Курсовая работа

по дисциплине: Педагогическая психология

На тему: Профессионализм педагога и психологические закономерности его становления как профессионала

Содержание

Введение

Глава 1. Самосознание педагога и структура педагогической деятельности

1.1 Методологическая структура педагогической деятельности

1.2 Самосознание педагога и педагогическая деятельность

Глава 2 Профессионализм педагога и его становление

2.1 Профессия педагога и педагогические способности

2.2 Психологические закономерности становления педагога как профессионала

Заключение

Глоссарий

Список использованных источников

## Введение

Система образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе - школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии "профессионализм" отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Между тем педагогическая наука до настоящего времени не дает однозначного и аргументированного ответа на вопрос, каковы сущностные характеристики профессионализма учителей, закономерности и пути его становления в условиях современного образования. Сегодня возникло и все более осознается противоречие между возрастанием роли образования в образовательной политике страны и недостаточной разработанностью научных основ развития профессионализма учителей в методических службах.

С учетом этого противоречия был сделан выбор темы исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы психолого-педагогические детерминанты эффективного становления профессионализма учителя в системе современного образования?

Предметом исследования курсовой работы являются научные труды современных психологов в области педагогической психологии. Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психологической науки (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.). Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора ПВК - профессионально-важных качеств, их формирования и оценки. Остается не вполне ясным, что психологически означает человек как профессионал, как субъект профессиональной деятельности, чем психически отличается мастер своего дела от других людей. Зачастую отождествляются понятия профессиональной компетентности и профессионализма, в том числе и применительно к деятельности учителя.

Цель и задачи исследования вытекают из актуальности и степени научной разработанности проблемы. Цель исследования состоит в том, чтобы на основе полученных в ходе обучения знаний и изучения научной литературы, рассмотреть проблему профессионализма педагога, определение психологических закономерностей становления педагога как профессионала своего дела.

Задачи исследования предопределяются целью исследования и состоят в том, чтобы:

рассмотреть методологические основы структуры педагогической деятельности;

провести анализ педагогических способностей;

определить значение самосознания педагога в отношении своей профессиональной деятельности;

проанализировать особенности профессии педагога и педагогических способностей;

рассмотреть психологические особенности и закономерности становления профессионализма педагога.

Объектом анализа настоящей работы являются теоретическая база, разработанная ведущими учеными-психологами, социологами в области современной возрастной и педагогической психологии.

Методологической основой исследования является диалектический метод. В ходе исследования использовались обще - и частнонаучные, а также специальные методы познания.

Общими явились методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, наблюдения и сравнения. К специальным методам, использовавшимся в работе, следует отнести метод моделирования и прогнозирования, различные способы психологического анализа социальных явлений.

Данные методы позволили наиболее последовательно и полно рассмотреть различные аспекты, касающиеся сущности и содержания педагогической деятельности и профессионализма педагогов.

## Глава 1. Самосознание педагога и структура педагогической деятельности

## 1.1 Методологическая структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей[[1]](#footnote-1):

самая первая из них - деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции.

Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т.е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения - деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения.

Третья деятельность - тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств, учебных предметов.

Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое - деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако часто строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами[[2]](#footnote-2).

Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность часто ставит очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди[[3]](#footnote-3).

Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей.

В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу и оперативного проектирования под задачу учебных программ.

В широком смысле, результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле - проект специалиста, т.е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть наличны в будущем человеке[[4]](#footnote-4).

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляется непосредственность, нерасчлененность учебного процесса[[5]](#footnote-5).

Одним из направлений объективизации деятельности является ее объективное описание в определенных (ясных и отчетливых для данного социального контекста) знаковых средствах, позволяющих по такому описанию воспроизвести деятельность любому члену социальной общности, знающему такой язык описания. Учебные знания возникают в тех условиях, когда деятельность не передается непосредственно, и тогда они выполняют функцию опосредования передачи (трансляции) деятельности.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видам деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов[[6]](#footnote-6).

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Таким образом, первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Но этого часто недостаточно, поскольку невозможно до конца разложить деятельность на простые элементы, в деятельности оказываются более сложные связи и отношения[[7]](#footnote-7).

Поэтому появляется второй принцип, состоящий в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных элементов. Эти знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.

С другой, процессуально-технологической, стороны, учебный процесс, система учебной деятельности описывается как последовательность ситуаций обучения. Эти ситуации строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т.п. для последующих. То есть система обучения строится как цепь технологического процесса, через который пропускается человек (с определенными начальными свойствами) и в конце выходит совершенно преобразованным, усвоив совокупность необходимых обществу социокультурных способностей.

Таким образом, на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая развивается от ситуации обучения сложным деятельностям через рефлексивное расчленение деятельности к обучению вначале простым деятельностям, и затем из простых - построению сложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи деятельности.

Можно рассматривать педагогическую активность:

1) как оргуправленческую деятельность (как средство управления учебной деятельностью);

2) как понимание сознания ученика и организацию понимания[[8]](#footnote-8).

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание предполагает систематическое становление на внутреннюю точку зрения ученика, понимание изнутри другого человека, т.е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то важное с его точки зрения, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознавании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.

Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять - это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем[[9]](#footnote-9):

сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;

наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);

динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;

надежность, т.е. способность, системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;

устойчивость - способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения[[10]](#footnote-10).

Процесс управления выступает одновременно как цикличный и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. "Цель - действие - результат - новая цель" - такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам[[11]](#footnote-11).

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

1) формирование целей обучения;

2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;

3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;

4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);

5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработки и внесения в учебный процесс корректирующих воздействий[[12]](#footnote-12).

Таким образом, в процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли учащиеся обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т.д. Для реализации эффективного процесса обучения необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

## 1.2 Самосознание педагога и педагогическая деятельность

Педагог выполняет определенную функцию в обществе. Эта нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т.е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства - радио, телевидение и т.п.). Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере, в лучших своих образцах) и живым образцом культуры. А это - очень трудная и, наверное, неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец - средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме[[13]](#footnote-13).

Современную же европейскую культуру называют "синкретической", или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание ("Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять"). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания[[14]](#footnote-14).

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества (ПВУиК), необходимые для ее реализации (Приложение А) [[15]](#footnote-15).

Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций - обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов[[16]](#footnote-16).

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы:

1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа);

2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5);

3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более трети).

Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер[[17]](#footnote-17).

В структуре педагогических способностей и, соответственно, педагогической деятельности выделяются следующие компоненты:

гностический;

конструктивный;

организаторский;

коммуникативный[[18]](#footnote-18).

Гностический компонент - это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний[[19]](#footnote-19).

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания учащихся.

Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием[[20]](#footnote-20).

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают конструктивные или проектировочные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса[[21]](#footnote-21).

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другим дисциплинами и т.п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем[[22]](#footnote-22).

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику. Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К, Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности[[23]](#footnote-23).

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.);

2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.;

3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части;

4. Использование пауз или невербальных средств коммуни ации (взгляда, мимики, жестов);

5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений;

6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера;

7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала;

8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности;

9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения;

10. Использование иллюстраций и примеров;

11. Использование приема повторения[[24]](#footnote-24).

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения учащихся, но и самоорганизации деятельности преподавателя.

Иначе говоря, от уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя с учащимися и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т. п[[25]](#footnote-25).

## Глава 2 Профессионализм педагога и его становление

## 2.1 Профессия педагога и педагогические способности

Педагогическая профессия относится к профессиям типа "Человек - Человек". Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д. По Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны[[26]](#footnote-26):

1) умение руководить, учить, воспитывать, "осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей";

2) умение слушать и выслушивать;

3) широкий кругозор;

4) речевая (коммуникативная) культура;

5) "душеведческая" направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту";

6)"проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше";

7) способность сопереживания;

8) наблюдательность;

9)"глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом";

10) решение нестандартных ситуаций;

11) высокая степень саморегуляции[[27]](#footnote-27).

"Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку - интереса "просто так" (Е.А. Климов) [[28]](#footnote-28).

Это как бы обобщенный портрет субъекте профессии типа "Человек - Человек". Входящая в этот тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными. Знаковые и, в частности, языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно-исторического опыта, в то же время сами знаковые системы являются предметом усвоения.

Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев выделил и объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию[[29]](#footnote-29). В общем виде эта структуре качеств может быть представлена следующим образом:

Зависимость развития способностей от обучения, рассмотренное соотношение задатков и способностей показывает, что, хотя развитие способностей зависит от природных предпосылок, которые далеко не одинаковы у разных людей, однако способности не столько дар.

П.Ф. Каптерев отметил, что "личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения". Он выделяет главные показатели: "Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом - в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство - субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве"[[30]](#footnote-30).

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность.В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще Е.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель[[31]](#footnote-31).

В настоящее время в отечественной педагогической психологии, в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др. проблема свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

1) тип направленности,

2) уровень способностей,

3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность[[32]](#footnote-32). Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, "как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события". Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития[[33]](#footnote-33).

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

Объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.

Субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, "Я"-концепция, установки, личностные особенности.

А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя[[34]](#footnote-34).

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия[[35]](#footnote-35).

В разрабатываемой в настоящее время (Л.М. Митина) модели личности учителя в контексте той же схемы "деятельность - общение - личность" выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой) [[36]](#footnote-36).

В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Среди этих свойств можно выделить следующие: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность.

Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем его, его сердцевиной являются собственно личностные качества - направленность, уровень притязаний, самооценка, образ "Я".

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[[37]](#footnote-37).

Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью "передачи знаний в краткой и интересной форме". Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям - это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гностическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив - это, говоря современным языком, интерактивно-коммуникативные способности[[38]](#footnote-38).

Очень важная, четвертая группа способностей была выделена Ф.Н. Гоноболиным, в которую вошли способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя[[39]](#footnote-39).

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

Дидактические способности - способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное - простым, непонятное, неясное - понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко "дирижировать" познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

Академические способности - способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу[[40]](#footnote-40).

Перцептивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика[[41]](#footnote-41).

Речевые способности - способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

Организаторские способности - это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени - умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

Авторитарные способности - способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

Коммуникативные способности - способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

Педагогическое воображение (или прогностические способности) - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника[[42]](#footnote-42).

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием свой мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой)".

Каждая способность, как терминальная, так и инструментальная, предполагает существование потенциальной (физиологической диспозиции) и морфологической основы (задатка) [[43]](#footnote-43).

Поэтому дифференциальная диагностика терминальных и инструментальных (общих и специальных) способностей, предрасполагающих к успешности овладения деятельностью и совершенствованию в ней, по мнению Аминова, должна осуществляться на трех уровнях.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком, обеспечивают личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка[[44]](#footnote-44).

Высоких результатов в педагогической деятельности смогут достичь только те воспитатели и учителя начальных классов, которые обладают большей сопротивляемостью к развитию синдрома эмоционального сгорания, в противном случае быстрая эмоциональная истощаемость будет препятствовать полноценной эмоциональной идентификации учителя с ребенком[[45]](#footnote-45).

Таким образом, на уровне психологического анализа педагогических способностей определены следующие основания их классификации: условия эффективности педагогической деятельности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий), чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А. Аминов). Могут быть выделены и другие основания: морфологическое X. Гарднера, социологическое Дж. Холланда и др.

Одной из важных проблем при рассмотрении педагогических способностей является их формирование и диагностирование. Как отмечал Б.М. Теплов, диагностирование, включая количественное определение способностей, обязательно должно предваряться и определяться качественным анализом. Н.А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей, включающая тестовые методики: для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (семь тестов); для определения педагогического потенциала (шесть тестов); для определения выраженности педагогического мастерства (семь тестов).

## 2.2 Психологические закономерности становления педагога как профессионала

В профессиональной деятельности педагога выделяют четыре группы функций[[46]](#footnote-46):

обучающая, воспитывающая, развивающая, мотивирующая;

конструктивная и исследовательская;

организаторская и коммуникативная;

самосовершенствование[[47]](#footnote-47).

Реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально-важных качеств личности.

Профессиональная направленность - это интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. К качествам, характеризующим направленность личности, следует отнести: профессиональную позицию, профессионально-ценностные ориентации, мотивы, призвание к педагогической деятельности. А также общественную активность, доминантность, социальный оптимизм и др.

Профессиональная компетентность - это уровень осведомленности, авторитетности педагога, позволяющий ему продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе подготовки квалифицированного специалиста, формирования личности другого человека. В структуру профессиональной компетентности входят: общественно-политическая осведомленность, психолого-педагогическая эрудиция, педагогическая техника, умения и навыки по тематике и другое[[48]](#footnote-48).

Психологической основой компетенции является готовность к постоянному повышению своей квалификации, мобильность профессиональных функций.

Профессионально-важные качества - это система устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессиональной деятельности.

Реализация воспитывающей функции требует от педагога комплекса значимых качеств, к которым относятся такие свойства, как идейная убежденность, долг, гражданственность, коллективизм, ответственность и социальный оптимизм. Прежде всего следует иметь в виду, что педагогика лишь наполовину наука, а наполовину искусство. Поэтому первое требование к профессиональному педагогу - наличие педагогических способностей. Имена талантливых педагогов широко известны, а вот о бездарных педагогах говорить не принято. Но еще Ч. Дарвин, вспоминая свои студенческие годы, говорил: "Лекции доктора Донкана - это нечто, о чем страшно вспомнить, лекции Джемсона по геологии и зоологии невероятно вялы. Единственный эффект, произведенный ими на меня, состоял в том, что я решился никогда в своей жизни не читать ни одной книги по геологии и ни за что не изучать этой науки"[[49]](#footnote-49).

К сожалению, и по сей день в педагогических вузах при наборе студентов не проводится диагностики их педагогической одаренности; берут всех, кто выдержит общеобразовательный конкурс. Вот почему в школы и другие учебно-воспитательные учреждения попадает много людей, заведомо профессионально ущербных, что отрицательно, а порой просто губительно сказывается на их учениках и воспитанниках[[50]](#footnote-50).

Вторая специфическая черта педагогической деятельности - многофакторность воспитательного процесса. Воспитательный процесс идет в семье, школе, внешкольных учреждениях, при всех формальных и неформальных контактах воспитанника с другими людьми, его обращении к литературе, искусству, средствам массовой информации. Успех в воспитании каждого конкретного человека зависит от влияния многих факторов и условий. Однако это не принижает роли профессионального педагога. Он выступает главным координатором, комментатором, оппонентом, своеобразным фильтром всех воспитательных влияний. А эти функции педагог может выполнить, лишь будучи разносторонне образованным человеком.

Педагога невозможно переучить, и, строго говоря, никакие знания для него не будут лишними, избыточными. Стало уже банальным сравнивать педагога с аккумулятором. Но аккумулятор надо периодически подзаряжать. Вот почему педагогу так необходимо иметь время для самосовершенствования, постоянного повышения своей квалификации[[51]](#footnote-51).

Третья специфическая черта воспитательного процесса - его длительность. Конечно, процесс воспитания идет с разной скоростью, но значительно форсировать его нельзя. Ведь для того, чтобы только узнать человека, нужно, как говорит народная пословица, "пуд соли с ним съесть". Нельзя быстро воспитать чуткого трудолюбивого человека. Особенно медленно идет процесс перевоспитания. Нет таких быстродействующих методов, которые бы позволили эгоиста быстро переделать в альтруиста, а лентяя - в труженика. А это, в свою очередь, делает результаты воспитания малозаметными, скрытыми. Очень часто педагог, прикладывая много сил, долго не видит позитивных изменений. Успешно работать в таких условиях может только терпеливый оптимист.

Терпение и оптимизм - важнейшие профессиональные качества педагога. Может быть, поэтому педагоги нашей страны могут так долго успешно работать в условиях перманентной бедности. Раздраженность - это ржавчина педагогической квалификации, и если эта ржавчина стала частью личности, второй натурой, надо срочно менять профессию.

Четвертая особенность процесса воспитания - концентризм в содержании воспитательной работы. Это означает, что в процессе воспитания к одним и тем же качествам личности приходится многократно возвращаться.

Пятая специфическая черта воспитания заключается в том, что это активный двусторонний процесс. Поэтому важнейшая задача педагога - воспитать у учащихся постоянную потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании. Необходимо вызвать у воспитанников волну собственных усилий, пробудить их внутреннюю активность, максимально развить их самостоятельность. Успешное решение этих задач требует от педагога развитой эмпатии, т.е. способности видеть ситуацию глазами другого человека, умения поставить себя на место своего воспитанника и взглянуть на проблему его глазами[[52]](#footnote-52).

Шестой особенностью воспитания является то, что результаты этого процесса малозаметны для внешнего восприятия. Проверить и оценить работу воспитателя довольно трудно. Как и все большое, она видится на расстоянии. Конечно, на расстоянии не географическом, а на временном. Поэтому педагог должен быть готов к тому, что его усилий не только быстро не увидят, но его еще и порицать будут, что называется, за чужие грехи. Вот почему педагог должен быть очень скромным человеком, и не только чтобы служить должным примером своим воспитанникам, но и для сохранения своего душевного равновесия при нередких, к сожалению, случаях несправедливого отношения к себе.

И, наконец, седьмая особенность процесса воспитания: это деятельность, устремленная в будущее. Каждый педагог должен помнить, что его воспитанники вступают в жизнь при изменившихся условиях, в иных общественных отношениях.

Педагогический профессионализм связан еще с понятием мастерства педагогического общения. Трудно себе представить общение, которое бы совсем не несло познавательного или воспитательного заряда. Тем не менее в литературе и практике все больше и используется сравнительно "молодое" словосочетание: педагогическое общение. Проф.А. А. Леонтьев определяет его так: "Педагогическое общение - это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива"[[53]](#footnote-53).

Эффективность педагогического воздействия во многом будет определяться волевыми свойствами педагога, его настойчивостью, инициативностью, целеустремленностью, решительностью и самостоятельностью. Наряду с этими свойствами ему важно обладать выдержкой, дисциплинированностью, гибкостью поведения, способностью предвидеть реакцию учащихся при изменении педагогической ситуации, готовность к перестройке способов воздействия, способностью к сотрудничеству с учащимися[[54]](#footnote-54).

Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере личности. Эмоциональная отзывчивость, способность поставить себя на место учащегося, эмпатия, доброта, душевная щедрость наряду с такими стабилизирующими эмоциональное состояние свойствами как уравновешенность, уверенность в себе, самообладание, саморегуляция эмоциональных проявлений, составляет необходимые условия педагогического взаимодействия с учащимися.

Управление учебно-воспитательным процессом требует от педагога интереса к общественной работе, склонности к организаторской деятельности, способности отражать психологический настрой учебной группы, наличие установки на достижение успеха, высокого качества учебно-воспитательной работы, особой чувствительности к межличностным отношениям, умение проектировать и создавать педагогические ситуации, адекватно и быстро реагировать на их изменения, требовательности, практической направленности ума, критичности, ответственности.

Важным компонентом большой группы профессионально-значимых качеств педагога является коммуникативность - качество необходимое для усиленного выполнения любой педагогической деятельности. Это общительность, эмоциональная экспрессия, развитая речь (правильное произношение, логичность, стройность изложения мыслей и т.п.), педагогический такт, способность прочесть душевное состояние учащегося по выражению лица, мимике, жестам, позе, походке.

Для педагога в равной мере важно знать, к чему обнаруживает способности ученик, а следовательно, какие индивидуально-психологические особенности его личности вовлекаются в процесс деятельности как обязательное условие ее успешности (качественная характеристика способностей), и в какой мере способен ученик выполнять требования, предъявляемые деятельностью, насколько быстрее, легче и основательнее он овладевает навыками, умениями и знаниями по сравнению с другими (количественная характеристика способностей) [[55]](#footnote-55).

Важнейшей психологической детерминантой становления профессионализма педагога является процесс формирования внутренней (психической) концептуальной модели профессиональной деятельности. При этом под профессиональной понимается сложная продуктивная трудовая деятельность, требующая длительного обучения, обретения соответствующих знаний, умений, навыков и предъявляющая определенные требования к личностным свойствам человека.

Концептуальная модель профессиональной деятельности (КМПД) - это своеобразный внутренний мир человека-деятеля, который базируется на большом количестве информации о профессиональной среде, о предмете труда, о целях, средствах и способах деятельности. Концептуальная модель включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям. КМПД выступает как внутреннее средство деятельности специалиста. КМПД включает образную, понятийную и действенную составляющие. Недостаточная сформированность компонентов для построения КМПД, их содержательная обедненность может сделать это внутреннее средство деятельности источником неадекватных, ошибочных действий[[56]](#footnote-56).

В ходе проведения эмпирических исследований, проводимых учеными-психологами, в которых участвовало более 200 учителей, были изучены составляющие концептуальной модели для двух групп педагогов, условно обозначенных как "успешные" (обладающие высоком уровнем профессионализма) и "неуспешные" (или малоуспешные, не обладающие необходимым профессионализмом). Уровень профессиональной успешности определялся с помощью "Методики определения профессионального уровня преподавателя". При этом были получены следующие результаты[[57]](#footnote-57):

1. Образная составляющая КМПД представляет собой результат синтеза оперативных и неоперативных образов-ситуаций, фрагментами которых являются образы-цели, образы-объекты и образы-условия деятельности.

Установлено, что "неоперативная" часть КМПД успешных учителей включает представления о различных целях педагогической деятельности, о возможных средствах и способах достижения целей; об оптимальной форме систематизации и хранения дидактического и методического инструментария, необходимого для организации учебного процесса. В то же время, неоперативная часть образной модели КМПД неуспешного учителя характеризуется хаотичными представлениями о том, какие дидактические и методические материалы ему необходимы для работы; представления о систематизации учебного материала, как и о типах уроков фрагментарны.

Сравнение характеристик "оперативных" составляющих КМПД у учителей разного уровня профессиональной успешности привело к следующим выводам. Успешный учитель видит свою деятельность со стороны, видит причины и отдаленные последствия ошибок при проведении урока, имеет представление об их устранении; владеет педагогической ситуацией и может прогнозировать ее изменение. И напротив, "учитель-дилетант" не владеет педагогической ситуацией и, как следствие, не в состоянии контролировать и направлять учебную деятельность учеников. Такой учитель не обладает навыками объективного самоанализа, цель педагогической деятельности видит как "строгое следование инструкциям".

2. Для понятийной составляющей КМПД успешных учителей характерна информационная насыщенность, которая обеспечивает педагогу владение понятийной базой в полном объеме, понимание причинно-следственных связей в программе преподаваемой дисциплины; умение выделять главные составляющие темы и вербально выражать на этой основе систему целей и задач урока. Успешный учитель, изучив передовые методы и педагогические технологии, способен на понятийно-логическом уровне адаптировать их к своим взглядам и подходам и творчески применить их в своей работе.

Следствием неразвитости понятийной составляющей КМПД у "малоуспешного" учителя является то, что педагог не способен вербально выразить учебные цели урока; творческие достижения других педагогов он либо не признает, либо считается с ними лишь "в силу их популярности"[[58]](#footnote-58).

3. Действенная составляющая КМПД успешных учителей проявляется в том, что он предлагает учебные задания, которые требуют от учеников как усвоенных способов решения, так и разработанных ими самостоятельно. При этом педагог видит и знает возможные пути решения учебных задач. Отражением особенностей действенной составляющей КМПД неуспешного учителя являются педагогические воздействия, направленные на формирование у учеников владения шаблонными действиями и обрывочными знаниями; на "натаскивание" по изучаемому предмету, на "зазубривание" формулировок.

Действенность - это мышление действием: способность к импровизации; "подбор ключика" к использованию теоретического материала, образование практических синтезов. Действенность проявляется в направленности педагогического мышления на организацию той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором; организацию условий, необходимых для достижения учениками новых уровней психического развития; организацию продуктивной деятельности путем постановки перед учащимися познавательных проблем, для решения которых они должны самостоятельно отыскать информацию. Организуя деятельность учащихся, педагог, обладающий профессионализмом, строит управление не как прямое воздействие, а как передачу обучаемому тех "оснований", из которых он мог бы самостоятельно "выводить" свои решения. Благодаря действенности обучения (по Б.М. Блонскому) создается своеобразная "готовность" знаний к их практическому применению[[59]](#footnote-59).

Значимой характеристикой КМПД является ее готовность к изменениям. При наличии такой готовности человек способен корректировать, уточнять свою внутреннюю модель, включать в нее новые системы отношений. Коррекция концептуальной модели (на основе получаемой извне информации) с целью минимизации рассогласования с объектом является необходимым условием профессионализации человека. В этом плане возникшее рассогласование модели и объекта можно рассматривать как источник развития профессионализма человека. При отсутствии такой готовности человек иначе реагирует на возникшее отклонение (рассогласование) модели и объекта. Либо человек игнорирует поступающую актуальную информацию об изменяющихся состояниях объекта и профессиональной среды и выполняет деятельность в соответствии со сложившимися стереотипными (неадекватными) представлениями. В этом случае возникшее рассогласование является источником деформации трудового поведения и личности. Либо же человек проявляет активность, направленную на изменение профессионального мира в соответствии с внутренней системой представлений.

В заключении следует сказать, что одним из важнейших компонентов, образующих способность современного специалиста педагогического профиля к достижению успеха в профессиональной деятельности, профессиональной самореализации является высокий уровень сформированности профессионального самосознания. Профессиональное самосознание учителя может быть рассмотрено как процесс, "внутренняя" деятельность, имеющая свой продукт - "профессионально-педагогическую Я - концепцию", и как интегральное качество личности, объединяющее и воплощающее в себе весь ее профессиональный опыт. Структура профессионального самосознания включает совокупность когнитивной ("Я-понимание"), аффективной ("Я-отношение") и поведенческой ("Я-поведение") подструктур, содержание которых отражает специфику педагогической деятельности.

## Заключение

В данной работе была рассмотрена проблема профессионализма в педагогической деятельности.

Учительство - это искусство, труд не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а напрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру.

Однако, учитель в гораздо более высокой степени, чем артист, должен воздействовать на свою аудиторию, содействовать формированию мировоззрения своих подопечных, дать им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова. При этом в отличие от актёра, он вынужден работать в режиме обратной связи: ему постоянно задают разнообразные вопросы, в том числе коварные, и все они требуют исчерпывающих и убедительных ответов. Настоящий учитель, Учитель с большой буквы - это личность, рождающая, формирующая другие личности (в идеале - совместно с семьёй). Для этого ему необходимо не только внимание и уважение со стороны его учеников, со стороны всего общества.

Педагог - не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке.

В этой связи можно выделить совокупность социально и профессионально обусловленных качеств педагога:

высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность им отдать им свое сердце; духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность;

профессионально-педагогическая направленность: идейная убежденность, общественная активность, склонность к доминированию, социальный оптимизм, коллективизм, профессиональная позиция и призвание к инженерно-педагогической деятельности; профессионально-педагогическая компетентность: общественно-политическая осведомленность, психолого-педагогическая эрудиция, инженерно-технический кругозор, педагогическая техника, компьютерная подготовленность, умения и навыки по рабочей профессии, общая культура;

профессионально-важные качества личности: организованность, социальная ответственность, коммуникативность, прогностические способности, способность к волевому воздействию, эмоциональная отзывчивость, доброта, тактичность, рефлексия на свое поведение, профессионально-педагогическое мышление, техническое мышление, произвольное внимание, педагогическая наблюдательность, самокритичность, требовательность, самостоятельность, креативность в области педагогической и производственно-технологической деятельности;

психодинамические свойства: возбудимость, уравновешенность, эмоциональная устойчивость, высокий темп психической реакции, успешность формирования навыков, экстравертированность, пластичность.

Иными словами, педагог-профессионал (Учитель с большой буквы) как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъектных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда.

## Глоссарий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Понятие | Определение |
| 1 | Авторитарные способности -  | способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.  |
| 2 | Академические способности -  | способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).  |
| 3 | Гностические способности -  | основа деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают конструктивные или проектировочные способности.  |
| 4 | Дидактические способности -  | способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.  |
| 5 | Коммуникативные способности - | способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.  |
| 6 | Организаторские способности -  | способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и правильно организовать свою собственную работу.  |
| 7 | Педагогическое воображение (или прогностические способности) -  | это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.  |
| 8 | Перцептивные способности -  | способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.  |
| 9 | Проектировочные способности -  | Способности, обеспечивающие стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другим дисциплинами и т.п.  |
| 10 | Речевые способности -  | способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.  |

## Список использованных источников

1. Анастази, А. Дифференциальная психология // Психология индивидуальных различий: [Тексты] / А. Анастази. - М, Мысль, 1982. - 112с.
2. Введение в психологию [Текст] / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. - Москва: Издательский центр "Академия", 1996. - 496с. - ISBN 5-7695-0084-0.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов - Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8) - 72 с. - ISSN 5-1291-0124-3
4. Исследование в психологии: методы и планирование [Текст] / Дж. Гудвин. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 558с. - ISBN 5-94723-290-1.
5. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Р. Лурия. - СПб.: Питер, 2006. - 320 с. - ISBN 5-94723-559-5.
6. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст]: Учеб. пособие/ А.Г. Маклаков - СПб.: Питер, 2001. - 592с. - ISBN 5-272-00062-5.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. - 10-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. - 608с. - ISBN 5-7695-2648-3.
8. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. /Р.С. Немов. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн.1: Общие основы психологии. - 688 с. - ISBN 5-691-00552-9. ISBN 5-691-00553-7 (1).
9. Общая психология: Учебник [Текст] / Под ред. Тугушева Р. X. и Гарбера Е.И. - М.: Изд-во Эксмо, 2006. - 592с. - ISВN 5-272-00062-5.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: Учеб. пособие/С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720с. - ISBN 5-314-00016-4.
11. Сорокун, П.А. Основы психологии [Текст]: Учеб. пособие/П.А. Сорокун. - Псков: ПГПУ, 2005. - 312с. - ISBN 5-87854-355-9.
12. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия "Учебники и учебные пособия " [Текст]: / Л.Д. Столяренко - 2-е изд., перераб, и доп. - Ростов н/Д: "Феникс ", 2003. - 544 с. - ISBN 5-222-02731-7
13. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: " [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф. Талызина - М.: Издательский центр "Академия", 1998. - 288 с. - ISВN 5-7695-0183-9

Приложения

Педагогические действия и профессионально важные умения

1. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 234. [↑](#footnote-ref-1)
2. - См.: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. С.116. [↑](#footnote-ref-2)
3. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А.Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.32. [↑](#footnote-ref-3)
4. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 234. [↑](#footnote-ref-4)
5. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.72. [↑](#footnote-ref-5)
6. - См.: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. С.118. [↑](#footnote-ref-6)
7. - См.: Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. С. 217. [↑](#footnote-ref-7)
8. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.33. [↑](#footnote-ref-8)
9. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 236. [↑](#footnote-ref-9)
10. - См.: Введение в психологию/ Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. С. 219. [↑](#footnote-ref-10)
11. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 237. [↑](#footnote-ref-11)
12. - См.: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. С.119. [↑](#footnote-ref-12)
13. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 240. [↑](#footnote-ref-13)
14. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.78. [↑](#footnote-ref-14)
15. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 241. [↑](#footnote-ref-15)
16. - См.: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. С.121. [↑](#footnote-ref-16)
17. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А.Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.35. [↑](#footnote-ref-17)
18. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 243. [↑](#footnote-ref-18)
19. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.80. [↑](#footnote-ref-19)
20. - См.: Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: Учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер Ком, 1999. С.416. [↑](#footnote-ref-20)
21. - См.: Введение в психологию/ Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. С. 224. [↑](#footnote-ref-21)
22. - См.: Исследование в психологии: методы и планирование / Дж. Гудвин. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2004. С.315. [↑](#footnote-ref-22)
23. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход// С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.35. [↑](#footnote-ref-23)
24. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 244. [↑](#footnote-ref-24)
25. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.80. [↑](#footnote-ref-25)
26. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.84. [↑](#footnote-ref-26)
27. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 246. [↑](#footnote-ref-27)
28. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.37. [↑](#footnote-ref-28)
29. - См.: Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : Учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер Ком, 1999. С.418. [↑](#footnote-ref-29)
30. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.84. [↑](#footnote-ref-30)
31. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 247. [↑](#footnote-ref-31)
32. - См.: Сорокун, П.А. Основы психологии : Учеб. пособие / П.А. Сорокун. - Псков: ПГПУ, 2005. С.173. [↑](#footnote-ref-32)
33. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.85. [↑](#footnote-ref-33)
34. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.38. [↑](#footnote-ref-34)
35. - См.: Сорокун, П.А. Основы психологии : Учеб. пособие / П.А. Сорокун. - Псков: ПГПУ, 2005. С.173. [↑](#footnote-ref-35)
36. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 250. [↑](#footnote-ref-36)
37. - См.: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. С.117. [↑](#footnote-ref-37)
38. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 251. [↑](#footnote-ref-38)
39. - См.: Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : Учеб. пособие/С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер Ком, 1999. С.424. [↑](#footnote-ref-39)
40. - См.: Введение в психологию/ Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. С. 226. [↑](#footnote-ref-40)
41. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.88. [↑](#footnote-ref-41)
42. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.89. [↑](#footnote-ref-42)
43. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход// С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.40. [↑](#footnote-ref-43)
44. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 253. [↑](#footnote-ref-44)
45. - См.: Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология» [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.90. [↑](#footnote-ref-45)
46. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 256. [↑](#footnote-ref-46)
47. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.42. [↑](#footnote-ref-47)
48. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.92. [↑](#footnote-ref-48)
49. - См.: Введение в психологию/ Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. С. 228. [↑](#footnote-ref-49)
50. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.44. [↑](#footnote-ref-50)
51. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 257. [↑](#footnote-ref-51)
52. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.47. [↑](#footnote-ref-52)
53. - См.: Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия » — 2-е изд., перераб, и доп.— Ростов н/Д: «Феникс »,2003. С. 260. [↑](#footnote-ref-53)
54. - См.: Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.94. [↑](#footnote-ref-54)
55. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.47. [↑](#footnote-ref-55)
56. - См.: Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.95. [↑](#footnote-ref-56)
57. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.48. [↑](#footnote-ref-57)
58. - См.: Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: » [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина - М.: Издательский центр «Академия», 1998. С.96. [↑](#footnote-ref-58)
59. - См.: Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8). С.49. [↑](#footnote-ref-59)