

Е. В. Андриенко

(д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности использования метода моделирования при исследовании некоторых аспектов педагогического профессионализма: профессиональной самоактуализации, профессиональной зрелости и т. д. Автор анализирует проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагогов в системе высшего образования.

Ключевые слова: метод моделирования, педагогический профессионализм, высшее образование.

E. V. Andrienko

MODELLING METHOD FOR RESEARCH INTO EDUCATIONAL PROFESSIONALISM

The article analyses possible use of modelling method for research into educational professionalism: professional self-actualisation, professional maturity, etc. The author considers problems of improving professional training of teachers in the higher education system.

Keywords: modelling method, educational professionalism, professional training, higher education.

Педагогический профессионализм – одно из ведущих направлений современных психологических и педагогических исследований как в России, так и за рубежом. Значимость разработок в этом направлении определяется совершенствованием образовательных процессов и их влиянием на все сферы жизнедеятельности общества. Относительно недавно, а именно четыре десятилетия назад, появились первые исследования формирования основ профессионализма в образовательной системе вуза. Профессионализм исследовался по

различным направлениям. Но в основе таких исследований почти всегда лежал принцип соотнесения личности и деятельности.

Для разработок проблем педагогического профессионализма, связанных с высшим образованием, базовыми категориями являются «готовность» и «направленность». Готовность, рассматриваемая в качестве активно-действенного состояния личности, установки на определенное поведение, мобилизации сил для выполнения задания, всегда анализировалась по структурным компонентам. В различных исследованиях выделяли такие компоненты, как: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный. Готовность включает в себя вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения действий знаниями, умениями, навыками; способность реализовать имеющуюся программу действий на высоком уровне исполнения. В определенном смысле категория готовности является весьма близкой к категории обученности, но в большей степени определяет предрасположенность человека действовать определенным образом.

Направленность рассматривается как одно из важнейших свойств личности, которое выражается в целях и мотивах поведения, потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, установках. Направленность характеризует мотивационный аспект деятельности личности, который связан с ее мировоззрением, склонностями и способностью к интенциональной вовлеченности в деятельность.

Один из основоположников российской педагогики высшей школы и исследователь процесса формирования профессионально-педагогической направленности личности учителя в системе высшего педагогического образования В. А. Сластенин выделял в направленности избирательное отношение к действительности и иерархическую систему мотивов [2]. При этом он связывал побуждающую, мобилизующую силу человека с актуализацией его подчас скрытых способностей. В рамках его научной школы разрабатывались проблемы формирования готовности педагога к профессиональной деятельности в различных образовательных системах, теория педагогической деятельности и подготовка к ней в системе высшего педагогического и непрерывного образования. Специфика исследований научной школы В. А. Сластенина заключается, на наш взгляд, в разработке позитивных факторов профессионализма педагогов [2].

Если мы проанализируем тематику научных исследований по педагогическим и психологическим наукам (по бюллетеню ВАК) (докторские диссертации), то только за последние несколько лет обнаружим явную тенденцию к разработкам тем, связанных с негативными явлениями социализации, образования, воспитания и обучения. Исследуются деструктивные явления социальной и образовательной действительности: развитие отклоняющегося поведения по различным типологиям, трудности педагогической деятельности, нормативные и ненормативные кризисы профессиональной деятельности, коммуникативные барьеры, негативные факторы влияния образовательной занятости и т. д.

Несомненно, такие исследования представляют собой большую важность и необходимы для того, чтобы преодолевать негативные феномены. Однако не менее важным и значимым является исследование позитивных факторов развития: самоактуализации, достижений, зрелости, успеха, саногенного мышления и др. В настоящее время в педагогике и психологии сложились определенные предпосылки для достаточно глубокого изучения таких вопросов. К одному из них мы относим изучение педагогического профессионализма в контексте позитивных результатов его становления и развития.

Сегодня можно исследовать позитивные факторы педагогического профессионализма, поскольку есть все теоретические предпосылки для этого. Определены фундаментальные положения о личностно-профессиональном развитии учителя и личностно-деятельностном подходе в образовании (И. А. Зимняя, Л. М. Митина). В рамках гуманистической психологии дано описание феномена самоактуализации личности как механизма саморазвития, мотива, результата и процесса (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. А. Леонтьев). Разработана психологическая концепция профессионализма (А. К. Маркова). Достаточно глубоко изучена профессиональная подготовка к педагогической деятельности в системе высшего образования (В. А. Сластенин и др.). Весьма результативны акмеологические исследования в области современного образования (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, А. А. Бодалев и др.). Именно в рамках акмеологии изучаются проблемы достижений и позитивных факторов профессионального становления.

Несколько лет назад автором данной статьи было проведено исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя. Исследовался начальный этап формирования зрелости, поскольку под «основами» понимается источник, то, на чем строится весь процесс, исходные положения, начальный, отправной момент динамики развития. Мы базировались на понятиях, уже разработанных в науке («профессионализм», «профессионально-педагогическая направленность личности», «профессиональная зрелость», «формирование профессионализма», «готовность к педагогической деятельности», «формирование готовности к педагогической деятельности» и др.). В процессе исследования был освоен новый познавательный и научный материал, разработаны категории «самоактуализация в педагогической деятельности», «профессиональная зрелость учителя», «формирование профессиональной зрелости учителя в системе высшего педобразования» [1].

Была сделана попытка выявить ведущие тенденции, психолого-педагогические условия и механизмы формирования профессиональной зрелости учителя. При этом профессиональная зрелость учителя рассматривалась как социально-педагогический и акмеологический феномен. А сам процесс формирования профессиональной зрелости исследовался в его начальной, базовой основе – в системе высшего педагогического образования.

Анализ теоретико-методологической и информационной основы исследования включал в себя достаточное количество акмеологических, педагогических, психологических теорий, концептуальных идей и разработок. Ключевые моменты анализа были связаны с психолого-педагогическим подходом к решению проблемы. При исследовании состояния разработанности проблемы мы обнаружили некоторые положения и концепции, имеющие принципиальное значение при определении собственной исходной научной позиции.

Это, прежде всего, существование двух схем анализа профессиональной зрелости по макро- и микроакмеологическим моделям: одновершинная и многовершинные модели (А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина); разработанность критериальной оценки профессиональных достижений наиболее эффективных учителей (В. П. Панасюк); идея о детерминации профессиональной зре-

лости процессом самоактуализации личности на основе ее интенциональной направленности в деятельность (А. А. Бодалев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), и, наконец, положение о сензитивности студенческого возраста к достижениям, экспериментально обоснованное Б. Г. Ананьевым и его научной школой еще в 60-х годах XX века.

Наличие данных разработок позволило нам, во-первых, проанализировать феномен профессиональной зрелости учителя в двух аспектах и соотнести результаты анализа. Во-вторых, обеспечило возможность выделения обязательных направлений профессионального развития, ведущих к формированию зрелости и детерминирующих соответствующую подготовку. В-третьих, определило необходимость изучения профессиональной самоактуализации в качестве базовой основы и ядерного компонента профессиональной зрелости. В-четвертых, предопределило анализ высшего педагогического образования как начального (исходного) этапа формирования профессиональной зрелости учителя.

Мы предположили, что детерминация процесса формирования профессиональной зрелости учителя на начальном этапе его профессионального пути может быть обусловлена следующими обстоятельствами. Во-первых, единством социально-педагогического воздействия и профессионального саморазвития, самоактуализации, определяющей динамику перехода специалиста из объектной позиции в субъектную. Во-вторых, направленностью процесса высшего педагогического образования на модель формирования профессиональной зрелости и профессиональной самоактуализации учителя, обусловленную эталонным вариантом психологической структуры педагогической деятельности и индивидуальной неповторимостью каждого субъекта деятельности. В-третьих, ориентацией образовательной программы вуза на технологическое обеспечение, разработанное с учетом развития основных структурных составляющих профессиональной зрелости; психолого-педагогическим обеспечением динамики профессиональной самоактуализации учителя; моделированием и реализацией педагогических технологий с учетом их ориентированности на единство структурных компонентов зрелости и самоактуализации в педагогической деятельности.

При проведении исследования был использован комплекс аналитических, диагностических, наблюдательных, праксиметриче-

ских и экспериментальных методов, однако особая роль была отведена методам моделирования и обобщения педагогического опыта.

Моделирование широко применялось нами в связи с существованием значимых в контексте нашего исследования теорий и разработок профессионализма, профессиональной зрелости и развития личности учителя, которые, будучи достаточно обоснованными, определили границы допустимых упрощений при моделировании. Кроме того, предметом моделирования были относительно сложные системные образования. Их эффективное функционирование зависит от большого количества взаимосвязанных факторов. Поэтому использовалось несколько моделей, дополняющих друг друга. В качестве объектов моделирования выступили: профессиональная зрелость учителя (в широком смысле – преподавателя), процесс актуализации особенностей профессионала в деятельности, подготовка к профессиональной самоактуализации, педагогические технологии, реализуемые в системе высшего образования.

Нами было разработано шесть взаимодополняющих моделей:

- 1) структурно-функциональная модель зрелости учителя как системного образования;
- 2) модель актуализации индивидуальных, личностных и субъектных особенностей учителя в педагогической деятельности;
- 3) модель содержания процесса актуализации индивидуальных особенностей учителя в педагогической деятельности;
- 4) модель подготовки учителя к самоактуализации в педагогической деятельности;
- 5) модель технологического обеспечения процесса формирования профессиональной зрелости учителя;
- 6) модель педагогической технологии, реализуемой в системе психолого-педагогической подготовки учителей [1].

Мы использовали возможности моделирования не только как средство отображения исследуемых объектов, но и в качестве критерия проверки научных знаний, осуществляемой в ходе установления отношений рассматриваемой модели к другой модели или теории, адекватность которой считается практически обоснованной. Например, теория индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Я. Стреляу, Т. Томашевский); профессиограмма педагогической де-

тельности (Н. В. Кузьмина); концепция содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевкий) и др.

Исследование феноменов на их моделях позволило нам определить структуру и функции профессиональной зрелости учителя как системного образования, социально-педагогического и акмеологического феномена. Была выявлена значимость профессиональной самоактуализации – ядерного компонента и базовой основы формирования профессиональной зрелости учителя, обосновано конкретное содержание профессиональной самоактуализации, включающее в себя проявление типологических свойств нервной системы, ведущего эго-состояния и ценностных ориентаций в общепедагогических видах деятельности.

Для того чтобы выявить закономерности, тенденции и психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости специалиста, необходимо иметь ясные представления о специфике взаимосвязи между закономерностью, тенденцией и условием. Вполне очевидно, что основные сущностные представления о закономерности, тенденции и условии лежат в области философии и этимологии русского языка. Мы опирались на философское понимание закономерности как наиболее устойчивой, необходимой, существенной и повторяющейся внутренней и внешней связи исследуемого феномена; философскую трактовку тенденции в качестве ведущего направления развития и «классическую» интерпретацию условий как наиболее существенных компонентов комплекса объектов, из наличия которых с необходимостью следует осуществление данного явления.

В то же время, используя системный подход к анализу психолого-педагогических явлений, нельзя было игнорировать факт специфики их функционирования и развития. Эта специфика определялась по наличию одновременной вовлеченности системного объекта в различные виды практик. То есть процесс формирования профессиональной зрелости, будучи системным, по своим основным характеристикам рассматривался со стороны вовлеченности в различные виды социальных, педагогических, психологических, собственно акмеологических практик. В таких случаях один и тот же объект в одном отношении является системой, а в другом – нет. Система от-

носителю и эта относительность определяется по ведущей функции (а их несколько, и в разных обстоятельствах их ведущие роли меняются). Поэтому исследование закономерностей было еще связано и с фактом выявления таких связей, которые определяют сущностные характеристики исследуемого феномена как полифункционального объекта. Раскрытие тенденций опиралось на понимание таких направлений развития, которые детерминируют целевые динамические процессы развития объекта относительно его ведущих функций.

Теоретическое и эмпирическое исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя позволило нам сделать следующие выводы.

1. Профессиональная зрелость учителя – это системное личностное образование, которого человек может не только достигать (достижение профессиональной зрелости), но и формировать. Формирование профессиональной зрелости было рассмотрено как направленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающий высшие достижения педагога в профессиональной сфере на определенном этапе его развития. Этот процесс обеспечивается единством социально-педагогического целенаправленного влияния организованной образовательной среды; собственной интрагенной активности специалиста как индивида, личности и субъекта деятельности; требованиями профессиональной педагогической деятельности в современных условиях. Конечно, без инициирования интрагенной активности, т. е. такой активности, которая определяется собственными установками и стремлениями человека, трудно представить себе профессиональную зрелость. В то же время никакие установки не помогут субъекту в достижении профессионализма высокого класса без серьезного образования.

Таким образом, формирование является двусторонним, т. е. социально-феноменологическим процессом, который включает в себя, с одной стороны, направленную на развитие личности учителя педагогическую систему, с другой – динамику профессионально-личностных новообразований человека, сложившуюся под влиянием данной системы и собственной активности.

2. Начальный этап формирования профессиональной зрелости учителя обуславливается необходимостью подготовки специалиста

к профессиональной самоактуализации как базовой основы профессионализма. Самоактуализация детерминируется имманентным процессом перехода потенциального в актуальное и взаимодействием человека с окружающим миром. При самоактуализации происходят внутренние самопроизвольные изменения, но под опосредованным влиянием внешних факторов. Опосредованность внешних, социальных по своей сущности влияний связана с наличием внутреннего контура регулирования самой личности. Этот контур регулирования направляет саморазвитие личности по пути ее наибольшей внутренней согласованности.

Динамика перехода потенциальных особенностей в актуальные определяется осознанием, адекватностью и активностью как специфическими состояниями личности, характеризующими ее самопроявление. Самоактуализация в широком смысле есть активное, адекватное, осознанное самопроявление личности (на всех уровнях ее функциональной динамической структуры) в педагогической профессиональной деятельности. Можно рассмотреть профессиональную самоактуализацию и как особую деятельность, направленную на осознание собственных профессионально-значимых интегральных личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в педагогической деятельности с учетом требований, которые данная деятельность предъявляет специалисту.

Таким образом, подготовка специалиста к профессиональной самоактуализации должна включать в себя изучение феноменологических и социально-профессиональных факторов самоактуализации, а также область регулирующих взаимодействий, включающую в себя индивидуальный стиль деятельности, позицию в педагогическом взаимодействии, установки, определяющие отбор профессионально значимой информации. Кроме того, при профессиональной подготовке будущий специалист должен оценить свои возможности и соотнести их с предстоящими трудностями. Область самопознания включает в себя понимание типологических свойств нервной системы, ведущего эго-состояния и ценностных ориентаций, которые собственно и выступают в качестве внутреннего контура регулирования при актуализации особенностей в деятельности – в нашем случае это индивидуальные, субъектные и личностные особенности учителя.

ля. Область профессионального самосовершенствования определяется по выявлению специальных индивидуализированных способов деятельности с учетом ее общепедагогических видов: конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической.

3. Готовить специалиста к профессиональной самоактуализации целесообразно именно в системе высшего образования. Это возможно и необходимо делать по ряду причин.

Высшее образование выступает в качестве главного функционального компонента всей системы профессионального образования и его ресурсы должны быть максимально использованы. Значимость высшего образования обуславливается также его специфическим статусом, определяющимся по наличию базовой подготовки специалиста, по единству фундаментального образования и гибких образовательных структур, по приоритету развивающей функции образования.

Высшее образование выделяется особо во всей системе непрерывного образования, которая характеризуется функциональной иерархичностью компонентов. Функции компонентов системы непрерывного педагогического образования не имеют равной значимости исходя из общих функций самой системы. По критериям содержательности (базовая фундаментальная подготовка) и масштабности выделяется высшее педагогическое образование как основной компонент системы. В высшем образовании развивающая функция является ведущей (по сравнению, например, с системой повышения квалификации, где приоритет явно за адаптационной функцией), а компенсирующая и адаптационная функции – вспомогательными. Особая роль в подготовке к профессиональной самоактуализации отводится наличию сензитивности у молодых людей студенческого возраста для формирования готовности к достижениям.

4. Основная роль при подготовке специалиста должна быть отведена психолого-педагогическому блоку учебных дисциплин. Эффективность организации психолого-педагогической подготовки в рамках любого курса, нацеленного на содействие формированию профессиональной зрелости учителя, осуществляется на основе кумулятивной связи информационного, актуализирующего и моделирующего этапов, в последовательном единстве следующих видов учебно-познавательной деятельности студентов: ознакоми-

тельной, аналитической, нормативной, варьирующей, эвристической, праксиологической.

На информационном этапе профессиональной подготовки учителя формируется гностический компонент его профессиональной самоактуализации, результатом чего является осознание субъектом индивидуальных особенностей своей личности применительно к особенностям педагогической деятельности. Актуализирующий этап определяет формирование регулирующего компонента самоактуализации, обеспечивающего адекватность самопроявления индивидуальных особенностей в педагогической деятельности. На моделирующем этапе развивается процессуально-результативный компонент самоактуализации, проявляющийся в профессионально-педагогической активности личности педагога.

5. Моделирование педагогической технологии, применимой для формирования компонентов профессиональной зрелости учителя и реализуемой в системе психолого-педагогической подготовки, ориентируется на единство технологических компонентов, иерархично выстроенных по блокам: общее направление реализации технологии, выделение ведущих противоречий и концептуальных блоков; система субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов; дополнительные возможности реализации.

Технологическое обеспечение формирования профессиональной зрелости учителя связано с реализацией когнитивных, активно-деятельностных, гуманистических и психотерапевтических технологий. Когнитивные технологии обеспечивают содержательный аспект психолого-педагогической подготовки будущих учителей с приоритетным статусом формирования знаний. На уровне реализации активно-деятельностных технологий приоритетный статус получает формирование профессиональных умений и навыков. Гуманистические и психотерапевтические технологии объединены в одну группу по приоритетности статуса усвоения опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения человека к себе и к миру.

Эти три группы технологий являются технологиями развития и саморазвития учителя в профессиональной педагогической деятельности. В то же время каждая из этих технологий выступает

в качестве педагогической технологии. Педагогическая технология в рамках нашего исследования понималась следующим образом. Это заранее спроектированная относительно автономная система развивающих, обучающих и воспитывающих процедур, реализуемых в процессе высшего образования и направленных на формирование личностных и субъектных качеств студента как будущего специалиста и профессионала в соответствии с требованиями педагогической деятельности и с учетом актуальных потребностей личностно-профессионального развития специалиста, ориентированного на достижения в педагогической деятельности.

В качестве основных тенденций реализации образовательного процесса, ориентированного на формирование профессиональной зрелости учителя в вузе, можно выделить следующие:

- направленность психолого-педагогической подготовки специалиста на его профессиональную самоактуализацию;
- интеграция всех компонентов содержания образования в технологическом обеспечении психолого-педагогической подготовки учителя на основе смены приоритетного статуса каждого компонента (знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) в следующих направлениях реализации технологий: когнитивном, активно-деятельностном, гуманистическом и психотерапевтическом;
- обусловленность процесса формирования профессиональной зрелости требованиями педагогической деятельности, меняющимися (модифицированными, конкретизированными) в зависимости от динамики социально-экономической жизни общества.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. – М.; Новосибирск, 2002.
2. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 3–19.