

УДК 37(091)

*Е.В. Титова, аспирант кафедры педагогики БГПУ*

## ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

**П**роблема развития профессионального мастерства учителя является одной из важнейших в педагогической теории и практике. Она находит отражение уже в трудах педагогов-классиков Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. Важно отметить, что они говорили не о педагогическом мастерстве как таковом, а главным образом о вопросах совершенствования искусства обучения и воспитания. Большой вклад в развитие идей совершенствования искусства обучения и воспитания внесли П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, Н.И. Пирогов, С.Т. Шацкий, а также белорусские просветители, философы, педагоги – А.Е. Богданович, Ф.А. Кудринский, С. Полоцкий, М.В. Родевич, Д.А. Сцепуро, К.И. Тихомиров и др.

Классики педагогической науки в своих трудах рассматривали различные пути и средства повышения эффективности педагогической деятельности: усиление теории в обучении, прове-

дение новых опытов, создание педагогического фундамента воспитания и обучения, оживление открытий, сделанных учеными, использование личного творчества педагога, развитие умений и навыков самообразования, самовоспитания, самосовершенствования. К учителю они предъявляли такие требования, как призвание к педагогической деятельности, наличие профессиональных способностей; знание преподаваемой науки, особенностей мышления ребенка; владение методами передачи знаний.

Идеи педагогов-классиков о формировании искусства обучения и воспитания, о совершенствовании профессиональной деятельности получили дальнейшее развитие в трудах известных советских педагогов.

Условно в отечественной педагогике можно выделить несколько этапов в становлении и развитии проблемы профессионального мастерства учителя (таблица).

**Таблица – Этапы становления и развития проблемы профессионального мастерства учителя в отечественной педагогике**

Этап	Содержание этапа	Ученые, внесшие вклад в развитие проблемы
1930–1950-е гг.	Поиск путей обучения и воспитания в принципиально новой школе. Обострение проблемы мастерства учителя. Возникновение лабораторий-студий по обучению педагогическому мастерству. Изучение условий становления и развития педагогического мастерства, обсуждение профессиональных умений учителя	П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Н.М. Скаткин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.
1960–1970-е гг.	Научная постановка проблемы педагогического мастерства. Разработка содержания и уровней педагогического мастерства, выявление условий его формирования и развития, рассмотрение взаимосвязи мастерства и творчества в педагогической деятельности	Ю.П. Азаров, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.
1980–1990-е гг.	Углубленная разработка проблемы педагогического мастерства учителя. Комплексный подход к исследованию проблемы, появление научных школ. Разработка теоретических и методических основ формирования педагогического мастерства. Изучение педагогического мастерства на основе системного подхода. Разработка структуры профессионального мастерства учителя. Переосмысление проблемы педагогического мастерства с позиций инновационной педагогики	Л.М. Ахполова, А.А. Гримоть, В.П. Ворошилова, В.И. Загвязинский, И.А. Зязюн, Н.В. Кухарев, Г.Ю. Маштакова, В.П. Рябцев, А.П. Сманцер, Н.Н. Тарасевич, И.Ф. Харламов, И.И. Цыркун и др.
С 2000 г.	Элементный подход к определению понятия «педагогическое мастерство», накопление широкого диапазона факторов, имеющих отношение к педагогическому мастерству	В.А. Дубровская, Е.Б. Кручинина, Л.В. Маслова, Г.А. Романова, Т.Н. Савенко и др.

*I етап (1930–1950-е гг.).* Строительство принципиально новой школы, стремительный рост числа учащихся обострили проблему педагогического мастерства учителя. Уже в 20-е гг. создаются лаборатории-студии, перед которыми стоит задача понять технику учительского творчества.

Вопросы педагогического мастерства затрагиваются в связи с описанием и анализом передовой педагогической практики. Одним из первых понятие «педагогическое мастерство» стал использовать А.С. Макаренко. Известный педагог считал мастерство учителя высшим уровнем педагогической деятельности. По мнению А.С. Макаренко, основными условиями его становления являются: работа в «хорошем педагогическом коллективе», оказание методической помощи учителю, постоянная работа над собой [1, т. 4, с. 294].

В.А. Сухомлинский связывал мастерство учителя с профессиональными умениями, личностными качествами, а также с предметной и психолого-педагогической подготовкой [2, т. 2, с. 45]. К числу основных условий совершенствования мастерства учителя педагог относил: обстановку творческого труда в педагогическом коллективе и коллективе учащихся, индивидуальную помощь учителю со стороны администрации и коллег, творческое осмысление собственного и передового педагогического опыта. В своих трудах В.А. Сухомлинский подчеркивал творческий, исследовательский характер труда учителя. Он писал: «Учебно-воспитательный процесс имеет, на мой взгляд, три истока – науку, мастерство и искусство» [2, т. 3, с. 12].

*II этап (1960–1970-е гг.).* Этот период считается периодом научной постановки проблемы педагогического мастерства. В трудах Ю.П. Азарова, Ф.Н. Гоновой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова рассматриваются содержание и уровни педагогического мастерства, условия его формирования и развития, взаимосвязь мастерства и творчества.

Н.В. Кузьмина определяет мастерство учителя исходя из уровня достижений, результативности педагогической деятельности. Она выделяет пять уровней педагогической деятельности: минимальный (репродуктивный), низкий (адаптивный), средний (локально-моделирующий), высокий (системно-моделирующий), высший (системно-моделирующая деятельность) [3–4]. По мнению Н.В. Кузьминой, далеко не все учителя достигают высших уровней мастерства, а важнейшими предпосылками повышения мастерства являются педагогические способности, опреде-

ленные качества ума педагога и черты характера.

Работы Н.В. Кузьминой сыграли важную роль в исследовании проблемы педагогического мастерства. Однако практическое использование разработанных ею уровней мастерства (педагогической деятельности) затруднено ввиду нечеткости критериев оценки.

Взгляды Н.В. Кузьминой разделял А.И. Щербаков. Он определил педагогическое мастерство учителя как «синтез научных знаний, методического искусства и личных качеств» [5, с. 7]. Исследователь утверждал, что мастерство учителя возрастает по мере накопления профессионального опыта и расширения педагогических знаний, вместе с тем нет прямой зависимости между мастерством и педагогическим стажем.

Проблему педагогического мастерства активно исследовал В.А. Сластенин. Исследователь считает, что содержание педагогического мастерства учителя характеризуют «теоретические знания и основанные на них умения» [6, с. 15]. Основу педагогического мастерства учителя, по его мнению, составляют следующие общепедагогические умения: умение наблюдать и анализировать педагогический процесс; прогностические умения; умение ориентироваться и перестраивать свою деятельность в изменяющихся условиях; профессиональная выразительность речи, жестов, мимики (педагогическая техника); специальные умения и навыки (умения рисовать, петь, играть на музыкальных инструментах, танцевать) и т. д.

Анализируя взгляды В.А. Сластенина на педагогическое мастерство, Ю.П. Азаров подчеркнул, что в деятельности педагога-мастера одинаково важны как личностные качества, так и профессиональные умения и навыки. Исследователь одним из первых обратил внимание на соотношение в педагогической деятельности стандарта и творчества. Творческая деятельность, по его мнению, является важнейшим условием роста мастерства, а решающее значение в становлении мастерства имеет то окружение, в которое попадает педагог: и микроклимат коллектива, и идеи, которыми он живет, и его традиции [7, с. 416].

*III этап (1980–1990-е гг.).* К 80-м гг. XX в. наметился комплексный подход к исследованию проблемы, появились научные школы, разрабатывающие теоретические и методические основы формирования педагогического мастерства (московская школа В.А. Сластенина, Санкт-Петербургская школа А.И. Щербакова и Н.В. Кузьминой, белорусские школы И.Ф. Харламова, А.П. Сманцера).

Разработка проблемы профессионального мастерства велась по следующим аспектам:

- формирование основ педагогического мастерства в вузе (О.А. Абдуллина, Б.А. Бенедиктов, К.В. Гавриловец, А.А. Грималь, С.Б. Елканов, И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич, И.И. Казимирская, Н.Д. Никандров, А.П. Сманцер, Т.А. Шингирей и др.);
- профессиональное совершенствование педагогов в системе повышения квалификации (И.А. Бронзова, В.П. Ворошилова, М.М. Заборщикова, В.М. Петрова, С.С. Лебедева, Н.Н. Лобанова, Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин, В.П. Тарантей, Н.А. Тоскина и др.);
- аттестация педагогических кадров (Т.Г. Браже, Ю.Л. Василевский, Н.В. Кухарев и др.);
- развитие творческого потенциала отдельного учителя и педагогического коллектива в целом (Л.М. Ахполова, В.И. Загвязинский, Т.Ф. Кузина, М.Р. Львов, Г.Ю. Маштакова, И.А. Мушкина, В.П. Рябцев, В.Н. Харламов и др.).

В исследовании образовательных процессов начинает использоваться системный подход, согласно которому специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между определенными элементами [8]. Системное исследование педагогических процессов осуществляется в работах В.П. Ворошиловой, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Б.А. Резникова, Г.Н. Серикова, В.П. Симонова и др.

Одним из первых попытался рассмотреть педагогическое мастерство с позиций системного подхода Ю.П. Азаров. Он считал, что понятие мастерства должно включать в себя следующие компоненты: знание технологии, отношений и умение управлять их развитием; знание духовных ценностей личности, коллектива, группы и умение обогащать их новым содержанием; педагогическую логику, педагогическую технику и педагогический такт, а также гражданскую заинтересованность педагога в судьбе каждого ребенка [7].

В рассматриваемый период системный подход становится основным методологическим подходом в изучении педагогического мастерства. Так, Н.Н. Тарасевич определил мастерство педагога как «комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности» [9, с. 10]. К числу структурных компонентов педагогического мастерства он относит: гуманистическую направленность личности учителя, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическую технику.

Определяющим фактором данной системы исследователь считает личностные качества (направленность личности, способности), фундаментом – профессиональные знания.

Г.И. Хозяинов считает неотъемлемым структурным компонентом педагогического мастерства педагогический опыт. «Мастерство педагога, – пишет ученый, – это высокое искусство осуществления обучающей деятельности на основе знаний, личностных свойств и педагогического опыта, проявляемое в комплексном решении задач образования, воспитания, развития учащихся» [10, с. 81]. Г.И. Хозяинов убежден, что педагогические знания, педагогический опыт и личностные качества составляют основу педагогического мастерства. Его сущность проявляется в осуществлении педагогической деятельности на высоком уровне, основанном на творческом соединении исходных составляющих и ведущем к достижению необходимых результатов. Исследователь выделил семь уровней педагогического мастерства, но не смог четко определить границы между ними. Это в значительной мере затрудняет практическое использование предложенной им системы оценки деятельности педагога на практике.

И.А. Зязюн также исходит из трактовки педагогического мастерства как комплекса свойств личности, обеспечивающего высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, относя к таковым гуманистическую направленность деятельности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику [11]. Этот исследователь более точен в оценке роли личностных качеств, полагая, что с личностным фактором связан не столько уровень педагогического мастерства, сколько скорость его приобретения. Фундаментальной же основой педагогического мастерства И.А. Зязюн считает профессиональные знания, содержание которых составляет знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики и психологии.

Вопросам организации работы по формированию инновационной культуры будущего учителя посвящены работы И.И. Цыркуна. Исследователь впервые в отечественной педагогике рассмотрел дидактические основы инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования, а также разработал акмеограмму учителя-инноватора.

Вопросы о сущности педагогического мастерства, путях его формирования освещают такие белорусские исследователи, как К.В. Гавриловец, А.А. Грималь, И.И. Казимирская, Н.В. Кухарев, И.И. Рыданова, А.П. Сманцер, В.П. Тарантей, И.Ф. Харламов и др.

И.Ф. Харламов уточняет сущность педагогического мастерства учителя с позиции деятельностного подхода. Он считает, что раскрыть сущность мастерства необходимо не через свойства личности учителя, а через его педагогическую деятельность, что педагогическое мастерство следует рассматривать в системе совершенствования профессионально-педагогической квалификации учителя в целом. При этом нужно учитывать, что мастерством учитель овладевает не сразу. Определенное время он работает на уровне педагогической умелости, являющейся основой для выработки педагогического мастерства. И.Ф. Харламов рассматривает сущность педагогического мастерства как качественную характеристику учебно-воспитательной деятельности учителя, которая есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства педагогическая умелость. Исследователь определяет этапы профессионального роста учителя: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство [12].

Анализ трудов педагогов Беларуси позволяет сделать вывод о том, что структура профессионального мастерства учителя как целостного педагогического феномена представлена профессиональной пригодностью учителя, которая рассматривается как определяющая предпосылка для развития профессионального мастерства; профессиональными знаниями, характеризующимися комплексностью, межпредметностью, субъектностью усвоения и воспроизведения знаний учителем; профессионально-педагогической направленностью личности, проявляющейся в сформированности педагогического мышления; многообразными педагогическими способностями; отточенной педагогической техникой.

*IV этап (с 2000 г.).* В начале XXI в. развитие понятия «педагогическое мастерство» продолжает идти по линии увеличения количества структурных компонентов. Формулировки понятия в исследованиях последних лет представляют собой разнообразные сочетания двух, трех и более элементов, характеризующих чаще всего различные виды процессов.

Г.Ю. Маштакова отмечает, что зачастую исследователи принимают определение понятия в таком контексте, в котором теряется или совсем отсутствует наиболее существенный момент явления педагогического мастерства [13]. Например, в определении А.И. Щербакова (синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личностных качеств учителя) отсутствует процессуальный аспект; в определении О.А. Шиян (высокий

уровень активности, мотивации собственной деятельности) отсутствует такая характеристика, как сообразность деятельности. Подобные определения не имеют законченной формы. А педагогическое мастерство должно трактоваться и исследоваться широко, как качество учителя, способствующее продуктивности его профессиональной деятельности.

Принятию и использованию в педагогической практике подобных определений мешает и тот факт, что множественность не означает комплексности и, тем более, ею не заменить системный анализ. Требования целостного, комплексного подхода заменяются процедурой увеличения числа компонентов. Взав за основу в определении понятия педагогического мастерства элементный подход, теории и практики лишь накапливают широкий диапазон компонентов, имеющих отношение к педагогическому мастерству. Однако они не объединены ни в какую систему.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что термин «педагогическое мастерство» в современных исследованиях и педагогической практике используется как понятие для обозначения большой совокупности элементов, отражающей высокую продуктивность педагогической деятельности. Такое определение соответствует общему пониманию педагогического мастерства. Необходимость употребления строгого (научного) определения термина обуславливает дальнейшую разработку проблемы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1986. – 8 т.
2. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост.: О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981. – 3 т.
3. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Советская педагогика. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
4. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1961. – 98 с.
5. Щербаков, А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
6. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
7. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
8. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
9. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич [и др.]; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

10. Хозяинов, Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособие / Г.И. Хозяинов. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.
11. Зязюн, И.А. Учитель: Экспериментальная учебная программа «школа – педвуз – школа» / И.А. Зязюн. – Полтава, 1985. – 43 с.
12. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С.11–15.
13. Маштакова, Г.Ю. Развитие саморегуляции деятельности учителя как определяющее условие повышения его мастерства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Ю. Маштакова. – Казань, 1998. – 218 с.

#### SUMMARY

*The article shows a scientific approach to the problem of teacher's professional development. The*

*author examines the works of the researches of the Soviet and post-Soviet period on the mentioned problem.*

*The author of the article defines the stages of formation and development of the problem of teacher's professional mastership, analyzes scientists' contribution to the elaboration of this theme at present. One can find the content of each stage in the article, names of the scientists having contributed to progressive development of the subject matter.*

*The deep analysis of the sources has made it possible to draw a conclusion, that the diversity of the phenomenon under study requires the further development of the matter.*

Поступила в редакцию 12.01.2011 г.

УДК 373.24:613

*Н.В. Левинец, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры менеджмента и инновационных технологий  
дошкольного образования Института развития ребенка  
НПУ им. М.П. Драгоманова (г. Киев)*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИИ ДЕТСТВА**

В современном обществе, которое характеризуется техногенными нагрузками на природу, глобальным ухудшением состояния здоровья, обострением противоречий между результатами деятельности человека и законами природы особую остроту приобретает проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающих поколений.

Стойкая тенденция к ухудшению состояния здоровья детского населения наблюдается во всех странах [1]. Ученые ведут поиск возможностей оптимизации жизненного пространства личности, обеспечивающих ее физическое, психическое и социальное благополучие. В соответствии с этим изменяется подход к ребенку, который переориентирует процесс педагогического взаимодействия, происходящего не за счет предметной деятельности, а через создание определенной среды. В контексте экологии детства как нового междисциплинарного подхода к пониманию феномена детства создаются предпосылки построения педагогических систем на основе законов развития человека. По нашему убеждению, построение здоровьесберегающей среды для ребенка вообще и в детском саду в частности будет способствовать решению проблем не только сохранения и укрепления здоровья, но и фено-

мена детства как суверенной части человеческой судьбы, «особой вселенной», которая должна быть защищена от произвола взрослых.

Понятие экология детства рассматривается нами в контексте экологии ребенка как ответвление экологии человека, изучающее взаимодействие детей со своей окружающей средой, учитывая взаимоотношения с людьми, особенно в контексте их роста и развития.

Здоровьесберегающая среда играет важную роль в процессе формирования гармоничной личности, поэтому так важно обеспечить развитие ребенка в условиях, максимально отвечающих его природным потребностям.

Под «здоровьесберегающей средой» понимают благоприятную среду жизни и деятельности человека, а также окружающие ее общественные, материальные и духовные условия, которые положительно влияют на здоровье личности. Данное утверждение основано на осознании важности обеспечения комфортных условий жизнедеятельности человека как состояния среды обитания, при котором отсутствует любое вредное влияние его факторов на здоровье человека и есть возможности для обеспечения нормальных и восстановления нарушенных функций организма [2]. К факторам среды жизнедеятельности относят лю-