

RU

Концепции непрерывного профессионального развития преподавателя современного вуза

Алексеева П. М.

Аннотация. Цель исследования - на основе анализа существующих концепций непрерывного профессионального развития предложить концепцию, подходящую для профессионального развития преподавателя современного вуза. В статье рассматриваются концепции непрерывного профессионального развития, анализируются их актуальность и возможность применения для преподавателя вуза. Научная новизна исследования заключается в выявлении сильных и слабых сторон каждой концепции, рассмотрении в теории, на концептуальном уровне вопросов профессионального развития преподавателя вуза, а также в предложении собственной авторской концепции непрерывного профессионального развития преподавателя вуза. В результате исследования был проведен анализ ряда самых известных концепций непрерывного профессионального развития отечественных и зарубежных ученых и предложена концепция, опираясь на которую можно выстроить траекторию профессионального развития преподавателя вуза.

EN

Conceptions of Continuous Professional Development of a Modern University Teacher

Alekseeva P. M.

Abstract. The aim of the study is to propose a conception suitable for the professional development of a modern university teacher based on the analysis of existing conceptions of continuous professional development. The article discusses the conceptions of continuous professional development, analyses their relevance and the possibility of application for a university teacher. The scientific novelty of the study lies in identifying the strengths and weaknesses of each conception, considering in theory, at the conceptual level, the issues of professional development of a university teacher, as well as in proposing the author's conception of continuous professional development of a university teacher. As a result of the study, an analysis of a number of the most famous conceptions of continuous professional development of domestic and foreign scientists was carried out and a conception was proposed, based on which it is possible to build a trajectory for the professional development of a university teacher.

Введение

Актуальность рассматриваемой темы заключается в том, что современное общество требует развития всех сфер, и образование не является исключением. В настоящее время образование перестало быть проектом, ограниченным во времени, образование получается не один раз и на всю жизнь, оно постепенно становится процессом постоянного воспроизводства знаний, что делает его непрерывным, обеспечивающим качество жизни человека или группы людей (Боровская, Масыч, Паничкина, 2020).

Рост научных знаний во всех сферах жизни человека, переход от рутинного обучения к креативному развитию интеллекта, ориентация на персонализированное обучение студентов актуализировали потребность преподавателей профильных вузов в постоянном профессиональном и педагогическом развитии, реализации творческого потенциала и совершенствовании (Артюхина, Третьяк, Великанов, 2021).

Непрерывное профессиональное развитие можно рассматривать с нескольких позиций. Во-первых, непрерывное профессиональное развитие – это образование на протяжении всей жизни, т.е. процесс обучения человека с рождения до пенсионного возраста. Во-вторых, это образование взрослых, то есть профессиональное развитие субъектов рынка труда, потенциально занятых трудовой деятельностью. В-третьих, это постоянное обновление профессиональных знаний, умений и навыков, заключающееся как в самообразовании, так и прохождении курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, посещения семинаров и вебинаров.

Применительно к проблеме непрерывного профессионального развития преподавателя вуза ключевое значение имеет определение концептуальных основ. Наличие стройной, теоретически выверенной концепции способно придать процессу мышления системный, дедуктивный характер, направить исследовательский поиск на решение сущностных вопросов и обеспечить эмпирическим исследованиям должную эффективность. Существование такой концепции является важным условием научного объяснения сложных педагогических практик, прогнозирования развития и будущих состояний исследуемых педагогических объектов, процессов.

Анализируя современные концепции непрерывного профессионального развития, следует отметить, что каждая из них прошла длительный путь становления, формировалась и совершенствовалась с учетом имеющегося эмпирического знания, особенностей этапов становления педагогической науки, потребностей сферы образования в конкретный исторический период.

В современной педагогике как комплексе наук об обучении, развитии и воспитании личности, функционировании образовательных систем имеет место междисциплинарный синтез наук, научных теорий. Применительно к проблематике педагогики высшей школы, вопросам духовного, культурного, профессионального развития личности взрослого обучающегося, преподавателя этот междисциплинарный синтез, помимо сугубо педагогических (андрагогика, дидактика, акмеология), может и должен включать такие науки и научные теории, как философия, психология, квалитология, культурология, инноватика, социология, теория коммуникаций.

В результате взаимодействия вышеуказанных наук и теорий на их стыке возникает множество неординарных идей, появляются модели и объяснительные концепции профессионального развития. В то же время образовательная, педагогическая практика получает мощный инновационный импульс и потенциал для решения сложных проблем, применения методов прогностики. Это положение с полным основанием может быть отнесено и к такой важной научной проблеме, какой является проблема профессионального развития педагога высшей школы.

В частности, аппарат, достижения и потенциал физиологии, возрастной психологии позволяют более продуктивно и глубоко объяснять вопросы профессиональной адаптации преподавателя к новому виду деятельности, каким является деятельность по преподаванию учебных дисциплин, курсов в высшем учебном заведении. С позиций философии, общей психологии, инноватики, аксиологии возможно рассмотрение проблематики самоопределения преподавателя вуза в инновационном пространстве, его нарративов, многообразия смыслов профессиональной деятельности. Культурология, психология общения способствуют смещению акцентов с позиций знаниевого подхода к трактовке профессионализма на культурологические его основания. Ценность имеют не столько знания преподавателя в определенной научной и предметной области, сколько его гражданская позиция, культурный потенциал, социально-мировоззренческие установки.

Говоря о современных образовательных концепциях и фундаменте концептуального выбора применительно к вопросам профессионального роста преподавателя современного вуза, можно предположить, что такой фундамент может состоять из нескольких составляющих. Эти составляющие могут отбираться, компоноваться и встраиваться в сложный, мозаичный комплекс по нескольким основаниям: место концепции в многоуровневой структуре; ее приоритетность. Имеется в виду, что в основании многоуровневой концептуальной конструкции непрерывного профессионального развития лежат основные, базисные концепции. Средние же и верхинные позиции занимают вспомогательные, сопутствующие концепции, также имеющие определенное значение в плане концептуального выбора. Приоритетность тех или иных концепций связана не только с их важностью и значимостью, но и во многом определяется ситуативными факторами, а именно востребованностью применительно к профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью создания концепции непрерывного профессионального развития преподавателя вуза, которая сочетала бы в себе лучшие черты существующих концепций профессионального развития и отражала бы специфику профессионального роста преподавателя.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- отобрать и проанализировать концепции профессионального развития отечественных и зарубежных ученых;
- оценить, насколько данные концепции подходят для характеристики непрерывного профессионального развития преподавателя современного вуза;
- описать авторскую концепцию непрерывного профессионального развития преподавателя вуза.

Теоретической базой исследования послужили работы Л. М. Митиной (2015), Т. В. Кудрявцева (1985), А. Т. Роснунова (1984), Ю. П. Поваренкова (2002), А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина (Акмеология, 2003), Э. Гинцберга и соавторов (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et al., 1951), А. К. Марковой (1996), Д. Сьюпера (Super, 1957), Д. Холланда (Козырева, 2015), посвященные концепциям профессионального становления и развития.

В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ, классификация, сравнение.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем обрисована концепция непрерывного развития преподавателя современного вуза, а раскрываемый в статье теоретический материал может быть использован преподавателями современных вузов как руководство при построении траектории собственного профессионального развития.

Основная часть

Концепцию профессионального развития, основанную на принципах и положениях адаптивно-приспособительных механизмов жизнедеятельности, активно развивает и продвигает Л. М. Митина (2015, с. 17-24). В данной концепции предполагается, что человек, вступая в сферу профессиональной деятельности, используя

свои знания, наработанный опыт, активно приспосабливается к профессиональной деятельности, а затем реализуется в ней. При этом он последовательно проходит стадии профессиональной адаптации, профессионального становления и стагнации в профессии. В данной концепции применительно к профессиональному развитию человека не имеет принципиального значения его возраст.

В профессиональном развитии индивида выделяются три стадии: самоопределение, самовыражение, самореализация. На высшей стадии самореализации он характеризуется стабильно высокими результатами своей деятельности, привносит в эту деятельность творческое начало, стремится самореализовываться через свою профессиональную деятельность. Нередки случаи, когда специалист приходит в преподавание из другой сферы деятельности. Например, на юридических факультетах часто преподают адвокаты, бывшие судьи, сотрудники правоохранительных органов. И тот багаж знаний, который такой специалист приносит в профессию, дает огромный импульс для развития.

Концепция профессионального становления (Кудрявцев, 1985) базируется на основополагающем значении кризисов в сфере профессиональной деятельности. Человек, специалист, погружаясь в профессию и преодолевая тот или иной кризис (например, реальные результаты и состояния – ожидания; несоответствия моделей деятельности и поведения в профессиональной среде и идеальных представлений, образцов, демонстрируемых другими специалистами), проходит, пусть и неравномерно, стохастично, определенные стадии профессионального развития. Кризис, необходимость его преодоления, выступают, таким образом, источником развития, мобилизации жизненных сил, интеллектуальных, психофизиологических резервов специалиста.

Профессиональное развитие в интерпретации Т. В. Кудрявцева имеет свою периодизацию, стадии, соотношенные с возрастом человека:

- выдвижение профессиональных намерений и, как результат, самоопределение в профессии;
- собственно получение профессионального образования, освоение определенного базисного объема знаний, навыков и умений;
- начальный этап профессиональной деятельности, вхождение в профессию;
- самореализация человека в профессии, проявление творческого начала в сфере профессиональной деятельности.

На наш взгляд, данная концепция плохо применима к профессиональному развитию преподавателя вуза, поскольку самоопределение в профессии преподавателя наступает значительно позже. Зачастую, поступая в университет, студент не задумывается, как будет реализовываться в профессии. В октябре 2022 года Институтом технологий предпринимательства и права Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения был проведен опрос среди 720 студентов направлений подготовки «Юриспруденция», «Экономика», «Международные отношения» и «Таможенное дело». Суть опроса сводилась к выявлению особенностей выбора студентами образовательной траектории. Опрос показал, что научный трек интересен менее чем 5% обучающихся, остальные видят себя в практической деятельности. Эти данные подтверждают и статистика поступления в аспирантуру, а именно: в 2022 году из 440 выпускников уровней обучения «магистратура» и «специалитет» в аспирантуру поступило 19. Из этого можно сделать вывод, что первичная профессионализация преподавателя происходит в лучшем случае к концу обучения в университете.

Много общего с концепцией профессионального становления Т. В. Кудрявцева имеет концепция, предложенная Э. Ф. Зеером (2012, с. 122-127). Концепция профессионального становления данного автора также базируется на учете возрастных характеристик человека. Имеется в виду, что развитие человека, его возрастные изменения определяют степень вовлеченности в работу и продуктивности профессиональной деятельности. В качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности Э. Ф. Зеер берет социальную ситуацию развития и уровень реализации ведущей деятельности, выделяя семь стадий: аморфная оптация (профессиональное ориентирование до 12 лет), оптация, представляющая собой выбор пути и учебно-профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка, заключающаяся в профессиональной подготовленности к труду, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация, профессиональное мастерство. Переход от одной стадии профессионального становления и развития к другой Э. Ф. Зеер видит в смене социальной ситуации развития, изменении ведущей деятельности или присвоении новой социальной роли.

Концепция активного управления профессиональной пригодностью специалистов. Авторство по данной концепции принадлежит А. Т. Ростунову (1984). Под понятием «профессиональная пригодность» подразумевается набор неких индивидуально-типологических характеристик, профессионально-важных качеств человека, позволяющих на максимально высоком уровне выполнять задачи по профессиональному предназначению. Формируемая же на различных уровнях система управления профессиональной пригодностью личности дает возможность развивать в определенном диапазоне эти качества и характеристики, раскрывать ее потенциал.

Система, по мнению автора концепции, включает четыре ключевых блока: профориентация, профессиональный отбор, профессиональная подготовка и профессиональная адаптация. При этом профессиональный отбор имеет особое значение, так как его осуществление позволяет отобрать на обучение именно таких абитуриентов, которые обладают необходимыми для успешного овладения профессией и последующей профессиональной деятельности качествами или задатками.

Проблема применения данной концепции к непрерывному профессиональному образованию преподавателя вуза та же, что и в случае с концепциями Т. В. Кудрявцева и Э. Ф. Зеера. Провести профессиональный отбор абитуриентов, которые впоследствии захотят стать преподавателями, на этапе профориентации в старших

классах практически невозможно. Эти концепции прекрасно подходят для школьных учителей, поскольку их подготовка осуществляется в педагогических вузах, нацеленных на выпуск именно таких специалистов. Специфика же профессионального роста преподавателя заключается в том, что, с одной стороны, преподавателем может стать выпускник любой специальности, успешно окончивший аспирантуру, подготовивший и защитивший кандидатскую диссертацию, а, с другой стороны, такой выпускник зачастую не получает в процессе обучения в вузе необходимую преподавателю методическую подготовку.

Концепция многомерного представления периодизации профессионального становления человека. Данную концепцию предложил Ю. П. Поваренков (2002). Многомерность представления периодизации профессионального становления связана с тем, что в таком становлении предлагается выделять не только крупные блоки в виде стадий, но и периоды и фазы. В случае такого многомерного описания процесса профессионального становления человека появляются дополнительные возможности управления им, самоуправления со стороны личности.

Интересно, что в данной концепции на стадии активной профессиональной деятельности выделяется четыре периода, характеризующих тот или иной уровень ее эффективности: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии); последовательный рост показателей эффективности; достижение наивысшего уровня эффективности; период спада, который начинается со стагнации, демотивации. При этом каждый период делится на фазы в зависимости от решаемой задачи, они призваны конкретизировать ситуацию профессионального становления личности. Например: «послевступительная эйфория» и апробирование довузовских форм учебной деятельности; осознание неэффективности профессиональных форм учебной деятельности и формирование новых; наивысшее развитие учебно-академической деятельности студента.

Для управления процессом профессионального развития специалиста важно, что он представляется более дифференцированно. Иными словами, применительно к каждой из стадий, периодов, фаз имеется возможность более адресно принимать управленческие решения, решать частные задачи.

Интересным в концепции Ю. П. Поваренкова является то, что в ней выделяется понятие «профессиональный возраст» человека. Это есть не что иное, как длительность профессионализации. Подчеркнем, что эта длительность не совпадает по временной продолжительности с собственно временем профессиональной деятельности, стажем работы.

Данная концепция, на наш взгляд, применима для профессионального развития преподавателя современного вуза, поскольку выделяет периоды, характеризующие уровень эффективности специалиста, и их можно проследить в профессиональной деятельности преподавателя.

Акмеологическая концепция профессионального развития личности. Ее авторы А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин (Акмеология, 2003) содержательно рассматривают любого работника прежде всего как субъекта труда. При этом такой субъект труда трактуется с позиций расширенного представления его свойств, качества. Иными словами, профессионально значимые качества, профессиональные знания, навыки, умения, компетенции органично дополняются личностными качествами и свойствами. Специалист, работник, таким образом, представляет ценность не только и не столько с точки зрения умения выполнять трудовые функции, сколько с позиций обогащения своей профессиональной деятельности нравственно-гуманитарным началом.

Структурно-процессуальная трактовка качества того или иного специалиста, профессионала, в отличие от содержательной, состоит в том, что системно рассматривается развитие ряда подсистем профессионального развития: подсистема профессионализма личности, подсистема профессионализма деятельности, подсистема нормативности деятельности и поведения, подсистема формирования продуктивной Я-концепции.

В концепции А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина важнейшую роль играют процессы, механизмы и вопросы обеспечения мотивации к саморазвитию и достижению наивысших профессиональных результатов, рефлексивной самоорганизации, задействования комплекса источников раскрытия творческого потенциала личности.

Особо отметим в качестве сильных позиций рассматриваемой концепции то, что здесь ключевая роль отводится профессиональной и нравственной системам регуляции поведения, деятельности и отношений. Акцент делается на раскрытие потенциала личности, акмеологические инварианты профессионализма, рефлексивную культуру, творческий и инновационный потенциалы, мотивацию достижений, сильную и воспроизводимую в процессе деятельности мотивацию.

Акмеологическая концепция профессионального развития личности подходит для преподавателя, поскольку преподавательская деятельность – творческая. И в процессе работы каждый преподаватель в силу таланта и мотивации к профессиональному росту обогащает читаемые им дисциплины собственным опытом.

Наибольший интерес с точки зрения периодизации профессионального развития представляет **концепция развития профессионализма** А. К. Марковой (1996). Рассуждая об этапах освоения профессии, Аэлита Капитоновна выделяет следующие уровни профессионализма: допрофессионализм (человек, уже осуществляя трудовую деятельность, еще не обладает набором качеств настоящего профессионала); профессионализм (стабильный работник); суперпрофессионализм (вершина профессиональных достижений, способность обогащать профессию своим опытом); непрофессионализм (внешне активная деятельность с большим количеством «брака» в работе); послепрофессионализм (человек может оказаться «профессионалом в прошлом», а может остаться наставником для других специалистов).

При этом А. К. Маркова выделяет конкретные этапы освоения профессии: этап адаптации к профессии, самоактуализации человека в профессии, гармонизации человека с профессией, обогащения и преобразования человеком своей профессии, этап свободного владения несколькими профессиями и этап творческого самоопределения себя как личности, при этом два последних этапа – это уровень суперпрофессионализма.

Представляется, что концепция развития профессионализма А. К. Марковой максимально близка к непрерывному развитию преподавателя вуза, однако она не учитывает выбора профессии и профессионального самоопределения преподавателя.

Говоря о современных образовательных концепциях, преломляя их в отношении профессионального роста преподавателя вуза, нельзя не остановиться и на вкладе зарубежных специалистов.

В частности, *теория компромисса с реальностью Э. Гинцберга* (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et al., 1951) заявляет приоритет такого понятия, как «профессиональный выбор». Автор полагает, что, во-первых, такой профессиональный выбор осуществляется на протяжении длительного времени, а во-вторых, он сопровождается соотношением возможностей, потенциала личности с требованиями трудовой деятельности. В конечном итоге имеет место ситуация, когда личность приходит к осознанию необходимости достижения некоего компромисса между внешними (конъюнктура, престиж) и внутренними факторами (индивидуальные особенности).

Э. Гинцберг в своей теории компромисса с реальностью значительное место отводит ценностной составляющей профессионализма личности. Речь идет о том, что личность, обладающая большим количеством позитивных ценностей и установок, имеет больше возможностей для профессионального выбора и самоопределения, развития в поле профессиональной деятельности. Именно «ценностная насыщенность» профессиональной деятельности и поведения является, по мнению автора, основой построения успешной профессиональной карьеры.

Профессиональное развитие в ракурсе названной выше концепции можно рассматривать как последовательность ряда качественно своеобразных временных периодов (стадий). Различительными критериями для выделения таких периодов являются содержание и форма перевода индивидуальных импульсов и предпочтений индивида в профессиональные планы и реалии. Так, в процессе профессионального выбора Э. Гинцберг выделяет три периода (стадии): период фантазии (до 11 лет), когда дети воображают, кем они хотели бы быть, независимо от способностей, подготовки и возможности получить специальность; гипотетическая стадия, включающая в себя четыре периода (до 17 лет), представляет собой постепенный переход от фантазий к реалистичному выбору профессии под влиянием родителей, школы, сверстников. Третья стадия (от 17 лет) – это принятие окончательного решения о выборе профессии.

В дальнейшем рассматриваемая концепция получила свое развитие в интерпретации Д. Сьюпера (Super, 1957), выдвинувшего *концепцию «карьерной зрелости»*. Она построена на фундаменте, потенциале дифференциальной психологии. Д. Сьюпер исходит из того, что профессиональное развитие есть длительный, необратимый, многолетний процесс, естественным образом связанный с развитием личности. Для процесса характерны определенные стадии, зависящие от возраста человека («пробуждение»; «исследование»; «сохранение»; «снижение»). Каждой из названных стадий присущи свои целевые установки, решаемые задачи.

Д. Сьюпер предложил понятие «профессиональная зрелость». Данное понятие применяется в отношении личности, стиль и поведение которой отвечает целеполаганию, приоритетам и вызовам профессионального развития, характерным для определенного возраста.

Концепции профессионального становления и развития Э. Гинцберга и Д. Сьюпера имеют сходства с концепциями отечественных ученых и являются частично применимыми для характеристики непрерывного профессионального развития преподавателя вуза. Так, они также делят процесс профессионализации на стадии, что схоже с концепциями Т. В. Кудрявцева и Л. М. Митиной.

Теория профессионального выбора Д. Холланда (Козырева, 2015). Процесс профессионального развития, в интерпретации Д. Холланда, в значительной мере определяется индивидуально-типологическими характеристиками личности. То есть человек, рефлексируя относительно своих сильных и слабых позиций, выбирает такую сферу профессиональной деятельности, которая бы в наибольшей степени отвечала его потенциалу и способностям.

В связи с этим Д. Холланд выделил шесть типов комплексной профессиональной ориентации человека:

1. Реалистичский – мужской тип, проактивность, управляемая агрессия, физическая и двигательная активность, приоритет конкретных задач, конвенциональность в деловых отношениях.
2. Интеллектуальный – ограниченное общение, акцент на абстрактные проблемы, семиотику, недостаточная физическая и социальная активность, неконвенциональные установки.
3. Социальный – выраженная социальная активность и ответственность, стремление к взаимодействию в ходе решения социально значимых задач, коммуникативные и социальные компетенции, эмоциональность.
4. Конвенциональный – предпочитающий структурированную деятельность, работу со знаками, избегающий неопределенных и напряженных ситуаций; конформизм и избегание неопределенности, психоэмоциональных нагрузок; ориентация на социальный статус и достаток.
5. Предпринимательский – конкурентность; проявление сильной позиции; стремление к доминированию, лидерству; выраженные коммуникативные способности; высокая самооценка; нежелательность монотонии в интеллектуальной деятельности.
6. Культурологический – творческая ориентация – чувствительность; стремление к самовыражению; нежелательность монотонии в физической работе; заниженная самооценка.

Теория профессионального выбора Д. Холланда принципиально отличается от вышеперечисленных концепций профессионального становления и развития личности. Для профессионального развития преподавателя она интересна с точки зрения типологии комплексной профессиональной ориентации. И хотя каждый из выделенных Холландом типов профессиональной ориентации сможет реализовать себя в преподавательской деятельности, развиваться они будут совершенно по-разному.

На основе анализа изученных концепций можно предложить концепцию непрерывного профессионального развития преподавателя вуза. Сформулируем понятие «профессиональное развитие преподавателя вуза». Это особый вид активности преподавателя в сфере освоения образовательных инноваций, это важнейшая часть нового педагогического профессионализма, а также результат совместных усилий личности, государства и общества (Алексеева, 2022).

Исходя из понятия «профессиональное развитие преподавателя вуза», сформулируем концепцию непрерывного профессионального развития. Ключевым элементом концепции является траектория непрерывного профессионального развития преподавателя, поскольку, только понимая, куда, зачем и с какой целью развиваться, можно разработать концепцию. Еще один ключевой момент – это мотивация преподавателя к непрерывному развитию и профессиональному росту. Необходимость профессионального развития преподавателя в сегодняшней парадигме цифровизации, использования новых технологий обучения, новых форм и методов обучения неоспорима, однако только наличие у преподавателя мотивации к профессиональному развитию способно побудить его использовать новые инструменты в своей работе.

Таким образом, концепция профессионального развития преподавателя вуза носит интеграционный характер и включает в себя три взаимосвязанных элемента: мотивацию, траекторию развития, стадии развития.

В качестве стадий непрерывного профессионального развития преподавателя вуза считаем целесообразным выделить следующие:

– *Первая* стадия непрерывного профессионального развития преподавателя вуза – выбор образовательного трека на третьем курсе университета. К третьему курсу студент уже ознакомился с тем, что представляет собой его будущая профессия, прошел учебную и производственную практику и в состоянии сделать осознанный выбор в пользу научного образовательного трека, если планирует в будущем научную и преподавательскую деятельность.

– *Вторая* стадия – обучение в магистратуре. Эту стадию можно назвать стадией предпрофессионализации. Считаем, что в учебных планах магистрантов любых направлений подготовки должны быть дисциплины по педагогике и педагогическая практика, благодаря которым студенты получают первичные знания о формах и методах преподавания.

– *Третья* стадия – первичная профессионализация, заключающаяся в обучении в аспирантуре и подготовке кандидатской диссертации. В это время многие аспиранты начинают свою преподавательскую деятельность в качестве ассистентов на кафедрах. Развитие будущего преподавателя вуза на данной стадии будет более успешным, если в вузе организовано наставничество из числа наиболее авторитетных и опытных преподавателей (не следует путать наставничество с научным руководством кандидатской диссертацией). Задача такого наставника – помочь начинающему преподавателю с составлением плана занятий, установлением контакта со студентами, передать педагогический опыт.

– *Четвертая* стадия – профессионализация. На этой стадии молодой кандидат наук формирует собственный стиль преподавания, совершенствует свое педагогическое мастерство. Данная стадия не ограничена по времени и может длиться всю жизнь преподавателя.

– *Пятая* стадия – суперпрофессионализация (стадия профессионального мастерства). Это стадия, на которой пишется и защищается докторская диссертация, когда уровень профессионализма преподавателя позволяет ему стать наставником для начинающих преподавателей.

Для успешного прохождения указанных стадий непрерывного профессионального развития преподавателя следует разработать собственную профессиональную траекторию, отметив основные вехи своего профессионального развития, как то: защита кандидатской и докторской диссертаций, дополнительное обучение, публикация монографий и учебников.

Составление профессиональной траектории невозможно без понимания мотивации преподавателя и его целей. Мотивация может быть внешней и внутренней. Внешняя мотивация – это признание заслуг научным сообществом, высокая заработная плата, уважение коллег. Внутренняя – потребность в профессиональном росте, саморазвитии и самоактуализации.

Данная концепция непрерывного профессионального развития преподавателя вуза не является исчерпывающей, ее можно развивать и трансформировать. Например, стадии можно разделить на фазы, которые будут сменять друг друга в зависимости от выбранной преподавателем профессиональной траектории.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: приведенные в статье концепции дают представление о разноплановом рассмотрении в теории, на концептуальном уровне вопросов профессионального развития человека. Можно утверждать, что ни одна из представленных концепций по отдельности не может быть признана исчерпывающей при описании непрерывного развития преподавателя вуза. Лишь теоретический синтез основных положений, сформулированных в рассмотренных концепциях, позволит выйти на понимание сложных, неоднозначных задач построения концепции профессионального роста преподавателя современного вуза в инновационной, информационно-насыщенной образовательной среде, поэтому была предложена концепция непрерывного профессионального развития преподавателя вуза.

Перспективы дальнейшего совершенствования концепции непрерывного профессионального развития преподавателя вуза мы видим в углублении и детализации представленной концепции и в исследовании стратегических ориентиров для проектирования модели карьерного роста преподавателя вуза.

Источники | References

1. Акмеология / под ред. А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина. СПб.: Питер, 2003.
2. Алексеева П. М. Профессиональное развитие преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Исследование и практика в социально-экономической и гуманитарной сфере: сб. избр. ст. всерос. (нац.) науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 13 июня 2022 г.). СПб.: Изд-во Гуманитарного национального исследовательского института «НАЦРАЗВИТИЕ», 2022.
3. Артюхина А. И., Третьяк С. В., Великанов В. В. Творческое развитие педагога в образовательной среде университета // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23. № 5.
4. Боровская М. А., Масыч М. А., Паничкина М. В. Совершенствование системы непрерывного образования: кластерный и экосистемный подходы // Гуманитарий Юга России. 2020. Т. 9. № 5.
5. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
6. Козырева О. А. Профессиональное развитие современного специалиста сферы образования: анализ зарубежных теорий становления // Вестник современной науки. 2015. № 2 (2).
7. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: Изд-во Национального исследовательского университета «МЭИ», 1985.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
9. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие человека как стратегическая задача непрерывного образования // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: мат. XI междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. М. Митиной. М., 2015.
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во Университета российского инновационного образования, 2002.
11. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. Мн.: Вышэйшая школа, 1984.
12. Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L. Occupational Choice: An Approach to a General Theory. N. Y.: Columbia University Press, 1951.
13. Super D. E. Vocational Development: A Framework of Research. N. Y., 1957.

Информация об авторах | Author information

Алексеева Полина Михайловна¹, к. пед. н.

¹ Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения



Alekseeva Polina Mikhailovna¹, PhD

¹ Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

¹ polina.m.alekseeva@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 01.12.2022; опубликовано (published): 20.01.2023.

Ключевые слова (keywords): концепции развития преподавателя; концепции непрерывного профессионального роста; профессиональный рост преподавателя вуза; teacher development conceptions; conceptions of continuous professional growth; professional growth of a university teacher.