

АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ВОЗРАСТНОЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Под общей редакцией
Ф. И. Иващенко и Я. Л. Коломинского

МИНСК
„ВЫШЕЙШАЯ ШКОЛА“
1980

Глава 7

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- I. Структура педагогической деятельности.
- II. Требования к личности учителя (способности, педагогический такт, авторитет).
- III. Формирование педагогического мастерства.

XXV съезд КПСС уделил исключительно много внимания проблеме формирования личности подрастающего поколения. Огромную роль в этом процессе безусловно, играет школа и учителя. «Школа, — отмечается в приветствии ЦК КПСС и Совета Министров СССР Всесоюзному съезду учителей (1978) — является основным звеном, обеспечивающим всестороннее развитие личности». Для выполнения этой современной государственной задачи учителям, педагогическим коллективам «...очень важно осуществлять единство обучения и воспитания, комплексный подход к идейно-политическому, трудовому, нравственному, эстетическому воспитанию и физическому развитию учащихся, укреплять связь школы с жизнью и трудом советского народа, с практикой коммунистического строительства»¹.

В приветствии Всесоюзном съезде учителей (1968) Л. И. Брежнев сказал: «Ваша профессия, дорогие товарищи, одна из тех удивительных профессий, где мастер из года в год продолжает себя в своих учениках. Если учитель слаб, если его собственные знания отстают от развития науки, то его слабости перейдут в будущее через его учеников. Ничего хуже этого быть не может. В то же время хороший учитель также продлевает себя,

¹ Учит. газ., 1978, 29 июня.

свои знания, свои добрые качества в сердцах и умах своих питомцев. И нет ничего благороднее этой миссии»².

Ответственность учителя перед обществом еще больше возрастает в условиях всеобщего среднего образования. Сегодня уже речь идет о воспитании такого члена нашего социалистического общества, который являлся бы собой пример высоконравственного человека, мыслителя, гармонично развитого труженика. Это требует от учителя большой энергии и энтузиазма, инициативности, высокоинтеллектуальной потенции.

Осознание важной роли учителя в жизни общества, в развитии его интеллектуальной и нравственной силы вызывает пристрастный интерес к деятельности учителя, его личностные проблемы подготовки педагогов, спонсорских усилий выполнять все усложняющиеся задачи современной школы. Всех непосредственно касается то, какой учитель сегодня, как он готовит будущее нашей страны. В настоящее время интенсивно складывается новая отрасль науки о человеке — наука об учителе. Предмет ее — педагогическая деятельность.

I

Классики марксизма-ленинизма рассматривали деятельность как целенаправленный процесс преобразования действительности, создания и утверждения духовных и материальных ценностей. Структуру любой человеческой деятельности составляют цели, мотивы, способы осуществления и результаты. В зависимости от целей, объекта и орудий труда каждая профессия предъявляет к исполнителю свои требования в области знаний, умений и навыков, своеобразных психических свойств, специфических способностей, определенного отношения к себе и т. д.

Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую структуру. В ее состав входят многочисленные компоненты. Н. В. Кузьмина в своих работах показала, что педагогическая деятельность складывается из целого ряда внутренних взаимосвязанных компонентов: конструктивного, организаторского, коммуникативного и гностического.

Конструктивный компонент педагогической деятель-

² Учит. газ., 1968, 5 июля.

ности, или конструктивная деятельность учителя, связана с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала, созданием планов. Она строится в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. По мере овладения учителем педагогическим мастерством она меняется.

Организаторский компонент деятельности учителя имеет три аспекта: организация своего изложения (рассказ, беседа, лекция), своего поведения, деятельности детей (коллективной, групповой и индивидуальной).

Коммуникативный компонент означает установление правильных взаимоотношений учителя с учащимися, коллегами, родителями и общественностью.

Гностический компонент деятельности учителя. В сложном и трудном деле обучения и воспитания учитель не может опираться лишь на интуицию или здравый смысл. Он должен управлять этим процессом. Для того чтобы добиться успеха, учителю необходимо изучать психологию отдельных учащихся и классных коллективов, уметь анализировать собственный опыт и опыт своих коллег, постоянно заниматься самообразованием, растить творчески.

Предложенная Н. В. Кузьминой структура педагогической деятельности оказалась конструктивной и повлияла на развертывание исследований содержания труда учителя. Однако нельзя не отметить, что выделенные ею компоненты, как справедливо замечает В. Н. Сластенин, «в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти любой другой профессии»⁴, например, к деятельности инженера, врача, агронома, исследователя и др. А если это так, значит, структурные компоненты, выделенные Н. В. Кузьминой, не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности.

Иной подход к анализу педагогической деятельности разработан А. И. Щербаковым и его сотрудниками⁵. Де-

³ См.: Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967; Формирование педагогических способностей. Л., 1961; Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

⁴ Сластенин В. Н. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976, с. 18—19.

⁵ Щербаков А. И., Рыков Н. А. Научно-педагогические основы подготовки учителя биологии. — В сб.: Научно-педагогические основы подготовки учителя биологии. Вып. 1, Л., 1973.

тельность учителя, по их мнению, складывается из ряда переплетающихся между собой функций. Так как основная задача учебно-воспитательной работы учителя — вооружение учащихся знаниями основ наук, на первое место выступает *информационная* функция учителя. Осуществление ее опирается на глубокое и активное знание педагогом своего предмета, владение речью, умение использовать технические средства обучения и контроля; выбирать методы в соответствии с задачами урока, учетом его содержания, умение получить обратную информацию о результате и о процессе усвоения знаниями и умственного развития учащихся и др.

Информационная функция связана с *развивающей*. Последняя обеспечивает управление каждым конкретным видом познавательной деятельности школьников, создание учебных ситуаций, активизирующих различные стороны их деятельности.

Воспитательную работу учитель осуществляет через *ориентационную* функцию. Основную сущность воспитания составляет выработка у учащихся правильного отношения к обществу, природе, к другим людям, труду, себе. Позитивные отношения и социально значимые мотивы обеспечивают школьникам верную ориентировку в окружающем мире и социальной среде. Формирование их связано с выработкой конкретных практических умений.

Вид деятельности учителя, направленный на практическое приложение теоретических знаний учащихся, на привитие им умений и навыков, обусловлен *мобилизационной* функцией. Осуществление этой функции связано с реализацией принципов единства теории и практики, связи обучения с жизнью, с осуществлением политехнического образования и трудового обучения.

Осознание учителем информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций открывает путь к целенаправленному и научно обоснованному осуществлению таких функций, как конструктивная, организаторская, коммуникативная и исследовательская.

Конструктивная или проекторочная функция предполагает умение учителя отбирать фактический материал науки в соответствии с целями и задачами школьного образования, самостоятельно составлять дидактический материал для проверки и диагностики знаний и умений учащихся.

Организаторскую функцию учителя можно представить как постоянное общение учителя с детьми, родителями и общественностью. Сюда относятся умения и навыки организации различных форм учебной и воспитательной работы с детьми, планирования работы классного руководителя.

Взаимоотношения учителя с учениками и различными коллективами (с родителями, коллегами, администрацией, со всем школьным коллективом) определяют коммуникативную функцию учителя.

Исследовательская функция включает овладение научным методом познания и исследования педагогических процессов и явлений. Это — умения выдвигать и правильно формулировать гипотезы, наблюдать педагогические процессы и явления, проводить педагогический эксперимент, аннотировать и рецензировать педагогические статьи и книги, овладевать передовым опытом других учителей и др.

Отмеченные выше многочисленные функции учителя, несомненно, конкретизируют содержание педагогической деятельности, но не уточняют её структуру. Кроме того, в деятельности учителя на уроке или вне его очень трудно видеть проявление отдельно взятой функции. Например, проверка учителем знаний школьников может выявлять фактически все названные функции. Следовательно, функцию нельзя считать «клеточной» педагогической деятельности.

Согласно теории деятельности, разрабатываемой А. Н. Леонтьевым, «...то, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность»⁶. Предметом педагогической деятельности учителя средней школы является школьник как неповторимая индивидуальность, как быстро развивающаяся личность.

«Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий», она «...осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели»⁷.

⁶ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975, с. 102.

⁷ Там же, с. 104, 105.

А. С. Макаренко, анализируя собственную деятельность, писал: «Моя работа состоит из непрерывающего ряда многочисленных функций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих, так сказать, инкубационный период, когда накапливаются потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий. Всякая такая операция представляет очень сложную картину: прежде всего, она должна преследовать главную цель — воспитательное влияние на целую коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна как-то гармоническое положение поставить и между коллективом воспитателей...»

Конечно, идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде»⁸.

Как видим, А. С. Макаренко выделяет здесь операцию или действие, которое является педагогическим. Таковым оно становится потому, что включает в себе единство цели и содержания.

«Осуществляющееся действие отвечает задаче, задача — это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно способности, какими оно осуществляется»⁹. Способы осуществления действия А. Н. Леонтьев называет операциями. Например, такое педагогическое действие, как изложение нового материала на уроке может осуществляться различными способами (описание, объяснение, эвристическая беседа, объяснение с риторическими или проблемными вопросами и т. п.). Многообразие операций, их вариативность, их идеальное соответствие особенностям учебного материала, цели урока и уровню подготовленности учащихся и обеспечивает эффективность педагогического (дидактического) действия учителя.

Педагогическое действие учителя выступает сначала в форме познавательной задачи. Что и как, или какой материал и каким образом предложить учащимся на уроке? Это — теоретическая познавательная задача.

⁸ Макаренко А. С. Соч., т. 7. М., 1958, с. 420.

⁹ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность, с. 107.

Здесь учитель старается оптимально соотнести предмет, средства и предполагаемый продукт своего действия. Опираясь на свой опыт, учитель, таким образом, психологически решает познавательную задачу, которая затем переходит в форму практически-преобразовательного акта. В действительности бывает, как правило, некоторое несоответствие между теоретической моделью действия и практически-преобразовательным актом. Причиной этого является чаще всего сам объект педагогического действия — учащийся. Результат действия оказывается иным, нередко даже непредвиденным. В процессе обдумывания только что состоявшегося действия оно вновь становится познавательной задачей. Но учитель, обогащенный опытом, более полно и адекватно учитывает условия задачи. Такова в целом динамика теоретической модели педагогического действия учителя. Она отражает все многообразие таких действий, которые и являются структурными единицами педагогической работы.

Каждое педагогическое действие содержит следующие процессы: ориентирование в реальной учебно-воспитательной ситуации; принятие решения; исполнение; контроль за протеканием действия; корректирование (уточнение, исправление); оценивание как промежуточных, так и окончательных результатов действий. Особенности проявления педагогических действий можно видеть в каждом отдельном случае, наблюдая за работой учителя на уроках или во время воспитательных мероприятий по такой схеме:

- что делает учитель?
- зачем?
- как?
- в соответствии ли с условиями?
- что делают учащиеся в данный момент?
- что они должны делать в данный момент?

При этом для наблюдателя, директора или завуча, отчетливо выступают все (выделенные выше) звенья педагогического действия учителя. Критерий правильности действий учителя — поведение и конкретные виды действий учащихся. В одном из исследований на 127 уроках (польский язык и литература, история, география, биология, математика, химия и физика) было зафиксировано 326 (24,8%) педагогических действий, правильных с точки зрения задач уроков и условий их реализации и

988 (75,2%) неправильных¹⁰. Оказалось, что чаще всего учителя допускают ошибки в формулировании конкретных заданий, с помощью которых они управляют и корректируют учебную деятельность школьников. Обнаружено также, что от содержания учебных предметов, его структуры зависит характер исполнения педагогических действий учителя. Так, формулировать конкретные задания было всего труднее учителям литературы и истории. И при руководстве, управлении работой учащихся на уроке больше всего «правильно» поставленных вопросов, не доведенных до конца, уточнений и обобщений было у них.

Если же проанализировать деятельность учителя на уроках с точки зрения наличия в ней отдельных видов действий, например корректирующих, то обнаружится еще более сложная картина. В работе учителя эти действия чаще всего являются особенно часто как на уроках, так и во время воспитательных мероприятий. Учащиеся часто не выполняют задания учителя, потому что они не понимают или не принимают предлагаемый учителем материал, способы выполнения заданий. В этих случаях учитель повторяет или уточняет задание, или формулирует его заново, или только подсказывает направление работы учащихся. Специальное исследование показало, что на 127 уроках зафиксировано большое количество ситуаций, требующих от учителя корректирующих действий (см. табл.)¹¹.

Что показывает эта таблица? Прежде всего бросается в глаза большое количество корректирующих действий (250 и 1064), которые необходимо было выполнить учителям на 127 уроках, и то, что многие из них не были реализованы (171 и 817). Причем на уроках в старших классах не осуществлено корректирующих действий больше, чем в младших (76,7% против 68,4%). В то же время успешно осуществленных корректирующих действий больше в младших классах — 18,8% по сравнению с 14,1% в старших.

Количественные показатели свидетельствуют о том, что учителя родного языка, литературы, истории не вы-

¹⁰ Poplucz Jan. Badania struktury czynności nauczycieli. — Kwartalnik pedagogiczny, 1973, № 4.

¹¹ Poplucz Jan. Czynności korektywne nauczyciela. — Kwartalnik pedagogiczny, 1975, № 1, s. 119.

	Корректирующие действия (КД)							
	Общее количество		Требуемые КД		Успешные КД		Неуспешные КД	
	число	%	число	%	число	%	число	%
Младшие классы	250	100	171	68,4	47	18,8	24	9,6
Старшие классы	1064	100	817	76,7	150	14,1	27	2,6
Польский язык, история	432	100	366	84,7	37	8,9	24	5,6
География, биология	413	100	309	74,8	64	15,5	18	4,3
Математика, физика, химия	469	100	313	66,7	96	20,5	9	2,2

полняют корректирующие действия значительно чаще (84,7%), чем преподаватели географии и биологии (74,8%), а также математики, физики, химии (66,7%). Примечательно, что количество правильно или успешно реализованных корректирующих действий (8,0%: 15,5%: 20,5%) здесь невелико.

Автор данного исследования делает вывод о том, что эффективность педагогических действий учителей на обследованных уроках довольно низкая. Возникает большое количество ситуаций, требующих корректирующих действий, которые чаще всего или не совершаются, или же выполняются неуспешно.

Каждое педагогическое действие вызывается целью или задачей, вытекающей из определенных условий. Выполнение цели или задачи прерывает или завершает действие.

Процесс целеполагания, или осознания целей и, в частности, целей образования и воспитания подрастающего поколения чрезвычайно сложен и еще не изучен. Учителю необходимо уметь конкретизировать общие цели обучения и воспитания, которые сформулированы в документах партии и правительства, руководящих органов народного образования. В результате конкретизации возникает иерархия целей, частных и конкретных. На современном этапе развития нашего общества перед советской школой стоит задача всесторонне развивать

личность учащегося, готовить его к труду. Для выполнения этой актуальной задачи учителям, педагогическим коллективам «очень важно осуществлять единство обучения и воспитания, комплексный подход к учебно-политическому, трудовому, нравственному, эстетическому воспитанию и физическому развитию учащихся, укреплять связь школы с жизнью и трудом советского народа, с практикой коммунистического строительства»¹². На основе этой целостной программы деятельности педагогических коллективов всестороннему развитию личности каждого молодого человека учитель формулирует на материале своего учебного предмета более конкретные задачи развития у школьников приемов учебной и мыслительной деятельности, системы знаний, умений и навыков, мотивов учения, познавательных интересов, общих специальных способностей и т. п.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что существует прямая зависимость между умением учителя формулировать цели (сквозные, на год, по темам предмета, поурочные и др.) и качеством его работы. Так, в одном исследовании¹³ было предложено педагогам-мастерам (I группа), учителям со средним уровнем педагогического мастерства (II группа) и начинающим (III группа) сформулировать цели обучения литературе в старших классах.

Приведем ответы испытуемых.

I группа:

1) умение учащихся использовать литературный материал в целях доказательства преимуществ социалистического строя;

2) высокоразвитый эстетический вкус при оценке не только литературного произведения, но и явлений жизни, человеческих отношений;

3) использование литературного материала на других уроках.

II группа:

1) знание учащимися содержания всех литературных произведений, предусмотренных программой;

¹² Давыдов В. В. О связи современной психологии с педагогической практикой. — Вопросы психологии, 1978, № 5.

¹³ Есарова Э. Ф. Психологическая структура знаний учителя литературы 9—10 классов средней школы. — В сб.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. Л., 1973.

2) умение сравнивать новое программное произведение с ранее изученным;

3) умение литературно выразить свои мысли.

III группа:

1) знание учащимися содержания литературного произведения, изучаемого на уроке;

2) умение работать с литературными текстами.

Нельзя не заметить резкого различия в представлениях о результатах своей деятельности (т. е. в целях обучения литературе) у учителей — мастеров педагогического труда и у рядовых и начинающих учителей. Это отличие еще более показательно в ответах учителей на контрольный вопрос: «Что, по мнению учителя, означает: «ученик знает литературу, понимает ее и владеет литературным материалом?»

Приведем ответы учителей.

I группа: учеником усвоены основные идеи и понятия курса русской и советской литературы;

II группа: ученик связывает изучение данного курса литературы с ранее изученным;

III группа: знает конкретное содержание литературного произведения.

Как правило, нечеткие, неконкретные цели обуславливают малоэффективную педагогическую деятельность учителя.

Учителю мало знать и осознавать цели обучения, в особенности поурочные. Он должен стремиться к тому, чтобы эти цели стали целями учащихся. Без этого не может состояться процесс обучения. Специальное исследование, проведенное еще В. Оконем¹⁴, показало, что только незначительное число (12,4%) учителей научают учащихся осознавать цели уроков.

Н. Ф. Галызина, занимающаяся проблемой управления процессом обучения, справедливо подчеркивает, что настоящее время для создания модели целей обучения. При этом цели обучения должны быть сформулированы конкретно и четко. И лучшей формой их будут задания, которые однозначны и доступны для контроля. Это позволит количественно измерять цели, а следовательно, и ре-

¹⁴ См.: Оконь В. Процесс обучения. М., 1962, с. 62.

зультаты обучения и воспитания¹⁵. В таком направлении и следует совершенствовать содержание и процесс обучения.

Лучшие учителя уже сегодня четко представляют результаты своей работы в системе конкретных учебных и умственных действий (в том числе умений, навыков, способностей и отношений, оценок). Они умеют определять познавательные, развивающие и воспитательные цели в виде конкретных заданий. В процессе их решения у учащихся формируются знания, умственные действия, отношения, оценочные суждения.

Многие учителя трудно осознают и не всегда могут формулировать конкретные цели обучения и воспитания. Тому может быть много причин, но главная из них — отсутствие представления учителей о содержательной и операциональной сторонах учебной деятельности школьника, о его познавательных возможностях. Можно было бы сказать, что если учитель не владеет методами обучения, он не в состоянии ставить перед собой оперативные цели. Наблюдения показывают, что нередко учителя с большим опытом, хорошо владеющие материалом, фактически не достигают высоких результатов. И это происходит главным образом от нечеткого представления результатов обучения. Об этом свидетельствует и тот факт, что запланированные проблемные уроки не реализуются чаще всего потому, что учитель не создает ситуации проблемности, несмотря на использование проблемных вопросов. Это возникает тогда, когда учитель не различает четко, что знают и чего не знают учащиеся, т. е. не чувствует наличия противоречия в их знаниях, возможностях выполнить учебное задание и новыми требованиями.

Таким образом, анализ структуры педагогической деятельности с точки зрения выделения педагогического действия как ее исходной единицы позволяет видеть неразрывную взаимосвязь работы учителя и труда учащихся. Действительно, и в учебных и в воспитательных ситуациях мы наблюдаем совместную работу учителя и его учащихся. И чем богаче тщательно продуманными

¹⁵ См.: Галызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий. — В кн.: Обучение и развитие (материалы к симпозиуму). М., 1966.

и проверенными на опыте действиями труд учителя, тем многообразнее и эффективнее учебная деятельность школьников.

II

Педагогическая деятельность предъявляет исключительно высокие требования к личности учителя.

Советский учитель — это прежде всего человек новой формации, человек с целым рядом психологических качеств, которые могли сложиться только в условиях советской действительности. По роду своей деятельности, своей профессии он находится в авангарде советского народа. Стремление работать для народа — исходный мотив деятельности советского учителя и главное условие его успеха. Он — активный общественный деятель, горячий энтузиаст всех новых дел и свершений. Все эти задачи времени и профессии накладывают на учителя важные обязанности и требуют от него определенных качеств личности. Ведущими чертами личности советского учителя являются марксистское материалистическое мировоззрение и коммунистическая целеустремленность. Эти черты тесно связаны с моральными чувствами, делающими труд учителя идейным и плодотворным.

Любой учитель, какой бы предмет он ни вел, должен прежде всего чувствовать себя бойцом идеологического фронта. Всю его деятельность пронизывает идейно-политическая направленность. Она помогает учителю находить правильные решения учебно-воспитательных задач, делает процесс обучения и воспитания целеустремленным, интересным, развивающим и обогащающим учащихся, творческим.

Анализ исследований труда учителя показывает, что для выполнения высокой роли, которую на него возлагают партия и народ, кроме названных выше, необходимы следующие черты и качества: чуткое отношение к ученику, справедливость, честность, искренность, беспристрастность в оценке знаний и поведения учащихся, требовательность, сила воли, терпение, самообладание, принципиальность, скромность, аккуратность.

К качествам личности педагога Ф. Н. Гоноболин относит и призвание, т. е. ярко выраженное стремление заниматься обучением и воспитанием детей. Оно прояв-

ляется очень рано и может служить надежным мотивом выбора педагогической деятельности. Для хорошего учителя типичными будут и такие качества, как любовь к своему делу, способность понимать детей, мораль их поведения, умения распознавать их способности, передавать знания другим, владеть детским коллективом.

Далеко не полный перечень черт и качеств личности советского учителя показывает, что одни из них составляют его дидактические способности (способность хорошо объяснять материал, требовательность, чуткость, интерес к предмету и др.), другие — воспитательные особенности (справедливость, одинаковое отношение ко всем учащимся, понимание их, умение увлечь, организаторские способности, любовь к детям и др.) и третьи — личные качества (скромность, самокритичность, жизненность, образованность, твердость характера, терпение и др.). В единстве и высоком уровне сформированности этих качеств и свойств — сила влияния учителя на своих питомцев.

Можно с полной уверенностью сказать, что ни в одной профессии личность человека, его характер, убеждения, нравственное поведение, отношение к людям, делу не имеют такого исключительно важного и решающего значения, как в профессии учителя. Даже внешний облик учителя влияет на формирование его авторитета.

Для успешной деятельности учителю необходимы и специальные педагогические способности, под которыми в психологии принято понимать определенное сочетание психических свойств личности, являющихся условием достижения высоких результатов в обучении и воспитании детей.

Изучение деятельности учителя показало, что педагогические способности являются проекциями определенных черт личности, отвечающих требованиям обучения и воспитания школьников.

Исследователи выделяют следующие педагогические способности:

понимать ученика, легко разбираться в его психологических особенностях, правильно определять уровень его знаний, убеждений, моральных качеств и т. д. (на эту способность указывают как психологи, так и педагоги, учителя школ и учащиеся);

доступно сообщать детям учебный материал;

заинтересовать учащихся;
предвидеть результаты своей работы;
проектировать качества своих воспитанников и их знания;

быстро ориентироваться в обстановке, реагировать на события в коллективе, выбирая при этом целесообразные меры воздействия;

творчески работать как в области обучения, так и в области воспитания;

свободно владеть теоретическими знаниями и их практическим применением.

Все эти способности А. И. Щербаков группирует в следующие виды: 1) дидактические способности (связаны с успешной передачей знаний); 2) конструктивные (связаны с проектированием личности школьника); 3) перцептивные (связаны с восприятием и пониманием школьника); 4) экспрессивные (способности к внешнему выражению мыслей, знаний, чувств, убеждений посредством речи, мимики, пантомимики); 5) коммуникативные (помогают установлению правильных взаимоотношений между учителем и учащимися); 6) организаторские способности (необходимы для организации учебного коллектива и деятельности учителя).

Ведущими из них А. И. Щербаков считает перцептивные, так как «они обеспечивают учителю возможность правильного восприятия ребенка, наблюдения и понимания его»¹⁶.

Следует отметить, что это не единственная классификация педагогических способностей. Так, В. А. Крутецкий, кроме перечисленных, выделяет еще следующие виды: речевые (способность ясно и четко выражать мысли и чувства с помощью речи); авторитарные (способность пользоваться авторитетом, используя для этого эмоционально-волевое влияние на учащихся); педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий, проектирование и прогнозирование развития ученика); способность к распределению внимания.

Одно из важных личных качеств учителя — педагогический такт. Сразу следует оговориться, что исследователи вкладывают в это понятие разный смысл. Одни

¹⁶ Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А. В. Петровского. М., 1973, с. 270.

считают, что педагогический такт — это природное качество, и отождествляют его с талантом; другие смешивают его с тактичностью и относят к культуре поведения; третьи отождествляют такт с знанием своего предмета и методики его преподавания.

Педагогический такт — это чисто профессиональное качество учителя. При его определении следует исходить из марксистско-ленинского понимания коммунистической морали и творческого характера педагогической деятельности. Определение содержания педагогического такта — не только воспитательная, но и дидактическая проблема, так как она касается как методов, путей и средств воспитания, так и общих методов обучения. Наполеон полемизировал в этом плане такт охарактеризовал Д. Ф. Самуйленко¹⁷. Он отмечает, что педагогический такт — это профессиональная психолого-педагогическая особенность поведения учителя во взаимоотношениях с учащимися. Она должна соответствовать целям и задачам коммунистического воспитания и проявляться в творческой, педагогически оправданной избирательности, находчивости, инициативности, обдуманности действий, самообладании, выдержке, чутком и требовательном отношении к детям.

Педагогический такт — это прикосновение учителя к внутреннему миру ребенка, искренняя близость к учащимся, основанная на умении понять ученика, войти в его внутренний мир, предвидеть ответную реакцию и предпринять нужные шаги, соблюдая чувство меры. В более конкретном выражении педагогический такт — это мера педагогической целесообразности и полезности поступков учителя, его слов, средств и обращения с учащимися, учителями, окружающими.

Сущность и роль педагогического такта в коммунистическом воспитании наиболее полно обосновал А. С. Макаренко. Он говорил, что педагогический такт — это искреннее проявление настоящего человеческого чувства, но не вообще человека, а мастера-педагога. Личным примером работы с колонистами А. С. Макаренко доказал, что такт учителя приобретает, формируется в процессе деятельности.

¹⁷ См.: Самуйленко Д. Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск, 1961.

В педагогическом такте проявляется гуманное, человеколюбивое отношение к людям. Он требует от учителя не только определенных педагогических и психологических знаний, навыков и умений, но и таких личных качеств, как отзывчивость, общительность, самокритичность, выдержка, самообладание.

Формы проявления педагогического такта разнообразны. Это и заинтересованная внимательность к работе учеников, и справедливая доброжелательность к ним, и побуждение к самостоятельности и логичности мышления, и установление делового и эмоционального обращения со школьниками и др. Вместе с тем учитель должен добиваться от учащихся осознания ими своих поступков и желания изменить их в положительном направлении, а направление это очень многогранное.

Для руководителей школы (директора, завуча) знание многообразия индивидуально-психологических особенностей личности учителя чрезвычайно важно. Эти особенности составляют содержание коммуникативной, профессионально-педагогической и познавательной направленности — первой части модели или профессиональной программы современного учителя.

Другая часть разрабатывается советскими педагогами¹⁸ профессиональные программы включают требования к психолого-педагогической, специальной и методической подготовке учителя. Наиболее полные эти требования проявляются в педагогическом мастерстве учителя.

III

Понятие «педагогическое мастерство» широко используется не только в специальной педагогической литературе, но и среди учителей-практиков для обозначения качества работы учителя. Обычно его употребляют по отношению к тем учителям, которые не имеют второгодников, достигают высокой успеваемости и хороших результатов в воспитательной работе.

¹⁸ Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.

И тем не менее проблема педагогического мастерства в психологическом плане еще мало исследована. Правда, в педагогике и частных методиках до некоторой степени освещаются эти вопросы, но с учетом индивидуальных особенностей учителя и его профессиональных качеств. Учитель-мастер — это тип педагога, включающий в себя черты лучших, настоящих учителей. Мастерство учителя многогранно. Оно проявляется во всех видах учебной и воспитательной работы и неисчерпаемо, как неисчерпаемы задачи и содержание его работы. Более того, в разных случаях и ситуациях выражения его различны. Это может быть и проявленный учителем педагогический такт, и влияние его авторитета, и умелое использование педагогических способностей, и личные и профессиональные качества, т. е. все то, что играет положительную роль в выборе и решении того или иного вопроса педагогической деятельности.

Описание слагаемых педагогического мастерства показывает, что дать четкое определение его, так же как и перечислить основные признаки, почти невозможно. Очевидно, педагогическое мастерство — это синтетическое понятие, включающее в себя индивидуальные психологические и профессиональные черты, общее развитие, знание своего предмета и методических приемов его преподавания. Это и тесная связь с жизнью, с практикой, и педагогический такт, и авторитет, и педагогические способности. Мастерство — это уровень, это показатель степени овладения данной деятельностью.

А. И. Щербakov отмечает, что педагогическое мастерство — это синтез личных качеств учителя, его знаний, умений и навыков.

П. Ф. Грищенко¹⁹ определяет педагогическое мастерство советского учителя как системное единство всех наивысших идейных и деловых качеств педагога, которые в своем действенном проявлении постоянно обеспечивают подлинную эффективность учебно-воспитательной работы; как синтез его партийной, коммунистической сознательности, общей культуры, творческого под-

¹⁹ Грищенко П. Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя в истории советской педагогики. Автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Киев, 1977.

хода к делу, богатства педагогического опыта, понимания духовного мира детей, глубоких и разносторонних знаний, умений и навыков, высоких моральных и других качеств, которые своим проявлением воздействуют на воспитанников. Громоздкость такого определения не противоречит истинности, а лишь показывает сложность мастерства и позволяет говорить о том, что учитель, который владеет только одной стороной педагогической деятельности (например, хорошо знает и любит свой предмет и т. д.), еще не является мастером-педагогом. Педагогическое мастерство не вырастает само по себе из стажа работы. По данным Д. Ф. Самуйленко, оно складывается и образуется через осознание учителем значимости педагогической работы; через интерес к педагогической работе и склонность ею заниматься, любовь к детям и желание работать с ними; через педагогические способности и личностные качества учителя, такие, как: педагогическая наблюдательность, чуткость, требовательность, беспристрастность в отношении, но страстность в изложении материала, педагогическая находчивость и др.

На пути к мастерству в сфере педагогической деятельности есть одно препятствие, которое для некоторой части учителей остается непреодолимым. Рассмотрим его подробнее. Из года в год, например, учителю русской литературы приходится читать и анализировать одни и те же произведения. На первые три-четыре года работы материал становится хорошо известным учителю, и для многих педагогов он утрачивает свою новизну. Такой учитель каждый раз будет рассказывать, читать, анализировать, учить, но без остроты и непосредственности первого восприятия. Этот материал становится стереотипным в памяти учителя, и излагает он его ученикам как сложившееся определенное мнение. Свое сообщение он сопровождает привычным отношением. Учащиеся обязательно поймут состояние учителя, его отношение к материалу и не примут такого учителя, а он продолжает «учить».

Не каждый учитель может рассказывать известное, много раз читанное и пересказанное так, будто он лишь сейчас открыл нечто и пришел к учащимся, чтобы поделиться с ними только что узнанным. Эта важнейшая особенность в специфике работы учителя по праву мо-

жет именоваться педагогическим вдохновением. Всегда можно обнаружить у педагога-мастера учитель, обладающий этой способностью, создает в классе атмосферу подлинно творческой деятельности.

По данным П. Ф. Грищенко, для оценки педагогического мастерства можно использовать следующие критерии:

- 1. успешное высококачественное выполнение задач, поставленных перед школой партией и правительством;
- 2. рационально построенная четкая организация работы;
- 3. постоянный высокий уровень результатов обучения и воспитания;
- 4. творческий характер труда;
- 5. признание авторитета учителя педагогическим коллективом и учащимися.

Следует отметить, что эти критерии сформулированы крайне общо, а следовательно, они не позволяют точно определять, кто же из учителей является педагогом-мастером.

В другом специальном исследовании²⁰ сформулированы следующие критерии педагогического мастерства:

1. Осознание педагогической деятельности как процесса решения задач.
2. Осмысление позиции ученика как субъекта воспитания.
3. Умение педагога планировать собственную деятельность и деятельность учащихся как процесс решения системы логически взаимосвязанных педагогических задач, определяемых далекими, средними и близкими перспективами.
4. Высокая степень сплоченности ученического коллектива.
5. Осмысление понятия «трудный ученик» в плане индивидуального своеобразия личности, обусловленного влиянием внутренних и внешних факторов развития.
6. Владение педагогическими приемами «инструментовки воспитания».

²⁰ Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. — В сб.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. Л., 1973.

7. Умение находить правильное решение и хорошо реализовать его в сложной педагогической ситуации.

Каждый педагог-мастер — личность яркая, незаурядная, с присущим ей особым почерком. Индивидуальный почерк определяется внутренним миром педагога, его темпераментом, способностями, интересами, творческим вдохновением.

Главным в деятельности учителя-мастера является творческое начало, постоянный поиск, совершенствование методики обучения и воспитания. Его отличает ярко выраженная педагогическая направленность, созидательная любовь к детям, удовлетворенность своей профессией, гражданственность и целеустремленность, высокая требовательность к себе, постоянный анализ и совершенствование своей деятельности.

Педагогу-мастеру со временем работать становится не легче, а труднее. Труднее потому, что у мастера нет границ. А коль так, то любой учитель-мастер должен всю жизнь учиться, быть Учителем и одновременно Учеником. Мастерство надо постоянно совершенствовать.

Формы совершенствования педагогического мастера — это советского учителя разнообразны. Их можно условно разделить на собственные и предложенные. К первым можно отнести самообразование учителя. Ко вторым — индивидуальную работу опытных учителей с молодыми педагогами; школьные межклассные методические объединения учителей предметников, учителей начальных классов, классные руководителей, воспитателей; школьные районные методические кабинеты как центры обучения и распространения передового опыта обучения и воспитания; опорные школы, школы передового педагогического опыта; областные и городские институты совершенствования учителей (ИУУ) и институты повышения квалификации (ИПК) учителей и т. д.

Как правило, учителя-мастера пользуются большим авторитетом. Это слово происходит от латинского «ауторитас», что означает — власть, сила. Авторитет — это степень воздействия личности учителя на учащихся и на их положительное отношение и доверие к нему. Авторитет проявляется и утверждается как сила кого-то перед кем-то, как «сила», «власть» учителя, признанная учащимися, учителями, родителями, окружающими. В этом характерная особенность авторитета.

Для учителя, авторитет которого признан, успехи как бы авансируются, он ожидается и предвидится. Его слова и требования, запрещения и советы уважаются учащимися. Авторитетный учитель оказывает влияние на школьников во всех отношениях: в учебе, дисциплине, выборе профессии и т. д.

Но авторитет учителя — это не приложение к должности или диплому. Авторитет рождается и формируется в коллективе постепенно в процессе повседневной работы с учащимися, родителями, населением. Пожалуй, можно с уверенностью сказать, что авторитет учителя зависит от самого учителя, его высоких личностных качеств, проработанности одного знания своего дела. Корни авторитета, по выражению А. С. Макаренко, кроются в поведении педагога, в его привычках, чувствах, стремлениях и интересах. Поэтому настоящий авторитет зависит от того, каков учитель в труде, каковы его духовные потребности, интересы, нравственные убеждения, поступки, какова его жизненная позиция.

Обычно различают профессиональный, моральный и служебный авторитет.

Все, что составляет профессиональное совершенство подготовки учителя к ведению учебно-воспитательного процесса на уроке задач, стоящих перед школой, можно отнести к профессиональному авторитету. Это — знание своего предмета, умение его преподавать, работать с классом и отдельными учащимися и общаться с родителями и населением, тщательная подготовка и пр.

Д. Ф. Самуйленко определил некоторые условия, от которых зависит авторитет учителя. Так, старшеклассники, оценивая своих учителей, обращают внимание на следующие особенности и качества учителя: систематичность и последовательность в преподавании учебных предметов; умение правильно и точно ставить вопросы на уроке; тщательная подготовка к уроку; умение правильно, ясно, выразительно излагать материал; справедливость, требовательность, строгость и одинаковое отношение ко всем учащимся класса и др.

Безусловно, если учитель умеет увлечь учащихся интересным, глубоким, содержательным изложением материала, умеет стать «душой» воспитательных мероприятий, то такому учителю верят и готовы сделать все, что он предлагает. Более того, наше изучение работы луч-

ших учителей показывает, что между авторитетом учителя и его кругозором есть прямая зависимость. Чем меньше, уже кругозор учителя, тем меньше авторитет. Там же, где учитель не пользуется авторитетом, его требования и просьбы, повеления и предложения не просто отвергаются, но между учителем и учащимися образуется психологический барьер.

Учитель-воспитатель всегда должен быть таким, каким он хочет видеть своего ученика. Всем своим поведением, своими поступками и действиями он должен служить примером для учащихся. Это необходимо не только для других, но и для самого учителя. Ведь по собственному опыту легче определить сложность и выполнимость того или иного требования, правила. Настоящий учитель всегда понимает и чувствует, что в его жизни и деятельности нет и не может быть мелочей, случайностей, что для него всегда смотрят дети. В этом состоит суть *морального авторитета*, учительской чести. Фундаментом такого авторитета являются морально-политические качества учителя. Прямое отношение к моральному авторитету имеют и качества его личности.

Служебный авторитет в своем основе имеет социальный фактор. Учитель — это работник идеологического фронта, представитель партии и правительства, мудрый наставник молодежи. Учитель выполняет свою роль, свой долг перед обществом. Он наделен определенными правами и имеет обязанности. Исполнение учителем своей роли и ответственности с правами и обязанностями формирует служебный авторитет, а отступление от них или нарушение ведет к подрыву авторитета.

Каковы психологические особенности авторитета? Исследователи этого вопроса выделяют иррадиацию и подтверждение авторитета.

Иррадиация авторитета означает распространение его на те области деятельности, где человек еще себя не проявил и пока сам себя не считает авторитетным. Обратная сторона авторитета тоже подвержена иррадиации. Это явление объясняют установлением стереотипов (положительных или отрицательных). Стереотипы эти бывают довольно прочными и устойчивыми. Вероятно, именно устойчивостью стереотипа можно объяснить тот факт, что когда учитель изменился, стал хуже работать,

он еще долгое время пользуется прежними путями. И, наоборот, учитель изжил, исправил свои недостатки, а его «оценивают» все еще прежней мерой. Более того, доказано, что положительный стереотип меняется отрицательный легче, чем отрицательный — положительный.

Не менее важной особенностью является и подтверждение авторитета. Собирается складывается авторитет «по зерну» за годы работы, но однажды завоеванный, он не может долго сохраниться без подтверждения.

Педагогическая деятельность необычайно многогранна. В данной статье освещены лишь ее основные стороны. В настоящее время психология педагогической деятельности широко исследуется.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1967.
2. Самуйленко Д. Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск, Кн. изд-во, 1961.
3. Сластенин В. Н. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., Просвещение, 1976.