

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

**Т. В. Огородова**

**Акмеологические основы  
педагогической деятельности**

*Учебное пособие*

*Рекомендовано*

*Научно-методическим советом университета для студентов,  
обучающихся по специальности Психология*

Ярославль 2010

УДК 159.9:37.015.3  
ББК Ю940я73  
О39

*Рекомендовано  
Редакционно-издательским советом университета  
в качестве учебного издания. План 2009/10 года*

**Рецензенты:**

Т. Г. Киселева, канд. психол. наук, доцент, завкафедрой естественно-математических дисциплин ГОУ ЯО Института развития образования; кафедра дошкольного и начального образования ГОУ ЯО Института развития образования

О39 Огородова, Т. В. Акмеологические основы педагогической деятельности: учеб. пособие / Т. В. Огородова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 116 с.  
ISBN 978-5-8397-0750-4

Учебное пособие написано в соответствии с программой спецкурса «Акмеологические основы педагогической деятельности». Представлены основные подходы к исследованию профессионального развития педагога, достижению профессионального акме. Учебный материал сопровождается вопросами и заданиями для самостоятельной работы студентов.

Предназначено для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 Психология (дисциплина «Акмеологические основы педагогической деятельности», блок ДС), очной формы обучения, а также преподавателей психологических факультетов, психологов-практиков, педагогов.

УДК 159.9:37.015.3  
ББК Ю940я73

ISBN 978-5-8397-0750-4

© Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2010

## Предисловие

«Не тот учитель, кто получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана только жертвами, которые человек приносит своему призванию».

*Л. Н. Толстой*

Вспоминая школьные годы, наверное, каждый человек может назвать имя учителя, который оставил важный след в его жизни. Как бы не менялась школа, какие бы новые программы, технологии, современные технические средства не внедрялись в образовательный процесс, главной фигурой всегда будет оставаться Учитель.

Качество образования не может быть выше качества работающих в этой среде учителей. Государственным приоритетом в сфере повышения статуса учителя становится разработка политики по формированию новой генерации учителей как новой общественной элиты.

Психологическая наука сегодня имеет богатую теоретическую и методологическую базу, позволяющую понять сущность педагогического процесса, закономерности и механизмы становления личности учителя, условия достижения педагогом своего профессионального акме.

Знакомство с концепциями таких ведущих ученых, как Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др., позволяет психологу образования строить свою работу, заглядывая в глубины, суть педагогического процесса, прогнозировать результаты. Только в этом случае мы сможем говорить об эффективности психологического сопровождения педагогического процесса.

В основу курса «Акмеологические основы педагогической деятельности» положена концепция профессионального развития учителя Л.М. Митиной. Автор понимает профессиональное развитие учителя как рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Только творческий учитель способен вырастить творческую личность, которой предстоит решать сложнейшие задачи XXI века.

## **Акмеологические основы развития субъекта деятельности**

Акмеология (от древнегреческого «акме» – острие, вершина, высшая степень чего-либо и «логос» – наука о человеке) изучает факты и закономерности, механизмы и способы развития человека **на этапе его зрелости, включая профессиональное самознание, самосовершенствование и саморегуляцию личности.**

Возникновение, становление и развитие акмеологии непосредственно связано с именами выдающихся российских ученых А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, А. А. Бодалева и др.

Во многих научных классификациях развитие человека в онтогенезе складывается из детства, взрослости и старости. Наука, предметом изучения которой выступает взрослый человек, все чаще называется акмеологией. Она возникла на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических областей научного знания, целеустремленно и последовательно выявляет феноменологию, закономерности и механизмы становления человека на ступени ранней, средней и поздней взрослости как индивида (сложнейшего живого организма), как личности (в этом случае прежде всего имеются в виду усвоенные человеком отношения к разным сторонам действительности) и как субъекта деятельности

(главным образом как профессионала). Поскольку зрелость человека очень часто отождествляется с его зрелостью как гражданина, супруга, родителя, специалиста в какой-то конкретной области труда, то некоторые ученые, работающие в сфере акмеологии, заменяют понятие зрелости понятием зрелость, хотя, конечно, эти понятия неэквивалентны.

Большое внимание в акмеологии уделяется объективным и субъективным факторам, которые, взаимодействуя друг с другом, позволяют взрослому человеку достигать уровня акме (расцвета, вершины, высшей ступени).

И хотя термин «акме» все чаще используется в публикациях, содержание которых соответствует профилю науки о развитии взрослого человека, он истолковывается в них очень неоднозначно.

В одних случаях авторы, говоря об акме, имеют в виду пик здоровья человека или пик в развитии его как личности, или пик, когда человек как субъект, занимаясь какой-то деятельностью, добивается наибольших для себя результатов. При этом достигаемое человеком акме оказывается ограниченным небольшим временным промежутком.

Другая группа исследователей, освещая проблему акме, имеет в виду более длительный временной период в жизни взрослого человека, когда для последнего характерен высокий уровень работоспособности и как личность он наиболее граждански активен и вместе с тем творчески продуктивно реализует свой профессиональный потенциал в главной для себя области труда.

Н. А. Рыбников, а затем Б. Г. Ананьев, его ученики и последователи А. А. Бодалев, А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина и др. термин акме включают в название раздела науки о развитии человека в оттогенезе. Именно они науку, комплексно изучающую развитие взрослого человека, назвали акмеологией. Авторы подчеркивают, что как раз на ступени зрелости нормально формировавшийся на предшествующих ей стадиях онтогенеза человек проявляет себя как зрелый индивид, богатая своими связями с действительностью личность и как активный деятель профессионал. Вершины, на которые поднимается в своем индивидуаль-

ном, личностном и субъектном развитии взрослый человек, представители этой научной школы обычно называют кульминациями или иногда оптимумами.

А. А. Деркач отмечает, что главным богатством страны в соответствии с постулатами акмеологии является человек как социальный и профессиональный субъект, человеческий капитал. **Суть акмеологии – рассмотрение в единстве процессов профессионального и личностного развития и указание пути достижения профессионального мастерства на основе реализации творческого потенциала личности. Акмеология идет по пути накопления общих закономерностей, в соответствии с которыми человек и общность людей реализуют высшие достижения в различных областях профессиональной деятельности на своем жизненном пути. Конкретным приложением акмеологии как науки являются разработки в области достижения вершин профессионального мастерства.**

Акме – система смысложизненных вершин (социальных, духовных, профессиональных), достигнутых человеком и воспринимаемых им как «чувство жизни», «самореализация», воплощенная собственная уникальность.

С психологической точки зрения развитие зрелой личности можно рассматривать как процесс вхождения в новую социальную и профессиональную среду и интеграции в ней (Г. Н. Андреева и др.). При этом само развитие осуществляется в сфере как потенциального, так и актуального (Л. А. Анцыферова и др.), т. е. оно связано с реализацией личностного потенциала. Развитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов, ценностных ориентаций. В психологии укоренилось представление о том, что основанием для развития личности является деятельность (А. Н. Леонтьев). Через внешнюю, т. е. организованную обществом, деятельность формируется внутренняя деятельность, которая сказывается на сознании и самосознании личности, самооценке, формировании «образа Я».

В качестве предмета акмеологии Н. В. Кузьмина определяет закономерности, условия, факторы и стимулы самореализа-

ции творческого потенциала человека на протяжении жизненного пути, развития творческой готовности к предстоящей деятельности, достижения вершин жизни и профессионализма деятельности. Сопоставляя предмет акмеологии с предметом психологии, педагогики, она отмечает, что акмеология изучает взрослого человека, который является по сути закрытой системой, общение с ним должно строиться как с компетентным судьей, экспертом; акмеология изучает виды профессиональной деятельности с учетом их конечной результативности и влияющих на это факторов; акмеология делает акцент на механизмах саморазвития и самодвижения человека к зрелости в конкретных видах деятельности, самореализации своего творческого потенциала на пути к высшим достижениям (акме) и др.

### ***Характеристики акме в профессиональном развитии педагога***

Акме в профессиональном развитии человека (профессиональное акме) – это высший для данного человека уровень в его профессиональном развитии на данном отрезке жизненного пути, который проявляется в максимальной мобилизованности, реализованности всех профессиональных способностей, возможностей и резервов человека при отсутствии перенапряжения и оптимальном использовании возможностей организма.

Как мы уже отмечали, исследование педагогической деятельности является важнейшим условием понимания личностного развития педагога, достижения педагогического акме. С одной стороны, особенности личности учителя существенно влияют на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой – саморазвитие личности происходит под влиянием специфики педагогической деятельности. Педагогическая деятельность – разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания.

Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская рассматривают педагогическую деятельность как метадеятельность. Основную задачу

учителя они видят в построении такой деятельности учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, становление системы их знаний и познавательных способностей, а также практических умений и навыков. Управление деятельностью учащихся педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу ученику тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, такое управление должно носить рефлексивный характер.

Педагогическая акмеология – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога. Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – это понятие профессионализма педагога (А. К. Маркова). Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся).

По мнению А. К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

❖ объективные критерии: эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);

❖ субъективные критерии: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

❖ процессуальные критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

❖ результативные критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование



качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе).

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- ❖ уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий;

- ❖ уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.;

- ❖ уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;

- ❖ уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания

Профессиональное педагогическое акме, так же как и акме в любой другой профессиональной деятельности, может иметь разную степень общественной и личной значимости (А. К. Маркова).

Общественно и объективно значимые профессиональные акме – это высокий уровень профессиональных достижений конкретного учителя, признанный профессиональным сообществом как социально приемлемый результат, заметно превышающий нормативный уровень. Общественно значимые педагогические акме могут представлять собой выдающиеся достижения (теоретические концепции и открытия) или включать отдельные творческие находки, передовой опыт педагогов-новаторов. Учитель

наряду с крупными достижениями может иметь спады, паузы в творчестве, слабые места, но о профессионалах судят обычно по тем наивысшим результатам, которых они достигли.

Личностные, субъективно значимые педагогические акме – это достаточно высокий уровень профессиональных достижений конкретного учителя, заметно превышающий ранее достигаемые им результаты. Эти достижения порой незаметны для профессионального сообщества и не признаны им, но осознаются и оцениваются самим человеком как максимально возможный для него в данный отрезок времени уровень профессионализма. Субъективно значимые профессиональные акме педагога означают мобилизацию усилий человека, победу над собой, превышение своих предыдущих профессиональных результатов, достижение нового для себя уровня профессионализма, способность развиваться в профессиональной области по восходящей траектории.

Общественно и личностно значимые профессиональные акме могут не совпадать. Наличие субъективно значимого акме не всегда признается социумом как объективно важные достижения. Признание успехов данного человека выдающимися, объективно значимыми не означает, что человек достиг своего субъективного максимума и акме (А. К. Маркова).

Профессиональные акме могут различаться:

- ❖ по длительности и временным границам, охватывая дни, недели, месяцы, реже годы;

- ❖ масштабы, «калибру» (А. А. Бодалев), включая одну или несколько видов профессиональной и социальной деятельности человека.

Профессиональные акме могут:

- ❖ следовать за периодом спада, зстоя, что может означать период скрытого развития или период стабилизации, плато в развитии;

- ❖ сами приводить к спаду, опустошенности, истощенности, кризису в развитии;

- ❖ стать основой новых акме, подъемов инноваций.

Структура профессиональных акме у различных людей может различаться: для одного человека может быть характерен

стабильный высокий уровень профессиональных результатов, для другого – несколько фаз, «скачков» резкой активизации деятельности.

Факторами достижения профессионального акме являются:

- ❖ акме-мотивация;
- ❖ активность человека, соответствующая наибольшей продуктивности его трудового поведения;
- ❖ «сильное» профессиональное целеполагание и построение своего профессионального пути по восходящей траектории;
- ❖ стремление человека достичь своего максимального профессионального уровня;
- ❖ высокий уровень притязаний;
- ❖ способность мобилизовать свои профессиональные возможности, сконцентрироваться на цели;
- ❖ способность к восстановлению после больших психологических затрат;
- ❖ стремление к преумножению своих достижений.

Общественно и личностно значимые профессиональные акме могут не совпадать.

А. А. Бодалев отмечает, что в основных проявлениях акме человека имеется в виду, что последний, проходя свой жизненный путь, в определенных точках его достигает пика своего развития как живой организм (индивид), как сложный ансамбль или система отношений (личность) и как совокупность всех своих образований, которые, проявляясь в сложнейших взаимосвязях и в динамике, позволяют ему быть максимально продуктивным субъектом одной или нескольких деятельностей.

### ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Составьте синквейн к слову «Акме» (см. приложение).
2. Познакомьтесь с жизнью и деятельностью одного из выдающихся педагогов, педагогов-новаторов (В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Л. Соловейчик и др.). Опишите факторы достижения профессионального акме.

3. Приведите примеры общественно и объективно значимым профессиональных акме и личностных, субъективно значимых профессиональных акме.

4. Дайте характеристику различных подходов к определению сущности понятий «профессионализм» и «профессионал». Сформулируйте свое понимание профессионализма учителя.

5. Определите основные понятия изученной темы.

## **Педагогическая деятельность и концептуальная схема труда учителя**

В педагогической психологии проблема изучения труда учителя как целостной системы – одна из важнейших научно-практических проблем. От успешности продвижения ее фундаментальных разработок в значительной степени зависит успешность организации мероприятий по повышению эффективности труда учителя, а также созданию условий движения педагога к акме.

Л. М. Митина, основываясь на идеях целостности, единства, системной организации труда учителя, предлагает рассматривать труд учителя – эту сложнейшую психическую реальность – в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности (рис. 1). Эти три пространства объединены глобальной задачей развития личности учащегося. Вместе с тем они не повторяются, не дублируют друг друга – они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство в процессе труда учителя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Находясь в общем многомерном пространстве, каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу. В концепции Л. М. Митиной труд учителя рассматривается целостно и в динамике.

Рассмотрение разработанных Л. М. Митиной в русле психологической концепции труда учителя структуры педагогической деятельности, структуры педагогического общения и структурно-

иерархической модели личности учителя позволяет понять педагогическое акме.

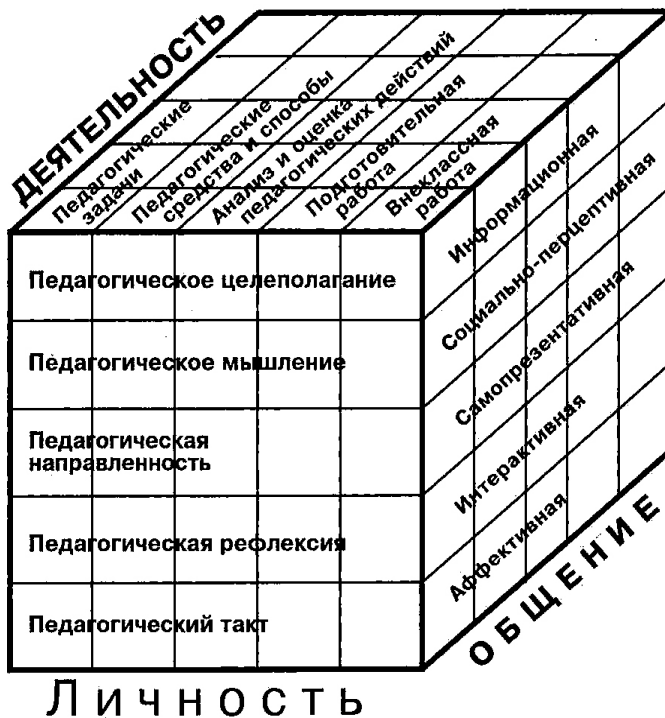


Рис. 1. Трехмерная модель труда учителя

### **Структура педагогической деятельности**

Педагогическая деятельность (Л. М. Митина) включает профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Учебный процесс, подчеркивает Л. М. Митина, как по содержанию, так и по формам организации и проведения, сегодня следует строить как процесс развития, а обучение знаниям, умениям и навыкам рассматривать как составную часть развития, его основное сред-

ство. В связи с этим **структура педагогической деятельности учителя** наполняется новым содержанием и включает три основных компонента.

Педагогические цели и задачи.

В каждый момент педагогической деятельности учитель имеет дело с иерархией целей и задач, диапазон охватывает как общие цели (цели школы, системы народного образования, общества), так и оперативные задачи.

Педагогические средства и способы решения поставленных задач.

При выборе средств и способов педагогических воздействий учитель должен быть в первую очередь ориентирован:

А) на ученика как на центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование нравственного, эмоционального, интеллектуального развития каждого ребенка, на проектирование новых уровней его психического развития. Учитель не только ставит педагогические задачи, но и стремится к тому, чтобы эти задачи были внутренне приняты учениками. Управление деятельностью учащихся педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения. При этом выбор учителем педагогических средств, в первую очередь, должен зависеть от индивидуальности ребенка, его возрастных возможностей и особенностей класса;

Б) на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и особенностей учителя в работе с детьми.

Основными нормативами и принципами самореализации учителя в педагогической деятельности являются: эмоциональная и личностная раскрытость; психологический «настрой» на оптимальную работу с данным классом с целью достижения максимальной убедительности и выразительности; доверительность и искренность выражения чувств и отношений; удовлетворенность собой в процессе совместной с учениками творческой деятельности;

В) на отбор и переработку содержания учебного материала, направленного на усвоение учениками системы знаний, обосновывающих глубокую связь учебного предмета с жизнью, подбор его компонентов (вспомогательного, информационного, иллюстративного);

Г) на выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия с учащимися и учащимся друг с другом; создание условий, облегчающих процесс обучения, атмосферы живого общения, положительного эмоционально-психологического климата.

*3. Анализ и оценка педагогических действий учителя* (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности педагога).

Учитель стремится проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической деятельности, правильно оценить и вовремя скорректировать свою работу. Поэтому третий компонент структуры деятельности учителя направлен на осознание и коррекцию педагогом своего труда. Он изучает ход, результаты своей деятельности, оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог и насколько активны в нем учащиеся, осуществляет анализ ошибок, промахов, педагогических находок, обобщает свой опыт, строит и реализует план профессионального развития. Особенность этих действий – направленность на самого себя, изучение уровня педагогического мастерства через анализ процессуальной и результативной сторон своего труда.

Неумение анализировать педагогическую деятельность приводит к тому, что контроль и оценку своей работы учитель осуществляет нерегулярно, ситуативно; способы анализа вырабатываются эмпирически, выделяя как правило, не общие основания для анализа, а случайные яркие моменты своей деятельности и работы своих коллег. В силу этого выявить причины субъективной неудовлетворенности педагогу очень сложно. Педагогический анализ Л. М. Митина определяет как способ раскрытия сущности конкретных педагогических явлений с целью получения инфор-

мации, необходимой для оптимизации учебно-воспитательной деятельности. Его основу составляет осознание учителем взаимосвязи компонентов педагогической деятельности, отношений между задачами, которые ставит учитель, средствами и способами, выбираемыми для их решения, и предполагаемым результатом. Овладение обобщенными принципами такого анализа дает возможность учителю увидеть педагогическую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания.

Возможны два варианта анализа педагогической деятельности, отличающихся позицией субъекта анализа. Первый: субъект отделен от объекта анализа и исследует его со стороны. Например, учитель анализирует педагогическую деятельность своего коллеги во время открытого урока. В другом случае субъект анализа сам является его объектом, т. е. учитель оценивает собственную деятельность (самоанализ). В своей профессиональной деятельности учитель обращается к обоим вариантам анализа.

Таким образом, в концепции профессионального развития учителя, разработанной Л. М. Митиной, структура педагогической деятельности представляется следующим образом.

1. Постановка педагогических целей и задач.
2. Выбор средств и способов решения поставленных задач:  
а) кого учить? б) кому учить? в) чему учить? г) как учить?
3. Анализ и оценка педагогической деятельности.

## ***Мотивация педагогической деятельности***

Мотивация педагогической деятельности подчиняется общему механизму мотивации деятельности и образования новых мотивов. Он получил название механизма превращения цели в мотив, или «сдвига мотива на цель» (А. Н. Леонтьев). Его суть состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. сама становится мотивом. Например, начинающий учитель приступил к работе, отдавая ей все свои силы прежде всего потому, что им руководили честолюбивые чувства. Но со временем его увлекает сам процесс общения с детьми, пробуждается интерес к преподаванию. Осуществление



педагогического процесса со всеми его сложностями и в то же время привлекательностью превратилось из цели в мотив деятельности. Цель же, как правило, усложняется, отодвигается. Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как **целенаправленное притяжение**. Цель деятельности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как **целенаправленное принуждение**, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно. В ситуациях первого типа учителя работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.). К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы:

- ❖ мотивы долженствования;
- ❖ мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- ❖ мотивы увлеченности общением с детьми – «любовь к детям».

По характеру доминирования этих мотивов им были выделены четыре группы учителей:

- ❖ с преобладанием мотивов долженствования (43%);
- ❖ с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39%);
- ❖ с доминированием потребности общения с детьми (11%);
- ❖ без ведущего мотива (7%).

Как оказалось, последние имеют самые высокие квалификации и авторитет. Было выявлено, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся (Н. В. Кухарев). Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такового обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства. Так, А. К. Байметов отмечает, что доминирование мотива долженствования свойственно учителям, склонным к авторитаризму, доминирование мотива общения – учителям-либералам, а отсутствие доминирования того или иного мотива – учителям, склонным к демократическому стилю руководства.

### ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Объясните понятия «труд учителя» и педагогическая деятельность, опираясь на концепцию Л. М. Митиной.
2. Вспомните из курса «Педагогика» основные средства педагогического воздействия. Приведите примеры, в которых вы-

бор учителем средств зависит от индивидуальности ребенка, его возрастных возможностей, особенностей класса.

3. Приведите примеры и докажите, каким образом происходит профессиональное развитие учителя во время подготовки к предстоящему уроку.

4. Вспомните из курса «Педагогика» основные методы организации учебной деятельности. Докажите эффективность использования активных методов работы с учащимися на уроке (групповая дискуссия и др.). Какие требования предъявляются к учителю, использующему активные методы обучения?

5. Дайте характеристику индивидуальных стилей на основе выраженности трех основных компонентов структуры педагогической деятельности.

6. Разработайте рекомендации по совершенствованию педагогической деятельности (коррекционной работе) для каждого из рассмотренных индивидуальных стилей учителя.

7. Определите основные понятия изученной темы.

8. Составьте синквейн к слову «Мотивация» (см. приложение).

## **Педагогическое общение**

Всякий труд предполагает общение людей. Труд преподавателя относится к числу таких, где взаимодействие – основа профессиональной деятельности. Можно сказать, что обучение по сути своей – это общение педагога с учащимися на определенную тему.

В современной психологии, прежде всего в социальной, накоплен богатый материал по исследованию общения как одной из базовых категорий психологической науки – структуры общения, функций, видов и многих других характеристик. Существует не менее ста оснований только для определения общения.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностями в совместной жизни и деятельности. Смысл общения в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрыва-

ется для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности.

Особенность профессии учителя состоит в том, что ему необходимы знания, навыки, умения, которые лежат в основе успешного взаимодействия с людьми: организовывать свои отношения с учениками, коллегами, помогать в нормализации отношений.

Общение имеет огромное значение для профессионального и личностного развития учителя. Оно выступает как фундаментальное условие связывания индивидов в профессиональное общество и, вместе с тем, как способ их развития.

### ***Структура педагогического общения***

Традиционно в общении выделяют три взаимосвязанных функции: информационную (коммуникативную), социально-перцептивную (восприятие и познание людьми друг друга), интерактивную (организация и регуляция совместной деятельности). Структура педагогического общения, предложенная Л. М. Митиной, включает также самопрезентативную и аффективную функции.

*Информационная функция* общения. Педагогическое общение – это прежде всего коммуникация – передача информации, обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера между участниками педагогического процесса. Передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных невербальных средств. Речь учителя – основное средство, позволяющее приобщить учеников к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. Слово педагога – ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника (В. А. Сухомлинский). В педагогическом общении «присутствует» все разнообразие видов речи, но независимо от того, убеждает, информирует, призывает ли педагог воспитанников, к его речи предъявляются особые требования:

- ❖ правильность (соответствие литературно-языковым нормам);
- ❖ точность (употребление слов, выражений в свойственных им значениях);
- ❖ ясность, простота, логичность, доступность;

- ❖ богатство (разнообразие используемых языковых средств);
- ❖ образность, эмоциональность.

Вместе с тем, общаясь с детьми, педагог значительную часть (по разным источникам от 50 до 90%) информации о них получает не из слов, а из их жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать. Невербальные аспекты общения играют существенную роль в передаче информации, в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как ученика, так и учителя (А. Н. Леонтьев). К. С. Станиславский утверждал, что люди общаются с помощью органов своих пяти чувств: глазами, мимикой, голосом, движениями рук, пальцев, а также через «лучеиспускание» и «лучевосприятие».

В исследовании Д. М. Соломона было установлено:

1) овладение учащимися фактическим материалом зависело от ясности изложения, выразительности и умения преподавателя преподнести материал;

2) степень понимания материала учениками зависела от энергичности, проявляемой учителем, и его манеры изложения материала;

3) доброжелательная атмосфера в классе зависела от поведения учителя, который умеренно контролировал обучаемых и допускал известную свободу действий.

*Социально-перцептивная функция* общения. Общение как диалог разворачивается в условиях адекватного отражения людьми друг друга. Психологически грамотное восприятие учителем ученика помогает установить на этой основе взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Педагогов, умеющих хорошо разбираться в людях, В. Леви назвал гениями общения. У них прекрасное личностное видение ученика, видение каждого изнутри, умение читать другого человека, умение моделировать общение с учетом своеобразия индивидуальности личности.

В педагогической деятельности, в общении важно не только знание воспитанника, но и правильное понимание его. «Пойми ученика» – это профессиональная заповедь педагога (И. А. Зимняя). Понять – это значит проникнуть во внутреннее

душевное состояние, понять мотивы его действий, поступков, переживаний.

Механизмом познания и понимания личностного своеобразия воспитанника является педагогическая эмпатия. Эмпатия – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Таким образом, можно сказать, что педагогическая эмпатия проявляется в умении воспитателя мысленно поставить себя на место воспитанника, проникнуться его психическим состоянием, понять, сопереживать. Но это возможно, если педагог хорошо знает и понимает самого себя, способен объективно анализировать свои мысли, переживания, действия, отношения с людьми, т. е. если у него развита рефлексия. Педагог, владеющий рефлексией и эмпатийно воспринимающий, понимающий и правильно оценивающий воспитанника, может успешно прогнозировать, корректировать учебно-воспитательные взаимоотношения, управлять ими.

Познание, понимание и оценка в общении – процесс двусторонний. Педагог познает своих воспитанников, они, в свою очередь, заняты «изучением» педагога. Понимание педагога и принятие его личности воспитанниками взаимосвязаны.

Психолого-педагогическими исследованиями выявлено, что представление воспитанников об учителе, тренере опосредуется характером его деятельности, общественным мнением о нем. Если педагог и воспитанники адекватно отражают друг друга, то педагогическое общение строится на взаимопонимании. Понимание, принятие друг друга помогает согласовывать действия, проявлять взаимное уважение, чувствовать настроение, предупреждать конфликты, устанавливать положительные межличностные отношения.

Рассматривая социально-перцептивную функцию общения, нельзя не коснуться проблема стереотипизации, которая нашла заметное отражение в психолого-педагогической литературе (в работах Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, Е. С. Кузьмина, В. Н. Парфенова, В. П. Трусова, ряда американских ученых). В исследовании А. А. Реана доказано наличие в познавательной деятельности учителя всех известных разновидно-

стей стереотипов, характерных для межличностного познания, – социальных, эмоционально-эстетических, антропологических.

Ученик, охарактеризованный окружающими как отличник, спортсмен, активист либо как неуспевающий, пассивный и т. п., уже при первоначальном знакомстве наделяется педагогом вполне определенными положительными или отрицательными личностными качествами. В зависимости от своего специфического социального статуса он воспринимается способным, дисциплинированным, честным либо, напротив, несобранным, склонным к обману, не заинтересованным учебой. В отношении темперамента ребенка, его физических данных срабатывает эмоционально-эстетическая разновидность стереотипов. Беспокойным, неусидчивым детям приписываются характеристики проблемных и неблагополучных, спокойные дети расцениваются как вдумчивые, серьезные, сосредоточенные. Ученик с привлекательными внешними данными может в большей степени рассчитывать на позитивное общение с учителем, школьники менее красивые излишней симпатии у педагога не вызывают. В отличие от названных, антропологические стереотипы, когда о внутренних качествах человека судят по его принадлежности к определенной нации, этнической группе, широкого применения в средней школе не находят (А. А. Реан).

По мнению исследователей, наличие стереотипов в восприятии школьника учителем оказывает как позитивное, так и негативное влияние на педагогический процесс.

У педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник», «активист» и т. д. Впервые встречаясь с учащимся, который уже получил характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает у него наличие определенных качеств. Оценочные стереотипы носят подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер, поскольку каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения с учащимися, опыт данного конкретного педагога. Говоря об индивидуальном содержании педагогических стереотипов, все-таки нельзя забывать об общей направ-

ленности распространенности многих из них. Общеизвестно, что среди преподавателей чрезвычайно распространен следующий стереотип: хорошая успеваемость учащихся связана с характеристиками личности. Тот, кто успешно учится, априорно воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный. И наоборот, «двоечник» – это бесталанный несобранный лентяй.

С одной стороны, стереотипы обеспечивают первоначальную ориентировку в учебном процессе, в общении с учащимися. Механизм стереотипизации служит средством накопления индивидуального педагогического опыта, профессионального мастерства. С другой стороны, излишняя опора на стереотипы ограничивает педагогический кругозор, негативно влияет на характер общения с воспитанниками, на профессиональное самосовершенствование учителя.

*Функция самопрезентации* (самоподачи) в педагогическом общении помогает самовыражению и учителя, и ученика. Л. М. Митина отмечает, что, вступая во взаимоотношения с детьми, педагог как бы «предлагается» им в качестве партнера по общению. Такое «предложение» предполагает со стороны учителя определенную активность: он должен создать некоторое (желательно позитивное) впечатление о себе в глазах учеников, подать им себя. Эта способность «вмешательства» живого объекта восприятия в процесс формирования своего образа у собеседника некоторыми авторами (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Кан-Калик, И. В. Страхов и др.) называется самоподачей. В процессе общения осуществляется презентация так называемого внутреннего мира учителя ученикам.

В случае, когда учитель с богатым внутренним миром способен грамотно предъявить его ученикам, можно говорить о конгруэнтном самовыражении. Конгруэнтность – это полное соответствие того, что человек предъявляет с помощью тона голоса, движения тела и головы, содержанию его слов, внутренним убеждениям. Слова педагога находятся в полной гармонии со всеми органами чувств, выражающими мысль.



*Интерактивная функция* педагогического общения заключается в обмене образами, идеями действиями и в способности отстаивать свои идеи, доказывать свою точку зрения. Между индивидами или социальными группами возможны два основных типа взаимоотношений: симметричные (равноправные) и асимметричные (неравноправные). Симметричные отношения относятся к «реципрокным», если они характеризуются взаимной помощью. Асимметричные (т. е. односторонние) отношения определяются как отношения «социального доминирования». С этой точки зрения отношения в системе «учитель – ученик» превращаются в серьезную проблему.

Если учитель озадачен развитием личностной сферы учащихся, то он будет стремиться, чтобы они овладели навыками социального поведения, участия в дискуссиях, спорах. По Дж. Брунеру, развитие способности рассуждать и дискутировать является целью школьного обучения; школа – это «мастерская», где учащиеся берут старт, чтобы стать как исследователями, так и умелыми партнерами в споре.

*Аффективная функция* общения заключается в стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте и контроле аффекта, его нейтрализации, коррекции или создании социально-значимого аффективного отношения.

В состоянии комфортного общения две личности – учитель и ученик – образуют некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и самого себя, своих возможностей и способностей.

Противоположный процесс, процесс разобщения, обусловлен различного рода нарушениями в общении ученика и учителя, которые подавляют творчески саморазвивающийся потенциал ребенка, стимулируют негативные чувства, асоциальные формы поведения школьников (Г. М. Бреслав), напряженные аффективные состояния учителей, сопровождаемые в наиболее острых случаях невротическими реакциями, соматическими и психическими заболеваниями (Л. М. Митина).

Центральным звеном функциональной структуры педагогического общения Л. М. Митина называет систему отношений учителя и ученика. Поскольку субъект-субъектные отношения основываются прежде всего на принятии друг друга и предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов, можно рассмотреть дихотомию, задаваемую понятиями принятие – неприятие, или другую дихотомию, в основе которой лежит само «общение»: приобщение – разобщение. «Принимающий» учитель никогда не отвергнет ребенка как личность, он может осудить лишь отдельный поступок или высказывание. Отношение такого педагога к ученику всегда строится на оптимистичности прогноза его развития и совершенствования.

### ***Стили педагогического общения***

Стиль педагогического общения – это индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся (В. А. Канн-Калик). В стиле общения находят выражение:

- ❖ особенности коммуникативных возможностей учителя;
- ❖ сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- ❖ творческая индивидуальность педагога;
- ❖ особенности ученического коллектива.

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. Первое экспериментальное исследование стилей общения было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином. В современной психолого-педагогической литературе существуют различные классификации стилей педагогического руководства и чаще всего выделяют три основные разновидности. Авторитарный и демократический присутствуют практически в каждой классификации как выражение «чистых» стилей, а вот третий – промежуточный – различные авторы называют по-разному: либеральный, либерально-попустительский или непоследовательно-противоречивый.

В характеристике педагогического общения как синонимы употребляются словосочетания: *стиль педагогического общения, стиль руководства, стиль управления педагогом коллективом учащихся*. Это вполне обоснованно, так как управленческая деятельность – важный компонент педагогической деятельности и занимает значительное место в профессиональном общении учителя. Под стилем руководства И. А. Зимняя понимает специфическую систему способов воздействия на школьников со стороны учителя или воспитателя. В стиле отражаются характерная для педагога манера обращения к ученикам, особенности предъявления им своих требований, отношение к учащимся со стороны учителя.

*Авторитарный стиль.* При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражается в том, что учитель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Авторитарный стиль складывается в результате преимущественного использования учителем принудительного требования и агрессивного внушения. Требование направлено на подавление недисциплинированного поведения школьников. Агрессивное внушение принимает формы наставления, предупреждения, угрозы, осуждения, которые вызывают недовольство, возмущение, гнев, презрение учителя. Сопровождается недовольными, злобными, гневными, насмешливыми, раздраженными интонациями голоса и мимики.

Авторитарный преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения даются преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии учителя в позитивные возможности учащихся. Во всяком случае, в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая

инициатива рассматривается авторитарным учителем как проявление нежелательного самоволия.

Исследования показали, что такое поведение педагога объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Кроме того, авторитарный учитель, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности ученика. При авторитарном стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты автократического. Учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

Авторитарный стиль развивает навыки полного подчинения ученика учителю; тормозит развитие способности к саморегуляции поведения (если педагог не контролирует, то исчезает и дисциплина). У школьников снижается настроение, появляются тревожность, обеспокоенность, раздражение, обида, неприязнь, страх, агрессивность.

*Демократический стиль.* При демократическом стиле руководства в первую очередь оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что учащиеся принимают активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. Демократический стиль руководства возникает, если учитель опирается на убеждение, побудительное требование и доброжелательное внушение. Убеждая, он разъясняет детям полезность подчинения правилам, формирует у них убежденность в их ценности. Обычные формы

требования – приказы, запреты, распоряжения – превращаются при демократическом стиле в побуждение. Теплые интонации голоса, спокойная мимика, обращение к ученикам по именам усиливают близость учителя с ними. Доброжелательное внушение принимает формы доверительного наставления, увещания, просьбы, осуждения, предостережения, напоминания, упрёка, укора. В них выражены доверие учителя к детям, одобрение или обеспокоенность. При такой системе отношений у учащихся успешно развиваются навыки саморегуляции поведения, уверенность в своих силах, оптимистическое настроение, положительные эмоции, состояние удовлетворения и радости от близости к учителю. Такие способы взаимодействия повышают его авторитет. При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление.

Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях. Если при авторитарном стиле между членами группы царит вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но сближаются между собой в личностном отношении. Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

*Либеральный стиль* (попустительский, непоследовательно-противоречивый) руководства, пожалуй, самый неблагоприятный в педагогическом общении. Не случайно существует еще одно название – либерально-ситуативный, поскольку общение в значительной мере определяется ситуацией, настроением. Школьники не любят таких учителей, поскольку к их стилю общения трудно приспособиться: то они очень мягкие, потакающие детям; то, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие.

Резкие переходы от либеральности к авторитарности и обратно – типичная картина для учителей-либералов. При либеральном стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Данный стиль руководства не развивает у детей ни навыков подчинения учителю, ни навыков саморегуляции поведения. Он порождает, с одной стороны, бесосновательное веселье, эйфорию; с другой – чувство неудовлетворения, огорчения, безразличия, равнодушия. Установка на учащихся нейтральная. Из-за нерешительности и колебаний учителя в классе, как правило, выделяются несколько наиболее энергичных школьников, которые постепенно берут на себя часть его организаторских функций. В наиболее затруднительных ситуациях они обращаются к другим учителям, облегчая этим данному педагогу принятие ответственных решений.

В. А. Кан-Калик подробно анализирует следующие стили педагогического общения:

- ❖ на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- ❖ на основе дружеского расположения;
- ❖ общение-дистанция;
- ❖ общение-устрашение;
- ❖ общение-заигрывание.

*Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.* В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – это результат не только коммуникативной деятельности учителя, но, в большей степени, его отношения к педагогической деятельности в целом. Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Увлеченность общим делом – источник дружелюбности и одновременно дружелюбность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками,

А. С. Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой – соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружественность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Подчеркивая плодотворность такого стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения – на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

**Общение-дистанция.** Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который в конечном счете отрицательно сказывается на результатах деятельности.

Начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения как в ученической, так и в педагогической сре-

де. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам. Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку. Общение-дистанция в известной степени, является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение.

**Общение-устрашение.** Этот стиль общения, к которому нередко обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение. Молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

В творческом отношении общение-устрашение бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

**Общение-заигрывание.** Этот стиль общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны, отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. А. С. Макаренко резко осуждал такую «погоню за любовью». Он говорил: «Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением... Это кокетничанье, эта погоня за любовью, эта хвастливость любовью приносит большой



вред воспитателю и воспитанию. Я убедил себя и своих товарищей, что этого привеска... не должно быть в нашей жизни... Пусть любовь придет незаметно, без ваших усилий. Но если человек видит цель в любви, то это только вред...».

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате: а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач; б) отсутствия навыков общения; в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны еще и потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и «въестся» в творческую индивидуальность учителя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

В чистом виде стили не существуют. Перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого.

А. А. Леонтьев проанализировал оптимальное педагогическое общение и возможности его развития. Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Сознательное формирование своего стиля педагогического общения возможно при определенном уровне развития способности к самоанализу профессиональной деятельности. Педагоги в этом случае в ходе профессионального взаимодействия с детьми целенаправленно ищут, отбирают и накапливают средства и способы общения, которые обеспечивают оптимальную результативность во взаимодействии с детьми и соответствуют их индивидуальности. Это в свою очередь приносит эмоциональное удовлетворение, приводит к переживанию психологического комфорта.

Постепенно происходит стабилизация состава средств и способов осуществления коммуникативной деятельности, складывается определенная устойчивая целостная структура, а именно индивидуальный стиль педагогического общения.

Чем раньше педагог осознает необходимость формирования своего стиля, тем больше окажется возможностей для выработки позитивного стиля, тем эффективнее будет протекать процесс становления его как профессионала.

### ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Составьте синквейны к теме «Общение» и «Эмпатия» (см. приложение).

2. В чем проявляется эмпатия учителя по отношению к ученику (классу) и существует ли, по вашему мнению, эмпатия ученика по отношению к учителю.

3. Приведите примеры распространенных стереотипов, проявляющихся в педагогической деятельности. Укажите их позитивное и негативное влияние.

4. Может ли учитель проявлять негативные эмоции в общении с учащимися? Докажите свою точку зрения.

5. Дайте характеристику каждой из рассмотренных функций педагогического общения. Приведите примеры, отражающие эти функции.

6. Опишите школьные ситуации, характеризующие учителей разного стиля общения и педагогического руководства.

7. Дайте характеристику каждого стиля педагогического общения и руководства, выберите соответствующий символ (пиктограмму, рисунок), придумайте педагогическое кредо.

8. Предложите возможные варианты, пути преодоления авторитарности педагогического руководства в образовательных учреждениях?

9. Определите основные понятия изученной темы.

10. Проанализируйте педагогические ситуации; выберите наиболее эффективную, на ваш взгляд, реакцию педагога в такой ситуации; определите, какому стилю общения она будет в большей мере соответствовать; предложите свой вариант разрешения ситуации.

**Ситуация 1.** Учитель приступил к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда учитель, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрел на учащегося, который засмеялся, он, смотря прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Реакция учителя:

1. «Ах так! Давай тогда вызовем в школу твоих родителей и вместе повеселимся».

2. «Ты что, дурачок?»

3. «Ну, и ради бога!»

4. «А что тебе смешно?»

5. «Люблю веселых людей».

6. «Я рада, что создаю у тебя веселое настроение».

**Ситуация 2.** В самом начале занятия учащийся заявляет учителю: «Я не думаю, что вы как педагог сможете нас чему-то научить». Реакция учителя:

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».

2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».

3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»

4. «Мне очень жаль, что я тебя так разочаровал».

5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».

6. «Давай с тобой встретимся и поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверно, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

**Ситуация 3.** Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь хорошо учиться и не отставать от остальных ребят в классе?» Реакция учителя:

1. «Раньше надо было думать, а не дурака валять!».

2. «Честно говоря, я сомневаюсь».

3. «Тут все зависит только от тебя».

4. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».

5. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

6. «Давай поговорим и выясним проблемы».

**Ситуация 4.** Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы сегодня неважно выглядите. У вас очень утомленный вид». Реакция учителя:

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».

2. «С вами тут будешь хорошо выглядеть, как же!».

3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».

4. «Я сегодня плохо спала, у меня немало работы».

5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».

6. «Ты очень внимательный, спасибо за заботу!»

## Личность учителя

«Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель» (А. Дистервег). Выдающийся педагог XIX в. К. Д. Ушинский считал, что помочь растущей личности воспитанника в ее становлении может только воспитатель, который сам является личностью, способной образовать сердце и волю ребенка: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитание изливается только из живого источника человеческой личности»<sup>1</sup>.

Выделен достаточно обширный перечень тех личностных качеств, которыми, по мнению разных исследователей, должен обладать учитель. Критикуя точку зрения некоторых психологов, видящих в личности лишь отдельные черты и ищущих какие-то «корреляции» – связи между проявлением этих черт, С. Л. Рубинштейн предостерегал также от другой крайности – рассматривать единство личности как некую аморфную целостность, превращая ее облик в бесформенную туманность. Целостность личности предполагает ее структурное единство, наличие тех системных свойств, которые объединяют все другие и являются основанием ее целостности.

Существуют различные подходы к определению структуры личности педагога.

Личность является центральным фактором в концепции труда учителя, предложенной А. К. Марковой. Структура личности учителя включает:

- ❖ мотивацию личности (направленность личности и ее виды);
- ❖ свойства личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности);
- ❖ интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя.

В. Н. Малиновской на основе профессиограмм Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина разработана **модель** образа

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Три элемента школы // Собр. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 63.

личности учителя «Домик». Несмотря на то что данная модель в большей мере относится к этапу освоения педагогической профессии, она может быть использована и для анализа, понимания личности профессионала.

Замысел модели «Домик»: как и в доме (архитектурном строении), в модели имеются следующие компоненты:

- ❖ фундамент – то, на чем стоит дом;
- ❖ основная часть дома;
- ❖ стены – то, чем ограничен, отделен дом от окружающего пространства;
- ❖ крыша – то, что венчает дом.

#### ***Компоненты модели специалиста:***

1. *Профессионально-педагогическая направленность* (ППН), проявляющаяся в пяти составных, выявленных Н. В. Кузьминой:

- 1) интерес и любовь к детям и педагогической профессии,
- 2) осознание трудностей в учительской работе,
- 3) потребность в педагогической деятельности,
- 4) осознание своих возможностей и способностей как соответствующих требованиям избранной профессии,
- 5) стремление овладеть основами педагогического мастерства уже на студенческой скамье.

В. А. Слостенин относит профессионально-педагогическую направленность к важнейшим свойствам личности учителя. По его мнению, ПП – направленность – это каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности учителя-воспитателя, это важнейшая предпосылка формирования профессионализма и педагогического мастерства.

2. *Профессионально значимые личностные качества* (ПЗЛК) как фундаментальный компонент личности учителя-воспитателя, который в значительной мере влияет на успешность труда и определяет его индивидуальный стиль. ПЗЛК – это характеристики умственной, нравственной и эмоционально-волевой сторон личности, влияющие на продуктивность профессионально-педагогической деятельности учителя и определяющие ее индивидуальный стиль. По мнению разработчиков модели, нельзя упускать из поля зрения не только *доминирующие, но и негатив-*

ные качества, учитывая то влияние, которое они оказывают на профессионально-педагогическую деятельность педагога.

Рассмотрены разные группы ПЗЛК, осуществлена их классификация и в окончательный вариант включены 15 доминантных личностных качеств.

3. *Интеллектуальные качества личности с педагогическим профессиональным уклоном:* педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое мышление.

4. *Социальные свойства личности* логически наслаиваются на фундамент модели специалиста: мировоззрение, нравственные, коммуникативные, эстетические и трудовые свойства, а также эрудиция и общая культура.

Фундамент модели и социальные свойства детерминируют формирование специфического блока, состоящего из трех подблоков:

5. *Профессиональные знания:*

- ❖ знание своего предмета;
- ❖ знание психологии и педагогики;
- ❖ знание методики (способов) обучения и воспитания;
- ❖ знание учителем достоинств и недостатков своей личности и деятельности.

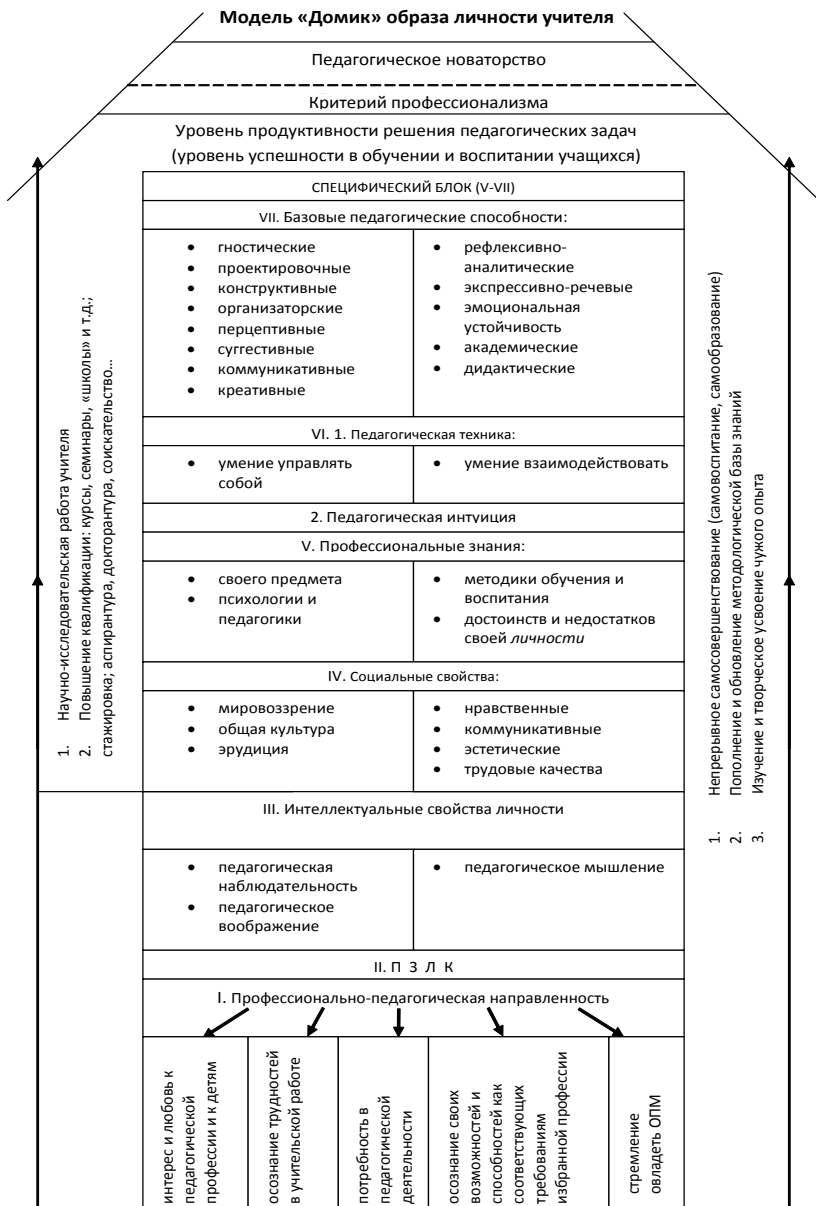
6. *Педагогические умения – педагогическая техника*, формирование которых предопределяют: профессиональные знания:

- ❖ умения управлять собой,
- ❖ умения взаимодействовать с людьми.

При этом важное качество – педагогическая интуиция.

7. *Педагогические способности.* Вершиной профессиональной подготовки учителя является развитие педагогических способностей, которые, по мнению С. Л. Рубинштейна, И. А. Зимней, лежат в основе функций деятельности будущего специалиста. Они развиваются в деятельности и определяют пригодность человека к ней. Именно они и должны быть прежде всего объектом осознания будущего учителя.

Критерием профессионализма (степени действительной готовности человека к успешному выполнению деятельности) *выступает уровень продуктивности решения учителем педагогических задач.*





Здание «Домика» поддерживают «стены» – способы и пути непрерывного «роста» специалиста. Следует отметить, что «коньки» крыши в «Домике» не сходятся, т. к. нет предела педагогическому совершенствованию, педагогическому творчеству, педагогическому новаторству. Можно утверждать, что модель личности специалиста играет большую роль в профессиональном становлении, т. к. знание модели, мысленное сопоставление качеств своей личности и параметров, компонентов модели, правда, абстрактного учителя помогает держаться на высоте требований, помнить о необходимости непрерывного самосовершенствования личности, своего профессионализма.

### **Структурно-иерархическая модель личности учителя**

Педагогическая профессия – профессия личностная. Л. М. Митина подчеркивает, что педагог оказывает влияние на личность ребенка, «созидает его личность» прежде всего своей личностью, своей индивидуальностью.

Личность учителя развивается, формируется и проявляется в процессе педагогической деятельности и педагогического общения, и каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам. Показателем зрелости педагогической деятельности является сформированность ее компонентов (Л. М. Митина). Так, в ходе постановки педагогических задач, их иерархизации по степени важности, перестраивания на уроке у учителя развивается *педагогическое целеполагание* (ПЦ). Овладение учителем системой средств и способов решения этих задач, умение проникать в суть явлений способствуют формированию *педагогического мышления* (ПМ), а самоанализ развивает *педагогическую рефлексию* (ПР). В процессе организации оптимального педагогического общения формируется *педагогический такт* (ПТ). Личность учителя характеризуется также *педагогической направленностью* (ПН) – устойчивой доминирующей системой мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т. д.) (см. рис. 2). Каждое из качеств можно рассматривать как комбинацию

более элементарных и частных личностных свойств, формируемых в деятельности и в общении и в той или иной степени зависящих от наследственных задатков (Л. М. Митина).

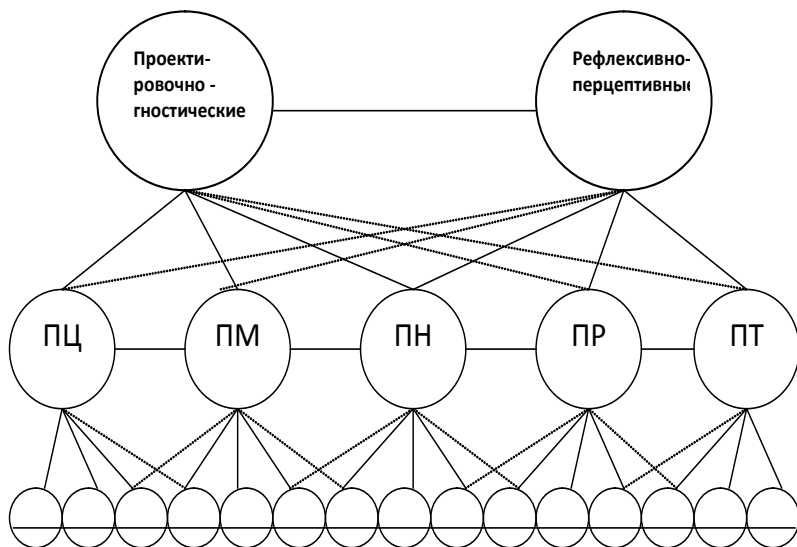


Рис. 3. Структурно иерархическая модель личности учителя

Важно отметить, что рассматриваемые в концепции профессионального развития учителя Л. М. Митиной, профессионально значимые личностные свойства и качества выделены на основе глубоких и содержательных теоретико-экспериментальных исследований.

На первом этапе, на основании анализа литературных источников и результатов экспериментальной работы, с учителями был составлен список профессионально значимых личностных свойств педагога. В итоге было выбрано 55 свойств с максимальной вероятностью: вдумчивость, вежливость, взыскательность, внимательность, воспитанность, впечатлительность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброжелательность, добросовестность, доброта, забота об учениках, инициативность, искренность, коллективизм,

коммуникативные умения, критичность, культура речи, логичность, любовь к детям, независимость, наблюдательность, настойчивость, общительность, организованность, ответственность, отзывчивость, патриотизм, педагогическая эрудиция, порядочность, правдивость, предусмотрительность, предвидение, принципиальность, самокритичность, самостоятельность, скромность, смелость, сознательность, сообразительность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, убежденность в способностях своих учеников, уверенность в своих способностях обучать и развивать, увлеченность предметом, чувство нового, чувство собственного достоинства, чувство юмора, чуткость, экспрессивность, эмоциональная устойчивость.

На втором этапе были выделены группы личностных свойств, характеризующие каждое профессионально значимое качество учителя. Результаты исследования показали, что в группу свойств, характеризующих педагогическую направленность (ПН), учителя включают свойства, определяющие отношение учителя к своему труду, к предмету, к учащимся. Под педагогическим целеполаганием (ПЦ) понимаются свойства предвосхищения результата деятельности и волевые свойства. Педагогическое мышление (ПМ) представлено свойствами, определяющими практически-действенное и теоретико-практическое мышление учителя. Свойства, характеризующие отношение учителя к себе и своим профессиональным качествам, а также представляющие учителя с точки зрения нравственного регулирования поведения, отнесены к педагогической рефлексии (ПР). Педагогический такт (ПТ), по мнению учителей, определяет группа свойств, характеризующих взаимодействие учителя с учениками, коллегами, людьми вообще.

На третьем этапе была разработана структурно-иерархическая модель личности учителя. Выделенные профессионально значимые качества составили центральный уровень. Особая комбинация профессионально значимых качеств и психодинамических свойств личности учителя, обуславливающая успешное вхождение в педагогическую профессию и эффективное действие в рамках выбранной профессии, представляет, по мнению авторов модели, педагогические способности.

В контексте предлагаемой модели личности учителя Л. М. Митина определяет *педагогические способности* как особую комбинацию профессионально значимых личностных свойств и качеств (и содержательных и динамических), обуславливающую специфическую активность педагога, направленную на развитие, воспитание и обучение ребенка, и выделяет два класса педагогических способностей: проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные.

*Проектировочно-гностические способности* определяют возможность и необходимость прогнозирования учителем индивидуального развития каждого ученика на основе всесторонних знаний о нем, а также управление поведением и сознанием ребенка, воздействуя на его мотивы и цели; создание эмоционально-мотивационного фона, обуславливающего «социальную ситуацию развития» учащегося. Автор отмечает необходимость прогнозировать не только ближайшую перспективу развития учащегося, но и отдаленную – будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает.

*Рефлексивно-перцептивные способности* включают способность анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность; способность к проникновению в индивидуальное своеобразие ученика; способность встать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя; способность к конструктивному разрешению своих внутренних противоречий и конфликтов. Эта группа способностей является, по мнению разработчиков «модели», ведущей, она напрямую связана с самосознанием учителя – основным психологическим условием его профессионального развития, самопроектирования личности, самопреобразования учителя в субъекта деятельности (Л. М. Митина)

Субъект деятельности – личность, осознающая себя как субъект (Л. И. Божович, Б. Ф. Ломов, Л. М. Митина, В. И. Слободчиков и др.). Понимание субъекта деятельности, как отмечает Л. М. Митина, связано с основным конституирующим началом – возникновением культурно и социально обусловленной способности управлять своей деятельностью, произвольно регулировать свое поведение, координировать систему отношений,

сознательно организовывать собственную жизнь, определять собственное развитие, в том числе и психическое. Это является высшим уровнем структурно-иерархической модели личности педагога (Л. М. Митина).

Все элементы системы связаны друг с другом на горизонтальном и вертикальном уровнях и образуют единое целое – личность педагога. При этом структура личности учителя приобретает гармоничность не на основе «соразмерного» и «пропорционального» развития всех ее качеств, а в результате максимального развития тех способностей, которые создают доминирующую направленность личности педагога, придающую смысл его жизни и деятельности. Такая гармония обеспечивается педагогической направленностью личности. По мнению Л. М. Митиной, именно педагогическая направленность (направленность на развитие ребенка, принятие его личности) является центральным базовым образованием структуры личности учителя.

### ***Психолого-педагогические подходы к определению педагогических способностей***

Мы рассмотрели роль и место педагогических способностей в структурно-иерархической модели личности учителя Л. М. Митиной. Долгое время проблема педагогических способностей в профессиональном становлении педагога занимала одну из центральных позиций, необходимо остановиться на этом вопросе подробнее.

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Б. М. Теплову принадлежит общее определение способностей как устойчивых индивидуальных психических свойств личности, являющихся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Разграничив понятия «задатки» и «способности», он писал, что задатки могут остаться задатками, не превратившись в способности. Говоря о способностях, с одной стороны, и знаниях, навыках и умениях – с другой,

Б. М. Теплов подчеркивал, что от способностей зависит легкость приобретения знаний и умений в той или другой деятельности и что эти психические свойства развиваются в процессе самой деятельности.

Круг педагогических способностей охватывает всю структуру педагогической деятельности.

Ф. Н. Гоноволин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю: способность понимать ученика; способность доступно налагать материал; способность развивать заинтересованность учащихся; организаторские способности; педагогический такт; предвидение результатов своей работы и др. Н. Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:

- ❖ способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;

- ❖ способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;

- ❖ самостоятельный и творческий склад мышления;

- ❖ находчивость или быстрая и точная ориентировка;

- ❖ организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

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

- ❖ *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль

- ❖ *Академические способности* – способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

- ❖ *Перцептивные способности* – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая на-

блюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

❖ *Речевые способности* – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

❖ *Организаторские способности* – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

❖ *Авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

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

❖ *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

❖ *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

Н. В. Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков:

❖ специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия;

❖ специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирую-

щейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

**Первый уровень** составляют *перцептивно-рефлексивные* обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

**Второй уровень** составляют *проективные* педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

**Перцептивно-рефлексивные** педагогические способности включают три вида чувствительности:

1. *Чувство объекта*. Оно представляет собой особую чувствительность педагога к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся; в какой мере интересы и потребности учащихся, выявляемые при этом, «совпадают» с требованиями **педагогической системы**, с одной стороны, и с тем, что им предъявляет в учебно-воспитательном процессе сам педагог – с другой. Эта чувствительность, в свою очередь, связана с эмпатией, проявляющейся:

- ❖ в быстром, сравнительно легком и глубоком проникновении в психологию учащегося,
- ❖ в эмоциональной идентификации педагога с учащимся,
- ❖ в активной целенаправленной совместной деятельности педагогов с учащимися

2. *Чувство меры или такта*. Оно в особой чувствительности к мере изменений, происходящих в личности и деятельности учащегося под влиянием различных средств педагогического воздействия: какие изменения происходят, являются ли они положительными или отрицательными, по каким признакам можно о них судить?

3. *Чувство причастности*. Оно в чувствительности педагога к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и лич-



ности, проявляемых во взаимоотношениях с учащимися: как он воспринимается учащимися, какой отклик он вызывает и почему?

Уровень сформированности *перцептивно-рефлексивных* педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая может быть как «хорошей», т. е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т. е. подсказывающей неверные решения.

Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает.

Проективные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания *продуктивных технологий* учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомых качеств, т. е. достижения искомых конечных результатов.

Многочисленные психолого-педагогические исследования, как отмечает Н. В. Кузьмина, показали, что саморазвитие учащихся обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как **гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские**. Именно этот конечный результат задает требования педагогу: он может обеспечить формирование искомых качеств у учащихся, если обладает ими сам.

Педагогические способности, подчеркивает Н. В. Кузьмина, являются специальными по следующим причинам.

1. Нет прямой корреляционной зависимости между качеством обучения в общеобразовательной средней, а также в высшей специальной школе и успешностью самостоятельной педагогической деятельности.

Наблюдаются случаи, когда человек учится блестяще, а с педагогической деятельностью справляется плохо. Довольно часты и противоположные случаи: студент не особенно успешно учится, а на самостоятельной работе быстро овладевает педагогическим мастерством, сравнительно быстро пополняя запас теоретических знаний. Следовательно, для успешного овладения про-

фессией преподавателя, мастера производственного обучения необходимы специальные педагогические способности. Специальный характер педагогических способностей подтверждается и наблюдениями за опытными педагогами.

2. Уровень продуктивности педагогической деятельности подчас не совпадает с уровнем ответственного отношения к делу. Последний может намного превосходить или, напротив, намного отставать от результатов. Иначе говоря, ответственное отношение к делу не всегда компенсирует недостаток способностей.

3. Опытность (стаж работы) сама по себе не приводит к продуктивности в деятельности. Достижению высших уровней продуктивности, очевидно, способствует прежде всего взаимосвязь педагогических и других специальных способностей (Н. В. Кузьмина).

### ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Сравните структурно-иерархическую модель личности учителя, разработанную Л. М. Митиной, и модель личности учителя «Домик», предложенную В. Н. Малиновской.

2. Определите, к какой из групп личностных свойств (ПН, ПЦ, ПМ, ПР и ПТ) относится каждое из 55 профессионально значимых качеств, выделенных в исследовании Л. М. Митиной. Обоснуйте выбор.

3. Что объединяет и чем отличаются педагогические способности от общих способностей личности?

4. Дайте сравнительную характеристику подходов к определению способностей Н. В. Кузьминой и Л. М. Митиной.

5. Определите основные понятия изученной темы.

## Профессиональное развитие учителя

На основе многочисленных исследований Л. М. Митиной были выделены интегральные характеристики личности и труда учителя: направленность, компетентность и гибкость, которые являются характеристиками личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда, но и профессиональное развитие учителя.

### *Педагогическая направленность*

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному:

- ❖ «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн);
- ❖ «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев);
- ❖ «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев);
- ❖ «динамическая организация» сущностных сил человека (А. С. Прангишвили).

Но как бы эта характеристика личности ни раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение. Рассмотрим эти концепции более подробно.

С. Л. Рубинштейн под **направленностью личности** понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно динамическая тенденция), определяющее источник направленности.

А. Н. Леонтьев ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуж-

дения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т. е. увидеть иерархию мотивов.

Л. И. Божович и ее коллеги направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные мотивы. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные, деловые.

Большинство исследователей под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений. У Б. И. Додонова – это система потребностей; у К. К. Платонова – совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений; у Л. И. Божович и Р. С. Немова – система или совокупность мотивов и т. д. Однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований – это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане. Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований, т. е. отражает доминанту, становящуюся вектором поведения (Е. П. Ильин).

Направленность личности, как отмечает В. С. Мерлин, может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе.

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность – один из

важнейших субъективных факторов достижения акме – вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям:

- ❖ определение ее сущности и структуры;
- ❖ изучение особенностей ее происхождения;
- ❖ исследование этапов и условий становления направленности;
- ❖ анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности:

- ❖ эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Я. Л. Коломинский; Г. А. Томилова; С. А. Зимичева и др.);
- ❖ профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболин; А. И. Щербаков; В. А. Слостенин; А. Н. Леонтьев; А. А. Бодалев; В. П. Симонов и др.);
- ❖ рефлексивное управление развитием учащихся (Ю. Н. Кулюткин; Г. С. Сухобская; С. Г. Вершловский; И. В. Фастовец; А. Б. Орлов и др.).

А. К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения направленности, т. е. того, на что устремлен учитель в своем труде, тогда как способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно сформировать, если у человека есть устойчивое желание быть учителем. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие

личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Н. В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

Более узкое понимание сущности педагогической направленности характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения. В данном случае педагогическая направленность понимается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (Т. С. Деркач), либо как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (Г. А. Томилова). Ряд авторов определения сущности педагогической направленности связывают с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С. А. Зимичева, Е. М. Никиреев, С. Х. Асадуллин и др.).

В. А. Сластенин отмечает, что профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является *интерес к профессии учителя*, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. *Педагогическое призвание*, в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Наличие или отсутствие призвания может выявиться только при включении будущего учителя в учебную или реальную профессионально ориентированную деятельность, ибо профессиональная предназначенность человека не обусловлена прямо и однозначно своеобразием его природных особенностей. Между тем субъективное переживание призвания к выполняемой или даже избранной деятельности может оказаться весьма значимым фактором развития личности: вызывать увлеченность деятельностью, убежденность в своей пригодности к ней.

Таким образом, педагогическое призвание формируется в процессе накопления будущим учителем теоретического и практического педагогического опыта и самооценки своих педагогических способностей. Отсюда можно сделать вывод, что недостатки специальной (академической) подготовки не могут служить поводом для признания полной профессиональной непригодности будущего учителя. Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди таких качеств – *педагогический долг* и *ответственность*. Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу *педагогической морали*. Высшим проявлением педагогического долга является *самоотверженность* учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Учитель, имеющий данное качество, работает, не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Исключительный пример самоотверженности и самопожертвования – жизнь и подвиг Януша Корчака.

Наиболее полно педагогическая направленность рассмотрена в работах Л. М. Митиной, выделившей педагогическую направленность в качестве одной из интегральных характеристик педагогического труда учителя, наряду с педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью. По ее мнению, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности действительно является показателем педагогической направленности. Направленность – интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. Она в значительной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее «эффективных учителей». Речь в данном случае идет о самоактуализации истинной, включающей в свое определение содействие самоактуализации учеников, а не только «самосозидание» своего «феноменального мира».

Л. М. Митиной выдвигается необходимость пересмотра понятия «личная направленность». Она считает, что направленность человека на себя не так однозначна: личная направленность имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других. Мотивы самосовершенствования в направленности, вслед за С. Г. Варшавским, она рассматривает в двух направлениях:

- ❖ узкое профессиональное совершенствование (связано с «сиюминутными» задачами профессиональной деятельности);
- ❖ широкое совершенствование (непосредственно не связано с конкретными задачами и направлено на общее развитие личности).

Педагогическая направленность учителя на ребенка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя.

Педагогическая направленность рассматривается как в узком, так и широком смысле. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и ти-



пическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

1) *направленность на ребенка* (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2) *направленность на себя*, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

3) *направленность на предметную сторону профессии учителя* (содержание учебного предмета).

Предложенная структура педагогической направленности принципиально отличается местом и удельным весом доминирующих мотивов.

Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению Л. М. Митиной, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую.

### ***Структура и типы педагогической направленности***

Н. В. Кузьмина, С. А. Зимичева, Г. А. Томилова в структуру включают такие параметры:

❖ наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности);

❖ обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность);

- ❖ осознанность;
- ❖ готовность к педагогической деятельности;
- ❖ валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу;
- ❖ удовлетворенность профессией учителя;
- ❖ сопротивляемость трудностям, гражданственность;
- ❖ целеустремленность;
- ❖ потребность в педагогической деятельности;
- ❖ продуктивность в работе;
- ❖ возможность видеть и оценивать производительность своего труда.

По мнению Л. М. Митиной, под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи часто понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, т. е. неправомерно завышается роль предметной направленности учителя в ущерб направленности на ребенка.

Н. Д. Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. Близок к такому пониманию Ф. Н. Гоноболин, который в структуре личности учителя выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью. К направленности Ф. Н. Гоноболин относит убежденность учителя, его целенаправленность и принципиальность.

В. А. Сластенин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую:

- ❖ интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;
- ❖ психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности);
- ❖ педагогический такт;
- ❖ организаторские способности;

❖ требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

И. В. Фастовец выделяет шесть типов профессионально-педагогической направленности. Основанием для их выделения были профессиональные **мотивы** (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование), а также рефлексия учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы. Использование этих двух оснований позволило ей выделить такие типы педагогической направленности, как:

❖ деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);

❖ гуманистическая направленность (мотивы общения);

❖ индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н. В. Кузьминой, **три типа направленности**:

❖ истинно педагогическую;

❖ формально педагогическую;

❖ ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. По мнению Н. В. Кузьминой, истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог. Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

❖ заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

❖ заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором – на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика. Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

## ***Педагогическая компетентность***

В психологии на данный момент нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность учителя». Это связано с тем, что, как отмечает Л. М. Митина, термин «компетентность» еще не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма.

А. В. Хуторской для выделения общего и индивидуального разделяет часто используемые синонимически понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

С. Г. Геллерштейн, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков и др. рассматривают компетентность как специфическую способность, позволяющую эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни; а профессиональная компетентность определяется как способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии.

Термин «профессиональная компетентность педагога» входит в труды педагогов и психологов конца 1980 – начала 1990-х гг. В литературе, посвященной вопросам компетентности учителя, мы встречаем многообразие сходных по значению терминов: «*профессиональная компетентность педагога*» (Н. В. Андропова, Е. В. Волкова, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Е. И. Рогов, А. И. Щербаков и др.), «*психологическая компетентность*» (А. Д. Алферов, Л. И. Белозерова, Е. Н. Костылева и др.), «*педагогическая компетентность*» (И. А. Колесникова, Е. И. Рогов и др.), «*психолого-педагогическая компетентность*» (М.И. Лукьянова и др.).

Процесс профессионализации личности часто связывают с уровнем квалификации, профессионализмом, профессиональной компетентностью специалиста.

Н. В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные в свою очередь на формирование личности другого человека.

По мнению А. К. Марковой, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой.

В рамках акмеологического подхода (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. Л. Никифоров и др.) профессиональная компетентность является главным когнитивным компонентом профессионализма личности и определяется как сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

В работе Н. Е. Костылевой представлены следующие компоненты профессиональной компетентности учителя:

- ❖ личностно-гуманистическая ориентация;
- ❖ педагогическое восприятие;
- ❖ педагогические умения;
- ❖ педагогическое творчество.

Они связаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливаю-

щих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности.

Н. Е. Костылева относит психологическую компетентность к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств, и наряду с методической и специально-научной компетентности является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера. В структуре психологической компетентности учителя автор выделяет следующие элементы:

- ❖ знание наиболее общих характеристик личности;
- ❖ знание особенностей протекания психических процессов;
- ❖ знание закономерностей обучения и воспитания;
- ❖ знание закономерностей и особенностей возрастного развития школьников;
- ❖ умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику;
- ❖ владение способами и приемами психической саморегуляции.

Педагогическая компетентность – еще один термин, часто встречающийся в научных работах. Е. И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога». В это понятие он вкладывает такие совокупные характеристики, которые отражают психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в самом процессе овладения и длительного выполнения деятельности, что обеспечивает качественно новый более эффективный путь решения сложных профессиональных задач.

М. И. Лукьянова использует понятие психолого-педагогическая компетентность учителя, которое определяет как согласованность между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе.

В русле концепции профессионального развития учителя Л. М. Митиной понятие педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (самореализации) личности. Под педагогической компетентностью Она понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики

и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

В структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности Л. М. Митина выделяет три подструктуры:

- ❖ деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы осуществления педагогической деятельности);
- ❖ коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- ❖ личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Кроме того, в общую структуру педагогической компетентности Л. М. Митина включает ряд частных видов. Особое место занимает *конфликтная компетентность*, которая рассматривается, вслед за Б. И. Хасаном, как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Другим частным видом педагогической компетентности является *компетентность учителя в области здоровья*, которая обуславливает сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя, психического и физического здоровья учащихся (О. А. Анциферова).

Психологическим условием развития педагогической компетентности, по мнению Л. М. Митиной, является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе. Динамика развития педагогической компетентности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельности, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.



## ***Педагогическая гибкость***

Педагогическая гибкость в определении Л. М. Митиной – это сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или применять новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Структура педагогической гибкости (по Л. М. Митиной) включает три вида:

- ❖ эмоциональную;
- ❖ интеллектуальную;
- ❖ поведенческую.

В реальной жизни педагога эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а разработка структуры педагогической гибкости необходима в целях научного анализа и последующего определения пути коррекционной работы с учителем.

Педагогическая гибкость вне зависимости от вида представляет собой гармоничное сочетание двух психологических характеристик, одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, вторая наоборот, ее изменчивость, спонтанность (Л. М. Митина).

### **Эмоциональная гибкость**

М. М. Рубинштейн подчеркивал важность личности учителя во взаимоотношениях с детьми, а не «рассудочного влияния» и не «эмоционально-волевой окраски материала». В описании «структуры учителя» он выделял такие противоположности, как: волевую устойчивость и последовательность, с одной стороны,

и терпение – с другой; требовательность со строгостью, с одной стороны, и необходимость смягчения их личным благоприятствующим отношением – с другой; и т. п. Противоречивость сочетаемых личностных качеств М. М. Рубинштейн объяснял тем, что эмоционально зрелый индивид в состоянии справиться с трудностями педагогической деятельности. Поэтому, предупреждал он, начинающий учитель должен развивать прежде всего эмоциональную устойчивость.

Развитие личности учителя не представляется возможным без самопознания, с которым тесно связаны эмоциональные переживания: чем более познание связано с сердцевинной «Я», тем в большей мере в нем задействованы эмоции.

Профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. По данным социально-демографических исследований труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров, т. е. тех, кто непосредственно работает с людьми. Следовательно, проблема эмоциональной устойчивости является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем педагогической психологии.

По мнению Ю. Н. Кулюткина, эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и целенаправленным является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей.

Обладать психологической устойчивостью в педагогической профессиональной деятельности – это значит уметь быстро ориентироваться в измененных условиях школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных, нестандартных психолого-педагогических ситуациях и сохранять при этом выдержку и самообладание (Р. И. Хмельюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко). В

качестве показателя психологической устойчивости деятельности учителя авторы выделяют:

- ❖ уверенность в себе как в учителе;
- ❖ отсутствие страха перед детьми;
- ❖ умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль);
- ❖ отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;
- ❖ наличие волевых качеств (целеустремленности, организованности, выдержанности, настойчивости, решительности, самообладания, терпимости);
- ❖ удовлетворенность деятельностью;
- ❖ нормальную утомляемость.

Психологическая устойчивость, по их мнению, зависит от умения сознательно управлять своей деятельностью, создавать оптимальный режим работы, что в свою очередь обеспечивает эмоциональную устойчивость; от умения дозировать и поддерживать психическую нагрузку на том уровне, который обеспечивает каждому индивиду оптимальную работоспособность; от характера деятельности и успешности ее выполнения; от умения правильно оценить свои силы и находить тот оптимальный уровень поведения, который обеспечит успешность деятельности; от стабильности возбуждения в сочетании с сознательным управлением эмоциональным состоянием; от уверенности в своих силах. Л. М. Митина и ее сотрудники рассматривают проблему эмоциональной устойчивости учителя как проблему фрустрационной толерантности. Фрустрационная толерантность определяется Н. Д. Левитовым как способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой.

Л. М. Митина выделяет формы фрустрационной толерантности:

- ❖ психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, го-

товностью использовать случившееся как жизненный урок (считается наиболее здоровым и желательным);

❖ толерантность может быть выражена в известном напряжении, усилении, сдерживании нежелательных импульсивных реакций;

❖ толерантность может быть типом бравирования, которым в ряде случаев маскируется тщательно скрываемое озлобление или уныние;

❖ фрустрирующая ситуация может интерпретироваться как своего рода благодеяние, выгода, приносящая удовлетворение.

Учителю, постоянно сотрудничающему с детьми в педагогическом процессе, кроме эмоциональной устойчивости, необходимы: эмоциональная чуткость, отзывчивость, подвижность, артистизм. Эмоционально богатый педагог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с учениками, оживляет урок, делает его эмоциональным, экспрессивным и более соответствующим естественному общению. Учебный предмет, как следствие, становится интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения педагога с детьми. Именно эти характеристики Л. М. Митина включает в понятие «экспрессивность» учителя. *Эмоциональную экспрессивность* она рассматривает как одну из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих подструктур эмоциональной гибкости учителя. В концепции профессионального развития Л. М. Митиной под *эмоциональной гибкостью* понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости.

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости, по мнению Л. М. Митиной, является осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности и оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья и учителя, и учеников.

## Интеллектуальная гибкость

*Интеллектуальная гибкость* – инвариантная личностная характеристика, представляющая собой оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности. *Интеллектуальная вариативность* обеспечивает многообразие идей, легкость перехода от одного класса явлений к другому; проявляется как: социальная смелость, активность, склонность к экспериментированию, поиску, исследовательской деятельности. *Интеллектуальная стабильность* обеспечивает устойчивость проявляемых признаков; проявляется как: автономность, способность иметь собственное мнение, независимость от группы, устойчивые познавательные потребности, наличие ценностей, присущих самоактуализирующейся личности (Н. С. Ефимова).

Психологическим условием развития интеллектуальной гибкости является, по мнению Л. М. Митиной, повышение уровня самосознания учителя, главным образом его когнитивного компонента – самосознания.

## Поведенческая гибкость

Большой вклад в изучение закономерностей деятельности человека внесли Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. Они подчеркивали, что важнейшей функцией психики является регуляция, управление поведением и деятельностью живого существа. Главная отличительная особенность психики человека – наличие сознания, а сознательное отражение – это отражение предметной действительности, в которой выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта (А. Н. Леонтьев). Под поведением в современной психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения относят:

- ❖ отдельные движения и жесты;
- ❖ внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (поза, мимика, взгляды и т. п.);
- ❖ действия, передающие определенный смысл;

❖ поступки, имеющие социальное значение и связанные с нормами поведения.

Поскольку окружающий человека мир бывает и постоянным, и изменчивым, к поведению человека предъявляются двойственные требования: с одной стороны, оно должно быть устойчивым, а с другой – динамичным. Это, как подчеркивает Л. М. Митина, в полной мере относится к профессиональному поведению учителя, в котором должны гармонично сочетаться как устойчивые стереотипы поведения, фиксированные представления, так и нестандартные решения, оригинальные выходы из проблемных педагогических ситуаций. Гибкость поведения учителя зависит также от психических (интеллектуальных, морально-этических) форм активности и принципов поведения. Поэтому под поведенческой гибкостью Л. М. Митина понимает разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных) формах активности, так и во внутренних (психических). Поведенческая гибкость (А. К. Аветисян, Л. М. Митина) является характеристикой личности учителя, представляющей сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия.

Поведенческая гибкость непосредственно связана с саморегуляцией. Она формируется и развивается вместе с совершенствованием как системы саморегуляции в целом, так и ее отдельных компонентов, к которым относятся определение цели деятельности, анализа и выявления значимых условий; выбор лучшего способа и последовательности действий; оценка результатов и их коррекция в случае необходимости. Эти составляющие подчинены осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления (А. К. Осницкий).

Психологическим условием развития поведенческой гибкости учителя является, по мнению Л. М. Митиной, повышение уровня поведенческого компонента самосознания – возможностей саморегуляции; организационно-педагогическим условием – специально разработанный психологический тренинг (К. А. Аватесян).

## ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Раскройте сущность и содержание профессионально-педагогической направленности.
2. Какой из рассмотренных подходов к пониманию педагогической направленности ближе Вам и почему?
3. Предложите методы выявления (диагностики) педагогической направленности.
4. Как Вы понимаете педагогическое призвание?
5. Какие эмоции, по Вашему мнению, являются ключевыми в педагогической деятельности учителя и учебной деятельности учащегося?
6. Какие факторы оказывают влияние на развитие (способствующие развитию) эмоциональной устойчивости учителя?
7. Опишите портрет учителя с высоким уровнем эмоциональной гибкости.
8. Приведите примеры, характеризующие интеллектуальную и поведенческую гибкость, поведенческую ригидность учителя.
9. Определите основные понятия изученной темы.

## **Профессиональное самосознание учителя**

Профессиональное самосознание личности является и основным источником, и механизмом профессионального развития и совершенствования.

Для педагогической деятельности проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что результаты деятельности учителя выражаются прежде всего в результате учебной деятельности учащихся и способность учителя анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания учителя.

Специальные исследования регулятивной роли самосознания в сфере профессионального труда начаты отечественными

психологами Ю. Н. Кулюткиным, Г. С. Сухобской, В. Д. Шадриковым и др. Но сам термин «профессиональное самосознание» появился относительно недавно.

С. В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

На наш взгляд, заслуживает внимания подход И. И. Ческовой, которая предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне оно осуществляется в рамках сопоставления «Я» и «другого человека», когда некое качество воспринимается и осмысливается сначала в другом человеке, а затем переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне это соотнесение происходит в процессе аутокоммуникации, т. е. в рамках «Я» и «Я». Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени сформированными, полученными в разное время и в разных ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самосознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует, а также оценивает с точки зрения общественных и внутренних требований и сами мотивы. Высшего развития самосознания достигает при формировании жизненных планов и целей, жизненной философии в целом, своей общественной ценности, собственного достоинства (И. И. Ческова).

Профессиональное самосознание характеризует определенный уровень самоопределения личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане, – индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения (что он хочет), свои личностные и физические качества (что он представляет собой как профессионал), свои возможности, способности,



дарования (что он может, пределы его самосовершенствования), требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой (что от него требуют).

По мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку – профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

В целом большинство авторов (Е. М. Боброва, С. В. Васильковская, В. Н. Козиев, А. К. Маркова) отмечают, что профессиональное самосознание требует специальной работы по развитию, формированию, однако зачастую оно складывается стихийно.

Одно из первых экспериментальных исследований профессионального самосознания педагога принадлежит Г. И. Метельскому. Исследуя объемную выборку учителей различного уровня педагогического мастерства, он показал принципиальные различия в познании ими не только психологии учащихся, содержания и способов воздействия на них, но и особенностей процесса и результата собственной деятельности, ее достоинств и недостатков. Г. И. Метельский выделил три уровня развития у педагога способности к рефлексии, самопознанию.

❖ Низкий уровень – характерно неустойчивое, фрагментарное отражение действий учащихся и лишь частичная их коррекция.

❖ Средний уровень – характерна более высокая осведомленность педагога о личности ученика, более адекватное отражение его особенностей. Педагог проявляет способности к устойчивому и всестороннему отражению себя как исполнителя, но управлять своей личностью и деятельностью на этой основе не умеет.

❖ Высокий уровень – яркий пример единства осведомительной и регулятивной функций, которые проявляются у педагогов как при восприятии учащихся, так и в процессе самопознания.

Если, взаимодействуя с учащимися, педагог накапливает информацию о них с целью регуляции их деятельности, то представления и понятия о себе, складывающиеся в результате самоотражения, способствуют регуляции его исполнительской деятельности и в целом росту профессионального мастерства педагога. Исследование Г. И. Метельского подтвердило предположение о том, что система знаний и умений, приобретаемая учителем в процессе познания личности учащегося и самопознания, является одним из важнейших условий творческого решения педагогических задач и служит предпосылкой совершенствования педагога как субъекта труда, познания и общения.

В. Н. Козиев рассматривает профессиональное самосознание педагога как сложный личностный механизм, играющий активную регулируемую роль в деятельности учителя, с помощью которого возможно активное саморазвитие, сознательное формирование у самого себя профессионально значимых качеств личности, профессионального мастерства. Только в том случае, когда педагог знает, с одной стороны, какими качествами он должен обладать, а с другой – в какой мере у него развиты эти качества, он может сознательно стремиться к формированию и развитию данных качеств у себя.

По мнению Л. М. Митиной, низкий уровень развития профессионального самосознания учителя характеризуется осознанием и самооценкой лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в неустойчивый образ, определяющий неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. У педагогов с высоким уровнем профессионального самосознания целостный образ Я вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения.

В исследовании Н. В. Кузьминой было показано, что для преподавателей высокого уровня продуктивности свойственно непрерывное самопознание, основанное на гармоническом сочетании всех компонентов опыта, познании других людей и самого себя (высокая ауто-психологическая компетентность). Им

свойственны наиболее адекватная самооценка, особая чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной личности и деятельности, умение понять причины своих творческих успехов и неудач, умение анализировать и обобщать результаты собственной профессиональной деятельности, сравнивать ее с работой других учителей. Высокопродуктивные педагоги, благодаря умелому диагностированию своих профессиональных возможностей, успешно регулируют собственные педагогические действия, в решении учебно-воспитательных задач достигают высокого уровня – не только моделируют систему знаний учащихся, но и формируют у них необходимые ценностные ориентации и свойства личности.

А. К. Маркова определяет профессиональное самосознание как комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу. Оно включает следующие составляющие.

**1. Осознание учителем норм, правил, модели своей профессии** (требований к педагогической деятельности и общению, к личности) как эталонов для осознания своих качеств. Здесь складываются основы профессионального мировоззрения. Если учитель не осведомлен о том, каким должен быть учитель, как ему желательно строить свои отношения с окружающими, то ему трудно оценить и себя. На основе общей образованности складывается профессиональное кредо учителя, его личная концепция учительского труда, из которого он исходит в следующем профессиональном поведении.

**2. Осознание этих качеств у других людей**, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии.

**3. Учет оценки себя как профессионала со стороны других людей** – учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других.

**4. Самооценивание учителем своих отдельных сторон**, в котором В. А. Ядов, И. С. Кон, В. В. Столин и др. выделяют несколько оснований:

а) понимание и осознание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности (когнитивный аспект);

б) эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя (эмоциональный аспект);

в) способность к действиям на основе самосознания (поведенческий аспект), свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки.

**5. Положительное оценивание учителем самого себя** в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции. Чувствуя себя спокойно и уверенно, учитель блажелателен и ровен к ученикам. Понимание слабых сторон своего труда, намерения их исправить не разрушают общей положительной самооценки. И напротив, учитель с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как средству психологической самозащиты (А. К. Маркова).

Я-концепция учителя складывается постепенно на основе представлений о себе в отдельных педагогических ситуациях, мнений учеников и коллег. Учитель оценивает все происходящее в школе в отношении самого себя. При этом различаются:

❖ «актуальное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;

❖ «ретроспективное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;

❖ «идеальное Я» – то, каким хотел бы быть или стать учитель;

❖ «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

❖ «Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» – социальная перспектива

в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

По мнению А. К. Марковой, если актуальная оценка выше ретроспективной, а идеальная выше актуальной, то это говорит о росте профессионального самосознания. Оптимальной структурой самооценки учителя является такая, в которой существуют минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценками.

Наиболее важным для педагога является формирование положительной самооценки в целом. У учителя, позитивно воспринимающего себя, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. Особенно важным является тот факт, что положительная Я-концепция учителя способствует развитию положительной Я-концепции у его учеников.

Теоретический анализ структуры профессионального самосознания учителя показал, что его структура в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой (Л. М. Митина, А. К. Маркова). Вместе с тем содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания учителя (Я-понимания, Я-отношения и Я-поведения) включают в себя специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию учителя в профессиональной деятельности.

**Когнитивный компонент** («Я-понимание»), согласно представлениям Л. М. Митиной, состоит из трех компонентов (подструктур). Основным принципом выделения компонентов послужила «Модель труда учителя», согласно которой труд учителя можно представить в единстве трех его составляющих: педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя. Соответственно и когнитивная подструктура самосознания включает в себя осознание учителем себя в системе педагогической деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его личностного

развития, связанного с деятельностью и общением. Личностный компонент ответствен за осмысление себя в ситуациях, когда профессионально значимые личностные качества учителя или их отсутствие выступают как преграда на пути собственной активности или, наоборот, как условие, облегчающее деятельность самореализацию. Таким образом, личностный компонент самосознания обеспечивает саморазвитие личности, т. е. потребность личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей. Когнитивная подструктура играет ведущую роль в процессе профессионального самосознания учителя.

**Аффективный компонент** («Я-отношение») профессионального самосознания учителя характеризуется Л. М. Митиной как совокупность трех видов отношений:

❖ отношение к системе своих педагогических действий, к целям и задачам, которые учитель ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценкой результатов своей работы;

❖ отношение к системе межличностных отношений с учениками, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; эмоциональной оценкой того, как он реализует основные функции педагогического общения – информационную, презентативную, интерактивную и аффективную;

❖ отношением к своим профессионально значимым качествам и в целом себе как к личности, профессионалу, оценкой уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствия собственному идеальному «Я-образу» педагога.

Одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания учителя, является понятие самооценки.

Понимание себя, знания о себе самом, естественно, учителю небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его самоотношения. В аффективной подструктуре (Я-отношение) выделяются два уровня: глобальное и дифференцированное самоотношение, т. е. интегральное чувство «за» или «против» собственного Я и

более специфическое измерение; самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других и др. Подструктура самоотношения тесным образом связана с поведенческой подструктурой.

**Поведенческая подструктура** основным психологическим механизмом имеет, по мнению Л. М. Митиной, удовлетворенность учителя собой и своей профессиональной деятельностью. Под удовлетворенностью понимается соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов. Удовлетворенность своей профессиональной деятельностью необходима учителю для успешного развития эмоциональной устойчивости, для поддержания необходимого эмоционального тонуса, чувства собственного достоинства, гордости за себя и свою профессию. Поведенческий компонент профессионального самосознания педагога означает также способность действовать на основе знаний о себе и отношения к себе.

### ***Задания и вопросы для обсуждения:***

1. Составьте синквейн к слову «самосознание» (см. приложение 1).
2. Сравните подходы к определению самосознания учителя А. К. Марковой и Л. М. Митиной.
3. Охарактеризуйте когнитивные и эмоциональные составляющие самосознания и специфику развития каждого из них.
4. Определите, какое влияние (регулирующее, стимулирующее, дезорганизирующее...) оказывают эмоции, которые учитель проявляет на уроке.
5. От чего зависит самоуважение?
6. Предложите «программу» работы по развитию профессионального самосознания учителя.
7. Опишите свою «Я-концепцию».
8. Определите основные понятия изученной темы.

## Модели труда учителя

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения Л. М. Митиной двух моделей труда учителя: модели адаптивного поведения учителя и модели профессионального развития учителя.

Первый способ существования человека – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: кровно-родственные отношения, ближайший круг друзей, конечный набор социальных реалий. Индивид находится внутри самой жизни; всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям жизни, а не жизни в целом. Здесь функционирует внешняя рефлексия.

Второй способ существования связан с появлением собственно внутренней рефлексии, которая как бы приостанавливает непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно в этом способе впервые встает проблема «уяснения самому себе своего собственного сознания», проблема нового сознательного опыта. В этом способе существования человека (учителя) Л. М. Митина выделяет три уровня самосознания по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности. На первом уровне соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека», втором – в рамках «Я» и «Я», третьем – в рамках сопоставления «Я» и «высшее Я».

Низкий уровень развития самосознания педагога (адаптивное поведение) характеризуется процессами, которые, по мнению Л. М. Митиной, соответствуют первому способу жизни, когда учитель находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом.

Прежде чем перейти к рассмотрению моделей труда учителя, необходимо дать определение адаптации.

Социальная адаптация – один из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Под социальной адаптацией понимается присвоение индивидом со-



циальных норм и ценностей. Высокий показатель социальной адаптации, как подчеркивает Л. М. Митина, это умение работать в условиях совместной деятельности, адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды, конструктивно решать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Личностная адаптация – это пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, отсутствие у индивида стремления к независимости от воздействия извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности. Именно это вид адаптации характерен для модели адаптивного поведения учителя.

**Модель адаптивного поведения** (1 модель). В самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды (учеников, родителей и др.) исходным интересам учителя. При этом учитель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы, поступая в каждом конкретном случае определенным образом.

Динамика профессионального развития по этой модели, как пишет Л. М. Митина, проходит три стадии: адаптации, становления, стагнации.

**Стадия профессиональной адаптации.** Возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, молодой учитель перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт, часто проявляя всеядность и некритичность. На этом этапе превалирует стремление удовлетворить требования значимой среды, поэтому профессиональное становление идет замедленными темпами.

**Стадия профессионального становления.** Проявляется необходимость приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества, вступает в противоречие с выработанными к тому времени педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками».

**Стадия профессиональной стагнации.** Учитель приспосабливает свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, универсализации собственного опыта. При этом возникают предпосылки для снижения профессиональной активности, роста специалиста, появляются признаки «истощения» и «выгорания», невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления учеников.

Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (Л. М. Митина), что характерно для модели профессионального развития.

**Модель профессионального развития (2 модель).** Учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и не-

обходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет – с другой.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя (2 модель), Л. М. Митина выделяет в нем основные три стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания.

**На стадии самоопределения** соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого» (учителя, ученика, родителя). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. На этой стадии, подчеркивает Л. М. Митина, чрезвычайно важно остаться субъектом своей педагогической деятельности, не утратить собственные профессиональные взгляды, обогащаясь чужим опытом, не поддаваться негативным влияниям педагогической микросреды. Ориентируясь на обратную связь от учеников, анализируя и осозная свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить «Я-действующее» к «Я-отраженному».

**На стадии самовыражения** соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «Я». Учитель оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. На этой стадии учитель соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главный мотивационный фактор – стремление учителя к возможно более полному проявлению своих возможностей, творческих способностей. Начинает осознаваться потенциальная бесконечность (неконечность) себя самого, позволяющая выходить за пределы повседневной педагогической практики, за пределы самого себя, создавать новое, творить.

**На стадии самореализации** происходит соотнесение знаний о себе в рамках «Я» и «высшее Я». Формируется жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, общественная ценность личности педагога. Расширение рамок осознания самого себя,

своего места в жизни, своей миссии обусловлено высоким уровнем ценностно-смыслового отношения учителя к своей профессии как к чрезвычайно значимой жизненной ценности, как к способу самореализации, дающему возможность осуществить, «выполнить» себя, удовлетворить потребность во всестороннем развитии личности, т. е. потребность реализовать собственное «творческое Я».

Л. М. Митина подчеркивает, что о профессиональном развитии можно говорить лишь в тех случаях, когда учитель осознает свое участие и ответственность за все что происходит с ним, его учениками (и школой в целом), и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя. Среди противоречий, определяющих развитие учителя, Л. М. Митина особо выделяет внутриличностное противоречие. Понимая под истинным развитием саморазвитие как внутреннюю активность учителя по качественному преобразованию самого себя, самоизменение, Л. М. Митина подчеркивает необходимость признания активности другого, органически включенную в процесс развития учителя. Источник такой активности автор видит в системе общности «учитель-ученик». «Учитель учится у своих учеников, что делать», – сказал Сенека. Но учитель учится не прямо, а опосредованно, через свое рефлексивное отражение.

Учитель, у которого отсутствует в сознании восприятие отношения к себе ученика, потенциально готов ориентироваться только на себя и свои цели, т. к. он внутренне игнорирует ребенка как субъекта. Ю. Н. Кулюткин призывал педагогов при проектировании своего поведения в учебно-воспитательном процессе не только ориентироваться на особенности учащихся, но и оценивать свое поведение с точки зрения учеников.

Профессиональное самосознание учителя как бы зеркально отражает реакции на него учеников. Это отражение и есть, по мнению Л. М. Митиной, источник профессионального развития учителя.

В качестве движущих сил профессионального развития Л.М. Митина рассматривает конструктивное разрешение его внутриличностных противоречий, противоречивое единство реф-

лексивных «Я» учителя: «Я-действующего», «Я-отраженного», «Я-эмпирического» и «Я-творческого».

Отраженное «Я» учителя не совпадает с «Я-действующим» – это является основным диалектическим противоречием, движущей силой профессионального развития учителя. Переживание этого противоречия побуждает учителя к поиску новых возможностей самоосуществления, к созданию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать приближению «Я-действующего» к «Я-отраженному». Но несовпадение «Я-действующего» и «Я-отраженного» может приводить к попыткам изменения внешней среды (поведения и отношения учеников) (см. рис. 4).

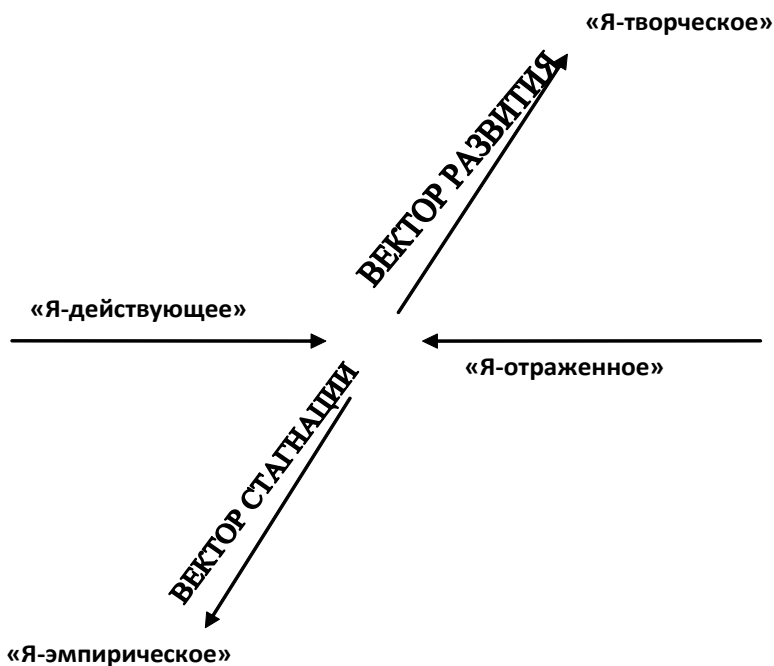


Рис. 4. Элементы «профессионального Я» учителя

По отношению к «Я-эмпирическому» и его жизненной ситуации «Я-высшее», как показал М. М. Бахтин, является непремен-

ным условием творчества. Л. М. Митина использует в качестве синонима «высшего Я» понятие «творческое Я» – потенциальный источник творчества.

«Эмпирическое Я» учителя с низким уровнем самосознания не позволяет ему освободиться от собственных эгоцентрических установок. Учитель с высоким уровнем развития самосознания способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, за пределы своего «эмпирического Я», что создает условия для проявления в сознании и деятельности учителя «творческого Я». Именно педагогическое творчество может стать путем самореализации учителя. Область действительности, в которой учитель приобретает опыт расширенного, обновленного самосознания, становится для него пространством успешной самореализации. Образуется некий «вектор» самореализации «творческого Я» учителя в плане наличной действительности.

Отношение «эмпирического Я» и «творческого Я», по мнению Л. М. Митиной, это разные уровни самосознания человека, но разница эта не количественная, а в первую очередь качественной природы.

**Элементы «профессионального Я» учителя.** Процесс профессионализации учителя Л. М. Митина рассматривает как процесс постоянного выбора между продвижением и отступлением. Столкновение в самосознании «Я-действующего» и «Я-отраженного» создает напряжение, затрудняющее привычный ход жизнедеятельности учителя. С одной стороны, в основе самореализации учителя лежит высокий уровень развития самосознания. Это означает, что то, чем уже овладел учитель, становится источником внутрличностных противоречий – источником его профессионального развития. С другой стороны, потребность в актуализации потенциала педагога будет способствовать преодолению возникающих препятствий. В связи с этим Л. М. Митина приводит слова А. Маслоу, что человек является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть (Л. М. Митина).

В заключение необходимо отметить, что развитие учителя в соответствии с концепцией Л. М. Митиной детерминируется

противоречиями разного рода, в том числе и теми, которые выделяются в модели адаптивного поведения. Но основным диалектическим противоречием профессионального развития учителя является, по ее мнению, внутриличностное противоречие.

### ***Задания и вопросы для обсуждения:***

1. Представьте в виде схемы (рисунка, пиктограммы) положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни.
2. Дайте характеристику двум моделям труда учителя.
3. Какие причины, на Ваш взгляд, определяют господство «Модели адаптивного поведения» учителя в условиях современной школы.
4. Назовите условия, которые могут определять модель профессионального развития учителя.
5. Разработайте программу психологического сопровождения учителя – молодого специалиста (в соответствии с идеями «модели профессионального развития»).
6. Определите основные понятия изученной темы.

## **Профессиональное здоровье педагога**

### ***Профессиональные деформации личности***

Рассматривая профессиональное становление как часть жизненного пути человека, многие отечественные и зарубежные исследователи (В. Е. Орел, Д. Е. Супер и др.) отмечают, что между жизненным путем человека и его профессиональным становлением могут существовать двусторонние взаимоотношения. С одной стороны, профессиональное развитие детерминировано динамикой жизненных циклов, и формирование тех или иных подструктур профессионала тесно связано с возрастными периодами общего развития. С другой стороны, изменения, происходящие в ходе профессионального становления, могут перестраивать индивидуальный стиль жизни человека. Характер этих отношений

может быть различным – от оптимального их соотношения до отношений компенсации, которые проявляются в смещении активности субъекта на другие сферы жизнедеятельности в случае неуспеха в самореализации себя как профессионала.

Слово «деформация» происходит от латинского «deformatio» (искажение) и означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды (А. А. Рукавишников). По отношению к профессии, под деформацией понимают всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер (С. Л. Геллерштейн). С этой точки зрения деформация распространяется на все стороны физической и психической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Искривление позвоночника и близорукость у конторских служащих, лъстивость швейцаров – такие примеры деформаций приводит С. Л. Геллерштейн. Исходя из этого, традиционно, понимание профессиональной деформации связано с отрицательным влиянием профессии на психологические характеристики человека, затрудняющие его поведение в повседневной жизни? и в конечном итоге способной снизить эффективность труда. С этой точки зрения деформация распространяется на все стороны физической и психической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии.

Рассматривая профессиональные деформации в общем плане, Э. Ф. Зеер отмечает, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности может приводить к появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности.

Профессиональная деформация – это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности (Э. Ф. Зеер).

Как утверждает А. К. Маркова, профессиональная деформация проявляется в негативных изменениях в профессиональной деятельности и в поведении. Однозначно связывается об-



суждаемое явление с негативными изменениями социально-психологической структуры личности. Например, меняются стереотипы поведения, профессиональные привычки, стиль общения и навыки, которые затрудняют успешное осуществление профессиональной деятельности. Проявлениями профессиональной деформации при этом могут быть формальное отношение к выполнению функциональных обязанностей, перенос большей доли специфических профессиональных действий, стереотипов и установок на поведение вне работы и другие. Также профессиональная деформация вызывает нежелательные преобразования и собственно психических характеристик индивида. Речь идет о психических процессах, состояниях, свойствах, качествах и структуре личности, включая ее сознательные и подсознательные компоненты. Эти преобразования влекут за собой изменения профессиональных возможностей личности и ее склонностей в отрицательную сторону.

В исследованиях Н. В. Кузьминой на примере педагогической профессии установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития. Развитие профессиональной стагнации зависит от содержания и характера труда. Труд монотонный, однообразный, жестко структурированный способствует профессиональной стагнации. Стагнация же, в свою очередь, инициирует образование различных деформаций.

Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека, А. К. Маркова указывает на возрастные изменения, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию (психическое состояние, возникающее в условиях однообразной работы; проявляется в скуке, ослаблении интереса к труду, а также в снижении производительности труда), длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития.

Г. С. Абрамова и Ю. А. Юдчиц рассматривают два основных компонента профессиональной деформации личности в системе

профессий «человек-человек»: синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания.

Под хронической усталостью понимается совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом со значительным количеством людей (Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц). При синдроме хронической усталости человек страдает не просто от физического или нервного истощения, что время от времени испытывает каждый человек, а от «хронических стрессов нервной системы» (Э. Боллз).

### ***Синдром психического выгорания в педагогической деятельности***

В последние годы как в зарубежной, так и в отечественной психологии активно изучается феномен «психического выгорания», серьезные исследования в этом направлении ведутся на факультете психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова под руководством В. Е. Орла.

В литературе отсутствует единая точка зрения на понимание соотношения понятий «профессиональная деформация» и «психическое выгорание». Ряд исследователей склонны отождествлять эти понятия, рассматривая выгорание как частный случай проявления профессиональной деформации личности (В. В. Бойко). В работах других авторов подчеркивается мысль о том, что это хотя и сходные феномены, но имеющие разную природу (В. Е. Орел, Т. В. Форманюк).

По мнению В. Е. Орла, в отличие от профессиональной деформации, «психическое выгорание» можно отнести, в большей степени, к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности.

Несмотря на разнообразие подходов, объясняющих сущность этого феномена и причины, его вызывающие, можно выделить некоторые общие особенности, присущие выгоранию (Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, А. А. Рукавишников и др.). В. Е. Орел

под «психическим выгоранием» понимает состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основных составляющих: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и самооценку профессиональной эффективности.

Под психоэмоциональным истощением (ПИ) понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация (Д) предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

Редукция профессиональных достижений (РПД) представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессии (В. Е. Орел).

Данный феномен является профессиональным, это означает, что он не только отражает специфику той профессиональной сферы, в которой был впервые обнаружен (работу с людьми и оказания им помощи), но и формируется и разворачивается в ходе профессионального развития личности.

Как отмечают многочисленные исследования, феномен выгорания, в большей степени, характерен для так называемых «помогающих профессий», т. е. профессий, где основным предметом труда является другой человек, которому оказывается различного рода социальная помощь. Традиционно в эту группу профессий входят работники сферы образования, здравоохранения, юриспруденции, социальной работы, сферы обслуживания и т. п.

Профессиональная педагогическая деятельность – один из самых ярких примеров профессий альтруистического содержания, обладающих одновременно большой социальной значимостью, поскольку от качества работы педагога во многом зави-

сит адаптивность и даже психическое здоровье обучаемых им детей. По данным зарубежных и отечественных исследований (М. В. Борисова, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, А. А. Рукавишников и др.), педагоги представляют собой профессиональную группу, наиболее подверженную синдрому выгорания.

Таблица 1

***Средние значения основных характеристик выгорания у представителей различных профессиональных групп ( по данным С. Maslach, S. Jackson, M. Leiter)***

<i>Профессиональная группа</i>	<i>Компоненты выгорания</i>	<i>Психоэмоциональное истощение</i>	<i>Деперсонализация</i>	<i>Редукция профессиональных достижений</i>
Учителя школ		21. 25	11. 0	33. 54
Преподаватели вузов		18. 57	5. 57	39. 17
Социальные работники		21. 35	7. 46	32. 75
Работники медицины (врачи и медсестры)		22. 19	7. 12	36. 53
Работники службы психического здоровья ( <i>психологи, психиатры, психотерапевты, обслуживающий персонал</i> )		16. 89	5. 72	30. 87

Профессия учителя общеобразовательных школ входит в «тройку» лидеров среди профессий, наиболее подверженных синдрому выгорания, причем по уровню выраженности деперсонализации учителя находятся на первом месте, а по уровню психоэмоционального истощения уступают только медикам и социальным работникам.

В. Е. Орел отмечает, что причины выгорания у работников педагогических профессий кроются как в личности самого работника, так и в условиях его профессиональной среды. Исследования показывают, что среди личностных особенностей педагогов наиболее важной характеристикой, провоцирующей синдром выгорания, является нейротизм (низкая степень эмоциональной

устойчивости). Это означает, что у педагогов с повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью нервных процессов в ситуациях повышенного и постоянного эмоционального напряжения происходит психоэмоциональное истощение, отчуждение от учеников и формирование низкой самооценки своей профессиональной компетентности.

Среди факторов окружающей среды наиболее значимыми факторами, провоцирующими выгорание, являются: плохой социально-психологический климат в коллективе, проявляющийся прежде всего в отсутствии социальной поддержки со стороны руководства и коллег, наличии конфликтов. Большое значение также имеют: низкая степень самостоятельности в планировании своей работы, низкая включенность в процессы управления учебным процессом, отсутствие перспектив профессионального роста, неравномерное распределение учебной нагрузки, приводящее к возникновению рабочих перегрузок (М. В. Борисова).

Негативные последствия выгорания у педагогов проявляются в изменении ценностно-мотивационной сферы, где наиболее характерной особенностью является преобладание ценностей «материальное благополучие» и «высокий социальный статус». Ценностная структура «выгоревших» учителей при этом более дифференцирована, ведущая ценностная ориентация «высокое материальное положение» занимает в ней довольно обособленное место. Реализация ценностей статусного характера связана скорее не с развитием себя как личности, а с сохранением индивидуального своеобразия (В. Е. Орел).

Таким образом, проявление психического выгорания в ценностно-мотивационной сфере заключается в нарушении интегрированности структуры ценностных ориентаций, снижении роли внутриличностных ценностей, связанных с саморазвитием и активностью личности и выдвигении на первый план ценностей внешнего характера, связанных с материальным благополучием, а также своеобразной стагнацией личностного роста.

Профессия педагога является сферой труда, наиболее подверженной влиянию синдрома психического выгорания. Его негативному воздействию подвергаются все сферы личности:

когнитивная, мотивационная и другие. Воздействие выгорания на эти сферы проявляется в «выхолащивании» из личности педагога гуманистической составляющей, негативной оценке своего ближайшего социального окружения, упрощенческого подхода к преподаваемым предметам. В этой связи можно говорить о дезадаптационном характере влияния выгорания на процессы профессионального становления субъекта и его функционирования в рамках профессиональной деятельности.

### *Теория профессионального здоровья учителя*

Как уже отмечалось, профессиональная группа (в процентном отношении к другим профессиям) учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы. Для проработавших в школе 15 – 20 лет характерны «педагогические кризисы», «истощение», «сгорание», а у трети учителей (более 30%) показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных невротиками.

Поэтому в качестве приоритетной задачи можно назвать сохранение трудового потенциала народного образования страны – профессиональное долголетие учителей.

Теория профессионального здоровья учителя предполагает осмысление единства и взаимосвязи представлений о здоровье и факторах, лежащих в его основе. Можно обозначить два подхода в определениях здоровья и его нормы – традиционно медицинский и психологический.

Медицина рассматривает норму как меру вероятности возникновения болезни, а психология – с точки зрения сформированности позитивных личностных сил, обеспечивающих здоровье.

Психическое здоровье не есть отсутствие конфликтов, фрустраций, проблем, оно, скорее, означает зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование.

Л. М. Митина говорит о многоуровневости профессионального здоровья учителя.

Высший уровень личностного здоровья, определяющий смысловые ориентации и вообще общий смысл жизни, отношение к другим и себе, оказывает регулирующее воздействие на ниже лежащие уровни, и все они взаимосвязаны.

Нацеленная непосредственно на снятие, купирование соматических и психических расстройств помощь является, главным образом, объектом медицины. Психолог же обращается к более высоким уровням саморегуляции: инструментально-экспрессивному, смысловому, экзистенциальному.

Обращение к первому уровню помогает учителю изменить стилевые характеристики, развить социальные навыки и делает более успешной его социально-психологическую адаптацию к текущей ситуации. На смысловом уровне можно помочь учителю принять решение, разобраться в проблеме, не выходя, как правило, за пределы привычных смысловых ориентаций. Все это стимулирует развитие конкретных способностей (коммуникативных, рефлексивных, гностических и др.) и, несомненно, оказывает позитивное влияние на эффективность профессиональной деятельности учителя и его психическое самочувствие.

Ведущий фактор развития зрелой личности – это высший экзистенциальный уровень. Лишь он открывает возможности для личностного выбора и автономного развития, что не в состоянии обеспечить регуляторные механизмы более низких уровней. К сожалению, именно механизмы высшего уровня чаще всего у наших учителей не сформированы, потому-то многие из них остаются объектами внешних воздействий, не способными превратиться в субъектов собственной жизни. Отсюда и нарушение механизмов саморегуляции, деформация внутреннего мира и, как следствие, большое число соматических и психосоматических заболеваний.

Таким образом, психическое здоровье – это мера способности учителя выступать активным и автономным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире. Определяя психическое здоровье в терминах активности и личностного развития, мы подходим к определению его критериев как характеризующих в большей степени сам процесс, нежели состояние.

Цель психологической работы с учителем заключается в том, чтобы запустить новые продуктивные механизмы, обеспечивающие формирование способности к собственному развитию, к созданию мотивов и интересов быть здоровым.

Профессиональное здоровье учителя – способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности.

Восстановление такого здоровья – это не просто лечение, а управление механизмами, способствующими формированию позитивного отношения к самому себе, к открытому взаимодействию с миром, к изменениям, принятию ответственности. Сейчас возникает не только новая, но и принципиально отличная от прежних времен ситуация. В системе рыночных отношений здоровье становится базовым свойством человека, его субъективной ценностью, экономическим фактором, а это предусматривает:

- ❖ сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда;
- ❖ смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие.

Таким образом, охрана и восстановление профессионального здоровья учителя предполагают усиление межпредметных связей между медициной, психологией, психофизиологией, психотерапией, гигиеной, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством.

В комплексе наук, обеспечивающих разработку научно-практической концепции профессионального здоровья учителя, психологические науки как изучающие различные формы индивидуального опыта, внутреннего мира личности должны доминировать.

Научное осмысление практики жизни и труда учителя предусматривает разработку комплексной (межведомственной) программы, подкрепленную во всех звеньях: информационном, профилактическом, диагностическом, оздоровительно-восстановительном, лечебном. Конечно, в каждом регионе есть



свои приоритеты, однако и много общего. Остановимся на некоторых общих приоритетах.

Ключевая проблема – низкая престижность здоровья, резко заниженное самосознание учителей о его ценности. Необходимо поднять их осведомленность об истинном состоянии здоровья, причинах его снижения и предлагаемых средствах, о формах укрепления. Сверхзадача – сформировать социально-психологическую установку на возрастающую роль взаимной ответственности за здоровье как со стороны директоров школ и других руководителей образования, так и со стороны учителей, учеников, родителей.

Учителя нуждаются в реабилитационных процедурах. Необходимо использовать новые технологии диагностики физического и психического здоровья, комплексы психологических, психотерапевтических и спортивно-бальнеологических процедур. Надо обучать педагогов приемам саморегуляции психических состояний, привлекать к участию в психотренингах и спортивно-оздоровительных мероприятиях.

Главный же приоритет – профессиональное долголетие учителей. В разработанной концепции показателем профессионального здоровья и долголетия учителя являются три интегральные характеристики: педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная (поведенческая) гибкость.

Первое направление в решении проблемы гармонизации и гуманизации личности – воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребенком.

Второе направление – обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего коммуникативной и конфликтной.

Третье направление – психологическое обеспечение повышения культуры эмоциональной жизни учителя. Это, с одной стороны, его психологическая готовность к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации (конфликт, фрустрация и т. п.), с другой – способность ценить, правильно понимать, искренне принимать переживания учащихся и уметь экспрессивно выразить свои собственные. Эмоциональная, по-

веденческая, интеллектуальная гибкость дают педагогу возможность учитывать многообразие индивидуальных характеров, мнений, позиций. Косность, упрощенчество, заорганизованность – прямая угроза его профессиональному здоровью и долголетию.

И четвертое направление – повышение профессионального самосознания учителя, осознание себя личностью, хозяином жизни, способность проектировать свое будущее. Сегодняшний низкий уровень самоотношения, самоуважения, самопринятия, аутосимпатии, низкая самооценка учителей – это показатель того, что одна из самых крупных профессиональных популяций охвачена моральной апатией, нравственной депрессией. Утрачено самое важное – понимание себя.

### ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Сравните проявления феномена «психического выгорания» и «профессиональной деформации».

2. В чем проявляется синдром психического выгорания в педагогической деятельности?

3. Разработайте классификацию факторов, провоцирующих психическое выгорание учителя.

4. Как вы понимаете положение Л. М. Митиной о многоуровневости профессионального здоровья учителя.

5. Предложите свои рекомендации для администрации школы по снижению негативных последствий профессионального выгорания.

6. Выработайте свои предложения для программы «Профессиональное здоровье учителя» (в рамках школы, региона, страны).

7. Определите основные понятия изученной темы.

## **Творчество в педагогической деятельности как условие профессионального развития учителя**

О творческом характере деятельности педагога говорят практически все исследователи, занимающиеся психологией труда учителя. Ю. Н. Кулюткин отмечает, что подготовка учителя к педагогической деятельности как к творческому процессу является важной актуальной проблемой. Н. В. Кузьмина творчество педагога видит в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей. М. М. Кашапов отмечает, что педагогическое творчество – активный процесс, направленный на поиск более совершенных форм улучшения качества обучения и воспитания. Это такая педагогическая деятельность, когда педагог ничего не принимает слепо на веру, а все проверяет, исследует и на основе уже достигнутого проектирует и создает собственный опыт, совершенствует свое педагогическое мастерство. Виды творчества педагога, преподавателя М. М. Кашапов связывает со следующими блоками: педагогическая деятельность; педагогическое общение; сфера личности педагога.

1. В педагогической деятельности – это диагностическое и методическое творчество (поиск и нахождение новых способов изучения учащихся, применение и создание новых диагностических приемов; новые сочетания методов обучения).

2. В педагогическом общении – это коммуникативное творчество (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых способов взаимодействия с обучаемым, оригинальных средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на уроке, создание новых форм общения в групповой работе и т. д.)

3. В сфере личности – это самореализация учителя на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определения индивидуальных путей своего личностного и профессионального развития, построения программы самосовершенствования.

Новизна творческих находок учителя проистекает из уникальных качеств педагога.

Творческой деятельностью в собственном смысле слова, как считает Б. М. Теплов, называется такая деятельность, в результате которой создаются новые, оригинальные продукты высокой общественной ценности.

Творчество – вид человеческой деятельности, для которой характерны следующие признаки:

1. Наличие созидающей цели. В творческой деятельности должна быть социальная и личностная значимость и прогрессивность, т. е. она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, – это не творчество, а варварство).

2. Наличие противоречия. Умение вступить в спор с общепризнанным.

3. Наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества.

4. Наличие субъективных предпосылок для творчества: личностные качества, мотивация, творческие способности, творческое мышление.

5. Новизна и оригинальность процесса или результата.

Как подчеркивает М. М. Кашапов, если из перечисленных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность не состоится, либо не может быть названа творческой.

О творчестве как характеристике личности педагога пишут Ф. Н. Гоноболин, А. К. Маркова и др. Каждого из педагогов-новаторов мы можем назвать творческой личностью, креативным учителем.

В «Психологическом словаре» креативностью называется способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации<sup>2</sup>. Дж. Гилфорд считал основой креативности как общей творческой способности операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации. По Дж. Гилфорду, способность к творчеству сводится к процессуальному уровню, а именно, особому

<sup>2</sup> Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. С. 247.

дивергентному типу мышления, идущего в разных направлениях. Автор выделил четыре основных параметра креативности: оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; семантическую гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования; образную адаптивную гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования; семантическую спонтанную гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Таким образом, первоначально выделялись в качестве ведущих показатели оригинальности и гибкости. Позже Дж. Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

- ❖ способность к обнаружению и постановке проблем;
- ❖ способность к генерированию большого числа идей;
- ❖ гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- ❖ оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- ❖ способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- ❖ способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

В дальнейшем, выделяя параметры креативности, авторы, основываясь на структуре, предложенной Дж. Гилфордом, расширяли ее, акцентировали отдельные показатели.

На наш взгляд, системный подход к пониманию структуры креативности, открывающий широкие исследовательские возможности, представлен в рабочей концепции одаренности, разработанной Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружининым, В. И. Пановым, В. Д. Шадриковым и др. Творческая одаренность, по мнению авторов, не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, она не является отдельной модальностью, а характерна для любого труда. Следовательно, творческая одаренность – это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития.

Необходимо особо отметить, что такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нужно создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, В. И. Панов, В. Д. Шадриков). В соответствии с основными положениями рабочей концепции одаренности (определение, признаки, виды), креативность как интегративное качество личности рассматривается в следующих проявлениях:

- ❖ направленности, характеризующейся доминантностью познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации (операционные проявления – познавательный интерес, стремление к познанию, любознательность);

- ❖ способностях создавать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения (способность к преодолению стереотипов, способность чувствовать проблемы, беглость мышления, гибкость мышления);

- ❖ характере как устоявшейся системе отношений и поведения человека (оригинальность, инициативность, нестандартность, терпимость к неопределенности, проницательность, радикальность).

Креативность можно рассматривать в двух формах: потенциальной и актуальной. Потенциал представляет собой совокупность возможностей, способностей, в данном случае к творчеству. Скрытые (потенциальные) творческие возможности актуализируются (проявляются) в творческой активности личности.

Креативность можно рассматривать как основу продуктивного развития личности, как потенциал, обеспечивающий ее рост, присущий в той или иной степени каждому человеку.

Многие исследователи (Ю. Н. Кулюткин, М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова и др.) важнейшим компонентом творческого потенциала личности называют профессиональное педагогическое мышление. Особенности творческого мышления учителей складываются под влиянием требований, вытекающих из содержательного характера педагогического труда.

Педагогический труд определяется Ю. Н. Кулюткиным (вслед за К. Д. Ушинским) как один из видов практического искусства, которое требует от учителя высокоразвитого творческого мышления.

Мышление и творчество неразрывно связаны друг с другом, но не тождественны, творчество не сводится к мышлению. Объективно существуют качественно различные уровни продуктивности мышления.

В соответствии с подходом М. М. Кашапова и Т. Г. Киселевой выделяют **ситуативный и надситуативный уровни педагогического мышления**. Ситуативно-мыслящие учителя не умеют увидеть далекую перспективу; внешний локус контроля мешает объективно и полно проанализировать причины собственных неудач, провоцируя желание переложить всю ответственность и вину за происходящее на какие-либо внешние причины.

Педагоги, имеющие надситуативный уровень мышления, способны наметить стратегию своей профессиональной деятельности, увидеть ее отсроченный результат, оценить свои успехи и неудачи (при этом неудачи будут рассмотрены как своеобразная ступень в повышении педагогической компетентности).

Креативность учителя, как отмечает Е. В. Коточигова, проявляется лишь на высоких уровнях становления педагогического мышления, причем в наибольшей степени творчество присутствует при функционировании профессионально-педагогического мышления на надситуативном уровне. У ситуативно-мыслящих учителей креативность практически отсутствует. Е. В. Коточигова определяет творческое педагогическое мышление как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения педагогической проблемности в ходе профессиональной деятельности педагога, протекающий на высшем иерархически организованном уровне (надситуативном уровне).

Проявление закономерностей творческого педагогического мышления характеризуется подъемами и спадами. Один и тот же фактор (например, аттестация) может помогать или мешать развивать преподавателю свои творческие способности.

Самой постоянной характеристикой жизни является ее постоянное изменение. Что нужно для того, чтобы жить и трудиться в этом изменяющемся мире? 1. Умение работать с новой информацией. 2. Быть готовым к новому. 3. Человек сам должен быть изменяющимся, должен быть креативным. Поэтому становление креативной личности подчиняется следующим закономерностям:

- ❖ Чувствительность к проблемным ситуациям и формулированию проблем.

- ❖ Если среда удовлетворяет познавательной потребности, то происходит развитие креативной личности.

- ❖ Уровень развития академического интеллекта гарантирует успехи в школе, но не в жизни, поскольку в жизни, по мнению Р. Стернберга, требуется высокий уровень развития практического интеллекта. В школе же дети с низким интеллектом получают высокие баллы по оригинальности мышления.

Эмоциональная способность – это метаспособность, которая обеспечивает развитие личности. Межличностный интеллект характеризуется учетом интересов других людей и умением адекватно реагировать на это.

Случайность – одно из частных проявлений закономерности.

В результате анализа научной литературы можно выделить ряд закономерностей психического развития, оказывающих влияние на развитие творческого мышления профессионала:

1. Неравномерность и гетерохронность. Например, развитие профессионального мышления может опережать личностное развитие, и наоборот. Однако, первое может опережать второе лишь до определенного уровня профессионализма.

2. Преемственность психического развития, которая выражается в том, что последующие стадии развития связаны с предыдущими периодами, которые при этом перестраиваются.

3. Сензитивность психического развития, которая характеризуется тем, что человек на определенных этапах развития наиболее чувствителен к выработке определенных качеств.

Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я. А. Пономаревым, является таковым лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности,



что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности. Творческая личность чаще отклоняется от жестких стандартов, не боится любых форм поведения, в том числе и детских. Это помогает человеку наиболее взвешенно относиться к ситуации. Каждый человек является творцом, если он активно занимается саморазвитием.

### ***Задания и вопросы для обсуждения***

1. Охарактеризуйте ситуативный и надситуативный уровни педагогического мышления.

2. Определите основные понятия изученной темы.

3. Проанализируйте варианты решения педагогических ситуаций с точки зрения проявления ситуативного и надситуативного мышления. Предложите свой вариант (в задании использованы материалы опросника Т. Г. Киселевой).

**Ситуация № 1.** Педагог рассказывает новый материал. Один из аспектов вызывает нездоровый смех у учеников.

*Вариант решения ситуации:* Учитель: поднимает смеявшихся учеников с просьбой уточнить тот материал, который только что был изложен.

**Ситуация № 2.** На уроке при рассмотрении нового материала один из учащихся жалуется, что не понял.

*Вариант решения ситуации:* Учитель: в сжатом виде повторяет тему, расчлняя ее на фрагменты, и задает вопросы на понимание, обращаясь ко всем учащимся. Данного ученика оставляет после урока для индивидуальной работы.

**Ситуация № 3.** Один из учащихся регулярно опаздывает на первый урок. Объясняя свое поведение, он постоянно говорит, что проспал.

*Вариант решения ситуации:* Учитель: при очередном опоздании педагог ставит условие: «Я допущу тебя к занятиям только с письменного разрешения директора или завуча».

**Ситуация № 4.** На семинарском занятии учащиеся высказывают противоречивые мнения, в результате чего класс разбивается на две подгруппы, одна из которых занимает явно ошибочную точку зрения.

*Вариант решения ситуации:* Учитель: не вмешивается в процесс обсуждения, но в конце занятия, подводя итоги, расставляет все точки над *i*.

**Ситуация № 5.** На урок один из учащихся пришел в майке, демонстрируя всем своим поведением, что ему жарко.

*Вариант решения ситуации:* Учитель: заставляет его одеться, а после отказа ученика выполнить требование педагога удаляет его из класса.

## Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Личность в процессе деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности: хрестоматия: в 2 т. – Самара: Бахрах, 1999. – Т. 2. – 320 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Единство цели: пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М., 1987. – 208 с.
4. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя. Кн. 2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание / Б. Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
5. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
6. Блага, К. Я – твой ученик, ты – мой учитель / К. Блага, М. Шебек. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
7. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека / А. А. Бодалев. – М.: Флинта, 1998. – 168 с.
8. Борисова, Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е. М. Борисова // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – С. 159–177.
9. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
10. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2000. – 208 с.
11. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

12. Деркач, А. А. Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Питер, 2003. – 256 с.

13. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

14. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 336 с.

15. Деркач, А. А. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО Модек, 2007. – 248 с.

16. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

17. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

18. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и природного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. П. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4 – С. 45–51.

19. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала / М. М. Кашапов. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.

20. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

21. Коточигова, Е. В. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика труда. Творческое мышление / Е. В. Коточигова // Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 306–330.

22. Коточигова Е.В. Структура педагогической компетентности педагога / Е. В. Коточигова, Т. Г. Киселева //

Ярославский психологический вестник. – 2002. – Вып. 9. – С. 113–117.

23. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1967. – 183 с.

24. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность и талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

25. Кузьмина, Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук: Проблемы развития акмеологических наук / Под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 7–39.

26. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.

27. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

28. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

29. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

30. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

31. Митина, Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М.: Сентябрь, 1999. – 192 с.

32. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 215 с.

33. Орёл, В. Е. Развитие личности профессионала / В. Е. Орёл // Психология труда: учебник для студ. высш.

учеб. заведений / под ред. проф. А. В. Карпова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 249–269.

34. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.

35. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учебн. заведений / Под. ред. Н. В. Ключевой. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 400 с.

36. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.

37. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

38. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 398 с.

39. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.

40. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / А. А. Реан. – М.: Высш. шк., 1990. – 80 с.

41. Реан, А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – Т. XXI. – № 3.

42. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

43. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1998. – 496 с.

44. Рукавишников, А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дис. .... канд. психол. наук / А. А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. – 158 с.

45. Семенов, И. Н. Методологический статус акмеологии как формирующейся науки / И. Н. Семенов // Акмеология. – 1996. – № 2.

46. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

47. Станкин, М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М: Флинта, 1998. – 386 с.

48. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

49. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

50. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 1. – М., 1988.

51. Фридман, Л. М. Как построить новую школу: Концепция личностно-развивающего обучения / Л. М. Фридман / Народное образование. – 1993. – № 7–8. – С. 6–11.

52. Хмелюк, Р. И. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя / Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С. 31–59.

53. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное образование в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

54. Якиманская, И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.

55. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: электронный учебник. URL: <http://www.bsu.ru/content/hec/aismontas/metod.html>

## ***Схема синквейна***

Ключевое слово

Прилагательное 1 Прилагательное 2

Глагол 1 Глагол 2 Глагол 3

Обобщающая фраза

Синквейн в переводе с французского означает «пять строк».

Первая строка включает в себе ключевое слово – существительное, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь в синквейне.

Во второй строке – два слова, чаще прилагательные или причастия, описывающие признаки и свойства выбранного объекта.

Третья строка образована тремя глаголами или иными глагольными формами, описывающими совершаемые данным объектом характерные действия.

Четвертая строка – фраза, выражающая личное отношение автора к описываемому объекту.

Пятая строка содержит одно слово, характеризующее суть предмета или объекта.

*Например:*

Учитель

добрый, знающий

учит, воспитывает, помогает

Обучать ребенка – значит помочь ему познать суть свободы и полноты жизни.

Мастер



## Содержание

Предисловие .....	3
<b>Акмеологические основы развития субъекта деятельности .....</b>	<b>4</b>
Характеристики акме в профессиональном развитии педагога .....	7
Задания и вопросы для обсуждения .....	11
<b>Педагогическая деятельность и концептуальная схема труда учителя .....</b>	<b>12</b>
Структура педагогической деятельности .....	13
Мотивация педагогической деятельности .....	16
Задания и вопросы для обсуждения .....	18
<b>Педагогическое общение .....</b>	<b>19</b>
Структура педагогического общения .....	20
Стили педагогического общения .....	26
Задания и вопросы для обсуждения .....	34
<b>Личность учителя .....</b>	<b>37</b>
Структурно-иерархическая модель личности учителя .....	41
Психолого-педагогические подходы к определению педагогических способностей .....	45
Задания и вопросы для обсуждения .....	50

<b>Профессиональное развитие учителя</b> .....	51
Педагогическая направленность .....	51
Структура и типы педагогической направленности .....	57
Педагогическая компетентность .....	61
Педагогическая гибкость .....	65
Задания и вопросы для обсуждения .....	71
<b>Профессиональное самосознание учителя</b> .....	71
Задания и вопросы для обсуждения: .....	79
<b>Модели труда учителя</b> .....	80
Задания и вопросы для обсуждения: .....	87
<b>Профессиональное здоровье педагога</b> .....	87
Профессиональные деформации личности .....	87
Синдром психического выгорания в педагогической деятельности .....	90
Теория профессионального здоровья учителя .....	94
Задания и вопросы для обсуждения .....	98
<b>Творчество в педагогической деятельности как условие профессионального развития учителя</b> .....	99
Задания и вопросы для обсуждения .....	105
<b>Литература</b> .....	107
<b>Приложение</b> .....	111

Учебное издание

**Огородова Татьяна Вячеславовна**

**Акмеологические основы  
педагогической деятельности**

*Учебное пособие*

Редактор, корректор М. В. Никулина  
Верстка И. Н. Иванова

Подписано в печать 15.07.10. Формат 60×84 1/16.  
Бум. офсетная. Гарнитура «Times New Roman».  
Усл. печ. л. 6,74. Уч.-изд. л. 5,27.  
Тираж 100 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен  
в редакционно-издательском отделе  
Ярославского государственного университета  
им. П. Г. Демидова.

Отпечатано на ризографе.

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.  
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.

