

Дубасенюк А. А. Развитие педагогических способностей преподавателя вуза как основополагающий фактор повышения его педагогического мастерства / А. А. Дубасенюк // Философия, педагогика и социология в XXI веке : материалы междунаро. науч. конф. / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова. – М., Воронеж, 2013. – Вип. 30. – С. 68–77.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Дубасенюк Александра Антоновна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
Житомирского государственного университета (г. Житомир, Украина),
действительный член Международной акмеологической академии.

dubasenyuk@ukr.net

Рассматриваются педагогические способности преподавателя вуза как основа повышения его педагогического мастерства. Делается вывод, что профессиональное мастерство педагога во многом зависит от развития комплекса педагогических способностей, педагогической направленности, а также мотивации и потребности в самообразовании.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогические способности, мотивация к педагогической деятельности, самообразование..

Интенсификация информационных потоков как один из главных факторов вхождения нашего глобализированного мира в эру информационного общества, обнаруживает развитие двух полярных

тенденций современного образования – универсализацию и интеграцию знаний с одной стороны, и их научно-техническую специализацию – с другой. Отмеченная тенденция находит отражение в *"Белой книге национального образования Украины"* (2010), где подчеркивается положение о том, что в контексте глобализационных тенденций и современных вызовов образование должно профессиональнее готовить человека к жизни в информационном обществе, обществе знаний и инноваций. Вхождение современного мира в научно-информационный тип прогресса предопределяет необходимость формирования человека с инновационным мышлением, инновационной культурой, способностью к инновационной деятельности.

Здесь важным является переход к инновационным моделям учебы, характеризующимся системным внедрением комплексов педагогических методов и приемов, направленных на привлечение учащихся к активной учебно-познавательной деятельности, характеризующейся интенсивной многосторонней коммуникацией субъектов деятельности, обменом информацией, результатами деятельности учеников между собой и учителем.

Такая учебная деятельность побуждает их к инициативности, творческому подходу и активной жизненной позиции, предполагает не получение, а добывание, построение, конструирование знаний, умений, компетентностей самим учеником, что значительно повышает результативность учебного процесса.

Изложенное выше целиком относится к педагогу, который является не только носителем культуры, но и настоящим образцом культуры.

Европейскую культуру чаще называют диалогической (или синкретической, коммуникативной): существует множество образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания.

При этом центр тяжести в синкретической культуре все более смещается на индивидуальность и индивидуальное сознание ("Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять"). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли, и применяет все возможные средства для этого. Но педагог как личность и сам стремится понять личностный смысл других [5].

Среди прогрессивных методологических подходов к профессиональному развитию преподавателей вуза, которые ориентируются на интеллектуальный и креативный уровень развития личности, следует выделить акмеологический подход [1; 2].

Данный подход выступает интегратором гуманистического, культурологического, профессиографического, системно-интегративного, деятельностного, личностно-ориентированного и других современных подходов и способствует развитию профессионально значимых качеств и способностей личности преподавателя. Именно методологические ориентиры современного образовательного процесса позволяют всесторонне анализировать сущность педагогической деятельности.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации.

Основное содержание деятельности преподавателя высшей школы предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных функций – обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской. Наиболее выражены в деятельности преподавателя вуза педагогическая и научная работы.

Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

По мнению ученых [5] вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы:

- 1) с выраженностью педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа);
- 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5);
- 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (чуть больше трети).

Профессионализм педагога в том числе и преподавателя высшей школы (И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, С.А. Сысоева) в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Педагогическую деятельность, как известно, можно представить в виде многообразия задачных ситуаций, решаемых педагогом в процессе обучения и воспитания студентов. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся.

Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер. В структуре педагогических способностей (Н.В. Кузьмина) и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: прогностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический [4].

Проектировочные способности стимулируют реализацию стратегических целей в учебной и внеучебной деятельности, моделирование элементов учебной работы педагога, проектирование форм и методов собственной самовоспитательной работы. В тоже время этот вид способностей обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т.п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и по мере увеличения педагогического стажа.

Конструктивные способности дают возможность реализовывать тактические цели: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий или воспитательных мероприятий и т.п.

Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику. Д. Аллен, К. Раин выделяют ряд соответствующих компонентов педагогического мастерства:

- в процессе обучения, варьирование стимуляции учащегося, которое предполагает отказ преподавателя от монологической, манеры изложения учебного материала, и переход к свободному поведению преподавателя в аудитории);

- усиление интереса с помощью захватывающего начала (парадоксальной формулировки проблемы, малоизвестного факта, оригинальной трактовки того или иного положения темы);

- умелое и грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части; использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов);

– постановка проблемных вопросов; использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности и др.

Организаторские способности способствуют не только организации собственно процесса обучения студентов, развития у них познавательного интереса и педагогической направленности, стимулирования самостоятельности, ответственности, активности, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе.

От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит уровень взаимодействия преподавателя и студентов, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, стимулирования интереса, побуждения к сотворчеству и совместной деятельности. Общению отводится значительная роль в воспитании и развитии студентов

Задача преподавателя изменяется существенным образом в ситуации, когда студент начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность и впервые получает возможность достигнуть социально значимых результатов в этой деятельности. Особенно усиливается субъектная позиция студента, когда он включается в научно-исследовательскую деятельность, стремясь внести посильный вклад в объективно существующую систему научных знаний,

Руководство процессом развития и формирования студентов вузов, предполагает изучение свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы их развития. и возможности выработки лучших качеств.

Такой подход позволяет студентам выработать всестороннюю подготовленность и готовность к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство

фундаментальной и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности. В этом контексте важно, чтобы каждый педагог осознал свою социальную роль и ответственность за подготовку кадров на основе изучения психолого-педагогической литературы, концептуальных положений модернизации высшей школы. Кроме того преподавателю важно овладеть креативными умениями: строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты.

Система знаний преподавателя высшей школы включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби.

Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания студентов. Специальные знания включают знание предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне.

Следует отметить недостаточно сформированный уровень знаний преподавателя вуза по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее лишь незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются деятельности по приобретению новых знаний. Научными исследованиями подтверждено, что гностические способности составляют основу деятельности преподавателя. В свою очередь определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают проектировочные или конструктивные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний.

Известно, педагогическая профессия относится к профессиям типа "*Человек-Человек*". Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий характеризуется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д.

По Е. А. Климову [3], человеку этой профессиональной схемы свойственны:

- 1) умение руководить, учить, воспитывать, "осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей";
- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор;
- 4) речевая (коммуникативная) культура;
- 5) "душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту";

6) "проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше";

7) способность сопереживания;

8) наблюдательность;

9) "глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом";

10) умение решать нестандартные ситуации;

11) высокая степень саморегуляции.

Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа "Человек-Человек". Входящая в данный тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

Согласно А. К. Марковой, структура профессионально необходимых свойств педагога может быть представлена как объективными (профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания), так и субъективными (психологические позиции, установки, личностные особенности) характеристиками.

А.К. Маркова выделяет такие наиболее важные профессиональные качества: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия [7].

Мы опираемся на концепцию педагогических способностей, разработанную Н. В. Кузьминой и ее научной школой, согласно которой педагогическая система включает пять структурных элементов (цели,

учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Н. В. Кузьмина [2; 4] выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные способности. Первый уровень педагогических способностей – перцептивно-рефлексивные способности – включает "три вида чувствительности": чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся и школьных требований; чувство меры, или такта, и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, – проективные способности, соотносимые с чувствительностью, к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Выделенные способности обеспечиваются, по мнению Н.В. Кузьминой, четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, влияние).

Данная концепция нашла свое развитие в деятельности Житомирской научно-педагогической школы и реализована в более чем 50 исследованиях в контексте системного, личностного, акмеологического, синергетического, задачного, технологического и других подходах. Вместе с тем были осуществлены исследования в таких направлениях как: развитие

профессионализма личности и профессионализма деятельности преподавателя вуза, подготовка будущих специалистов/учителей к воспитательной работе, в процессе предметной специализации, развитие творческих способностей будущих специалистов/педагогов и их подготовки к межличностному взаимодействию, проблема организации самостоятельной работы и др.

Проведенные исследования подтверждают, что профессиональное мастерство педагога во многом зависит от развития комплекса педагогических способностей, педагогической направленности, а также мотивации и потребности в самообразовании.

Список литературы:

1. Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2008 – 156 с.
2. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. – 376 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя: Л.: Знание, 1985. – 32 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование. – 2008. – № 12. – С. 4-15.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. :
Знание, 1996. – 508 с.

Dubasenyuk A.A. Realization of teacher's pedagogical mastership as the process of the development of his pedagogical capacities.

Pedagogical peculiarities of a teacher as the basis of increasing his pedagogical mastership are examined in the article. The conclusion is drawn, that professional mastership of a teacher in a great deal depends on the development of complex of pedagogical capabilities, pedagogical orientation, and also motivation and necessity in self-education.

Keywords: pedagogical mastership, pedagogical capacities, motivation to pedagogical activity, self-education.