

## ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

В работах, посвященных психолого-педагогическим и акмеологическим проблемам педагогического мастерства педагогическая деятельность определяется как профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания (Н.В. Кузьмина, 1990, 2002, В.А. Сонин, 1998, А.К. Маркова, 1990, А.А. Деркач, А.А. Исаев, 1981 и др.). Авторами подчеркивается важнейшая роль личности учителя в педагогическом процессе; личность определяется как стержневой фактор труда учителя, определяющий его профессиональную продуктивность в педагогической деятельности и педагогическом общении. Основными психолого-акмеологическими составляющими профессионального мастерства учителя являются: эмпатическое понимание и сопереживание, коммуникативная толерантность в педагогическом общении, адекватная профессиональная и личностная самооценка, высокий реалистический уровень притязаний, уверенное ассертивное поведение во взаимодействии с коллегами, учащимися и родителями, перманентное саморазвитие и самосовершенствование. Рассмотрим выше перечисленные и другие психолого-акмеологические составляющие профессионального мастерства учителя более подробно.

Для педагога-мастера характерным является высокий уровень продуктивности деятельности и свободы общения. Готовность учителя к полноценному межличностному общению - это самый сложный многокомпонентный процесс, который предполагает одновременное развитие психики человека по нескольким взаимосвязанным направлениям. Важную роль здесь играет формирование гуманистической коммуникативной направленности, достижение такого уровня отражения любого человека, и, прежде всего, ученика, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как уникальность и ценность. Значение фактора общения для продуктивности учебно-воспитательного процесса выделяли такие психологи и педагоги как: Б.Н. Ананьев (1968), А.В. Запорожец (1986), В.Н. Мясищев (1949) и другие. В современной педагогике, ориентированной, прежде всего, на развитие личности учащегося, акцентируется внимание на том, что педагогическое общение должно строиться на диалогической, субъект-субъектной основе (С.П. Иванова, 2000). Чуткость, альтруизм, милосердие, искренность, доброта образуют коммуникативное ядро личности продуктивного педагога, учителя-мастера.

Ф.Н. Гоноболин (1975) выделял десять значимых профессионально-личностных составляющих мастерства учителя: способность понимать ученика, способность доступно излагать материал, способность убеждать людей, организаторские способности, педагогический такт, способность к творческой работе, способность быстро реагировать на педагогические ситуации и четко вести себя в них, способность к данному предмету, способность предвидеть результаты своей работы. Успешные учителя отличаются от неуспешных по следующим характеристикам - благожелательное отношение к ученикам, ориентация на детей в обучении, высокое вербальное понимание, эмоциональная стабильность, интерес к контактам и доброжелательность, ответственность и деловитость. Г. Миллер приводит данные, согласно которым учителя с высоким уровнем педагогического мастерства характеризуются большей уверенностью в себе, меньшей невротичностью или тревожностью (Н.А. Аминов, 2000). Руководствуясь положением о педагогической деятельности как о рефлексивном управлении учебной деятельностью учащихся, Ю.Н. Кулюткин и Т.С. Сухобская (1990) выделили три группы качеств личности учителя, имеющих профессиональную значимость: 1. Группа личностных свойств, которые связаны с развитием у педагогов эмпатии - способности понимать внутренний мир данного человека, проникать в его чувства, откликаться на них и сопереживать другому; 2. Способность к активному воздействию на ученика - динамизм личности: богатство внутренней энергии

гии, инициативность, гибкость, способность к разнообразию волевых педагогических воздействий и логическому убеждению, чувство юмора, изобретательность и организаторские способности педагога; 3. Способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, которая проявляется в сочетании терпимости и настойчивости при осуществлении педагогических целей, в умении проявлять выдержку и самообладание в неблагоприятных, стрессовых ситуациях.

Многими авторами подчеркивается значимость таких качеств в педагогическом общении, как педагогический такт, эмпатия, коммуникативные навыки. Эмпатия с детьми предполагает умение понять ребенка, выразить ему свое сочувствие и переживание. Уметь сопереживать ученику, сочувствовать ему, проявлять доброжелательность, чувство сопричастности ко всем его "победам" и "поражениям" - это одно из ведущих качеств личности учителя. Человек, особенно если он воспитатель, обязан уметь осуществлять индивидуальный подход к каждому из тех, кто находится под его началом, а это невозможно, если он не приучен "чувствовать" бытие другого человека как свое собственное бытие и всякий раз, встречаясь с ним, преодолевать формализм в общении и уходя от оценочных стереотипов, выявлять его личностные своеобразия и затем, переступая через старые поведенческие шаблоны, искать и пробовать наиболее воспитательно подходящие для данного случая способы общения (С.В. Кондратьева, 1981). Включенный в педагогическую деятельность учитель должен не только анализировать свои профессиональные и личностные возможности воздействия на ребенка, но и посредством эмпатии проникнуть в мир его интересов и увлечений. В педагогическом сознании учителя установка на личность ученика непосредственно связана с возможностью педагогического воздействия. Чем выше у учителя уровень эмпатии по отношению к учащимся, тем точнее учитель может прогнозировать поведение ученика в различных ситуациях, предвосхищать результат различных педагогических воздействий. Основой педагогического общения является возможность и умение понять и принять индивидуальное своеобразие ученика: неповторимость его внутреннего мира, его индивидуальных и личностных особенностей. Это определяет способность учителя строить отношения сотрудничества с учеником. Обучение и воспитание становится эффективным лишь в том случае, если учитель понял ученика, проявил к нему внимание, помог ему. Отношения педагога и учащегося проявляются в их совместной деятельности, в процессе которой дети усваивают не только содержание материала, но и отношение, стиль поведения учителя.

С таким качеством, как эмпатия, тесно связаны и такие значимые коммуникативные умения педагога, как - педагогический такт и этичность общения. Педагогический такт есть проявление чувства разумной меры на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников общения. Такт в педагогическом общении это умение держать себя подобающим образом, это деликатность и простота общения. Обладание педагогической этикой предполагает знание гуманистических норм профессии и следование им (Н.А. Аминов, 1995, А.К. Маркова, 1996, Н.Н. Обозов, 1979, И.М. Юсупов, 1995).

Учитель в педагогической практике должен строить педагогическое общение с учащимися на основе взаимопонимания, учитывая индивидуальное своеобразие каждого учащегося. Не менее важным качеством, которое также является составляющей профессионального мастерства, является коммуникативная толерантность. Подлинное "субъектное" общение с учащимися и другими участниками образовательного процесса предполагает принятие человека таким, какой он есть, терпимость к разнообразию личностных, поведенческих, интеллектуальных проявлений учеников, родителей, коллег. Толерантное общение с учеником предполагает индивидуальный подход, раскрытие его личностного потенциала, а не стремление переделать его личность в соответствии со стандартами образования. Толерантный педагог учитывает различные психофизические возможности, темп, стиль усвоения материала разными учениками, не дает излишне категоричных оценок, стремится качественно оценивать разные стороны деятельности учащегося. Такой учитель всегда дает ребенку шанс быть самим собой, проявляет уважение к его мнению, системе ценностей, убеждений, верований, этнокультурным особенностям, и имеет мужество признать, что ученики иногда могут проявлять больший

уровень интеллекта и компетентности в некоторых вопросах, чем учитель. Толерантный педагог знает, что люди изменяются со временем, и они могут по-разному проявлять себя в различных ситуациях, но всегда видит в ученике, и любом взрослом партнере по общению потенциал личностного роста. Он избегает неконструктивного проявления негативных эмоций, амбиций, упреков, резкости в общении и соперничества с учениками и коллегами. Наличие психологической позиции "на равных", требовательно-уважительного, требовательно-доброжелательного отношения, эмпатии, способности педагога к децентрации и рефлексии необходимы для оптимального педагогического общения.

Психолого-акмеологическими составляющими мастерства учителя являются такие качества, как профессиональная и личностная самооценка, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которые он занимает, и то, на которое он претендует; рефлексия собственных личностных качеств, стилей и стратегий педагогической деятельности. Достижение успешности своего труда и умение её оценить характеризует профессиональную компетентность учителя, которая предполагает наличие результативности и успешности в труде (Г.И. Хозяинов, 1981). В процессе овладения педагогической деятельностью и совершенствования педагогического мастерства, утверждения себя в профессии происходит осознание тех или иных профессионально значимых качеств личности, формируется определенное самоотношение. Кроме того, эмоциональное переживание учителем соответствия "образа Я" идеальному образу себя как педагога порождает чувство удовлетворенности или недовольства своим трудом (И.И. Вачков, 2000, Л.Л. Юрова, 1998, Г.М. Стрижкова, 1999 и др.).

Для обеспечения высокого уровня профессионального мастерства особое значение имеет осознание учителем своих профессионально значимых качеств и их совершенствование. Многие авторы (В.А. Сонин, 1998, Е.И. Рогов, 1998 и др.) считают, что базисным компонентом профессионального самосознания учителя и в то же время основным внутренним механизмом его развития является педагогическая рефлексия - обращенность сознания учителя на самого себя, учет представления учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика. Иными словами, педагогическая рефлексия - это способность учителя мысленно представлять себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнять представления о себе. Рефлексия означает осознание учителем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях. При этом важно отметить, что позитивную роль играет здоровая конструктивная рефлексия, приводящая к улучшению деятельности, а не к разрушению её постоянными сомнениями и колебаниями.

Одной из важнейших психолого-акмеологических составляющих, профессионального самосознания учителя является самооценка. Отношение к себе и самооценка педагога формируются на основе знания о себе, о своих личных и профессиональных качествах, и процесса самооценивания. Результатом процесса самооценивания становится устойчивое обобщенное отношение личности к себе. Учитель, удовлетворенный собой, не испытывает тревожности и внутреннего напряжения при общении с учениками. Обладая адекватной самооценкой, он с большей готовностью идет на контакт с детьми, демонстрирует способность к их безусловному принятию. Тем самым педагог оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности и, в конечном счете, оказывает развивающее воздействие на личность.

Для педагогов, характеризующихся низкой самооценкой, противоречивостью представлений о себе более свойственна стратегия самоподавления, что связано с низкой удовлетворенностью собственным трудом, неверием в свои силы. В педагогическом общении такие люди проявляют неконструктивные стратегии общения, такие, как изоляция, либо чрезмерный альтруизм или конформность, что в свою очередь влияет на уровень профессионализма.

Доминантность, агрессивность свойственна педагогам, которым присуща переоценка себя, нереалистично высокий уровень притязаний. Такие педагоги часто характеризуются стремлением к лидерству и соперничеству с коллегами, жесткостью в общении с

учениками, подавлением их индивидуальности. Они воспринимают ученика как средство и условие собственной деятельности, а не как ее субъекта и цель.

Самооценка и уровень притязаний, уверенность в себе тесно связаны с профессиональным мастерством учителя (Н.В. Кузьмина, 1985, А.К. Маркова, 1996, А.А. Орлов, 1998, Л.Л. Юрова, 1998 и др.).

Можно сделать вывод, что уровень развития мастерства учителя определяется развитием психолого-акмеологических составляющих личности, необходимых для его продуктивной деятельности. Формирование интеллектуальной инициативы, развитие познавательных интересов учащихся обеспечивается в первую очередь психолого-акмеологическими составляющими профессионального мастерства учителя, ответственными за осознание и адекватное выражение эмоциональных состояний во взаимодействии с другими людьми, саморегуляцию, мотивацию к достижению успеха в деятельности. Эмпатическое понимание и сопереживание, коммуникативная толерантность в педагогическом общении, адекватная профессиональная и личностная самооценка, реалистический уровень притязаний, ассертивное поведение во взаимодействии с коллегами, учащимися и родителями являются фактором продуктивности педагогической деятельности, опосредующие как приобретение профессиональных знаний и умений, так и личностное развитие учителя.

## Литература

1. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. - 1995. - № 5. С.5-18.
2. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя. - М., 2000. - 121с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Наука, 1968. - 368с.
4. Беляева А.П., Астафьева Н.Г. Методолого-теоретические и практико-ориентированные подходы к моделированию системы подготовки и повышения квалификации преподавателей по овладению средствами информационных технологий // Образование в регионе. - 1999. - Вып. 1. - С.13 - 24.
5. Вачков И.И. Структура профессионального самопознания учителя // Школьный психолог. - 2000. - С.12-13.
6. Гоноволлин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. - 1975. - №1. - С.100-111.
7. Грачев М.В. Суперкадры. Управление персоналом в международной корпорации. - М.: "Дело", 1993. - 130 с.
8. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. - М., 1981. - 376с.
9. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. - М.: Просвещение, 1991. - 168 с.
10. Запорожец А.В. Избранные психол. Труды. - М., 1986. - В 2-х т.
11. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде. - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. - 380с.
12. Клемешова И.В. Система повышения квалификации как фактор развития регионального образования //Образование в регионе. - 1999. - Вып. 4. - С.17-21.
13. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. - М.: Педагогика, 1981. - 53 с.
14. Кричевский Р.Л. Если Вы руководитель ... Элементы психологии и менеджмента в повседневной работе. - М.: Дело, 1993. - 162с.
15. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. - 112с.
16. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. - М., 1990.
17. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.: ЛГУ, 1985. - 251с.
18. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. - СПб., 2002. -189с.
19. Кулюткин Ю.Н. Эвристический поиск, его операциональные и эмоциональные компоненты // Вопросы психологии. - 1973. - №1.
20. Куницына В.Н. Межличностное общение. - СПб., 2000.
21. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. - Псков, 2004
22. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. //Советская педагогика - 1990. - №8.

23. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308с.
24. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - М., 1949.
25. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: ЛГУ, 1979. - С.131-145.
26. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус. // Педагогика. - 1999. - № 7. - С.5-11
27. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: Педагогика, 1998. - 131с.
28. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 51с.
29. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя. Автореф. докт. дис. - М., 1998. - 28с.
30. Стрижкова Г.М., Астафьева Н.Е., Филатьева Л.В., Клемешова И.В. Система повышения квалификации как фактор развития регионального образования //Образование в регионе. - 1999. - Вып. 4. - С.17.
31. Хозяинов Г.И. Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога. // Новое в теории и практике обучения. - М.: Педагогика, 1981. - С.34-53.
32. Юрова Л.Л. Личностно-деятельностный подход как средство преодоления кризиса профессиональной компетентности учителя в современных условиях // Образование в регионе. - 1998. - Вып. 1. - С.18-21.
33. Юсупов И.М. Психология эмпатии. (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. На соиск. Уч. Степ. д-ра. психол. наук. - СПб.: СПб. Гос. Ун-т. 1995. -252 с.

**Н.Б. Парфенова**

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ПСКОВСКОГО ПЕДУНИВЕРСИТЕТА**

С 2000 г. складывается тенденция, при которой существенно возрастает роль и значение проблемы качества образования. Такой вывод следует из анализа "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" [2].

С целью повышения качества образования на кафедре психологии ПГПУ в рамках общекафедральной темы НИР разработана модель "Психологические аспекты качества образования".

Мы опираемся на разрабатываемую модель качества образования Н.А. Селезневой [3], директора центра качества образования, и компетентностный подход в образовании, предложенный И.А. Зимней [1].

Н.А. Селезнева различает понятия "качество высшего образования" и "проблемы качества высшего образования" в широком и узком смыслах.

В широком смысле "качество высшего образования" понимается как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям. "Проблемы качества высшего образования" есть нарушения такого "сбалансированного соответствия" по разным причинам. При этом имеется в виду, что сами выявленные и заданные потребности, цели, требования, нормы (стандарты), условия соответствуют объективным тенденциям прогрессивного развития человека и общества.

В узком смысле "качество высшего образования" есть "качество подготовки специалистов с высшим образованием". Управление качеством в высшем образовании призвано обеспечивать сбалансированное соответствие высшего образования многообразным и изменяющимся потребностям, целям, требованиям, нормам, условиям. Через совершенствование и развитие механизмов управления качеством в высшем образовании должны решаться все возникающие "проблемы качества образования". Основные проблемы качества образования, как от-