



# ПРОФЕССИОАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ЯВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**В.А. Слостенин**

доктор педагогических наук, профессор  
Московского педагогического государственного университета,  
академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования

*Профессионально-педагогическая культура выступает мерой и способом творческой самореализации личности учителя в различных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий. Достижение профессионализма связано не только с обретением профессионального мастерства, но и с развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому становление настоящего профессионала и его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни сформированного методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя.*

**Ключевые слова:** индивидуальная педагогическая культура, профессионализм деятельности, профессионализм личности, личностно-профессиональное развитие, прaxis профессионала, гнозис профессионала, самооценивание, операциональный компонент педагогической деятельности, профессиональное становление педагога, самооценка, профессионалистические особенности педагогической деятельности, решение педагогических задач, акмеологические инварианты профессионализма.

В динамике современных образовательных процессов все более осознается фундаментальное значение профессионально-педагогической культуры, которая выступает мерой и способом творческой самореализации личности учителя в различных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий.

Индивидуальная педагогическая культура представляет собой не столько достижение некоего уровня компетентности, сколько состояние самообновления собственной культуросообразности и культурной идентичности в постоянно меняющемся образовании (Н.Б. Крылова). Высокоразвитая педагогическая культура определяет способность учителя анализировать свою деятельность, положительно относиться к ней, делать ее предметом концептуального осмысления и целевых преобразований.

Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной социально-профессиональной группы является результатом общественного разделения труда, вызвавшего обособление некоторых

видов специальной деятельности. Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей объект, предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, образцы, идеалы, нормы, методы и методики. В процессе исторического развития изменяются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие изменяются незначительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные изменения. Что касается педагогической профессии, то она со временем приобретает все большую социальную значимость и культуросообразный характер.

Как сложное системное образование педагогическая культура включает в себя профессионализм учителя, который состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время; профессионализм деятельности – умение средствами своего учебного предмета развивать личность учащихся.



Профессионализм является основополагающей категорией акмеологии. На ранних этапах развития этой науки наиболее распространенным было определение профессионализма, данное Н.В. Кузьминой, в котором отчетливо просматривалась ориентация на деятельностный аспект проблемы профессионализма. Оно и сейчас остается важным методологическим ориентиром. В то же время постепенно стало очевидным, что данная категория должна отражать еще и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Такой взгляд на проблему профессионализма позволил рассматривать его как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности и профессионализма деятельности.

По определению А.А. Деркача, *профессионализм деятельности* – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью.

*Профессионализм личности* – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности – это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. В то же время при решении практических задач, связанных с развитием профессионализма, в силу различного содержания применяемых акмеологических технологий такое разделение является целесообразным. Равноправное ли это единство? По-видимому, на разных этапах развития

профессионализма какой-то его вид может доминировать. Скорее всего, тон будет задавать все же деятельностная сторона. Интенсивное развитие умений будет тормозиться, если от его уровня отстают соответствующие ему психологические профессионально важные качества. Развитие качеств позволит освоить новые умения или повысить эффективность уже существующих. Так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит уровневое соответствие.

Профессионализм характеризуется прежде всего высокой продуктивностью или эффективностью деятельности.

Высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества по основным показателям – производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности, преследующая положительные социально значимые цели, сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность (К.К. Платонов).

Малопродуктивной считается деятельность, если она не отличается высокими показателями качества и производительности и если в ней не выражено стремление к достижению положительных социально значимых целей.

Непродуктивной является деятельность, если она характеризуется низкими показателями качества и производительности и не преследует положительные социально значимые цели.

Высокая продуктивность деятельности, присущая профессионалам, нередко служит основанием для отождествления профессионализма с профессиональным мастерством. Действительно, между этими базовыми категориями психологии труда и акмеологии много общего, но ставить знак равенства между ними нельзя.

Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода (К.К. Платонов).

Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, поскольку во главу угла ставятся

развитые профессиональные умения и гибкие навыки. Вместе с тем в определении мастерства речь не идет об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя система умений и навыков без них не может быть сформирована. Для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим категория мастерства является составной частью категории профессионализма.

Достижение профессионализма связано не только с обретением профессионального мастерства, но и с развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому становление настоящего профессионала и его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста.

Личностно-профессиональное развитие – это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

Профессионально-личностное развитие учителя представляет собой непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной деятельности, способа ее осуществления и самореализации. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни сформированного методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя.

Особенности управления профессионально-личностным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики, характеризующейся порождением ее субъектами смыслов, ценностей, оснований своей деятельности, заключается в его ценностно-ориентированном характере, диалогизации управления, в трансформации управления в соуправление, в гибкости, подвижности организационной структуры управления, в сетевом (горизонтально-

координационном) типе взаимодействия ее компонентов.

Модель профессионала включает следующие компоненты:

– свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношение к внешнему миру, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операторные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности);

– праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия);

– гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);

– информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентировка в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области);

– психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области);

– осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии.

По мнению А.К. Марковой, в структуру личности профессионала входят: мотивация (направленность личности и ее виды); свойства личности (способности, характер и его черты, психические процессы и состояния); интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

Важно отметить, что А.К. Маркова выделяет в профессиональном самосознании как интегративной характеристике личности:

1) осознание личностью норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств (здесь складываются основы профессионального мировоззрения и личная концепция труда);

2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации;

3) учет ожиданий и оценка себя как профессионала со стороны других людей;

4) самооценивание личностью своих отдельных сторон по когнитивным, эмоциональным и поведенческим основаниям;



5) положительное оценивание личностью самой себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив создания позитивной «Я-концепции».

Развитие профессиональной деятельности учителя предстает как процесс развития его личности. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представления о ней. Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту учителя (не только за счет преобразования операционального состава деятельности, но и через процесс персонизации, «инобытия» в других участниках педагогического процесса, что, в свою очередь, наполняет профессиональную деятельность новым смысловым, надситуативным содержанием).

В исследовании выделены следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности:

- 1) предгенезис (создание предпосылок деятельности);
- 2) собственно генезис (становление деятельности);
- 3) совершенствование сложившейся деятельности;
- 4) деструкция деятельности (эта стадия наступает сразу за второй).

Качественные преобразования, происходящие на том или ином этапе системы непрерывного педагогического образования, не всегда адекватно отражают обозначенные выше стадии развития профессионально-педагогической деятельности. Более того, этот процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств, складывающихся в тот или иной момент на определенной стадии его развития, что свидетельствует о нелинейном характере развития деятельности и профессионализма педагога.

Особую роль в этом процессе играет возникновение кризисных моментов, которые являются точками «ветвления» выбора целей, смыслов для педагога, обусловленных его возрастным развитием, различного рода барьеров в деятельности, воздействием случайных, непредвиденных обстоятельств. Кризис, прерывая стабильный этап развития профессиональной деятельности учи-

теля, как правило, обуславливает разновекторный характер этого развития. В случае сохранения прежних «схем» профессиональной деятельности учителя для решения новых задач происходит деградация вплоть до полного разрушения. Если же кризис разрешается педагогом новыми способами, то происходят прогрессивные качественные преобразования профессиональной деятельности, рост профессионализма учителя.

Жизни, сложность и масштабность задач, стоящих перед школой сегодня, все возрастающие требования к личности педагога в современной социокультурной ситуации требуют дальнейшего, более углубленного исследования обозначенной проблематики. В числе первостепенных оказывается проблема профессиональной деятельности учителя на протяжении всех этапов ее развития в системе педагогического образования.

Нередко предается забвению важнейшее требование, предъявляемое к исследованиям подобного рода, – учет специфики этапа профессионального становления, на котором изучается динамика развития деятельности учителя.

Предстоит также критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом «послевузовском» этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя. Впрочем, и само понятие «жизненный путь», на котором центрируются исследования многих психологов (Л.И. Анцыферова, Н.А. Логинова, А.В. Петровский и др.), еще не вошло достаточно прочно в терминологический аппарат теории высшего педагогического образования, вследствие чего подлинная диалектика профессиональной биографии учителя оказывается заведомо «усеченной».

Особенностью педагогической деятельности является то, что одним из средств и условий ее функционирования выступает личность самого педагога, который отнюдь не передаточный механизм, а активный соавтор содержания, которое он доносит до воспитанников. Его важнейшая задача – персонифицировать это содержание, сделать его для ученика «своим», личностно значимым, способствовать созданию такой атмосферы, в которой ребенок «проживает»

педагогический процесс, а не «отбывает» его (А.Н. Леонтьев). А это требует от учителя активного включения в систему своих ценностных ориентаций и установок на развитие творческого стиля мышления, формирования образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение.

В структуре операционального компонента педагогической деятельности особую значимость обретает сегодня комплекс умений, связанных с презентацией учителем ценностного отношения к ученику, к науке, к любым ценностям культуры, создание условий, в которых перед ребенком обнажаются реальные отношения в окружающем мире, а также условий для восприятия ребенком отношений, заключенных в произведениях искусства, формах общественного сознания и др.

С учетом новых реалий меняется характер рефлексивного отношения к педагогической деятельности. По мнению ряда исследователей (В.В. Сериков и др.), в поле педагогической рефлексии оказываются глубинные факторы педагогической ситуации. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога при этом, – это целостное проживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических.

Как отмечал Б.Г. Ананьев, предпосылкой успешности какой-либо деятельности является не просто сумма необходимых свойств, а определенная структура способностей и одаренности, их функциональный состав, различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности человека.

В другой ситуации, когда молодой учитель не испытывает потребности в росте, развитии своей педагогической деятельности, происходит накопление стереотипных приемов; рутинный стиль работы связан со стереотипным мышлением. У таких учителей оказывается ярко выраженной тенденция к механическому копированию чужого опыта и некритическое отношение к своему опыту, бездумное следование рецептам. Дефицит конкретных знаний, которые могут быть приобретены лишь на практике, не стимулирует их дальнейшее формирование,

а приводит к снижению роли теоретических знаний, противопоставлению теории и практики, педагогическая теория следует как бы параллельно с практической деятельностью, не обогащая ее и не являясь преобразующей силой в производственной практике.

Высший уровень, на котором происходит профессиональное становление педагога, – это уровень творческого саморазвития, когда он выступает как субъект этого развития, прежде всего профессионального. В центре внимания оказываются те потребности и мотивы, которые побуждают выпускников осваивать новые условия жизнедеятельности, проделывать нелегкую работу по перестройке своих привычек и навыков. Молодого учителя отличает опора на сильные стороны своей личности: позитивное практически действенное отношение к педагогической профессии; стремление к постоянно совершенствованию своего мастерства; высокий уровень освоения социально значимых целей, способность активно и самостоятельно определять новые цели, пути их достижения, строить планы, осуществлять самоконтроль, т. е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность. Педагог самостоятельно решает педагогические задачи, способен к различным модификациям практического опыта, творчески, нестандартно подходит к рассмотрению возникающих проблем. Непрерывное накопление новых знаний и умений, новых способов ориентировки в мире приводит к проявлению новых возможностей человека, новых психологических способностей. Возникающее при этом у личности переживание своих возросших возможностей выступает как мотиватор, движущая сила особой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенций. Тем самым формируется механизм поиска новых, необычных трудных ситуаций. Данный уровень отношения к овладению профессией характеризуется и возросшей степенью требовательности к себе, своей деятельности. Педагога отличают высокое чувство самокритичности, склонность к профессиональному самоанализу, рефлексивной деятельности. Процесс творческого саморазвития сопровождается становлением педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности.



Любой педагог, включаясь в профессиональную деятельность, обладает определенной частью накопленного социального опыта. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах (обыденная, эстетическая, научная, учебная и др.) освоения действительности является и стиль мышления. Он выступает как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самой деятельности и ее результатам: стиль мышления – способ отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия.

Говоря о личностных факторах развития профессиональной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что ведущую роль в нем играют глубоко внутренние психические процессы, которые происходят в самой личности: обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра личности, ее переживания, создание «внутреннего локуса оценивания», способность и потребность личности в собственном саморазвитии и др. Мотив и цель становятся подлинными регуляторами деятельности, лишь будучи преломленными через систему соотношения смыслов и значений, через структуру сознания.

Ряд исследователей раскрывает роль переживаний личности при смене направлений развития деятельности, коррекции курса этого развития, его оптимизации.

Один из главных внутренних регуляторов профессиональной деятельности учителя – его самооценка. Изучая условия творчества, К. Роджерс пришел к выводу, что источник, или локус оценивания, находится внутри индивида. Для творческого человека ценность его произведения зависит не от похвалы или критики других, а устанавливается им самим. Это не означает, что он пренебрегает мнением других или не желает его понять. Это просто означает, что основа оценивания – внутри него, в реакции его собственного организма и в его собственной оценке произведения. Если человек «чувствует», что это его «Я» в действии, что это реализация его возможностей, которые до этого момента не проявлялись, а теперь вызваны к жизни, тогда его творение «на

уровне» является творческим, и никакое оценивание извне не может поколебать этот незабываемый факт (Роджерс).

Мы убеждены, что это положение имеет непосредственное отношение к самооценке педагога, которая выступает детерминантой развития его профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется «системной детерминацией» (В.П. Огородников).

Мы полагаем, что развитие профессиональной деятельности учителя осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов, к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами. Важно заметить, что речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими, а о диалектике их становления. Начальное состояние внешних регуляторов как исходное в сознательном развитии педагогом своей профессиональной деятельности создает источники для возникновения внутренних регуляторов, образуя целостную систему внутренней саморегуляции. Затем новые внутренние регуляторы побуждают учителя к пересмотру ценностей (аксиологическому анализу) внешних регуляторов и их корректировке, предписыванию каждому из них ограничения влияния, то есть переконструированию системы внешних регуляторов как целостности. Эта новая система внешних регуляторов побуждает личность к интенсивному многоплановому совершенствованию. Видимо, в данном случае мы имеем дело с одним из важнейших механизмов развития профессиональной деятельности.

Все рассмотренные детерминанты обуславливают закономерный характер развития профессиональной деятельности учителя и должны быть учтены в управлении данным процессом на всех этапах непрерывного педагогического образования.

Педагогическая деятельность, в какой бы форме она ни протекала, всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие педагога и ученика. Деятельность учителя как бы «надстраивается» над деятельностью ученика: цели, которые ставит перед собой

педагог, выступают как некоторый продукт деятельности ученика: процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять-таки производится на основе определения того, какие качественные сдвиги наступили в сознании и поведении ученика.

Таким образом, объектом деятельности учителя выступает педагогический процесс. Как динамически развивающаяся целостность, открытая система, педагогический процесс включает в себя всю совокупность условий целенаправленного формирования личности. В логике этой целостности функционируют частные педагогические процессы: образование и воспитание как процессы, обеспечивающие формирование различных подструктур личности; воспитание, самообразование, обучение, взаимообучение и самообразование как процессы, обусловленные особенностями взаимодействия их участников; учебная и внеучебная работа как процессы, развертывающиеся в различных сферах жизнедеятельности воспитанников; нравственное, умственное, гражданское, трудовое, экономическое, правовое, экологическое, эстетическое и физическое воспитание как процессы, связанные с приобщением развивающейся личности к различным компонентам культуры, сторонам общественных отношений и др. Педагог, по словам А.С. Макаренко, должен стать живым объединителем всех этих элементов единого педагогического процесса. В этих условиях педагог воспринимает и регулирует свою учебно-воспитательную деятельность не как «набор» уроков и мероприятий, а как неделимый, внутренне связанный процесс закономерной смены фаз формирования личности.

В связи с расширением функций педагогического процесса учитель все более будет выступать не просто как «транслятор» информации, а скорее как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика субъект-субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие его личности. Это объективно требует не только синхронизации, но и слияния в единый поток всех частных педагогических процессов, прежде всего обучения и воспитания.

Готовность к творческому решению задач педагогической деятельности является решающим признаком профессионализма учителя.

Анализируя педагогическую деятельность как процесс решения творческих задач, В.А. Кан-Калик выделил следующие ее профессиональные особенности:

1. Творческие элементы присутствуют во всех сферах педагогической деятельности, хотя в педагогическом труде и функционирует определенная совокупность приемов и навыков, которым он обучается. Но применяются эти приемы и навыки в постоянно изменяющихся, нестандартных ситуациях. В этом своеобразном взаимодействии сформированных приемов и навыков деятельности и не стоящей на месте, развивающейся структуры образовательного процесса с постоянно изменяющимися педагогическими ситуациями, требующими применения скорректированных и модифицированных приемов и навыков, заключается специфика педагогического творчества.

2. Сопряженность творческого процесса педагога с творческим процессом каждого учащегося и всего учительского коллектива. Без сотворчества воспитанника и без координации творческих усилий педагога с коллективным творчеством педагогическое творчество невозможно.

3. Большая и постоянная часть творческого процесса педагога осуществляется на людях, в обстановке публичной деятельности, что также накладывает неизбежный отпечаток на специфику протекания самого творческого процесса и предъявляет определенные требования к личности учителя. Такой характер педагогического творчества требует от учителя умения максимально управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у учащихся (В.А. Кан-Калик).

Правомерно заметить, что в реальной педагогической деятельности трудно отделить норму от творчества, поскольку творчество – не отдельная ее сторона, а наиболее существенная и необходимая характеристика. И норма, и творчество находятся в тесном и подвижном взаимодействии. Для процесса творческого решения педагогических задач характерно наличие как продук-



тивных, так и репродуктивных элементов; причем они соотносятся между собой диалектически динамично и взаимно переходят друг в друга; кроме того, «удельный вес» каждого из них зависит от многих факторов, в том числе от содержания задачи, условий, в которых она решается, и т. п.

«Внутренней, интимной стороной овладения профессией, – пишет В.Д. Шадриков, – является формирование готовности к профессиональной деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности». Тот же автор одним из первых дал характеристику готовности к решению задач профессионально-педагогической деятельности. Эта готовность, по мнению В.Д. Шадрикова, выступает не только как рабочая мобилизация профессиональной и психологической возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденных самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией.

По существу, о готовности к решению педагогических задач речь идет в ранних трудах А.А. Деркача. Он определяет эту готовность как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Формирование данной готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции. Поскольку совершенствование деятельности и формирование готовности к ней есть двусторонний взаимосвязанный процесс, а уровень готовности к ней определяет оптимальную работоспособность чело-

века и высокую продуктивность его труда, повышение уровня готовности можно рассматривать как основу совершенствования педагогической деятельности.

Это понятие до последнего времени не обрело самостоятельного статуса в категориально-терминологическом аппарате педагогической науки, пока эти функции не взяла на себя акмеология. Справедливости ради надо, однако, заметить, что, как правило, без обращения к этому понятию профессионализм учителя давно вошел в научный оборот отечественной педагогики и психологии.

Профессионализм учителя П.Ф. Каптерев видел в его дееспособности как активного субъекта педагогического процесса, ориентированного на самовоспитание и саморазвитие личности.

По утверждению П.П. Блонского, главное в работе с учителем состоит в том, чтобы научить его самообразованию, т. е. самостоятельно, в течение всей его будущей жизни, когда при нем не будет ни лекторов, ни преподавателей, изучать все, что ему нужно.

Самая важная идея, которая, по мнению С.Т. Шацкого, должна быть понята учителем, – это эволюция педагогического дела. Эволюция работы и поиски форм, путей, методов, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Ему казалась глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей.

Профессионал высшего класса А.С. Макаренко настаивал на том, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Это специальность, которой нужно учить, как и любой другой. «Мастерство – это чего можно добиться, – читаем у А.С. Макаренко, – и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так может и должен быть прекрасным мастером педагог... Я уверен, что все мы люди одинаковые. Я проработал 32 года, и всякий учитель, который проработал более или менее длительно, – мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он вла-



деет мастерством, зависит от собственного напора». Как справедливо отмечал А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге мастерство, квалификацию, золотые руки, глубокое знание предмета, ясную мысль.

Размышляя о педагогическом профессионализме, В.А. Сухомлинский неизменно подчеркивал: «Ни один учитель не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый, имея неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на подростков.

Интересные наблюдения о профессионализме учителя содержатся в педагогическом творчестве Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и др.).

Всесторонний анализ профессионализма учителя осуществлен А.К. Марковой. По ее мнению, профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. При анализе профессионализма, полагает автор, необходимо преодолеть технологические и технопрактические мифы, когда он рассматривается как овладение, прежде всего, новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд.

В исследованиях И.Д. Багаевой, Н.В. Кузьминой и Ю.С. Шапошниковой сделан вывод, что вершин профессионализма достигают лишь те учителя, которых характеризует сформулированность значимого личностного

смысла профессии в сочетании с осознанием ее высокого общественного предназначения.

Согласно З.И. Равкину, «профессионализм педагога – высокий уровень специальной и общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающее его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования».

В трактовке Е.И. Рогова, профессионализм есть совокупность «психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях».

Е.И. Рогов наметил и обосновал пути формирования профессионализма специалиста. Это:

- формирование личностного смысла деятельности в результате изменения системы выполнения деятельности, ее функций и иерархического строения;
- становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;
- становление профессиональной культуры вследствие изменения когнитивных, эмоциональных и практических компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, преобразования воздействия на объект в процессе взаимодействия.

По мнению В.Я. Синенко, «профессионализм учителя представляет собой высокий уровень его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социально востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни».

Исследования Н.Т. Селезневой показали, что учителя-профессионалы отличаются устойчивыми целостными характеристиками: отношения, позиции, способы принятия решений, механизмы регуляции. Основными механизмами регуляции профессионалов



(28% выборки) являются цели, смыслы, значения (общекультурные, социальные, технологические, личностные). Для непрофессионалов (72%) основными механизмами саморегуляции служат социальные сценарии, свойства темперамента, нормы, ценности общения в педагогическом коллективе.

Н.В. Кухарев и В.С. Решетько, исследуя диагностику педагогического творчества, отмечают, что профессионализм учителя включает, во-первых, его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности; во-вторых, профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающих ему успех в деле. При этом, что особенно важно, в качестве ведущего признака профессионализма выступает умение педагога исследовать качество практической деятельности. Объясняется это тем, что формирование учителя-профессионала начинается с его умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач учитель поднимается до осмысления и анализа тактических задач, а от них – до осознания и прогнозирования стратегических педагогических задач. На этом пути педагог постоянно реконструирует собственную деятельность, корректирует образ ее результата.

В.И. Журавлев ввел эталоны профессионализма относительно учителя-мастера: вдохновитель, друг, интеллектуал, куратор, новатор, организатор, нравственный наставник, психолог, социолог, технолог.

Л.Л. Шевченко, раскрывая их сущность, подчеркивает, что они могут быть освоены учителем на основе собственной авторской программы. Им разработаны критерии педагогического профессионализма: субъективные (индивидуальные моральные установки, зависящие от уровня воспитанности личности) и объективные, включающие обязательный комплекс профессионально значимых качеств (терпимость, доброжелательность, чуткость, уравновешенность, уточненность, сострадание, человечность).

Л.К. Гребенкина профессионализм учителя интерпретирует как целостное личностное

образование, определяющее все направления деятельности педагога, его профессиональный рост и мастерство. В содержательном плане профессионализм учителя – это синтез фундаментальных знаний, умений, способностей, ориентации, духовно-нравственных качеств личности, главный мотив и высший итог педагогической деятельности, исполнение субъективно-социальных ролей.

С нашей точки зрения, *профессионализм учителя – качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач.*

Как интегральное личностное образование, профессионализм учителя соединяет в своей структуре мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

*Мотивационно-ценностный компонент* определяет избирательную направленность на профессионально-педагогическую деятельность, отражая нравственно-психологическое содержание профессионализма учителя. Этот компонент несет в себе потребность учителя в творчестве, самостоятельно ставить и достигать цели профессионально-творческой деятельности, стремление к волевому напряжению при достижении этих целей, комплекс представлений о себе как профессионале (профессиональная «Я-концепция»). Без мотивационной направленности субъекта на овладение избранной профессией и эффективность процесса повышения квалификации будет минимальной даже в том случае, если педагог имеет в достаточной степени развитый интеллект и склонность к творческой деятельности. Изначальная личностная позиция отражает характер вовлеченности субъекта как целостного «Я» в разворачивающуюся деятельность, что, соответственно, влияет на ее организацию и продуктивность.

*Когнитивный компонент* в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования и представляет из себя развитие до определенного уровня знания.

*Операционально-деятельностный компонент* содержит в себе совокупность эффективных профессиональных умений и

навыков, владение совершенными алгоритмами и способами достижения высоких результатов педагогической деятельности. Помимо развитых антиципации, саморегуляции и умения принимать решения, педагогическое творчество включает в себя коммуникативную компетентность и адекватную профессиональную самооценку. Последнее непосредственно связано с интеллектуальной, личностной и межличностной рефлексией (Н.Г. Алексеев, А.А. Деркач, В.К. Зарецкий, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов). Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление субъектом движения в содержании проблемной ситуации, на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания, личностная – на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления своего «Я», межличностная – на самоорганизацию своей деятельности через осмысление личности и деятельности партнера по совместной деятельности.

Таким образом, профессионализм учителя представляет собой феномен педагогической культуры, одну из сущностных ее характеристик. Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, учитель не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность.

Как подчеркивает А.А. Бодалев, если человек, проходя отрезок своего жизненного пути, который принято называть взрослостью, с предельной самоотдачей овладевает специальностью, а затем с полной ответственностью за результаты своего труда работает как профессионал и, не останавливаясь на уже достигнутом им, стремится выйти на уровень мастера в своей области труда, то это, конечно, все – показатели его зрелости как субъекта деятельности.

Акмеология уверенно переросла статус важного раздела возрастной психологии, став самостоятельной наукой, когда основное внимание сосредоточили на высших достижениях в деятельности и, в частности, деятельности профессиональной. Воз-

никновение, становление и развитие акмеологии непосредственно связано с именами Н.В. Кузьминой и А.А. Деркача. К настоящему времени сложилась система акмеологических наук, в том числе: управленческая, коррекционная, креативная, военная, педагогическая и др. В изучение этих проблем большой вклад внесли К.А. Абульханова-Славская, О.С. Анисимов, Е.Н. Богданов, А.А. Бодалев, А.С. Гусева, В.Г. Зазыкин, А.В. Кириченко, Н.И. Конохов, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, В.Г. Михайловский, А.А. Реан, И.Н. Семенов и др.

Несмотря на то что акме является вершиной развития человека в определенном аспекте, сама по себе «вершинная модель» предполагает возможности спада, регрессии после достижений. А.А. Деркач отмечает, что современные акмеологические теории профессионального развития базируются на модели «многовершинного» феномена: «Акме означает не конечный путь жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения».

Таким образом, современная наука ориентируется на «многовершинную» и «интенционально-динамическую» модели акме человека. Значимость данных моделей определяется возможностями выделения разных акмеологических периодов на тех или иных стадиях жизнедеятельности. В названных моделях процессуальные критерии оказываются доминирующими в отличие от результативных критериев. Сама профессиональная зрелость может рассматриваться с двух точек зрения: как часть всей жизнедеятельности индивида, отражающая его наивысшие достижения, связанные с профессиональной самореализацией, и самоактуализацией и как часть определенного этапа профессиональной жизнедеятельности, отражающая максимальные возможности субъекта, реализация которых осуществлялась в хронологических рамках данного этапа (многовершинная модель).

*Акмеологические инварианты профессионализма* составляют основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую стабильную эффективность деятельности независимо от ее содержания и специфики.



Согласно В.Г. Зазыкину, общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются:

– развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, далеко и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;

– высокий уровень саморегуляции, который проявляется в умении управлять своим состоянием, высокой работоспособности, стрессоустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям, способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;

– умение принимать решения (в том числе смелость в принятии решений, надежность решений, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность);

– креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях творчески решать профессиональные задачи;

– высокая и адекватная мотивация достижений.

*Акмеологические условия* – значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности.

*Акмеологические факторы* – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма.

Как видим, акмеологические условия и факторы близки по своему содержанию, но не тождественны. Акмеологические условия имеют скорее объективный характер по

отношению к будущему профессионалу, в то время как значительное число акмеологических факторов субъективно. Таким образом, они обладают разной силой или степенью значимости на различных этапах становления профессионализма.

Среди значимых условий формирования профессионализма в исследованиях называются задатки, общие и специальные способности субъектов труда, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и пр., что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). По мнению Н.В. Кузьминой, акмеологические факторы могут быть субъективными (индивидуальные предпосылки меры успешности профессиональной деятельности – мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость), а также субъективно-объективными, связанными с организацией профессиональной среды и взаимодействий, качеством управления, профессионализмом руководителей. Важнейшими акмеологическими факторами являются также стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма и т. п.

Таким образом, акмеологический подход, базирующийся на изложенных принципах, выступает методологическим регулятивом исследования профессионализма учителя.

## PROFESSIONALISM OF A TEACHER AS A PHENOMENON OF PEDAGOGICAL CULTURE

**V.A. Slastenin**

*doctor of pedagogical sciences, professor  
of the Moscow Pedagogical State University,  
academician of the Russian Academy of Sciences,  
president of the International Teachers Training Academy of Science*

Professional-pedagogical culture acts as a measure and a mean of creative self-realization of teacher's personality in various kinds of pedagogical activity and communication directed on development and creation of pedagogical values and technologies. Professionalism achievement is connected not only with mastering of professional skills, but also with development of personal-professional qualities. Therefore formation of real expert and his/her professionalism is naturally accompanied by personal-professional development of an expert. The basic criteria of professional-personal development are levels of generated methodological, reflective, design and communicative components of professional-pedagogical culture of a teacher.