

УДК 159.938:378

И.Т. Джумагалиева

АО НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников
по Мангистауской области, Казахстан, г. Актау
E-mail: ipk_mangistau@mail.ru

Понятие, содержание и структура категории «профессионализм учителя»

В статье дается анализ разных концепций, теорий подходов исследования профессионализма субъекта педагогической деятельности, выявлены его основное содержание и структура.

Динамика тех глобальных процессов, которые происходят в современном образовательном пространстве Казахстана, выдвигает к личности учителя гимназии повышенные требования. Они касаются практически всех аспектов его психической жизни – эмоциональной, когнитивной, смысловой, мировоззренческой слагаемых. Современный учитель гимназии обрел новые возможности выбора, новый уровень самосознания, но задачи, стоящие ныне перед обществом, требуют от него дальнейшего развития в направлении самоопределения, самопознания и самореализации. Как субъект педагогического процесса он должен иметь собственную концепцию развития, отличаться системным видением учебно-воспитательного процесса, уметь соотносить свой опыт с научными знаниями, иметь развитую потребность в творчестве и овладении новым.

Исследование профессионализма учителя является одним из ведущих направлений в современной психологической науке, особенно отечественной. В последние десятилетия наблюдается всплеск интереса ученых к личности специалиста как целостной психологической системе, способной к самореализации и обретению профессионализма в разнообразных условиях.

Анализ результатов исследования феноменологии профессионализма позволил установить, что в качестве его критериев исследователи выделяют следующие: профессиональную направленность; ценностные ориентации; педагогическое мастерство; педагогическое творчество; педагогическую умелость; педагогическую культуру; профессиональный потенциал; индивидуальный стиль деятельности; конкурентоспособность; субъектность; компетентность; самоидентификацию. Большинство из перечисленных критериев имеют сложный и не всегда операционализированный характер и вообще усложняют возможность их эмпирического изучения.

Осмысление проблемы профессионализма учителя представлено в научных трудах Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.В. Олейника и др. Что касается специфики, основных тенденций и условий развития профессионализма учителя гимназии, то эта тема не была раньше предметом специальных исследований.

Неоднозначность подходов к решению означенной проблемы ее социальная значимость и обусловили выбор темы данной статьи.

Ключевые слова: учитель, профессионализм, компоненты, структура, развитие.

I.T. Dzhumagalieva

Concept, content and structure of category “professionalism” of the teacher

The paper analyzes the various concepts, theory of research approaches of the person's professionalism in educational activities. Its core content and structure are revealed. The dynamics of the global processes that are taking place in the modern educational space of Kazakhstan put forward increased requirements from the individuals of the gymnasium teachers. They relate to almost all aspects of their mental life in emotional, cognitive, semantic, and ideological terms. Modern gymnasium teacher has found new choice, a new level of self-awareness, but the challenges, facing society now, require further development in the direction of self-determination, self-knowledge and self-realization from him/her. As a subject of the educational process he/she must have his\her own concept of development, be characterized by the educational process view systems, to be able to relate their experiences with science, have a high need for creativity and mastery of the new.

Key words: professionalism, teacher, components, development, structures.

И.Т. Жұмағалиева

Мұғалімнің «кәсібилік» дәрежесінің түсінігі, мазмұны және құрылымы

Мақалада әртүрлі тұжырымдамалардың нәтижелері, негізгі мазмұны мен құрылымы педагогикалық іс-әрекеттің кәсібилік зерттеулеріне теориялық бағыттар беріледі. Жаһандану үдерісі дамуындағы Қазақстанның қазіргі білім беру саласында гимназия мұғалімінің тұлғасына жоғары талаптар қойылады. Қазіргі гимназия мұғалімі таңдаудың жаңа мүмкіндіктерін, өзін-өзі танудың жаңа дәрежесін, қоғам алдындағы міндеттер, олардан болашақтағы дамуды, өзіндік анықтаулар мен өзіндік бақылауларды талап етеді. Педагогикалық үдерістің субъектісі ретінде ол өзінің даму тұжырымдамасын, оқу-тәрбие үдерісінде өзінің тәжірибесін ғылыми білімімен байланыстыра білуі керек.

Түйін сөздер: мұғалім, кәсіпқойлық, құрамдас, құрылым, даму.

Проблематика исследований профессионализма учителя занимает одну из ведущих линий в современной психологической науке, особенно отечественной – казахстанской. В последние десятилетия здесь наблюдается всплеск интереса психологов, педагогов к личности специалиста как открытой психологической системе, способной к самореализации в разнообразных условиях приобретения им профессионализма. Однако экстенсификация исследовательского пространства обусловила не столько развитие, сколько нагромождение представлений в этой конститутивной для психологической науки отрасли. Множественные несоответствия и противоречия фиксируются не только на «верхних ярусах» теоретических конструктов, но и на уровне исходных определений.

Исходя из того, что усовершенствование содержания понятий, корректное согласование их системы – необходимый и обязательный шаг теоретического исследования, попробуем классифицировать известные в научной литературе определения «профессионализма» и предложить свое рабочее понимание. Поэтому с целью научного подхода к формулированию понятия «профессионализм» мы придерживались такого алгоритма организации деятельности: 1) изучили понятийный аппарат проблемы и сущность наиболее важных категорий; 2) попытались избежать использования понятий, которые имеют спорное содержание; 3) учитывали изменения, которые произошли в детерминации понятия; 4) выбрали среди вариативных трактовок такое понятие, которое по своей сути является научным и применение которого обеспечит несомненный успех в деятельности учителей.

Содержательный анализ теоретико-методологической литературы, исследований психоло-

гов, педагогов по означенной проблеме позволил прийти к выводу, что в словарях и справочно-энциклопедических изданиях понятие «профессионализм» чаще всего отсутствует. В лучшем случае оно подменяется близкими по смыслу понятиями.

Так, в энциклопедическом [1] и педагогическом [2] словарях рассматривается понятие «профессионал», «профессиональный», «профессия», «профессиональная ориентация», «профессиональное образование», «профессиональное самоопределение». Вместе с тем такие определения, как «педагогический профессионализм» и «профессионализм», остались вне внимания авторов-составителей.

Проведенный анализ учебных пособий и учебно-методической литературы по теории и истории педагогической психологии, педагогике 60-70-х годов показал, что термин «профессионализм» вообще не встречается, что является свидетельством того, по нашему мнению, что это понятие в те годы не употреблялось. Как показали исследования, в лучшем случае в теме «Советский учитель» перечислялись лишь отдельные требования к личности учителя и к его работе.

Только в учебных пособиях Г.И. Щукиной и Т.А. Ильиной как самостоятельные понятия раскрываются «педагогическое мастерство» и «талант учителя».

В учебных пособиях конца 80-х годов (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, С.П. Баранов, Р.Л. Болотина) вводятся понятия, связанные с профессионализмом учителя: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональные функции, профессиональные качества, профессиональные ценности.

Существенный экскурс в историю развития

понятия «профессионализм» мы находим в монографии А.И. Мищенко, Л.И. Мищенко, Е.М. Шиянова «Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования» [3]. В результате исследования они пришли к выводу, что до середины 30-х годов XX века была обоснована совокупность требований к деятельности учителя на уровне его профессиональных функций, до середины 70-х годов разработаны и описаны модели личности учителя, немного позднее появилась профессиональная программа личности учителя как модель, отражающая единство цели содержания педагогического образования.

Начиная с 80-х годов В.А. Сластенин в своих многочисленных трудах последовательно разрабатывает теорию профессиональной подготовки учителя. В его авторской концепции, не утратившей и сегодня своего значения, делается акцент на необходимости непрерывного общего и профессионального развития личности учителя.

В 80-е годы слово «профессиональный» использовалось в основном в словосочетаниях. Наиболее распространенными из них были такие, как «профессиональное образование», «профессиональная подготовка», «профессиональная компетентность», «профессиональный подход», «профессиональное мышление», «профессиональная ориентация», «профессиональное саморазвитие». Как показал проведенный анализ, начиная с 90-х годов каждая вторая тема, посвященная проблемам педагогической психологии, была связана с исследованием профессионализма учителя, а каждое третье название – с понятием «профессиональный».

В учебном пособии В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.М. Шиянова «Педагогика» [4] понятие «педагогический профессионализм» становится конститутивным, рассматривается его сущность, подается научное обоснование основных компонентов (профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, профессиональное творчество, профессиональные умения, профессиональное мастерство), раскрывается становление, развитие и усовершенствование личности педагога как профессионала в условиях непрерывного образования.

В психологии конструктивный вклад в теоретический анализ обозначенной проблемы – дифференциацию и конкретизацию, а значит, опе-

рационализация понятия «профессионализм», была разработана Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Е.И. Роговым, В.А. Сластениным.

Особенный интерес в контексте нашего исследования представляет психологическая концепция профессионализма, данная А.К. Марковой [5].

Давая определение понятия «профессионализм», она выделяет два его аспекта – нормативный и реальный. Как утверждает автор, первый означает общую характеристику требований к профессии человека, второй экспликован из набора психических качеств конкретного человека, что становится его внутренней характеристикой.

На основе выделения двух сфер профессионализма: мотивационной и операциональной, исследователь обосновывает его общие критерии (объективные и субъективные, результативные и процессуальные, нормативные и индивидуально-вариативные, наличествующего уровня и прогностические, профессиональной преданности и творчества, социальной активности, конкурентоспособности и профессиональной склонности, качественные и количественные).

Важным, по нашему мнению, является детерминация ею атрибутивных характеристик личности учителя-профессионала. Итак, учитель-профессионал – это человек, который:

- 1) успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества нужный социальный продукт, выпускника с желаемыми психологическими качествами (объективные критерии);
- 2) лично склонный к профессии, мотивированный к работе в ней, удовлетворенный профессией (субъективные критерии);
- 3) достигает желаемых для общества на данном этапе результатов развития личности учащихся (результативные критерии);
- 4) использует принятые в демократическом обществе способы, технологии (процессуальные критерии);
- 5) усваивает нормы, эталоны профессии, достигает мастерства в ней (нормативные критерии); и вместе с тем стремится индивидуализировать свой труд, а также сознательно развивает свою индивидуальность средствами профессии (индивидуально-вариативные критерии);
- 6) достигает уже сегодня необходимого уровня профессиональных личностных качеств, знаний и умений (критерии наличного уровня); вместе с тем имеет и осознает перспективу, зону

своего ближайшего профессионального развития, делая все для ее реализации (прогностические критерии);

7) открыт для постоянного профессионального обучения, накопления опыта (критерии профессиональной обученности); в то же время обогащает опыт профессии за счет личного творческого вклада (критерии творчества);

8) социально активен в обществе, готовит в ходе общественных обсуждений вопросы о недостатках профессии, ее достижениях, вместе с тем ищет резервы решения проблем внутри профессии, не боится попадать в условия конкурентоспособности образовательных услуг (критерии социальной активности);

9) предан педагогической профессии. Стремится поддерживать даже в сложных условиях ее честь и достоинство, профессиональную этику (критерии профессиональной склонности);

10) готов к качественной и количественной оценке своего труда, умеет сам это делать, готов к дифференцированной оценке своего труда в баллах, категориях, спокойно относится к участию в профессиональных экзаменах, тестах (качественные и количественные критерии).

В своих исследованиях А.К. Маркова обозначает понятием «профессионализм» высший уровень развития субъекта педагогической деятельности.

В разрезе поставленной проблемы считаем целесообразным обратить внимание на концепцию развития личности специалиста, предложенную Е.И. Роговым, согласно которой формирование профессионализма осуществляется по трем направлениям:

I – формирование личностного стиля деятельности в результате смены системы исполнения деятельности, ее функций и иерархического построения;

II – становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;

III – становление профессиональной культуры вследствие изменения когнитивных, эмоциональных и практических компонентов установки субъекта относительно объекта деятельности. Превращение влияния на объект в процессе взаимодействия [6].

Глубокий анализ сущности профессионализма учителя дан в исследовании В.Я. Синенко [7]. Он считает, что важно различать профессиональную подготовку специалиста и его профес-

сионализм. Первое понятие отражает процесс овладения необходимыми знаниями и навыками, а второе – результат этого процесса, качественная характеристика.

Профессионализм – это еще и определенная перспектива, что в той или иной мере доступна специалисту в силу его индивидуальных возможностей и разных объективных факторов. «Профессионализм учителя» – понятие, которое интегрирует уровень профессиональных знаний, умений и навыков учителя, его качеств, которые проявляются в результатах деятельности уровень воспитанности и образованности учеников».

Исследователь определяет критерии профессионализма учителя: глубокие профессиональные знания и теоретические умения; комплекс практических умений и навыков, умело используемых в практике воспитания и обучения.

Квинтэссенцией этого исследования стало понимание профессионализма учителя как высокого уровня его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в соединении с соответствующим культурно-моральным уровнем, что обеспечивает на практике социально востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни.

Дальнейший анализ показал, что исследователи понятия «профессионализм» также рассматривают через призму цели подготовки учителя в высшей школе. Так, С.И. Высоцкая дает ему такую характеристику: при целостном подходе к формированию личности учителя «профессионализм вмещает в себя систему знаний и умений, владение общими и специальными способами деятельности, способность и потребность в совершенствовании своей работы, готовность к изменениям, нестандартность мышления» [8]. Она определяет четыре уровня формирования профессионализма педагога:

I уровень – начальная стадия, когда профессионализм понимается как владение основами образовательной деятельности и успешное применение известных в науке и практике организационных форм, методов и приемов;

II уровень – когда учитель наряду с традиционными способами использует новые подходы к решению педагогических задач, в деятельность получает новаторский характер, профессионализм достигает новой стадии;

III – уровень формирования профессионализма, связанный с развитием у учителя умения

не только порождать новаторские идеи, подходы, но и применять их, оценивать с позиций науки;

IV – высший уровень профессионализма – характеризуется способностью педагога к инновационной и новаторской деятельности.

На взгляд Т.Н. Селезневой, профессионализм учителя является фактором успешного развития школы в условиях рынка и определяется мерой соответствия личности требованиям творческой профессиональной деятельности, допускает высокий уровень активности педагога, его ответственности за судьбу детей, субъективное понимание цели педагогической деятельности, поиск эффективных путей ее достижения, креативность, осознанность, последовательность действий в выборе и осуществлении оптимальных стратегий организации школьной субкультуры (педагогическое взаимодействие, общая деятельность), где формируются у школьников качества субъекта жизнедеятельности, социальных отношений [9].

По мнению автора, учителя-профессионала отличают наиболее стойкие атрибутивные характеристики, а именно: отношения, позиции. Способы принятия решений, механизмы регуляции. Основными механизмами регуляции деятельности профессионалов являются цель, содержание, знания (общекультурные, социальные, технологические, личностные).

Для непрофессионалов основными механизмами регуляции служат социальные сценарии, свойства темперамента, нормы, ценности общения в педагогическом коллективе.

Не менее интересными, на наш взгляд, являются введенные Т.Н. Селезневой стандарты общепедагогического профессионализма: рефлексивные; профессионально-деятельностные; основы социально-психологической защиты, технологии педагогического творчества.

Автор впервые ввел в научный тезаурус эталоны профессионализма по отношению к учителю-мастеру: вдохновитель; товарищ; интеллектуал; куратор; мастер; новатор; организатор; моральный наставник; психолог; профессионал; социолог; технолог.

Т.И. Селезнева, раскрывая их содержательную сущность, отмечает, что учитель может освоить их на основе собственной авторской программы. Ею разработаны критерии педагогического профессионализма:

- субъективные, индивидуальные моральные установки, которые зависят от уровня воспитанности личности;

- объективные, которые включают обязательный комплекс профессионально значимых качеств (терпимость, добродушие, отзывчивость, уравновешенность, утонченность, эмпатийность) [9].

Осуществленный нами анализ позволяет понять категорию «профессионализм» не только как высокий уровень знаний, умений и результатов субъекта деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека, которая включает стойкие разноуровневые особенности специалиста.

Поскольку внутренние условия деятельности человека не стандартны даже при стандартных внешних условиях, более весомые результаты достигаются в случае, когда система способов труда является индивидуально своеобразной. То есть весь спектр более или менее стойких качеств личности, мотивов и операциональных возможностей человека (направленность, характер, умения, опыт) может быть тем внутренним ресурсом, который обеспечивает эффективность деятельности профессионала.

Удачную попытку сущностного насыщения понятия «профессионализм» осуществили представители акмеологического направления. На их взгляд, профессионализм следует рассматривать в деятельностном и личностном проявлениях, через призму достижений высокой эффективности, продуктивности деятельности, личностного и профессионального развития.

В процессе становления профессионализма деятельности личность может иметь по крайней мере четыре направления развития: личностно-профессиональный, профессионально-квалификационный, профессионально-должностной и моральный.

Обобщение результатов, полученных в рамках акмеологического подхода, позволяет констатировать, что профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта, которая отражает высокую профессиональную квалификацию и компетентность человека, как представителя определенной профессии, которая обусловлена мерой овладения современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления и т.п.

Профессионализм деятельности, прежде всего, связан с высокой продуктивностью трудовой деятельности. Профессионализм личности – это качественная характеристика субъекта труда, которая отражает высокий уровень развития профессионально значимых и личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на позитивное прогрессивное развитие специалиста.

Нужно отметить, что в современных социокультурных условиях переосмысливается понятие профессионализма. В условиях плановой экономики профессионалами считали специалистов, которые имели соответствующую квалификацию.

В условиях рыночной экономики существенными характеристиками профессионала являются:

а) квалификация специалиста и его конкурентоспособность, умение побеждать в свободной борьбе за оплачиваемое рабочее место;

б) социальная компетентность, психологическая зрелость личности, которая определяет способ жизнедеятельности, особенно, профессионально-ориентированное, соответствующее мировоззрение и чувство единства с профессиональным сообществом;

в) развитые профессиональные перспективы, самостоятельность построения сценария собственной профессиональной жизни, саморазвитие и устойчивость, стремление обогащать опыт профессии оригинальным творческим взносом.

Осуществленный нами анализ теоретических положений позволяет выделить обобщенное понятие профессионализма как совокупности интегрированных фундаментальных знаний, умений и способностей учителя, его профессионально значимые и личностные качества, которые обеспечивают самоутверждение, достижение им духовной зрелости, которая находит свое выражение в свободной, творческой и ответственной профессиональной деятельности.

Главным критерием развития профессионализма учителя является единство личностного и профессионального, а также высокая культура, гуманистическая направленность, профессиональная активность и участие в инновационных процессах.

Резюмируя изложенные в работе результаты теоретического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В последние десятилетия проблематика профессионализма стала привлекать внимание достаточно широкого круга исследователей. Впрочем, экстенсификация исследовательского пространства обусловила не столько развитие, сколько нагромождение представлений в этой конститутивной для психологической науки отрасли.

2. Сущность проблемы профессионализма учителя в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях состоит в необходимости изучения этого процесса с позиций его развития. Невозможно стать профессионалом раз и навсегда. Развитие профессионализма – это перманентный процесс, который не прерывается в ходе профессионального становления и касается человека любого возраста как деятеля.

3. Многочисленные исследования говорят о достаточно сложной, многокомпонентной структуре «профессионализма», в состав которой входят:

– специальные знания, умения, навыки (как почва для деятельности);

– компетентность (как способность эффективно использовать первые);

– общий уровень культуры личности (как условие реализации и передачи знаний, умений и навыков);

– творческие способности (как база для дальнейшего собственного развития).

4. Профессионализм учителя в контексте этого исследования понимается как совокупность интегрированных фундаментальных знаний, умений, способностей учителя, его профессионально значимые и личностные качества, которые обеспечивают самоутверждение, достижение духовной зрелости, которая находит свое выражение в свободной, творческой и ответственной профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская работа по эмпирическому исследованию основных тенденций развития профессионализма учителей гимназии осуществлялась в соответствии с поставленными задачами на протяжении 2009-2012 гг. и включала следующие этапы.

На первом этапе (2009-2010 гг.) был осуществлен теоретико-методологический анализ проблемы и разработана программа эмпирического исследования. Теоретический подход включал

изучение и анализ литературы, обобщение полученной информации.

На втором этапе (2010-2011 гг.) проведен констатирующий этап исследования, во время которого изучались особенности развития эмпирических референтов профессионализма учителей гимназии и влияние психологических условий, обуславливающих успешность профессионального роста педагогов. Материалы, полученные в результате констатирующего этапа исследования, подлежали количественной обработке и качественной интерпретации.

Аналитический этап исследования включал в себя анализ эмпирических данных путем применения методов статистической обработки результатов исследования; подведения итогов, обоснования выводов и разработку на их основе программы развития профессионализма учителей гимназии.

На третьем этапе (2011-2012 гг.) проведен формирующий эксперимент, направленный на разработку и внедрение программы развития профессионализма учителя, который базируется на активизации механизмов самодетерминации. В ходе разработки программы учтено влияние психологических условий на развитие атрибутивных характеристик профессионализма учителей гимназии.

Для изучения динамики исследуемого процесса на разных этапах исследования приняли участие 180 учителей разного возраста и стажа педагогической деятельности.

Эмпирическое исследование профессиональной компетентности учителя гимназии проводилось в соответствии с определенными на теоретическом уровне анализа ключевых компетенций, которые репрезентируют собой совокупность взаимозависимых знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения работы.

Выявлено, что у учителей гимназии наблюдается доминирование среднего и высокого уровней развития ключевых компетенций, которые, по нашему мнению, полностью обеспечивают возможность сознательно и скурпулезно, со знанием дела и творчески выполнять свои профессиональные функции и обязанности.

Выше среднего уровня сформированности информационных компетенций у учителей разных возрастных групп (2,5+ – 0,31) являются свидетельством правильного понимания профильного обучения в гимназии, которое требует более глубокого и полного усвоения понятий, за-

конов, теорий, предусмотренных Государственными стандартами образования, соблюдения системного изложения учебного материала, его логического упорядочивания, широкого использования знаний по схожим предметам; обеспечения прикладной направленности обучения.

Следует отметить, что коммуникативные компетенции, а именно конкретность, четкость, ясность мыслей учителя, их логическое изложение, доходчивость, убедительность, влиятельность, способность вызывать у воспитанников соответствующие чувства наиболее развиты у учителей возрастной группы 45-55 лет. Зафиксированный уровень развития коммуникативных компетенций у учителей гимназии обеспечивает адекватное восприятие учеников, понимание их проблем и принятие рационального решения по их разрешению.

Максимальные, по абсолютным величинам значения показателей операциональных компетенций (владение способами и приемами деятельности) характерны для учителей, которые пребывают на этапе поздней зрелости (55 и больше лет). Опытные учителя четко и быстро выбирают педагогически целесообразные методы и технологии обучения. Именно эта компетенция играет системообразующую роль в структуре профессиональной компетентности учителей на этапе поздней зрелости и обеспечивает продуктивное выполнение педагогической деятельности.

Следующий шаг эмпирического поиска состоял в исследовании особенностей сформированности профессионального самосознания учителей гимназии в зависимости от стажа педагогической деятельности.

Осознание образа современного конкурентоспособного профессионала является условием идентификации себя с соответствующим профессиональным товариществом и осуществляемой деятельностью.

Сравнительный анализ данных показал, что в сознании исследуемых учителей с приобретением педагогического стажа происходит постепенное формирование категориальной сетки типизации и интерпретации профессиональных задач, как комплекса глубинных структур. Именно он определяет стиль и способ их поведения в педагогических ситуациях.

Построенные профили изменений дают возможность сделать вывод о том, что для учителя

лей первой, второй и третьей групп свойственно постепенное возрастание их когнитивных представлений образа собственной профессии. Но для учителей четвертой группы (стаж работы более 20 лет) характерным является сужение процесса осознания способов и результатов деятельности.

Как правило, многолетнее выполнение педагогической деятельности не может постоянно сопровождаться ее усовершенствованием и непрерывным развитием. В этот период появляется негибкость в ситуациях, прослеживается шаблонность в оценках. Причина этого, очевидно, в выраженной в большей или меньшей мере стереотипизации профессиональных функций, действий и операций учителей пожилого возраста.

Анализ данных аффективно-оценочной подструктуры профессионального самосознания учителей показал, что для них характерен средний (39,67 – 55,00) и завышенный (56,00 – 95,000) уровни выраженности составляющих показателей.

Следует отметить, что у учителей с приобретением стажа работы происходит постепенное возрастание уровня самооценки.

Так, большинству (76,4 %) учителей со стажем работы до 5 лет свойственен «средний» уровень развития самооценки, что в общем отражает их реалистическое и критическое отношение к себе, способность увидеть свои недостатки. Для учителей со стажем от 5 до 10 лет свойственны «выше среднего» (54,1 %) и «средний» (45,9 %) уровни самооценки. У них наблюдается устойчивая и позитивная «Я-концепция», которая проявляется во внутренней направленности личности, ее самоуважении, адекватном самовосприятии.

Для учителей со стажем педагогической работы от 11 до 20 лет характерен «высокий» (72,2 %), «выше среднего» (18,7 %) и «средний» (9,1 %) уровень самооценки. Их особенности в восприятии себя, возможно, обусловлены позитивным социальным статусом в коллективе, сформированной позицией относительно себя, а также осознанием собственного опыта.

Для учителей со стажем педагогической деятельности более 20 лет свойственны «средний» (12,6 %), «выше среднего» (46,4 %), «высокий» (32,3 %) и «неадекватно высокий» (8,7 %) уровни самооценки. Высокий и неадекватно высокий уровни самооценки говорят о полном самоотож-

дествлении опытных учителей с образцом идеального учителя, что, безусловно, затрудняет для них повышение уровня профессионализма.

Показатели конативной подструктуры профессионального самосознания – локуса контроля, дают обобщенную характеристику субъекта педагогической деятельности, связанную с уровнем его активности, определяют меру собственной инициативности и самостоятельности в жизнедеятельности, демонстрируют, насколько учителя руководят своей жизнью.

По результатам исследования было выявлено, что 49,2 % исследуемых учителей имеют интернальный локус контроля, считая, что большинство важных событий в их жизни произошли в результате собственных усилий; 31,9 % исследуемых имеют экстернальный локус контроля, не верят в эффективность собственных действий, ожидая помощи от посторонних лиц, высшего руководства гимназии. Определено, что у учителей разного возраста дифференцировано проявляется направленность локуса контроля в межличностном общении.

Среди учителей возраста до 35 лет чаще встречается экстернальный локус контроля в общении, что отражает высокую степень ценности межличностного доверия. Вероятно, это можно объяснить тем, что ориентация на «других» в процессе коммуникативного взаимодействия подталкивает учителей к конформному поведению, особенно в сложных педагогических ситуациях.

С другой стороны – ситуации спорного содержания, как правило. Актуализируют ориентацию на окружающих в процессе общения.

Таким образом, можем говорить о наличии взаимосвязи между экстернальностью в межличностных отношениях учителей и их конформным поведением, а также их подчиненностью социальному и групповому влиянию.

Обращая внимание на то, что механизмом перехода профессионализма на более высокий уровень является рефлексия, следующий этап работы предусматривал исследование особенностей ее сформированности у учителей разного возраста и стажа работы. Выявлено, что для большинства исследуемых учителей (78,6 %) присущ средний уровень ситуативной рефлексии, которая обеспечивает способность педагога к соотношению своих действий с ситуацией и их координацию в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Обращая внимание на то, что механизмом перехода профессионализма на более высокий уровень является рефлексия, следующий этап эмпирической работы предусматривал исследование особенностей ее сформированности у учителей разного возраста и стажа работы.

Выявлено, что для большинства исследуемых учителей (78,6%) присущ средний уровень ситуативной рефлексии, которая обеспечивает способность педагога к соотношению своих действий с ситуацией и их координацию в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

В соответствии с разработанной нами моделью профессионализма в состав педагогического потенциала учителя входит сфера потенциального (педагогические способности) и сфера актуального (ресурсы регуляции). В сферу потенциального входят только те элементы, которые обуславливают успешность решения типовых и не типовых специальных проблемных ситуаций и задач, которые возникают в процессе реализации ключевых компетенций.

Анализ полученных данных показал, что у учителей гимназии наивысшую степень развития ($3,0 > x > 2,1$) имеют 40 педагогических способностей и умений, что составляет 80 % от общего количества показателей, которые были представлены для самооценки.

Это позволяет говорить о полиструктурированности педагогических способностей учителя гимназии. Максимальную оценку ($x=2,86_{+0,02}$) получили коммуникативные способности (способность быстро найти нужный тон, соответствующую форму общения с детьми) и мнемические способности (способность на протяжении длительного времени удерживать в памяти большое количество материала).

Оценку ниже средней границы ($x < 2,1$) получили волевые ($x=1,91_{+0,09}$) и исследовательские ($x=1,84_{+0,04}$) педагогические способности и 15 способностей, причем как наименее развитые определены (способность отбросить обычные, стандартные методы и решения, которые оказались неэффективными, и искать новые, оригинальные решения) ($x=1,75_{+0,03}$) и высокий самоконтроль эмоций и поведения ($x=1,51_{+0,07}$).

При исследовании педагогического потенциала (актуальной сферы) мы использовали методику В.И. Моросановой. Выяснено, что у ис-

следуемых учителей в возрасте от 44 до 55 лет доминирует «гармонический» профиль саморегуляции.

Для них характерны высокий уровень сознательного планирования и программирования собственной деятельности, адекватность в оценке результатов действий, отсутствие фиксации на неудачах, высокий уровень гибкости, быстрое ориентирование в ситуации, стойкость и способность не теряться в условиях неопределенности, творчество в подходах к решению нетипичных ситуаций, точность и своевременность в коррекции собственных ошибок.

Низкие показатели встречаются крайне редко, и они связаны с высоким и средним уровнями развития других звеньев профиля саморегуляции. Например, у исследуемых этой группы зафиксирован средний уровень по показателям «планирование» и «моделирование», но одновременно они имеют высокие показатели по «самостоятельности», «оценке результатов», «гибкости».

Для исследованных учителей в возрасте за 55 лет характерен «шпилястый» профиль саморегуляции, когда в профиле одновременно представлены средние и высокие показатели регуляторных звеньев. Это можно объяснить действием компенсаторных механизмов, когда «слабая» сторона регуляции перекрывается «сильной».

В профилях саморегуляции по шкале «самостоятельность» преобладают низкие и средние показатели ($3,8_{+0,94}$ и $5,3_{+0,86}$). Это, очевидно, можно объяснить тем, что учителя привыкли учитывать мнение референтных лиц, координировать свои действия с педагогическим активом и реально понимать границы собственной самостоятельности в той системе, в которой они работают.

Следующим шагом эмпирического исследования стало определение особенностей гибкости учителей и ее составляющих – эмоциональной, поведенческой и интеллектуальной. Противоположные характеристики принадлежат ригидности, которая охватывает также интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. Именно из этих соображений гибкость является одним из наиболее важных показателей профессионализма учителя, для диагностики ее мы использовали опросник ригидности (Г.В. Завлесского).

Выявлено, что у учителей степень проявления симптомокомплекса ригидности является высоким (44,2 %), а значит, они не способны при объективной необходимости изменить собственное мнение, отношение или модус переживания. Для них характерны: склонность к стереотипам и фиксации на вторичном, мелочность, педантизм, упрямство, надсистемность, надежность и добросовестность.

Анализ выразительности показателей интегративного критерия профессионализма (субъектности) учителей показал, что с возрастом происходит постепенное возрастание таких показателей субъектности, как «самосознание», «понимание и принятие другого», а также «осознание собственной уникальности».

Таким образом, проведенный теоретико-методологический анализ проблемы и эмпи-

рическое исследование показали, что изучение проблемы профессионализма учителя сегодня является одним из ведущих направлений в современной психологической науке, особенно казахстанской в связи с модернизацией и реформированием всей системы среднего образования. В связи с этим в последние десятилетия наблюдается всплеск интереса психологов, педагогов к личности специалиста как целостной психологической системе, способной к самореализации и обретению профессионализма в разнообразных условиях.

В современных психолого-педагогических концепциях и исследовательских парадигмах профессионализм рассматривается как сложное явление, которое репрезентирует собой многогранную и многоаспектную характеристику, как деятельности, так и личности учителя.

Литература

- 1 Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
- 2 Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЕ, 2003. – 528 с.
- 3 Мищенко А.Л. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования. – М.: МГПУ, 2001. – 285 с.
- 4 Педагогика: учебное пособие для студентов / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.Л.Мищенко. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
- 5 Кузьмина Н.Б. Способности, одаренность и талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
- 6 Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
- 7 Синенко В.Я. Профессионализм учителя. – М.: Педагогика. – 1999. – №5. – С. 45-51.
- 8 Высотская С.И. Профессионализм как цель подготовки учителя в вузе //Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование XXI века. – Вып. 1. – М.: МГПУ, 2004. – С. 187.
- 9 Селезнева Т.И. Социально-педагогическая культура – критерий профессионализма учителя // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование XXI века. – Вып. 1. – М.: МГПУ, 2004. – С. 66.

References

- 1 Sovetskiy ensiklopedicheskiy slovar' – M.: Sovetskiy ensiklopedicheskiy, 1980. – 1600 s.
- 2 Pedagogicheskiy ensiklopedicheskiy slovar' – M.: BRE, 2003. – 528 s.
- 3 Mishchenko A.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. – M.: MGPU, 2001- 285 s.
- 4 Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov / V.A. Slastenin, I.F.Isaev, A.I.Mishchenko. – M.: Shkol'naya pressa, 2002. – 512 s.
- 5 Kuz'mina N.B. Sposobnosti, odarennost' i talant uchitelya. – L.: Znanie, 1985. – 32 s.
- 6 Rogov E.I. Lichnost' uchitelya: teoriya i praktika.- Rostov na Donu: Feniks, 1996. – 512 s.
- 7 Sinenko V.Ya. Professionalizm uchitelya. M.: Pedagogika.- 1999.- №5. – S. 45-51.
- 8 Vysotskaya S.I. Professionalizm kak tsel' podgotovki uchitelya v vuze //Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Pedagogicheskoe obrazovanie XXI veka». – Vyp. 1. – M.: MGPU, 2004. – S. 187.
- 9 Selezneva T.I. Sozial'no-pedagogicheskaya kul'tura – kriterii professionalizma uchitelya // Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Pedagogicheskoe Obrazovanie XXI veka». – Vyp. 1. – M.: MGPU, 2004. – S. 66.