

Р. С. Гуревич, М. Е. Кадемия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены научные подходы к проблеме педагогического профессионализма, показана актуальность изучения этого феномена. Определены соотношения между понятиями “профессионализм” и “профессиональная компетентность” педагога. Обозначены перспективы развития педагогического профессионализма на основе личностно-деятельностного подхода. Сделан вывод, что компетентность педагога - это одна из составляющих его профессионализма.

***Ключевые слова:** профессионализм педагога, профессиональная компетентность педагога, гуманистическая парадигма, личностно-деятельностный подход.*

Постановка проблемы. С начала 90-х годов XX столетия общество живет в условиях перехода от одной социально-экономической системы к другой. Этот переход связан как с изменениями привычного уклада жизни, так и с изменениями в духовной сфере, связанными с переоценкой ценностей. В непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобрел высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни, поскольку сегодня актуальным является вопрос о конкурентоспособности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики. Это напрямую касается и работников образовательной сферы, так как, во-первых, педагоги прежде всего сами должны быть профессионально компетентными в своей сфере деятельности и, во-вторых, профессиональное образование всегда было и продолжает оставаться направленным на разностороннее развитие личности с целью подготовки ее к активному и эффективному участию в общественном производстве с наибольшей пользой для себя и для общества в целом.

В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг качество подготовленности специалистов к работе в определенной сфере, отрасли становится главным показателем конкурентоспособности высшего учебного заведения. Одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса в вузе, является уровень профессионализма преподавателя.

Анализ предыдущих исследований. В разработку понятийного аппарата профессионализма в профессиональном образовании существенный вклад внесли С. Я. Батышев, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зязюн, Э. М. Калицкий, Н. В. Кузьмина, Н. Г. Ничкало, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, А. Х. Шкляр и др.

В их работах речь идет о том, что культура постиндустриального общества выдвигает необходимость нового типа сознания специалиста, спрос на социально активную, творческую личность, способную к самоизменению и саморазвитию, принятию самостоятельных решений и к личной ответственности за их реализацию.

Для достижения такой цели недостаточно только пересмотра учебных планов и программ, сроков обучения, увеличения перечня дисциплин, перераспределения часов и т.п. Современная ситуация в обществе и культуре требует иной парадигмы образования, иначе говоря, коренного изменения ситуации учения-обучения и педагогического профессионализма, соответствующего новым условиям.

© Р. С. Гуревич, М. Е. Кадемия, 2013

Професіоналізм – поняття складне і багатоаспектне, має свою історію. Но важно осознати, що від того, як розуміється сутність цього явища, напряму залежать спрямованість, зміст і технології освітніх процесів в системі вищої і професійно-педагогічної освіти.

В поняття “професіоналізм” автори робіт по соціології, економіці, педагогіці і психології вкладають різний зміст. Соціологи і економісти часто отождествляють його з поняттями “професійно-кваліфікаційна характеристика”, “рівень кваліфікації”, “компетентність”. Педагоги і психологи, розглядаючи професіоналізм, виділяють такі характеристики, як “професіоналізм особистості”, “професіоналізм діяльності”, “педагогічне майстерство”. Всі вони визначають лише окремі сторони даного поняття.

Ціль даної статті – визначити сутність поняття “професіоналізм”, показати його зв'язок з поняттями “професійна компетентність”, “педагогічне майстерство”.

Изложение материала. По своїй сутності в самому загальному вигляді поняття “професіоналізм”, як хороше володіння своєю професією, представляє собою об'єкт подвійної природи, відображає соціальний вигляд працюючого і його професійний потенціал. Фундаментом для його формування слугують закони педагогіки, виробництва і ринку праці. Іншими словами, з однієї сторони, майбутнього спеціаліста необхідно підготувати для виконання своєї соціально-виробничої ролі в соціально-професійній середі, з іншої – забезпечити його розвиток як носія суспільного знання (професійного, зокрема), збагатити його суб'єктивно-особистісний світ. Наприклад, розглядаючи професіоналізм педагога, вчені визначають його як комплексне поняття, що включає сукупність взаємопов'язаних аспектів, що відображають особистісні, функціональні, предметні, технологічні і соціальні особливості професії педагога. Під особистісним аспектом розуміють професіоналізм особистості (якості, необхідні для професії), під функціональним – професіоналізм діяльності (складність професійних функцій, їх суспільну значущість), під предметним – професійну компетентність (ступінь оволодіння предметом своєї діяльності), під технологічним – професійне майстерство (володіння технологією), під соціальним – результат професійної діяльності, соціальний статус працівника (соціально-категорична група).

В дослідженнях, присвячених формуванню і розвитку професіоналізму, завжди вивчаються особливості, притаманні тій чи іншій професії. Вона (професія) не тільки відображає конкурентну предметну область професійної діяльності, але і міру того якості професійних здібностей, яка дозволяє говорити про рівень професійного розвитку людини, його професіоналізм.

В історії розвитку освіти вчені виділяють кілька освітніх парадигм, кожна з яких базується на певній філософській основі, характеризується відповідними цілями освіти і способами їх досягнення і, виходячи з цього, висуває свої вимоги до професіоналізму педагога.

Традиційно-класическа парадигма представляє собою систему навчання в формі організованого і управляемого навчально-виховного процесу, в якому студенту відводиться роль об'єкта педагогічного впливу. Основним процесом, який повинен організувати педагог як суб'єкт діяльності в такій системі, є формування, тобто “створення” людини за певною, соціально заданою схемою. Оскільки основною метою навчання є передача учасній системі об'єктивних фундаментальних знань, навчальна програма копіює існуюче в науці розподілення на предмети, а навчання характеризується вербалізмом і дидактоцентризмом.

Отношение к учащемуся как к объекту породило авторитарную, императивную педагогику, создало условия для пренебрежения к его внутреннему миру, а также для развития в личности педагога субъективизма и гипертрофированного дидактизма.

Разновидностью классической парадигмы является и манипулятивная, в которой педагог по-прежнему не только авторитарно определяет цель развития учащегося, но создает видимость его самостоятельности [3].

Педагог в рамках такой системы, кроме уже названных качеств, должен владеть еще и методами создания обучающей среды и манипуляции учащимся.

Традиционно-классическая парадигма образования выдвигает конкретные требования к профессионализму педагога: высокий уровень знаний по преподаваемому предмету и владение методикой его преподавания, в которой приоритет отдается репродуктивным методам как гарантам наиболее быстрой передачи научной истины.

Начиная с середины XX века активно стала внедряться и во второй половине XX века получила повсеместное распространение технократическая парадигма образования, для которой характерны доминирование средства над целью, техники над человеком и его ценностями, безразличие к человеку как субъекту труда, низведение его в ранг материала, механизма, вещи, роботообразного существ [4].

Технократически ориентированное образование не только закрепило за учащимся роль манипулируемого объекта, но и привело к идее педагога как элемента технологии, выполняющего функции транслятора знаний. Педагог утрачивает статус субъекта деятельности, превращаясь в исполнителя инструкций, готовых технологий, реализатора социального и государственного заказа – он становится объектом социума, инструментом деятельности, который может быть заменен техническим устройством.

В русле такого понимания места педагога в деятельности становление педагогического профессионализма заключается в овладении готовыми технологиями трансляции учащимся знаний. Педагог, таким образом, рассматривается только в плоскости узкоспециальных знаний и исполнительских умений. Нельзя не согласиться с распространенным мнением, что в данном случае процесс профессионализации подменяется процессом так называемой “пролетаризации” – вытеснения учителя из профессии в результате деятельности всех тех, кто решает проблемы практической работы учителя, не участвуя в ней: разработчиков программ, методик, технологий и т.д. [7].

Даже в производственной сфере такой подход едва ли допустим, а образовательная деятельность, связанная со становлением и развитием человека, вообще не может продуктивно осуществляться функционером, действующим лишь согласно заученным схемам и инструкциям – она предполагает включение в педагогический процесс целостной личности педагога. Даже при узком понимании процесса обучения как передачи и приема социального опыта в виде предметных знаний, умений и навыков невозможно отрицать тот факт, что этот процесс всегда опосредствован личностным фактором.

В настоящее время, как известно, происходит постепенное становление гуманистической парадигмы, рассматривающей образование как социальный институт, призванный помочь человеку в обретении своего собственного индивидуального образа, в осознании своей связи со всем сущим и в нахождении своего места в мире – природном, социальном, духовном.

В рамках этой парадигмы профессионализм педагога не ограничивается его предметно-методической подготовкой. Профессионализм в первую очередь можно связывать с педагогической позицией преподавателя, которая характеризуется его ценностно-смысловым самоопределением, иначе говоря, осознанием ценностных оснований своей деятельности, пониманием ее смысла и своего места в ней в современной социокультурной ситуации.

Такая педагогическая позиция предполагает освоение педагогом иной нормативной структуры деятельности: должны быть переосмыслены ее цели, содержание, технологии и методы. Чтобы создавать образовательные ситуации, которые и составляют живую ткань образовательного процесса, современный педагог должен владеть рядом способностей для осуществления таких типов деятельности: исследованием, конструированием, проектированием, оргуправлением [3]. Свободное владение этим содержанием делает педагога не просто субъектом деятельности, но и субъектом собственной деятельности, то есть ее автором и распорядителем. В то же время рефлексивная составляющая его мышления, реализующаяся в рефлексивном целеполагании и построении деятельности с учетом субъектной позиции учащихся, является гарантом демократического стиля и обеспечивает уход от авторитаризма.

Итак, педагог в гуманистической парадигме рассматривается не только как носитель профессиональных и личностных качеств, predeterminedных его социальной ролью и функциональными обязанностями. Педагог наряду с этим и духовное существо, обладающее сознанием и самосознанием; он - часть совместного мира, несущая в себе его ценности и созидаящая их; он не только субъект, исполняющий деятельность и сознательно управляющий ею, но и личность, одухотворяющая ее своими смыслами.

Такое понимание педагогического профессионализма поднимает проблему специальной подготовки преподавателей вуза к осуществлению педагогической деятельности. Ничуть не умаляя важности специальной предметной подготовки преподавателя, следует признать, что сегодняшнюю систему высшего образования уже не устраивает такое узкое понимание профессионализма преподаватели и подход, когда преподавание осуществляют вчерашние выпускники, не имеющие педагогического образования.

Профессионализм гуманистически ориентированного педагога формируется не путем внешнего воздействия на него, а является прежде всего результатом самообразовательной деятельности педагога – его работы над собой, над своим образом, над своей педагогической позицией, его осознанного вхождения в культуру профессионального сообщества и участия в коллективном профессиональном культуротворчестве.

Следовательно, новый уровень профессионализма, способность педагога осуществлять образовательную практику, ориентированную на новые ценности и цели образования, на деятельностное содержание образования, невозможно формировать в режиме репродуктивного обучения, информирования. Такие способности должны “выращиваться” в специально созданных ситуациях, предполагающих участие самого обучающегося в мыслетехнических процессах.

В соответствии с таким пониманием, в рамках организуемого в университете обучения формируется принципиально отличный от традиционной лекционно-семинарской формы образовательный процесс.

Учебный процесс, в котором знание не усваивается, не воспроизводится, а “проживается” и “строится”, может рассматриваться как самообразовательная деятельность, поскольку ведет к новообразованиям, новым смыслам и пониманию. Именно такой процесс может “запустить” механизмы самостоятельной работы, самообучения, саморазвития, самовоспитания. Основным условием здесь выступают процессы рефлексии и понимания, которые при совмещении с действием приводят к самоорганизации [3].

При разработке и описании образовательного процесса мы отказались от жестких алгоритмических технологий. Новой формой организации и технологизации образовательного процесса является сценирование, при котором образовательный процесс представляется как последовательная цепочка образовательных ситуаций, каждая из которых имеет свое назначение. Это предполагает отказ от жесткой ориентации на конечный планируемый результат и акцентирует внимание на создании специальной сре-

ды, иницирующей самообразовательную деятельность. При таких условиях достигается разнообразный образовательный эффект: результаты и продукты процесса могут быть индивидуальными для каждого обучающегося. От организаторов такого образовательного процесса требуется умение оперативно реагировать на ситуацию в академической группе, выявлять затруднения обучающихся и их причины, трансформировать первоначальный сценарий занятия так, чтобы преодолеть возникшие затруднения [2]. Сценарная форма позволяет организатору освободиться от центрации на содержании учебного материала и сосредоточить свое внимание на процессах мышления и деятельности обучающегося.

Учебный процесс превращается в способ производства смысла и понимания, он обращен не только к когнитивной, но и мотивационно-смысловой и эмоционально-волевой сферам личности.

Кроме того, преподаватель приобретает опыт инновационно организованного образовательного процесса, который он может перенести в собственную педагогическую деятельность, в организацию взаимодействия со студентами.

Активно дебатированным в последние годы является вопрос о соотношении понятий “профессионализм” и “профессиональная компетентность”, в нашем случае “компетентность педагога”.

Н. В. Кузьмина называет в качестве отдельных видов педагогической компетентности следующее:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность.

При этом в содержании каждого из видов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям [4].

Поскольку до сих пор вопрос о компетентности специалиста вообще и компетентности педагога в частности не решен в науке однозначно, нам представляется необходимым рассмотреть это понятие в соотношении с понятием “профессионализм”, так как нередко они взаимозаменяются и их границы четко не обозначены.

Ныне существует множество подходов к понятию “профессионализм”. Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с другими понятиями, так или иначе связанными с характеристикой способности человека выполнять работу: компетентность, мастерство, квалификация и пр.

Ряд российских исследователей рассматривает профессионализм с точки зрения деятельности. Так, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку [6]. В. Н. Бондаревский под профессионализмом понимает “овладение в полной мере достижениями своей науки, смежными областями знаний, искусством их применения в своей практике” и противопоставляет ему понятие “дилетантизм” [2]. По мнению В. С. Шуваловой и О. А. Шиняевой, профессионализм специалиста определяется степенью владения знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и способностью производить новое, с другой [10]. Я. С. Турбовской рассматривает профессионализм как “орга-

нический сплав знаний и умений, гарантирующий получение требуемого результата, качественное и эффективное исполнение работы, сформированная готовность относиться к своему делу как к совокупности задач, каждая из которых конкретна, требует достижения результата” [9]. В. Я. Синенко определяет профессионализм как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы [8].

Выводы. Все приведенные выше определения выражают деятельностную сущность профессионализма, где совокупность знаний, умений и навыков необходима для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональных знаний и умений, которые являются основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции, недостаточно для становления педагога-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества личности (доброта, милосердие, отзывчивость, великодушие, любовь к людям и др.), которые и позволяют формировать личность учащегося.

Понимание педагогической компетентности мы связываем прежде всего с деятельностью педагога, с его способностью к выполнению определенных профессиональных действий, основу которых составляют необходимые профессиональные знания и умения, образующие “фундамент” профессионализма педагога. Что же касается личностных качеств педагога, то они наполняют внутренним смыслом педагогическую деятельность и необходимы для становления профессионала.

Итак, мы пришли к заключению, что понятие “профессионализм” шире по своему значению понятия “компетентность”, так как помимо деятельностного аспекта оно включает определенные характеристики личности специалиста и поэтому педагогическая компетентность представляет собой лишь одну из сторон профессионализма педагога.

Список литературы: 1. Батышев С. Я. Прогностическая ориентация профессионального образования : [О комплексном исследовании по проекту “Профессиональная педагогика”] / С. Я. Батышев // Педагогика, 1998. – №6. – С. 22-27. 2. Бондаревский В. С. О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма /В.С. Бондаревский // Народное образование. – 1995. – № 1. –С.121-123. 3. Громыко Ю. В. Мыследеятельная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) /Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с. 4. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский// Советская педагогика. – 1982.– № 3. – С.63-66. 5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с. 6. Педагогика: учеб.пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Н. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 1998.– 512 с. 7. Перрену Ф. Профессия педагога между пролетаризацией и профессионализацией: две модели перемен / Ф. Перрену //Перспективы: сравнительные исследования в области образования. - Т. XXVI. – 1997. –№ 3. – С. 81-99. 8. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-51. 9. Турбовской Я. С. Без профессионализма нет ответственности / Я. С. Турбовской // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 215-222. 10. Шувалова В. С. От неуверенности – к профессионализму / В. С. Шувалова, О. Н. Шиняева // Народное образование. –1995. – № 1. – С. 121-123.

Bibliography (transliterated): 1. Batyshev S. Ja. Prognosticheskaja orientacija

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ

professional'nogo obrazovanija : [O kompleksnom issledovanii po proektu "Professional'naja pedagogika"] / S. Ja. Batyshev // Pedagogika, 1998. – №6. – S. 22-27. 2. Bondarevskij B. C. O pedagogicheskom tvorchestve i opasnosti diletantizma /B.C. Bondarevskij // Narodnoe obrazovanie. – 1995. – № 1. –S.121-123. 3. Gromyko Ju. V. Mysledejatel'naja pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osnovaniju vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva) /Ju. V. Gromyko. – Minsk: Tehnoprnt, 2000. – 376 s. 4. Kuz'mina N.V. Aktual'nye problemy professional'no-pedagogicheskoy podgotovki uchitelja / N. V. Kuz'mina, V. I. Ginetskij// Sovetskaja pedagogika. – 1982.– № 3. – S.63-66. 5. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond "Znanie", 1996. – 308 s. 6. Pedagogika: ucheb.posob. dlja studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, N. I. Mishhenko, E. H. Shijanov. – M.: Shkola-press, 1998.– 512 s. 7. Perrenu F. Professija pedagoga mezhdunarodnoj proletarizaciej i professionalizaciej: dve modeli peremen / F. Perrenu //Perspektivy: sravnitel'nye issledovanija v oblasti obrazovanija. - T. XXVI. – 1997. –№ 3. – S. 81-99. 8. Sinenko V. Ja. Professionalizm uchitelja / V. Ja. Sinenko // Pedagogika. – 1999. – № 5. – S. 45-51. 9. Turbovskej Ja. S. Bez professionalizma net otvetstvennosti / Ja. S. Turbovskej // Narodnoe obrazovanie. – 1999. – № 10. – S. 215-222. 10. Shuvalova B. C. Ot neuverennosti – k professionalizmu / B. C. Shuvalova, O. N. Shinjaeva // Narodnoe obrazovanie. –1995. – № 1. – S. 121-123.

УДК 371.13 + 373.3

Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ

Розглянуто наукові підходи до проблеми педагогічного професіоналізму, показано актуальність вивчення цього феномену. Визначено співвідношення між поняттями "професіоналізм" і "професійна компетентність" педагога. Окреслено перспективи розвитку педагогічного професіоналізму на основі особистісно-діяльнісного підходу. Зроблено висновок, що компетентність педагога становить одну зі складників його професіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм педагога, професійна компетентність педагога, гуманістична парадигма, особистісно-діяльнісний підхід.

UDC 371.13 + 373.3

R. Gurevich, M. Kademiya

PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM OF A TEACHER AS AN URGENT PROBLEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Different scientific approaches to the problem of pedagogical professionalism and the urgency of this phenomenon study have been considered in the article. The author also dwells on correlation between the notions "professionalism" and "pedagogue's professional competency, perspectives of development of pedagogical professionalism on the basis of individual activity approach. The author comes to the conclusion that a pedagogue's competency is a constituent part of his professionalism.

Key words: teacher professionalism, professional competence of the teacher, humanist paradigm, student-activity approach.

Стаття надійшла до редакційної колегії 25.02.2013