

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Лекерова Г.Ж., Нурбекова А.М., Исабаева А.С., Кидирбаева Х.К., Оразимбетова К.Ш.

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент,
e-mail: gulsimlekerova@mail.ru*

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной деятельности педагога, раскрывается сущность понятий профессионализма педагога, педагогических функций, значимости профессиональных качеств личности учителя, пути совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки учителя, гуманистической направленности учителя, его профессиональных знаний, педагогических способностей, педагогической техники и социально-перцептивной направленности личности, способности к педагогической деятельности, социально-психологической терпимости, психологических особенностей. В этом комплексе существенны следующие факторы: во-первых, педагогическое мастерство – это самоорганизующаяся система в структуре личности, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность на объект деятельности и взаимодействие с социально-перцептивных позиций.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, профессиональное мастерство, профессиональные качества педагога

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STRUCTURE OF PEDAGOGICAL SKILL

Lekerova G.Z., Nurbekova A.M., Isabaeva A.S., Kidirbaeva H.K., Orazymbetova K.S.

M. Auezov South-Kazakhstan State University, Shymkent, e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

The article deals with the problem of formation of professional work of the teacher, reveals the essence of the concept of professionalism of the teacher, pedagogical functions, the importance of professional qualities of the teacher's personality, ways to improve the pedagogical skills in the existing teacher training, humanistic orientation of teacher's professional knowledge, pedagogical skills, teaching techniques and socio-perceptual orientation of the person, the ability to teaching, social and psychological tolerance, psychological characteristics. In this complex are essential the following factors: firstly, the pedagogical skills – is a self-organizing system in the personality structure, where a factor which acts humanistic orientation of the object of activity and interaction with the social and perceptual positions. It allows advisable to build a pedagogical process. Secondly, the foundation for the development of professional skills of the teacher, giving it depth, thoroughness, meaningful action, acts professional knowledge. Orientation and professional knowledge constitute the skeleton of the high level of professionalism in the work, which ensures the integrity of the self-organizing system. Third, teaching abilities – the basis of skill, to ensure the speed of its development. Fourth, a technique based on the knowledge and abilities, allows all levers linked to the goal, thus harmonizing the structure of educational activities.

Keywords: Pedagogical professionalism, professional skills, professional quality pedagogaosti

Понимание профессиональной деятельности педагога, как целостной системы, сформировалось в последние годы под влиянием развития психологических исследований.

Во многих исследованиях психолого-педагогических циклов понятие «педагог» подразумевает и профессию, и деятельность, и социальную роль, и направленность личности. Содержанием труда учителя является содействие психическому развитию ученика, а главным «инструментом» учителя выступает его психологическое взаимодействие с ребенком.

Современная социальная среда, новые требования к личности учителя, изменение отношений в схеме «учитель-общество», «учитель-ученик», «учитель-семья», информационная нагрузка, современные технологии педагогического труда ставят новые задачи в решении вопроса профессионализации труда учителя. Е.И. Рогов считает, что профессионализация имеет две

стороны: 1) признак профессионального мастерства; 2) распространение ролевого взаимодействия на все сферы деятельности. Это является показателем неадекватности, «...затрудняет контакты и может быть отнесена к деформациям личности, так как под профессиональной направленностью будущего педагога обычно подразумевается специальная подготовка по изучаемому предмету, а вовсе не его психолого-педагогическая компетентность». Профессионализация личности возможна тогда, когда она удовлетворяет свою базовую потребность – потребность в персонализации, т.е. когда подключается личностный фактор. Учитель должен быть не передатчиком знаний, а личностью, влияющей на ученика. Но это более сложная задача, чем передача знаний.

По мнению Е.И. Рогова под профессионализмом следует понимать совокупность психофизиологических, психических и лич-

ностных изменений, которые формируются при длительной реализации деятельности, способствующей достижению высоких уровней решения профессиональных задач. Формирование профессионализма идет по трем основным направлениям:

1) изменение системы деятельности, функций и иерархического строения;

2) изменение личности по параметру внешнего облика (невербальные знаки и формы общения) и профессионального сознания (высшие психические функции, эмоционально-волевая сфера и перцептивные процессы);

3) изменение установок субъекта к объекту (уровень информированности, увеличение уровня значимости, интереса и взаимодействия). Профессиональная культура, ее становление связывается с переходом установки на потребность во взаимодействии.

Так, Е.И. Рогов считает, что «введение в модель пространства профессионального развития личности специалиста, помимо факторов деятельности и личностных особенностей ее субъекта, параметров объекта педагогической деятельности с его личностной структурой, преобразует ее из плоской двухмерной в объемную трехмерную, значительно повышает вариативность модели и возможности проявления типической индивидуальности как субъектом – педагогом, так и субъектом – учащимся» [1].

Исследуя педагогические функции учителя, Е.И. Рогов выделяет из них 15 наиболее значимых. К ним относятся: воспитательная, гностическая, информационная, исполнительская, исследовательская, коммуникативная, конструктивная, методическая, мобилизационная, обучающая, организаторская, ориентационная, пропагандистская, развивающая и функция самосовершенствования.

При исследовании значимости профессиональных качеств личности учителя, Е.И. Рогов считает, что коммуникативная функция – общительность является наиболее важным показателем.

Вопрос о профессионализме учителя часто возникает в ряде ситуаций жизни школы. Первой и наиболее распространенной из них является текущая аттестация, когда планируется индивидуальное и коллективное, профессиональное самообразование учителей школы. Здесь оказывается нужным, по возможности, более точно определить уже достигнутые уровни и недостатки работы отдельных учителей, над которыми им предстоит работать. Консультация учителям по поводу затруднений в их работе, определение причин и оказание квалифицированной помощи, а также оценка рабо-

ты передовых учителей, когда возникает необходимость установить эффективность педагогического поиска учителя и его новизну, можно считать еще одной ситуацией школьной жизни [2].

Проблема формирования педагогического мастерства широко разрабатывается в педагогике и психологии в трудах Ф.Н. Гोनоболдина, Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, В.А. Слостенина, А.В. Петровского, которые раскрывают пути совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки учителя.

Мастерство проявляется в деятельности. Именно такое понимание мастерства и принято в педагогике. Оно определяется как «высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов», или же как «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения», или как «синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств учителя» [3].

Педагогическое мастерство проявляется в деятельности, но к ней не сводится. Оно характеризуется высоким уровнем развития специально обобщенных умений. Но и это не главное. Суть в личности учителя, ее позиции, способности управлять и процессами общения, и деятельностью на высоком профессиональном уровне. Поэтому, в некоторой степени, можно считать, что становление личности является ведущим в формировании профессионализма. Следует исходить из понимания мастерства как комплекса свойств личности, обеспечивающего высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности и самоопределения. К таким важным свойствам мы относим: гуманистическую направленность учителя, его профессиональные знания, педагогические способности, педагогическую технику и социально-перцептивную направленность личности.

В этом комплексе существенны следующие факторы: во-первых, педагогическое мастерство – это самоорганизующаяся система в структуре личности, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность на объект деятельности и взаимодействие с социальными перцептивными позициями. Она позволяет целесообразно выстроить педагогический процесс. Во-вторых, фундаментом развития профессионального мастерства педагога, дающим ему глубину, основательность, осмысленность действий, выступает профессиональное знание. Направленность

и профессиональное знание составляют тот остов высокого уровня профессионализма в деятельности, который и обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. В-третьих, педагогические способности – основа мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования. В-четвертых, техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, тем самым, гармонизируя структуру педагогической деятельности.

Таким образом, все четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, и им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних влияний. Основой саморазвития мастерства выступает сплав знаний и личностной направленности; важным условием успешности – способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности – умения в области педагогической техники и способности к гуманистическим обобщенным характеристикам учащихся с тем, чтобы всегда видеть в них личность для взаимодействия.

Педагогическая направленность личности каждого учителя многогранна. Ее ценностные ориентации могут быть: 1) на себя – самоутверждение; 2) на средства педагогического воздействия; 3) на личность школьника, детский коллектив; 4) на цели педагогической деятельности – гуманистическая стратегия, творческое преобразование.

Для педагога важна ведущая направленность на цель (гуманизация деятельности). Но лишь при условии ощущения ответственности перед будущим, при сочетании сознательной устремленности и большой любви к детям начинает формироваться профессиональное мастерство учителя. Знания учителя обращены, с одной стороны, к науке, предмет которой преподает учитель, с другой стороны – к учащимся, которые приобретают их.

Содержание профессиональных знаний составляют преподаваемый предмет, его методика, принципы педагогики. Важной особенностью профессионального педагогического знания является его компетентность, что требует способности учителя синтезировать изучаемые науки. Стержень синтеза – решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления психологической сущности явлений, выбора способа взаимодействия на основании познанных законов формирования личности. Решение каждой отдельной педагогической задачи актуализирует всю систему педагогических знаний учителя, которые проявляются как единое целое.

Еще один элемент структуры педагогического мастерства – способности к педагогической деятельности. Они указывают на особенности протекания психических процессов, способствующих успешности педагогической деятельности. Можно выделить шесть ведущих способностей личности к педагогической деятельности:

1) коммуникативность, включающая расположенность к людям, доброжелательность, общительность, направленность на другого;

2) перцептивные способности – профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция;

3) динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению;

4) эмоциональная устойчивость – способность владеть собой;

5) оптимистическое прогнозирование;

6) креативность – способность к творчеству.

Низкий уровень коммуникативности учителя разрушает среду профессиональной деятельности, создает барьеры, препятствующие взаимодействию со школьниками. Особенно это касается детей с проблемами в развитии.

Как считает Н.В. Кузьмина, рефлексивно-перцептивные умения образуются комплексом умений педагога: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Эти умения основаны на системе соответствующих знаний (закономерной и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков. Комплекс навыков позволяет педагогу осуществлять некоторые действия, связанные с познанием личности учащегося, без поэлементной, сознательной регуляции и контроля. В структуру этих навыков входят: социально-перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные. Последние предлагают автоматизацию способов решения отдельных, встречающихся ранее педагогических задач на самопознание и познание личности учащихся [4].

Было установлено, что существует прямая связь между развитием рефлексивно-перцептивных способностей и уровнем деятельности учителя. Педагоги низкого уровня деятельности по сравнению с мастерами педагогического труда проявили невысокую способность активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся на основании учета индивидуально-психо-

логических особенностей учащихся. Была обнаружена связь между уровнем профессионализма педагога и его способностью к анализу результатов собственной деятельности. Таким образом, осуществление эффективного рефлексивно – перцептивного анализа нужно рассматривать в качестве одного из важных факторов повышения продуктивности педагогической деятельности.

Проблема познания личности учащихся чаще всего рассматривается в связи с мотивацией профессиональной деятельности педагога. Практически все исследователи, занимающиеся изучением педагогической деятельности, обращают внимание на ее мотивационное обеспечение. Установлено, что результативность деятельности педагога – воспитателя зависит от наличия в структуре мотивации потребности в творчестве. Причем этот компонент оказался ведущим в обеспечении готовности к воспитательной деятельности.

Возможно, эффективность познания личности учащегося более всего связана с индивидуально-психологическими особенностями педагога; например, с такими как: интроверсия, экстраверсия, тревожность и другие. Экстравертированный тип характеризуется направленностью личности на окружающий мир, общительностью, инициативностью, импульсивностью, высокой социальной адаптивностью, повышенной двигательной и речевой активностью. Для интровертированного типа характерны направленность личности на внутренний мир, мир собственных ощущений и переживаний; замкнутость, склонность к самоанализу и рассудительности, заторможенность движений и речи.

В проведенных исследованиях установлено, что существует положительная корреляционная связь между полнотой понимания (при первом впечатлении) педагогом личности учащегося и интровертированным типом поведения. Обнаружена также отрицательная корреляционная зависимость между уровнем нейротизма педагога и полнотой понимания им личности учащегося. Однако эти связи оказались очень слабыми и статистически незначимыми.

В результате экспериментальных исследований было выявлено, что адекватность отражения педагогом одной стороны личности учащихся связана положительной корреляцией с интроверсией, в познании других сторон личности такой связи не установлено. В частности, обнаружена положительная связь интровертированного типа поведения педагога с познанием им представлений учащихся о других людях: об их общественной позиции, отношении

к труду и пр. Несколько иного рода связь выявлена относительно познания педагогом «автономности – зависимости» учащихся. В данном случае адекватность отражения выше у тех педагогов, в личности которых интровертированное и экстравертированное «начала» представлены примерно в равной степени. Обобщая эти данные, можно заключить, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами – экстравертами.

Что касается уровня нейротизма (эмоциональной нестабильности), то здесь обнаружена корреляционная зависимость. Уровень нейротизма имеет отрицательную корреляционную связь с адекватностью представлений педагога об «автономности зависимости» учащихся. Однако эта связь оказалась слабой: на уровне тенденции, не достигающем статистической значимости.

Важным профессионально-значимым качеством личности педагога является социально-психологическая терпимость. От развитости этого качества в существенной мере зависит эффективность педагогического общения в целом, а также эффективность познания педагогом личности учащегося. Часто в процессе педагогического общения не достигается положительный результат или даже создаются критические, конфликтные ситуации по причине ригидных установок личности, неумения педагога встать на позицию собеседника, непредвзято отнестись к иному мнению, т.е. вследствие неразвитости терпимости как личностного свойства.

Феномен терпимости еще не стал предметом серьезных исследований в социальной и педагогической психологии, хотя иногда этот термин употребляется в связи с проблемой толерантности. Социально-психологическое понимание толерантности связывается с терпимостью к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий.

Понятие «терпимость», включает в себя «толерантность», не сводится к нему, а является более общим. Здесь предлагается выделить два механизма. В одном случае социально-психологическая терпимость может быть обусловлена низкой социально-психологической чувствительностью личности («черствый», «холодный» и т.п.). Другой же путь обеспечения социально-психологической терпимости – это специфика ее установок («все люди могут ошибаться», «каждый имеет право на свое мнение» и т.п.). Эти механизмы раскрывают явление терпимости «изнутри личности». Рассматривая же этот вопрос с более широких позиций, можно выделить еще три фактора, обуславливаю-

щих терпимость: социогенетический, психогенетический (микросредовый) и биогенетический. Под социогенетическим фактором понимаем влияние субъективно-объективных факторов на формирование и проявление терпимости в обществе, в различных группах и у конкретных личностей. Речь идет о формировании терпимости под воздействием господствующих в данный момент социальных установок, эталонов, стереотипов, под влиянием общей направленности общества: гуманистической, демократической, сотрудничества и т.д.

Психогенетический (микросредовый) фактор – это влияние на формирование и проявление терпимости ближайшего окружения индивида: семьи, учебного, трудового коллектива, неформальной группы и т.п.

Под биогенетическим фактором понимаем влияние психофизиологических особенностей, гормонального статуса индивида на формирование и проявление терпимости. Речь идет об особенностях проявления терпимости в зависимости от половых, возрастных и темпераментных особенностей. Терпимость, как свойство личности, является профессионально значимым качеством для всех профессий типа «человек – человек». В структуре личностных качеств педагога оно занимает особое место, ибо с ним связаны эффективность познания педагогом личности учащегося, продуктивность педагогического общения и деятельности. Кроме того, само по себе формирование социально-психологической терпимости можно рассматривать в качестве одного из проявлений результативности педагогической деятельности, так как конечным результатом этой деятельности является формирование психологических новообразований в личности учащегося.

Структура субъективных факторов включает: 1) тип направленности, 2) уровень способностей и 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессиональные знания и умения, т.е. профессиональная компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетенции и выделение такого важного ее уровня,

как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, «как устойчивой, основанной на специфике реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, и взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

В каждой из сторон труда учителя выделяют следующие составляющие:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Эти качества являются как психологическими предпосылками, так и новообразованиями, так как они сами развиваются и обогащаются в ходе работы, труда учителя.

Профессиональные педагогические позиции – это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний, отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и то, на которое он претендует. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с сознанием смысла своего труда. Различают общую профессиональную позицию учителя, (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов преподаваемой педагогической деятельности.

Психологические особенности (качества) касаются как познавательной сферы учителя (его педагогического мышления, наблюдательности, рефлексии и самооценки), так и мотивационной направленности личности.

В разрабатываемой в настоящее время Л.М. Митиной модели личности учителя в контексте той же схемы деятельность – общение – личность выделяются ряд профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей.

Соотношение существующих представлений о структуре субъектных «свойств» (качеств, характеристик, факторов) дает основание выделить следующие: 1) психо-

физиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающей в качестве задатков; 2) способности; 3) направленность и другие личностные свойства; 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения (как профессиональная компетентность) [5].

В анализе процессов профессионального становления педагога особое место занимает проблема способностей ведущих к овладению всеми качествами творчески мыслящей и эмпатийно настроенной личности, которая в течение всей активной профессиональной жизни не только постоянно обогащается (в психологическом смысле этого понятия), но и умеет реализовать в деятельности свое отношение к объекту познания.

В исследовании природы умственных способностей в плане индивидуально-типологических различий людей, свойства нервных процессов, безусловно, определяют динамику протекания умственной деятельности: скорость актуализации знаний, силу сосредоточения внимания, устойчивость отношения к внешним раздражителям, умственную способность.

Таким образом, отмечается безусловность связи психофизиологических параметров, задатков и собственно психологического, актуального уровня способностей как индивидуально-психологических особенностей человека, отличающих его от других людей и предопределяющих успешность его деятельности. Способность предопределяет деятельность и проявляется в ней [6].

Способности, согласно Б.М. Теплову, не сводятся к навыкам и умениям и отличаются одного человека от другого в отношении успешности выполнения определенной деятельности. Исследуя проявление этих свойств в различных видах учения, исследователи нередко включают в определение соответствующих способностей не только своеобразие протекания психических процессов, но и некоторые черты личности.

Так, Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме, способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности, самостоятельный и творческий склад мышления, находчивость или быстрая и точная ориентировка, организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива [7].

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая

Н.В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотношены с основными аспектами педагогической системы. Во-вторых, они определены, в отличие от всех предыдущих как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности». В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в этой трактовке определена связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой [3, 35]. В этом подходе, так же как и в других, подчеркивается, что способности субъекта педагогической деятельности, формируемые и развиваемые педагогической деятельностью, в значительной мере определяют ее успешность [8].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогических составляющих профессиональной деятельности педагога выявил зависимость продуктивности педагогической деятельности от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. В связи с этим, можно с высокой степенью вероятности предполагать, что и успешность познания педагогом личности обучающегося в значительной мере определяется мотивационным компонентом.

Список литературы

1. Lekerova G.Zh. Features of the organization and conduct of professional orientation to teaching profession in the field of education. The psychology of learning. – Moscow, 2007. – № 9. – P. 100–109.
2. Lekerova G.Zh. Psychological and pedagogical bases of active teaching methods. – life science journal. – 2014; 11 (bs).
3. Лекерова Г.Ж. Результаты исследования влияния психологического сопровождения на развитие мотивации студентов-педагогов и педагогов практиков. Психология обучения. – 2008. – № 9. – С. 93–1407.
4. Лекерова Г.Ж., Кылышбаева Г.Б., Мамедкокова Л.Б., Нуртаева Г.Е., Туткабаева М.А. Результаты исследования влияния психологического сопровождения на развитие мотивации студентов-педагогов и педагогов-практиков. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 2–1. – С. 168–172.
5. Лекерова Г.Ж. Особенности организации и проведения профессиональной ориентации на педагогические специальности в сфере образования. Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 100–109.
6. Лекерова Г.Ж. Основные принципы и направления психологической оценки оптанта в процессе профориентации. Психология обучения. – 2008. – № 6. – С. 91–103.
7. Лекерова Г.Ж. Активные методы обучения как психологическая основа развития мотивации в процессе обучения. Психология обучения. – 2009. – № 6. – С. 17–28.
8. Лекерова Г.Ж. Основные принципы и направления психологической оценки оптанта в процессе профориентации. Психология обучения. – 2008. – № 6. – С. 91–103.