровнях ее осуществления, опираются на имеющийся опыт и мастерство. Без этого творческий потенциал личности педагога не может продуктивно реализовываться – он будет либо тормозиться отсутствием педагогической умелости, либо может привести к педагогическому люнтаризму. Приобретение же учителем мастерства вне профессионального творчества грозит обернуться стереотипизацией и механистичностью выполнения педагогических действий. Без насыщения педагогической деятельности творческими изысканиями, мастерство педагога может подменяться заформализованным ремесленничеством.

Литература:

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1989. – 119 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 162 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. – 410 с.
7. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності і професійної підготовки вчителів // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / 2 ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Центр інформації та документації Ради Європи України, 1997. – С. 195-200.
8. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4-9.