

К.Е. Романова

**Модель методической системы
формирования и развития педагогического
мастерства будущих учителей технологии**

Издание 2-е дополненное и переработанное

**Москва
Издательство Нобель Пресс**

УДК 37
ББК 74
К11

К11 **К.Е. Романова**
Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии: Издание 2-е дополненное и переработанное / К.Е. Романова – М.: Lennex Corp, — Подготовка макета: Издательство Нобель Пресс, 2024. – 208 с.

ISBN 978-5-458-57850-9

В монографии представлены теоретико-методологические аспекты исследования проблемы педагогического мастерства, концептуальные основы процесса формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. Описана структура и содержание концепции методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. На основе концепции разработана модель методической системы содержащая следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, организационно-управленческий и результативно-оценочный. Определены и научно обоснованы этапы и уровни формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии. Описан педагогический эксперимент, подтверждающий эффективность методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии.

ISBN 978-5-458-57850-9

© Издательство Нобель Пресс, 2024
© К.Е. Романова, 2024

О Г Л А В Л Е Н И Е

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА	7
1.1. Теоретический анализ исследований педагогического мастерства.....	7
1.2. Концептуальные основы категории «Педагогического мастерства».....	13
1.3. Сущностно-содержательная характеристика понятия «Педагогическое мастерство».....	15
Выводы по первой главе.....	50
ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	53
2.1. Теоретико-методологические основания концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии	53
2.2. Принципы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии.....	60
2.3. Условия реализации концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии.....	64
2.4. Особенности реализации концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии	70
Выводы по второй главе.....	81
ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	83
3.1. Педагогическое моделирование.....	83
3.2. Целевой компонент модели методической системы	91
3.3. Содержательный компонент модели методической системы.....	97
3.4. Процессуально-деятельностный компонент модели методической системы	103
3.5. Организационно-управленческий компонент модели методической системы	118
3.6. Результативно-оценочный компонент модели методической системы.....	128
Выводы по третьей главе.....	138
ГЛАВА 4. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	139
4.1. Общая характеристика методической системы	139
4.2. Подсистема проведения лекционных и практических занятий.....	144
4.3. Подсистема проведения самостоятельной работы	152
Выводы по четвертой главе.....	161
ГЛАВА 5. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	162
5.1. Общая характеристика педагогического эксперимента	162
5.2. Констатирующий этап эксперимента	166
5.3. Поисковый этап эксперимента	171
5.4. Обучающий этап эксперимента.....	174
Выводы по пятой главе	186
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	188
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	190

ВВЕДЕНИЕ

Анализ практики показывает, что одной из серьёзных проблем современной образовательной системы является недостаточный уровень подготовленности учителей к работе в условиях, требующих самостоятельного принятия оптимальных педагогических решений. Известно, что востребованные практикой умения учителя самостоятельно, научно обосновано конструировать учебный процесс образуются после вузовского образования спонтанно или формируются достаточно долго и неполно.

Опережающее развитие педагогического образования обуславливает необходимость ориентироваться на формирование и развитие педагогического мастерства, предполагающего помимо знаний формирование и использование способности к творчеству и саморазвитию будущего учителя. Более того, согласно исследованиям ученых (О.А.Абдуллина, Ю.Н.Кулюткин, М.М.Кашапов и др.) профессиональная деятельность большинства учителей насыщена стереотипами и методическими штампами. Необходима систематическая специальная работа по формированию и развитию у будущих учителей педагогического мастерства.

Назовем основные факторы, обуславливающие развитие образования сегодня и необходимость формирования и развития у будущих учителей педагогического мастерства. Во-первых, современной исторической эпохе характерна особая модель образования, ориентированная на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность будущих специалистов, в том числе и учителей. Творческий потенциал учителя зависит от степени сформированности его профессионального мышления. Профессионально направленное мышление инициирует рефлексивную деятельность учителя, что дает ему возможность стать профессионально активным педагогом, способным к самостоятельной инновационной деятельности, и, как результат – быть востребованным и конкурентоспособным мастером.

Во-вторых, повышение теоретического уровня содержания учебных дисциплин привело к обострению противоречий между общими целями образования и реальными возможностями будущих учителей решать прикладные задачи.

В-третьих, в системе образования произошли серьезные изменения: диверсификация, обогащение школьной практики новыми образовательными технологиями, формами обучения, возможностью самостоятельно выбирать учебно-методическую базу. Согласно же многочисленным наблюдениям педагогов нередко имеет место неумение молодых учителей проявлять самостоятельность и творчески применять теоретические знания, приобретенные в вузе, в школьной практике. Данное обстоятельство осложняет процесс самовоспитания начинающего учителя. Сегодня необходим учитель, владеющий современной методикой преподавания предметов с целью формирования у учащихся ключевых компетенций, готовности к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности.

Процесс формирования и развития педагогического мастерства позволяет познавать, прогнозировать и преобразовывать действительность; совершенствовать профессиональную компетентность на протяжении всей жизни, мобилизуя обретаемые и пополняемые учителем знания и формируемые умения на поиск решения новых возникающих задач; принимать обоснованные профессиональные решения; формировать субъектную позицию обучаемого. В процессе становления педагогического мастерства «вскрываются» резервы личностного развития учителя и возможности оптимизации его педагогических влияний, тем самым, давая возможность отвечать на «вызовы» образовательной среды.

Проблемы формирования и совершенствования педагогического мастерства широко исследованы в трудах О.А. Абдулиной, Ю.Л. Азарова, Н.В. Александрова, Н.И. Болдырева, Ф.Н. Гоноблина, Н.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, В.М. Коротова, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Л.И. Рувинского, В.А. Сластенина, А.Н. Спирина, А.И. Щербакова и др.

Мастерство учителя напрямую связано с его творчеством, где большую роль играют интуиция, вдохновение, талант педагога. Важнейшим условием роста мастерства является творческая, основанная на непрерывном совершенствовании педагогическая деятельность. Решающее значение в становлении мастерства имеет то ближайшее окружение, в которое попадает педагог: и микроклимат коллектива, и идеи, которыми он живет, и его традиции.

Профессиональная подготовка по специальности «Технология и предпринимательство» отличается от подготовки студентов других педагогических специальностей тем, что она ориентирована на: приобретение знаний и умений из различных областей человеческой деятельности; изучение технологии обработки традиционных и нетрадиционных материалов, изготовление из них готовых изделий; приобретение практических навыков работы с различным технологическим оборудованием, инструментами и приспособлениями (Ю. Л. Хотунцев).

Технологическое образование позволяет интегрировать продуктивный опыт будущих учителей в различных видах деятельности, прежде всего проектной, конструкторской, раскрыть созидательные ресурсы, сформировать у них ценностное отношение к труду, творческие качества, позволяющие эффективно решать стандартные и нестандартные технологические задачи.

Глубокие теоретические обобщения проблем развития творчества учащихся в технологическом образовании освещены в работах П.Р. Атутова, П. Н. Андрианова, С.Я. Батышева, Ю.К. Васильева, М.В. Зиновкиной, В.Г. Зубова, В.М. Казакевича, П.С. Лернера, М.Н. Поголяевой, В.А. Полякова, М.Н. Скаткина, Ю.С. Столярова, А.А. Павловой, В.Д. Симоненко, С.М. Шабалова, И.Д. Чечель, С.Н. Чистяковой.

Технологическая подготовка будущих учителей в аспекте непрерывного образования раскрыта в трудах: А.П. Беляевой, Б.С. Гершунского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, А.М. Новикова.

Проблема совершенствования трудового воспитания разрабатывалась Ю.К. Васильевым, А.А. Пашковым, Г.В. Пичугиной, В.Д.Симоненко, З.А.Тамаровой, Д.А.Тхоржевским, Э.А. Фарапоновой.

В настоящее время ведется активная научная разработка в области непрерывного технологического образования, связанная, прежде всего с формированием технологической культуры личности (Ю.Л. Хотунцев); предпрофильной и профильной подготовкой (С. Н. Чистякова); развитием творческих способностей учащихся в образовательной области «Технология» (Н.В. Матяш), подготовкой будущих учителей технологии (Б. Г. Яновский).

Однако, процесс формирования и развития педагогического мастерства в технологическом образовании не рассматривался с учетом возможностей самой личности как субъекта творческого саморазвития и системы личностно- ориентированного технологического образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

1.1. Теоретический анализ исследований педагогического мастерства

Анализ идей педагогов прошлого и современности дает основание утверждать, что трактовка феномена педагогического мастерства была и остается до настоящего времени неопределенной.

Проблемы формирования и совершенствования педагогического мастерства широко представлены в трудах О.А. Абдулиной, Ю.Л. Азарова, Н.В. Александрова, Н.И. Болдырева, Ф.Н. Гоновина, Н.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, В.М. Коротова, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Л.И. Рувинского, В.А. Сластенина, А.Н. Спирина, А.И. Щербакова и др.

История развития профессионального мастерства педагога дает возможность определить сущность понятий «педагогическое мастерство», определить его роль и выявить, в какой мере решение этой проблемы обогащает теорию и практику педагогической науки.

Еще философы античности: Демокрит (ок. 460 - ок. 370 гг. до н.э.), Гераклит (ок. 520 - ок. 460 гг. до н.э.), Сократ (ок. 470 - 399 гг. до н.э.), Платон (427 - 347 гг. до н.э.), Аристотель (384 - 322 гг. до н.э.), Эпикур (341 - 270 гг. до н.э.) и другие дали основу исследованиям педагогической и психологической линий в философии.

У выдающихся представителей древнего мира [27, 89, 209, 224, 313] мы встречаем мысли о развитии самопознания, мышления, его самостоятельности, техники и культуры речи, воздействия на аудиторию, пластической выразительности, ораторского искусства, управлении психическим состоянием, то есть о том, что необходимо использовать преподавателям современной школы при создании концепции совершенствования профессионального мастерства.

Изучение вопросов мастерства преподавания прослеживается и в творчестве крупнейших западноевропейских педагогов XVI-XIX вв.

Педагогические идеи эпохи Возрождения были отражены во взглядах Томаса Мора, Томмазо Кампанеллы, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня и других передовых мыслителей того времени.

Педагоги-гуманисты в учителе - мастере своего дела особо ценили гуманное отношение к обучаемому, любовь к нему, умение развивать в нем пытливость, потребность сознательного усвоения знаний и т.д.

Век эпохи Возрождения с большой силой проявился в произведениях педагогов эпохи Просвещения: Я.-А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, К.-Л. Гельвеция, Д. Дидро, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега и др.

В их трудах [107, 150, 246, 281] представлены идеи гуманного отношения к обучаемым, необходимости обучения педагогическому искусству, совершенствования путей, средств, способов обучения и воспитания, развития качеств педагога-мастера, творческих способностей; развития активности обучаемых, хорошего владения предметом, знания индивидуальных особенностей обучаемых, саморазвития и самореализации педагога.

Идеи, относящиеся к профессиональному мастерству педагога, нашли отражение в трудах отечественных мыслителей. В работах И.В. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого [331, 347] учитель-мастер представлен, как человек передового мировоззрения, всесторонне образованный, умеющий связывать знания с жизнью, выдержанный, любящий свое дело и обучаемых.

Так, И.В. Белинский и А.И. Герцен представляли себе учителя-мастера своего дела, как человека передового мировоззрения, всесторонне образованного, умеющего связывать знания с жизнью, внутренне и внешне чистого, выдержанного, любящего свое дело и обучаемых.

Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов впервые в отечественной педагогике поставили вопрос о зависимости успехов в обучении учащихся от профессионального мастерства учителя. Главными чертами педагогического мастерства Чернышевский считал энциклопедическое образование, ясное, содержательное, научно аргументированное изложение знаний, ласковую речь, любовь к своему делу и ученикам. Он выдвигал требование обеспечения каждым учителем на

каждом своем занятии высокого уровня педагогического совершенства, как в отношении содержания, так и форм работы.

Выдающийся русский ученый, деятель народного просвещения Н.И. Пирогов особое место в развитии просвещения отводил учителям, их подготовке, совершенствованию профессионального мастерства. Успех работы школы он видел не в новых уставах и программах, а, прежде всего, в личности учителя, в его мастерстве, которое он относил к «главной области в педагогике». Н.И. Пирогов остро ставил вопрос о специальном педагогическом образовании. Пути формирования профессионального мастерства учителя он видел не только в специальной педагогической подготовке, но и в непрерывном обогащении новыми достижениями педагогической науки, в посещении уроков и обмене опытом. Он считал, что педагогическое дело является таким искусством, которому надо научиться у других, а не рассчитывать лишь на самого себя. Уровень профессионального мастерства учителя он оценивал по критериям, относящимся к области педагогической техники. Наиболее значимыми из них он считал способность поддерживать внимание аудитории, искусство речи, понимание индивидуальных особенностей обучаемых.

Педагогическое мастерство по К.Д. Ушинскому, заключается в силе влияния на умы учащихся для достижения известной цели. Сущность педагогического мастерства, по его утверждению, сводится к тому, что учитель вначале должен овладеть педагогическими знаниями, которые одновременно являются и средством проявления личных способностей. «Искусство воспитания, - писал К.Д. Ушинский, - кроме знаний, требует способностей и склонностей. О высоком уровне искусства учителя свидетельствует умение добиться работы всего класса, умение заинтересовать содержанием урока всех учеников, применять различные дидактические и методические приемы, учитывать конкретную обстановку, и, наконец, умение проникнуть в духовный мир ребенка» [346].

Главным путем к успешному овладению педагогическим мастерством и техникой К.Д. Ушинский считал воплощение идей саморазвития, систематическое обогащение учителем своих знаний и практического опыта, разделяя мысль А. Дистервега о том, что учитель учит до тех пор, пока сам учится. Он отмечал, что педагогика - искусство самое сложное, самое высокое, самое необходимое из всех искусств. К.Д. Ушинский стремился искусство воспитания поставить на научную основу, учитывающую психофизиологическую природу обучаемых.

Большое внимание проблеме педагогического мастерства, педтехники и творчества учителя уделял Л.Н. Толстой. Содержание понятия «искусство учителя» он связывал не с эффективным методом, как Я.-А. Коменский, а с талантом учителя. Искусство, по Толстому, это творчество мысли, а творчество - это талант.

«Наилучшая метода, - писал он, - была та, которая отвечала бы на все возможные затруднения, встречаемые учеником, т.е. не метода, а искусство и талант» [330]. Вместе с тем, Лев Николаевич отмечал, что педагогическое мастерство - это неутомимый труд, это процесс, который имеет ряд ступеней. Наивысшая из них - это достижение такого состояния, когда мастерство становится свойством, качеством личности. Каждый педагог должен постоянно совершенствовать собственное мастерство, технику обучения, подбирать самые эффективные средства и приемы, максимально использовать их в педагогической деятельности. Л.Н. Толстой высоко ценил качества педагога, характеризующие его педагогическую технику, такие как быстрое вхождение в мир чувств, в микропонимание обучаемого, в педагогическую ориентацию, искусство слова, педагогический такт, высокую требовательность к себе, умение никогда не довольствоваться достигнутым, самому увлекаться тем, чему учишь детей, увлекаться со своей эмоциональной остротой первооткрывателя. Совокупность всех этих качеств рождает в учителе новое, высшее - способность к педагогическому творчеству. Непрерывные творческие поиски новых методов и приемов преподавания, глубокое понимание обучаемого, тонкое проникновение в его душу с тем, чтобы наиболее успешно учить и воспитывать, - вот чем, по глубокому убеждению Л.Н. Толстого, характеризуется высокая степень мастерства и техники педагога.

Вопросам профессионального мастерства в советском педагогическом образовании уделялось также немалое внимание. Советская педагогика при решении вопросов совершенствования профессионального мастерства опиралась на идеи Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Б.А. Сухомлинского и других педагогов и работников просвещения. Они сформулировали в своих работах [165, 166, 196, 201, 203, 204, 315, 316, 317,

369, 371, 372] общие требования к педагогическому мастерству преподавателя, сущностные его особенности и некоторые структурные элементы.

Актуализация проблемы преподавателя, его профессионального мастерства в зарубежном педагогическом образовании обусловлена мощным влиянием научно-технического прогресса, который предъявляет новые и все более высокие требования к качественной подготовке специалистов для всех сфер производства. Возрастание роли науки в производстве привело к необходимости готовить специалистов, обладающих творческим складом ума, людей, которые могли бы обслуживать современное оборудование, решать сложные производственные проблемы, обладающих коммуникативными умениями и знаниями основ профилактики стрессовых ситуаций, методик саморазвития, в частности, самопознания, самопрограммирования и управления своим психическим состоянием, а также самореализации.

На необходимость совершенствования педагогической техники и культуры преподавателя, подготовки педагогов-мастеров указывали многие видные деятели просвещения и педагоги Запада, такие как: Д. Джампольски, А. Комбса, Дж. Кенант, Дж. Брунер, Д. Гильфорд, Е. Торенс и другие.

Они придавали большое значение психологической и педагогической диагностике, выявлению творческих личностей в среде педагогов, занимаясь отбором и воспитанием людей, способных к творческой педагогической деятельности. В ряде работ крупных деятелей образования Запада были выдвинуты требования, предъявляемые к педагогу-мастеру. Наиболее значимыми из них являются: хорошее физическое здоровье, эмоциональная способность, высокие умственные способности, знание предмета, широкий кругозор, способность к саморазвитию.

В 20-е годы прошлого столетия остро встала проблема педагогического мастерства учителя, вызванная стремительным ростом числа учащихся и школ, превращением учительской профессии в массовую. В начале 20-х годов возникают лаборатории-студии по обучению педагогическому мастерству, например педагогическая студия при Центральном доме работников просвещения под руководством Э.С.Маркарьяна, который ставил перед собой задачу «понять технику учительского творчества» и видел основу творчества в самовоспитании учителя, в его индивидуальных психологических и педагогических тренировках [207].

Вопросы педагогического мастерства затрагиваются в 30-60-е годы в связи с описанием и анализом передовой педагогической практики, в работах выдающихся советских педагогов А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского. Так, А.С.Макаренко считал, что мастером может стать каждый учитель: «...как может быть известный мастер-токарь, мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог...» [201, т.4,с.24]. Мастерство педагога основано «на умении, на квалификации» [там же]. Условиями становления педагогического мастерства являются: работа в «хорошем педагогическом коллективе», оказание помощи учителю и его постоянная работа над собой [201, т. 4, с 294].

Другой выдающийся советский педагог - В.А.Сухомлинский, как и А.С. Макаренко, связывал мастерство учителя, прежде всего, с профессиональными умениями, подчеркивая также значение основательной специальной (предметной) и психолого-педагогической подготовки и личностных качеств, таких как: любовь к детям, знание и понимание их [318 т.2, с.45]. В.А.Сухомлинский уточнил условия существования мастерства учителя: это обстановка творческого труда в педагогическом коллективе и коллективе учащихся, индивидуальная помощь учителю со стороны администрации и коллег, творческое осмысление собственного и передового педагогического опыта. Он показал место педагогического мастерства в организации учебно-воспитательного процесса, в труде учителя. «Учебно-воспитательный процесс имеет, на мой взгляд, три истока – науку, мастерство и искусство. Хорошо руководить учебно-воспитательным процессом - это значит, в совершенстве владеть наукой, мастерством и искусством обучения и воспитания», писал он, обращаясь к молодому директору школы [318, т.3, с.12].

Взгляды А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского на педагогическое мастерство учителя представляют для исследователей несомненный интерес. Они считали мастерство неотъемлемой частью педагогической деятельности, связывая его с профессиональными умениями, и указали некоторые условия становления и развития педагогического мастерства учителя.

Новый период в изучении педагогического мастерства связан с появлением в 60-70-е годы научных трудов Ю.П.Азарова, Ф.Н.Гоноболия, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, А.И. Щерба-

кова и др., посвященных вопросам профессиональной подготовки педагогов, психологическим и эвристическим аспектам педагогического труда, личности советского учителя. Н.В.Кузьмина определяет мастерство учителя, исходя из уровня достижений, результативности педагогической деятельности: «Педагогическое мастерство, состоящее в продуктивном решении педагогических задач, связано с умением за отводимое на процесс обучения время поднять на новый уровень обученности, воспитанности всех или подавляющее большинство учащихся. Оно проявляется, прежде всего, в системе и последовательности педагогически целесообразных действий, в умении реализовать педагогическую систему знаний в работе с учащимися» [175, с.24-25].

Положив в основу классификации характер и результаты педагогической деятельности, она выделяет следующие 5 уровней педагогической деятельности:

1) минимальный (или репродуктивный) - учитель умеет пересказать другим то, что знает сам:

2) низкий (адаптивный) - учитель умеет переориентировать свое сообщение в связи с особенностями аудитории:

3) средний (локально - моделирующий) - педагог владеет стратегией и тактикой обучения по отдельным разделам курса:

4) высокий (системно - моделирующий) - педагог владеет стратегией и тактикой обучения предмету в целом;

5) высший (системно - моделирующая деятельность) - педагог владеет стратегией и тактикой воспитания учащихся, формирования личности средствами своего предмета [174, с.158].

Но высших уровней мастерства, подчеркивала Н.В.Кузьмина, достигают далеко не все учителя. Важнейшими предпосылками повышения мастерства учителя являются, по ее мнению, педагогические способности, определенные качества ума педагога (последовательность, ясность, критичность, наблюдательность, сформированность аналитических умений) и определенные черты характера (увлеченность своим делом, требовательность, умение преодолевать трудности, чувство долга и ответственности). Н.В.Кузьмина указала также на значение педагогических трудностей и опыта педагогической деятельности в профессиональном развитии учителя [173].

Мастерство в образовательном искусстве Н.В.Кузьмина определяет как умелость развивать творческую готовность к предстоящей деятельности у всех или подавляющего большинства выпускников средствами преподаваемой дисциплины, за отведенное на учебно-воспитательный процесс время, в условиях ограничений и предписаний, накладываемых образовательными системами на участников образовательного процесса [176].

Как и Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков особую роль в развитии педагогического мастерства отводит личностным качествам учителя. «Формирование мастерства учителя органически связано с воспитанием его личности», - писал он [380, с.99].

А.И.Щербаков определяет педагогическое мастерство учителя как «синтез его научных знаний, методического искусства и личных качеств - ума, чувств, воли, характера, способностей» [380, с.7]. Мастерство учителя возрастает по мере накопления профессионального опыта и расширения педагогических знаний, вместе с тем нет прямой зависимости между мастерством и педагогическим стажем, указывал ученый. Взгляды А.И.Щербакова на проблему педагогического мастерства нашли дальнейшее развитие в работах современных исследователей (И.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинов и др.).

Вопросы педагогического мастерства изучает в этот период В.А.Сластенин, обращаясь к проблеме профессиональной подготовки будущих учителей. Он считает, что содержание педагогического мастерства учителя характеризуют «теоретические знания и основанные на них умения» [300, с.15].

Разрабатывая профиограмму учителя, В.А.Сластенин выделяет общепедагогические умения, составляющие основу педагогического мастерства учителя:

- умение наблюдать и анализировать педагогический процесс;
- прогностические умения;
- умение ориентироваться и перестраивать свою деятельность в изменяющихся условиях;
- профессиональная выразительность речи, жестов, мимики (педагогическая техника);
- специальные умения и навыки (умения рисовать, петь, играть на музыкальных инструментах, умение танцевать, фотографировать) и т.д. [300, с.28-33].

В формировании основ профессионально-педагогического мастерства важную роль играет достаточная тренировка студентов-педагогов в анализе разнообразных учебно-воспитательных ситуаций, решении педагогических задач и проблем. Изучая этот вопрос, В.А.Сластенин приходит к классификации уровней развития профессионально - педагогических умений.

Интуитивный уровень: приступая к решению педагогической задачи, студенты-педагоги даже не осознают ее как задачу и действуют по интуиции, часто не умея даже объяснить, почему так, а не иначе.

Репродуктивный уровень: студенты, решая педагогическую задачу, не выходят за пределы строго регламентированных инструкций и правил.

Репродуктивно - творческий уровень: студенты в педагогической деятельности удовлетворительно справляются с решением типовых задач. В сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом.

Творческо-репродуктивный уровень: достаточно сформированная система научно-педагогических знаний, умений и навыков позволяет в основном успешно справляться с педагогической деятельностью, но нет стремления к оригинальным способам решения педагогических задач, недостаточно развита способность к прогнозированию.

Творческий уровень: студенты имеют ярко выраженную педагогическую направленность личности, у них хорошо развиты обобщенные профессиональные умения, такие, в частности, как теоретико-аналитические и прогностические, конструктивные и организаторские. Способы решения задач обычно оригинальны. Характерен поиск новых методик, средств, приемов, инструментов [197].

Данная классификация представляет интерес как попытка выявления динамики и тенденции зарождения педагогического мастерства. Исследования В.А.Сластенина внесли важный вклад в определение и формирование профессионально-педагогических умений, составляющих основу мастерства учителя [7, 354, 358 и др.].

Развивая идеи Н.В.Кузьминой и А.И.Шербакова и полемизируя со В.А.Сластениным в понимании педагогического мастерства, Ю.П. Азаров подчеркивал, что в деятельности педагога - мастера одинаково важны как личностные качества (незаурядная энергия, упорство и настойчивость, стремление к исследованиям, способность входить в новую ситуацию и т.д.), так и профессиональные умения и навыки, проявляющиеся в разнообразных способах организации деятельности учащихся [7, с.360].

Ю.П.Азаров одним из первых обратил внимание на соотношение стандарта и творчества в педагогической деятельности: «Педагог-мастер как бы заново открывает для себя вечно новую сущность педагогического явления, но это открытие предполагает знание стандартов, ранее добытые психолого-педагогические сведения. Творческое применение стандартов требует от педагога таких свойств, как воображение, способность войти в духовный мир ученика, способность целостно представить действие примененных средств, способность подчинить все педагогическим целям» [7, с.416].

Итак, мастерство учителя напрямую связано с его творчеством, где большую роль играют интуиция, вдохновение, талант педагога. Важнейшим условием роста мастерства является творческая, основанная на непрерывном совершенствовании педагогическая деятельность, подчеркивал Б.П.Азаров. Решающее значение в становлении мастерства имеет «то ближайшее окружение, в которое попадает педагог»: и микроклимат коллектива, и идеи, которыми он живет, и его традиции [7, 8].

Таким образом, 60-70-е годы - это период научной постановки проблемы педагогического мастерства (в основном в связи с изучением личности учителя), психологических и эвристических аспектов педагогического труда. В работах Н.В.Кузьминой, А.И.Шербакова, В.А. Сластенина, Ю.П.Азарова и других были сделаны важные наблюдения о содержании и уровнях педагогического мастерства, условиях его формирования и развития, о взаимосвязи мастерства и творчества в педагогической деятельности.

Последующие (80-90-е) годы можно определить как период углубленной разработки проблемы педагогического мастерства учителя и связанных с ней вопросов, а именно:

- формирования основ педагогического мастерства в вузе [2, 41, 112, 128, 198, 231, 234, 251, 308, 377, 378];

- профессионального совершенствования педагогов в системе повышения квалификации [11, 63, 116, 129, 130, 135, 191, 218, 266, 267, 338, 362];
- аттестации педагогических кадров [37, 60, 69];
- развития творческого потенциала отдельного учителя и педагогического коллектива в целом [119, 170, 171, 197, 341, 351, 354 и мн. др.].

Рассматриваемый период характеризуется использованием системного подхода к исследованию образовательных процессов.

«Системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между определенными элементами [50, с. 168]. Системное рассмотрение объекта позволяет по - новому увидеть и исследовать его: выделив совокупность элементов, составляющих данную систему, определить внутренние, системообразующие связи; установить внешние связи ее с другими системами, с внешней средой; проанализировать основные принципы деятельности объекта как целостного единства; изучить процессы управления системой, обеспечивающие стабильный характер ее деятельности и достижение желаемых результатов.

Важную роль в разработке системного подхода, современного методологического направления в науке, сыграли статьи В.И.Кремянского, В.А.Лекторского и В.Н.Садовского, работы П.К. Анохина, И.В.Блауберга и Э.Г.Юдина, А.Н.Аверьянова, В.Г.Афанасьева, а также издающийся с 1969 года ежегодник "Системные исследования" [5, 35, 50 и др.]

Системный подход с успехом используется при изучении различных областей действительности, в том числе педагогической теории и практики. Системное исследование педагогических процессов осуществляется в работах Т.А.Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Ф.Ф. Королева, Б.А. Резникова, Г.Н. Серикова, А.М.Сидоркина, В.П.Симонова и других [132, 154, 155, 157, 271, 293, 295, 296, 297, 306, 383].

Попытку рассмотреть педагогическое мастерство с позиций системного подхода предпринимает в 70-е годы Ю.П.Азаров. Понятие мастерства, по его мнению, включает в себя следующие компоненты: знание технологии, отношений и умение управлять их развитием; знание духовных ценностей личности, коллектива, группы и умение обогащать их новым содержанием; педагогическую логику, педагогическую технику и педагогический такт, а также гражданскую заинтересованность педагога в судьбе каждого отдельного ребенка [8].

В рассматриваемый период системный подход является основным методологическим подходом в изучении педагогического мастерства. Н.Н.Тарасевич определяет мастерство педагога как «комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности» [236, с. 10]. В структуру педагогического мастерства включаются:

1. Гуманистическая направленность личности учителя (его интересы, ценности, идеалы).
2. Профессиональные знания (знания своего предмета, его методики, педагогики и психологии).
3. Педагогические способности:
 - коммуникативность (доброжелательность, общительность);
 - перцептивные способности (профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция);
 - динамизм личности (способность к волевому воздействию и логическому убеждению);
 - эмоциональная устойчивость (способность владеть собой);
 - оптимистическое прогнозирование;
 - креативность (способность к творчеству).
4. Педагогическая техника:
 - умение управлять собой (владение телом, эмоциональным состоянием, техникой речи);
 - умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (дидактические, организаторские умения, владение техникой контактного взаимодействия).

Определяющим фактором данной системы являются личностные качества (направленность личности, способности), фундаментом - профессиональные знания. Техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью [157, с.10].

Близкую позицию в понимании педагогического мастерства занимает В.М.Мындыкану. Он представляет педагогическое мастерство как «систему индивидуально складывающегося, научно