

Атаханов Разиулло,

доктор психологических наук, профессор, кафедра практической психологии и педагогики, Тобольская государственная социально-педагогическая академия; 626150, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58; e-mail: atahnov.36@mail.ru.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методология; системный подход; функционально-структурный подход; деятельностьный подход; содержание профессиональной педагогической деятельности; структура профессиональной педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ. Излагаются основные положения методологических подходов к анализу содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности: функционально-структурного подхода (А. И. Щербаков), системного подхода (Н. В. Кузьмина), деятельностьного подхода (А. К. Маркова). Раскрываются психологические составляющие содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности.

Atakhanov Raziullo,

Doctor of Psychology, Professor, the Chair of Practical Psychology and Education, Tobolsk State Social Pedagogical Academy.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL TEACHING

KEY WORDS: methodology; systematic approach; functional and structural approach; activity approach; the content of professional pedagogical activities; structure of professional pedagogical activities.

ABSTRACT. The basic features of the methodological approaches to the analysis of the content and structure of professional pedagogical activity are described, among them: functional-structural approach (A. I. Shcherbakov), systems approach (N. V. Kuzmina), the activity approach (A. K. Markova). Psychological components of the content and structure of professional pedagogical activity are revealed.

Интерес к исследованию вопросов психологии личности и труда учителя особенно усилился во второй половине XX в. В работах ученых того времени особое внимание уделялось выявлению характеристик структурных компонентов педагогической деятельности, особенностям личности учителя, его педагогическим способностям и умениям (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, Н. В. Кузьмина, В. А. Крутецкий и др.). Исходной идеей в их трудах по выявлению компонентов педагогической деятельности было определение закономерностей выполнения профессиональных функций. Естественно, исследователи ориентировались на определенные методологические положения при анализе содержательных характеристик структуры педагогической деятельности.

1. Функционально-структурный и системный подходы. А. И. Щербаков, рассматривавший деятельность педагога в русле функционально-структурного подхода, выделил в ней информационную, мобилизационную, развивающую и ориентационную функции. Автор указывает, что *информационная* функция предполагает наличие у педагога глубоких знаний, умения владеть учебным материалом, применять в своей работе разнообразные методические приемы и другого; в результате обеспечивается осмысленное и прочное усвоение знаний школьниками. Выполнение

мобилизационной функции связано с развитием познавательных возможностей и познавательных интересов школьников, а *ориентационная* функция нацелена на формирование у учащихся социально одобряемых мотивов поведения и активной жизненной позиции и т. д. Кроме собственно педагогических функций, А. И. Щербаков выделяет также общетрудовые функции: исследовательскую, организаторскую, коммуникативную, конструктивную [12, с. 14]. Совокупность всех этих функций необходима и достаточна преподавателю для того, чтобы успешно выполнять профессиональную деятельность.

Системный анализ педагогической деятельности был выполнен Н. В. Кузьминой. Она выделила структурные компоненты педагогической системы, которые связаны с *целями обучения, с предметом совместной деятельности* субъектов педагогической системы, *со средствами педагогической коммуникации, с объектом педагогического воздействия и с субъектом педагогического воздействия*. Затем Н. В. Кузьмина выделила функциональные компоненты в структурных компонентах педагогической системы, подчиненной достижению результата образовательного процесса, которые бывают гностическими (исследовательскими), проектировочными, конструктивными, коммуникативными и организаторскими [4, с. 11–12, 82–118; 5, с. 9–13; 10,

с. 318–319]. По названиям эти функциональные компоненты совпадают с упоминавшимися общетрудовыми функциями, указанными А. И. Щербаковым (см. схему на рис. 1). При этом, например, *конструктивная* функция связана с определением педагогом собственных действий, а *коммуникативная* проявляется в умении устанавливать и развивать контакты с учащимися и коллегами.

Анализ описанных А. И. Щербаковым содержательных характеристик функций педагогической деятельности и представленных Н. В. Кузьминой и ее последователями функциональных компонентов структурных составляющих педагогической деятельности в педагогической системе позволяет отметить, в частности, следующее:

1) сложно сказать, насколько оправдано неясное игнорирование собственно педагогических функций в исследовании профессиональной педагогической деятельности, выполненном Н. В. Кузьминой;

2) каждая функция может выполняться неоднократно, на разных звеньях одного и того же педагогического процесса, что связано с содержанием учебного предмета и особенностями организации процесса обучения.

Действительно, подготовка к учебному занятию начинается с выполнения *конструктивной* функции, которая направлена на упорядочение содержания учебного материала, выбор методов преподавания и средств обучения. Это требует предварительного выполнения *информационной* функции, обеспечивающего подбор источников информации из научных, популяр-

ных изданий и учебно-методических материалов. Далее педагог *проектирует (конструирует)* деятельность учащихся по усвоению информации, а также свою деятельность в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. Выполнение *гностической (исследовательской)* функции направлено на пополнение педагогом своих знаний и на их методическую переработку в целях сообщения учащимся учебного материала. Такая работа предусматривает также изучение и учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся. *Коммуникативная* функция проявляется в возможности предвидения возникновения различных ситуаций во взаимоотношениях с учащимися.

Очевидно и то, что собственно учебное занятие начинается с выполнения *информационной* функции, которая предполагает обеспечение успешной передачи учебного материала и его усвоение учащимися. Эта функция проявляется также в умелом использовании разных методов и средств обучения при объяснении содержания учебного материала. Затем педагог в определенной последовательности выполняет *мобилизационную, ориентационную и развивающую* функции.

Во время проведения учебного занятия проявляются *конструктивная, организаторская и коммуникативная* функции, которые позволяют осуществить преподавателю упорядочение информации, включение учащихся в различные виды деятельности, связанные с учением, и установление правильных взаимоотношений с учащимися.



Рисунок 1. Функции педагогической деятельности (по работам А. И. Щербакова и Н. В. Кузьминой)

После завершения учебного занятия выполняется *гностическая (исследовательская)* функция, проявляющаяся в рефлексивном отношении педагога к своему прошлому опыту, в осознании необходимости оставаться на должном уровне информированности о современном состоянии знаний по изучаемому материалу, поддерживать свою методическую оснащенность и мотивационную обеспеченность. Выполнение *информационной, конструктивной, коммуникативной* функций позволяет уточнить содержание предстоящих учебных занятий, скорректировать сложившиеся взаимоотношения с учащимися, нацелиться на изучение и познание способов воздействия на других людей, в том числе учащихся.

Приведенная, хотя и несколько условная, характеристика функций педагогической деятельности (А. И. Щербаков), или ее функциональных компонентов (Н. Ф. Кузьмина), дает основание утверждать, что их реализация обусловлена реальным ходом образовательного процесса и возможностью его психологической интерпретации. (Отметим, что тогда, когда были предложены описанные теории, еще достаточно устойчивой была позиция тех авторов, которые в качестве предметного содержания педагогической психологии видели именно возможность психологического комментирования реального образовательного (учебно-воспитательного) процесса и умение выполнять такую работу.)

2. Деятельностный подход. Деятельностный подход, основывающийся на положениях психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, получил признание многих исследователей, занимающихся как психологией, так и другими научными сферами, в том числе изучением образования. Деятельностный подход проявляется в стремлении исследователей ориентироваться на положения теории деятельности и использовать их при интерпретации содержания и продукта своей научной активности. Примером успешного применения деятельностного подхода к образованию является создание теории учебной деятельности [2].

Применительно к описанию особенностей психологических составляющих профессиональной педагогической деятельности учителя наиболее показательна работа А. К. Марковой. По ее словам, «педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [9, с. 11]. В психологической структуре педагогической деятельности А. К. Маркова выделила три звена: мотивационно-ориен-

тировочное, исполнительное и контрольно-оценочное, которые, в свою очередь, обуславливают существование трех компонентов целостной педагогической деятельности:

- 1) постановки учителем педагогических целей и задач;
- 2) выбора и применения средств воздействия на учащихся;
- 3) контроля и оценки учителем собственных педагогических действий (педагогический самоанализ) [9, с. 11–12].

Охарактеризуем содержание и структуру профессиональной педагогической деятельности, ориентируясь на положения деятельностного подхода. Нам представляется, что более четкая дифференциация действий, обеспечивающих выполнение профессиональной педагогической деятельности, и их содержательная характеристика позволяют педагогам эффективно решать разноплановые текущие и перспективные педагогические задачи.

2.1. Содержание профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – это один из видов трудовой деятельности, которая связана с обучением и воспитанием обучающихся. Она является также *профессиональной*, поскольку осуществляется лицами, занимающими определенные должности, проявляющими соответствующую профессиональную позицию и удовлетворяющими ряду требований:

- 1) умеют организовывать процессы обучения (преподавания и учения) и воспитания и управлять ими;
- 2) умеют создавать условия для личностного развития и саморазвития учащихся;
- 3) заботятся о профессиональном самообразовании, стремятся использовать достижения психологии и педагогики наук в своей повседневной работе.

Такой уровень осуществления трудовой деятельности требует наличия у педагога специальной подготовки и осознания социальной значимости своего труда, проявления профессиональной смелости в виде способности брать на себя ответственность за получаемый результат [6, с. 24].

Профессионализм в педагогической деятельности проявляется в том, что задача достижения поставленных учебных и воспитательных целей требует определения педагогом системы специфических *воздействий*. Характер реализации таких педагогических и психологических воздействий приводит к соответствующему поведению и встречному воздействию учащихся, что обеспечивает установление контакта между ними и возникновение последующего педагогического *взаимодействия* [1, с. 94] (то, что профессиональная педагогическая деятельность

есть взаимодействие педагога и обучающегося, отмечалось многими авторами в разные годы. Например, еще С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Процесс обучения в целом включает взаимодействие ученика и учителя» [11, с. 76], а В. В. Давыдов писал: «Обучение – это взаимодействие учащихся и учителей, взаимосвязь учения и профессиональных усилий учителя ...» [3, с. 252]). Всё содержание педагогической деятельности должно содействовать психическому развитию ученика, где *«взаимодействию представляется как «инструмент» реализации этой цели.*

Таким образом, справедливо достаточно распространённое утверждение, что педагог в процессе своей профессиональной деятельности вступает в *активную форму взаимодействия* с учащимися и оказывает на них *обучающие и воспитывающие воздействия*, направленные на *личностное и интеллектуальное развитие* каждого ученика как основы его будущей работы над *самосовершенствованием и саморазвитием.*

Педагог выступает и как профессионал, и как должностное лицо. Выполнение этих ролей требует от него осуществления множества специфических функций. Их можно разделить на две группы: общегражданские и профессиональные. К первой относится выполнение общественных, гражданских и семейных функций, что характеризует любого человека с трудовыми обязанностями. Содержание профессиональной деятельности педагога связано с организацией учебного процесса, воспитательной работы с учащимися, с пропагандистской работой. В каждом виде деятельности необходимо решать задачи целеполагания, прогнозирования, организации и информирования, контроля, оценки и возможной коррекции своих действий. В то же время содержание деятельности педагога может характеризоваться с точки зрения ее соответствия социальным ожиданиям различных категорий педагогического сообщества и профессиональным стандартам самого педагога [2, с. 241–245].

Несомненно, все виды профессиональной педагогической деятельности (обучаю-

щая, воспитательная и др.) находятся в состоянии взаимопроникновения. При этом они без потери своей целостности могут содержательно быть связаны с основной на конкретный момент педагогической задачей.

2.2. Структура профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность, как и любой вид деятельности, по определению включает три части: мотивационно-целевую, исполнительно-продуктивную и контрольно-оценочную (см. схему на рис. 2).

По А. Н. Леонтьеву, выделение вида деятельности обусловлено ее предметным содержанием: «...различные деятельности, осуществляющие многообразные жизненные отношения организма к окружающей действительности, существенно определяются их предметом; поэтому мы будем различать отдельные виды деятельности по различию их предметов» [7, с. 50], например: «...во внешней деятельности происходит замыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру ...» [8, с. 92]. Осуществление того или иного вида деятельности в исполнительно-продуктивной части носит преимущественно внешний характер и отличается от другого вида деятельности соответствующим составом конкретных действий. Отсюда очевидно, что различие в содержательных и структурных характеристиках конкретных видов деятельности проявляется в их исполнительно-продуктивной части.

Это означает, что педагог при переходе к осуществлению конкретного вида педагогической деятельности опирается на имеющиеся реальные условия и средства ее осуществления, определяет и решает текущие учебно-педагогические задачи, получая продукт, характеризующийся мерой обученности и воспитанности учащихся. Собственно исполнительно-продуктивная часть педагогической деятельности требует последовательного выполнения следующих действий: а) постановки учебно-педагогических задач; б) планирования учебно-педагогических действий; в) контроля; г) оценки.



Рисунок 2. Три части деятельности

2.2.1. *Постановка учебно-педагогических задач.* Для осуществления профессиональной педагогической деятельности педагог должен сформулировать систему целей, которая соответствует как объективным задачам системы образования и их региональным характеристикам, так и субъективным профессиональным позициям самого педагога. Совокупностью этих факторов определяются тактические особенности осуществления педагогом профессиональной деятельности. На данном этапе он формулирует соответствующие конкретной ситуации педагогические цели, конкретизируя их содержание путем постановки учебно-педагогических задач и определения последовательности их выполнения.

Например, такое действие, как постановка учебно-педагогических задач, учителем-предметником конкретизируется в формулировке темы и определении содержания предстоящего учебного занятия в контексте общих задач преподавания учебного предмета и требований учебной программы, учебно-методических материалов, в выделении решаемых на предстоящем занятии задач и оказании соответствующих воспитательных воздействий.

2.2.2. *Планирование учебно-педагогических действий.* После формулировки учебно-педагогических задач преподаватель определяет систему методов, средств и приемов, обеспечивающих эффективное изложение учебного материала. Для последующего взаимодействия с учащимися педагог старается найти способы формирования мотивационной основы учения, конкретный перечень и последовательность действий, выполняемых им самим по ходу учебного занятия и направленных на осмысленное усвоение учебного материала учащимися.

При планировании учебно-педагогических действий учитель продумывает моменты взаимодействия с учащимися таким образом, чтобы и ученики направлялись на реализацию своих возможностей в интеллектуальной, личностной и эмоциональной сферах, и сам преподаватель совершенствовал собственную профессиональную деятельность. Для этого педагог при осуществлении деятельности, например, должен:

- быть гибким в упорядочении учебного материала и его предъявления учащимся на протяжении учебного занятия;
- уметь оперативно, по ходу занятия, дополнять уже используемые методы обучения и соответствующие им учебные материалы и средства обучения;
- уметь определять последовательность действий конкретного ученика

и учащихся класса в целом при выполнении ими учебного задания;

- уметь предвосхищать использование учащимися других способов выполнения учебных заданий, выделять наиболее продуктивные из них, определять свое отношение к ним, в том числе к способам поощрения успешных учащихся;
- уметь определять приемы работы по развитию мышления и других познавательных процессов; предвидеть возможность использования разных способов организации внимания учащихся на занятии;
- не забывать о значимости работы по формированию познавательных и социальных мотивов учения, их сочетания.

Преподаватель в ходе учебного занятия демонстрирует навыки воспроизведения разработанного учебного занятия, оперативного реагирования на изменяющиеся или не учтенные ранее обстоятельства, в том числе общение, принятия адекватных педагогических решений. У преподавателя со временем вырабатывается педагогическая интуиция, позволяющая ему найти не предусмотренные пути достижения цели и их обоснования. Временная отстраненность принимаемых педагогических решений придает педагогической деятельности творческий характер. Примером такого творческого решения новой учебно-педагогической задачи, возникшей во время проведения занятия, может быть педагогическая импровизация.

Успешное решение учителем поставленных учебно-педагогических задач и достижение педагогических целей обусловлено:

- 1) качеством подготовки учителя к учебному занятию, зависящим от выполнения первых двух действий (постановки учебно-педагогических задач и планирования учебно-педагогических действий);
- 2) особенностями организации деятельности учащихся класса по усвоению учебного материала и управления ею, зависящими от содержательных и структурных характеристик учения, учебной деятельности или ориентации на другие виды деятельности учащихся по усвоению знаний;
- 3) полнотой восприятия учащимися изучаемого объекта, непосредственным применением установленной закономерности в практических и жизненных ситуациях, контролем деятельности учащихся и оценкой их успешности в учебе.

При осуществлении деятельности, направленной на решение воспитательных задач, педагог выполняет уже *указывавшиеся* действия: постановку системы воспи-

тательных задач, планирование соответствующих воспитательных воздействий и их непосредственное воплощение.

В ходе учебного занятия (или воспитательного мероприятия) проявляются и реализуются коммуникативные возможности педагога, которые связаны со следующими особенностями педагогически направленного общения:

- умением точно, доступно и интересно преподнести учебную информацию, преодолевать возможные смысловые барьеры и обеспечивать обратную связь;
- умением производить первое, благоприятное и впоследствии не ухудшающееся впечатление;
- стремлением к достижению взаимопонимания;
- владением разными приемами взаимодействия с учащимися и предупреждения возможности возникновения конфликтных ситуаций.

2.2.3. Контроль. При проведении учебного занятия педагог осуществляет текущий контроль выполнения предусмотренных учебно-педагогических действий. Это позволяет в случае необходимости оперативно вносить изменения в элементы взаимодействия с учащимися при решении поставленных учебно-педагогических задач.

Контроль как самостоятельное действие в структуре профессиональной педагогической деятельности имеет рефлексивный характер. Это означает, что учитель, мысленно возвращаясь к содержанию и характеру своих предшествующих действий и анализируя их от момента подготовки к за-

нятию до завершения учебного мероприятия, замечает свои достижения и находит ошибки, соотносит их с предшествующим опытом и оценивает пункты, в которых наблюдается профессиональный рост. Такое действие, как контроль, направляет активность педагога на познание самого себя как профессионала, обуславливает изучение и оценку педагогом уровня своего педагогического мастерства, что служит фактором профессионального развития. По мере увеличения опыта практической работы у педагога формируются и совершенствуются возможности самоконтроля.

2.2.4. Оценка является показателем удовлетворенности человека своими возможностями, обусловленными особенностями личности и характеристиками профессиональной деятельности. В практической работе учителя оценочные действия проявляются в том, насколько он признает вклад и значимость собственной деятельности с точки зрения соответствия требованиям к решению учебно-педагогических задач.

Контроль и оценка функционируют как механизмы становления педагогического целеполагания – определения системы ближних и дальних учебно-педагогических целей, селекции более эффективных и перспективных учебно-педагогических действий. Таким образом, умение педагога оценивать свою деятельность, воспитывать у себя потребность в самореализации, приводящую к становлению высокого уровня профессионального самосознания, является фундаментальным условием профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаханов Р., Бобкова М. Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. 2007. № 1.
2. Атаханов Р., Орлова О. А. Профессионально-личностные качества учителя в структуре социальных ожиданий субъектов образовательного процесса // Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (18–19 марта 2010 г.). Тюмень, 2010. С. 241–245.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985.
6. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие. СПб. ; Рыбинск, 1993.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993.
10. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2000.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1989.
12. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя : сб. науч. тр. / под ред. А. И. Щербакова. Л., 1976. Вып. 1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.