

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П.КОРОЛЕВА»  
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

*Е.Ю. СЫСОЕВА*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА

Рекомендовано редакционно-издательским советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» в качестве учебного пособия для обучающихся по основным образовательным программам высшего образования по направлениям подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.06.01 Образование и педагогические науки, 45.06.01 Языкознание и литературоведение

САМАРА

Издательство Самарского университета

2021

УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73

С95

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Л. В. Кур и л е н к о;  
канд. психол. наук, доц. Т. А. А х р я м к и н а

*Сысоева, Елена Юрьевна*

**С95** **Профессиональное становление педагога:** учебное пособие /  
*Е.Ю. Сысоева.* – Самара: Издательство Самарского университета, 2021. –  
92 с.

**ISBN 978-5-7883-1691-8**

Учебное пособие содержит теоретическое обоснование основных подходов к проблеме профессионального становления педагога. Представлены основные подходы к этапам профессионализации педагога, раскрыты сущность и виды профессиональных деформаций педагога, негативные педагогические стереотипы, определены подходы к сохранению профессионального здоровья. Практико-ориентированный характер пособия выражается в заданиях, направленных на рефлекссию личных и профессионально значимых свойств педагога.

Пособие адресовано педагогам ОУ и ДООУ, студентам педагогических вузов, магистрам педагогических специальностей, аспирантам, исследователям проблемы профессионально-педагогической деятельности.

Подготовлено на кафедре теории и методики профессионального образования.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73

ISBN 978-5-7883-1691-8

© Самарский университет, 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА</b> .....	6
Основные концепции профессионального становления педагога .....	6
Характеристика профессионального педагогического мастерства .....	19
Профессиональная зрелость педагога .....	28
Вопросы для самопроверки .....	31
Практикум .....	32
<b>ПОМЕХИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА</b> .....	38
Причины профессиональных деформаций .....	38
Типология профессиональных деформаций .....	43
Речевая агрессия как вид профессиональной деформации .....	54
Негативные педагогические стереотипы .....	62
Синдром психического выгорания и профессиональное здоровье педагога .....	68
Вопросы для самопроверки .....	79
Практикум .....	80
<b>ПОСЛЕСЛОВИЕ</b> .....	88
<b>СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	89

## ВВЕДЕНИЕ

Главной фигурой в образовательной системе является преподаватель с его культурным уровнем, физическим, психическим и нравственным здоровьем, творческим потенциалом. Личностно-ориентированная парадигма образования приводит к переосмыслению роли и значения личности педагога, развитости его профессионально значимых свойств для оптимизации учебно-познавательной деятельности и развития личности учащегося. В современных условиях оправдан переход с позиции преподавателя-информатора, транслятора знаний на позицию педагога – фасилитатора. Фасилитационный подход к образованию выдвигает на первый план личностный потенциал педагога, его способность быть активным субъектом профессиональной деятельности и непрерывного личностного развития. Профессионализм сегодня понимается не просто как высший уровень знаний, умений и результатов человека в труде, но и как «образ жизни и образ мыслей, и стереотипы восприятия, и социальный тип человека» (Е.А. Климов). При этом надо признать вслед за многими исследователями (И.Ф. Исаевым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др.), что системообразующим фактором становления специалиста является формирование его профессиональной культуры.

В процессе профессиональной деятельности педагог не только выполняет профессиональные функции, но и реализует и преобразовывает себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные задачи, ищет возможности для развития профессионально значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию. Труд и профессиональная деятельность человека способны позитивно влиять на развитие его личности, способствовать не только становлению его как специалиста, но и личному росту.

Вместе с тем, многолетнее выполнение профессиональных функций может повлечь за собой малоэффективное исполнение им профессиональных обязанностей, деградацию педагога как специалиста, оказывая травмирующее влияние на его психику и приводя к профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара приемов деятельности и даже утрате

профессиональных умений и навыков. Недостаточная психолого-педагогическая подготовка педагогов, отсутствие системы понятий, в терминах которой они могли бы анализировать собственную педагогическую деятельность, критически оценивать ее результаты, приводит к снижению уровня педагогической продуктивности и удовлетворенности собой и деятельностью.

Фундаментальным условием профессионального развития педагога является осознание им необходимости изменения, переосмысления и обновления собственного опыта, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Для саморазвития и творческой самореализации каждому члену педагогического сообщества необходима способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта. Пусковым механизмом профессионального самосовершенствования становится умение выходить за рамки стереотипов, социальных и профессиональных шаблонов, находить свое, творческое решение педагогических задач, целенаправленно заботиться о сохранении своего психологического здоровья. Педагог не просто реализует себя, совершая выбор между репродуктивными способами педагогической деятельности, он качественно преобразует себя, переосмысливает профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывает собственный индивидуальный стиль деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность без активизации процесса профессионально-творческого саморазвития нередко превращается в процесс стандартизации личности, нивелирования ее индивидуальности и подчинения профессиональным образцам поведения, что неизбежно ведет к профессиональной стагнации.

Данное пособие направлено на создание условий для рефлексии особенностей профессионального становления педагога, анализа профессионально важных свойств и возможных искажений, возникающих в ходе профессионально-педагогической деятельности. Автором ставится задача способствовать формированию осознанного, ценностного отношения педагогов к своему профессиональному здоровью.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

### Основные концепции профессионального становления педагога

*Если вы удачно выберете труд и  
вложите в него всю свою душу,  
то счастье само вас отыщет*  
К.Д. Ушинский

Развитие личности – это в целом прогрессивные изменения системного качества человека, возникновение и развитие которого детерминировано взаимодействием внешних обстоятельств (социальной ситуации и деятельности) и внутренней биопсихической организацией индивида. Развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека. В этом перманентном процессе можно выделить периоды относительно спокойного, эволюционного личностного развития и относительно кратковременные периоды, которые сопровождаются кардинальной перестройкой сложившейся психологической организации личности. Профессиональное становление охватывает значительную часть онтогенеза человека – период с начала формирования профессиональных намерений (14-17 лет) до завершения профессиональной жизни. В этом гетерохронном периоде можно выделить стадии оптации, профессионального образования и подготовки, профадаптации, профессионализма и мастерства.

Длительное время психология разрабатывала эталонные представления о личности и деятельности педагога, формулируя на их основе требования к профессиональной подготовке в ущерб выявлению психологических условий и механизмов развития педагога. На современном этапе развития профессиональной педагогики научный интерес смещается с описания компонентов труда педагога к исследованию развития профессионального сознания целостного субъекта-профессионала: его ценностей, смысловых образований, рефлексии (Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, Л.П. Захарова, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, О.С. Ноженкина и др.)

Профессия, как некая совокупность форм деятельности, объединенных родственными особенностями, является фокусом отношений, помыслов и действий человека, пронизывает все стороны его жизнедеятельности и оказывает влияние на развитие и функционирование психических процессов, свойств личности. Именно в процессе профессионального становления индивида совершается формирование его личности, складывается индивидуальность, вырабатывается система отношений к обществу и себе как профессионалу.

Но сущность становления профессионалом заключается не только в четком и быстром выполнении работником определенных профессиональных действий, но и в приспособлении организма к специфическим особенностям профессии, на фоне которой эти действия совершаются, и где постоянно происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. Здесь часто наблюдаются различные изменения в физическом и психическом состоянии профессионала, его развитии.

Между профессией и личностью могут складываться различные типы отношений, при этом, если в процессе жизнедеятельности человек испытывает влияние профессионализации, то и профессионализация всегда зависит от человека. Так, например, она может детерминироваться динамикой его жизни. Помимо этого, между профессионализацией и жизнедеятельностью могут устанавливаться отношения компенсации: при невозможности самореализоваться в одной сфере, человек стремится компенсировать это в другой, чем и определяет место профессии в своей жизни. Может происходить идентификация личности с профессией, то есть процесс углубленной адаптации личности к требованиям профессиональной деятельности.

*Профессиональное становление личности* – это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграция, готовность к профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности.

Формирование профессионализма и изменения личности в ходе профессионального становления происходят по трем основным направлениям:

1. *Изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения.* В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личный стиль деятельности.

2. *Изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике* (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании соответствующих элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения.

3. *Изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности,* что проявляется в когнитивной сфере, в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности и удовлетворенности от взаимодействия с ним, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате установка субъекта воздействовать на объект изменяется на потребность во взаимодействии с ним, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Процесс профессионализации всегда зависит, *во-первых*, от внешних условий: в течение жизни человека изменяется сама профессия, требования общества к ней; *во-вторых*, от внутренних условий: изменяются ценностно-смысловые представления человека о профессии, критерии оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионала в себе.

Профессионализация является многоэтапным процессом, длящимся практически всю жизнь, неразрывно связанным с возраст-

ным развитием личности, жизненными кризисами и общим ее становлением. Объективные и субъективные условия, в которых осуществляется профессиональное становление личности, не остаются постоянными на всем его протяжении, они качественно изменяются. Для каждого этапа характерна своя ситуация развития, своя ведущая форма активности, своя конкретная задача профессионализации, свой кризис. Решение человеком этой задачи приводит к качественным и количественным изменениям ситуации развития, что в свою очередь, обуславливает переход на следующую стадию профессионального становления личности и выход из сложной кризисной фазы.

Л.М. Митина отмечает, что чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека в современном мире. Основываясь на идеях целостности, единства, системной организации труда педагога, автор рассматривает труд педагога как многомерное пространство, состоящее из трех взаимосвязных пространств: личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности.

Л.М. Митина [11] выделяет две модели профессионального труда педагога: *модель адаптивного поведения* и *модель профессионального развития*. При *адаптивном поведении* в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды исходным интересам специалиста. В деятельности такой специалист, как правило, руководствуется принципом экономии сил, пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны. Профессиональное функционирование специалиста в русле I модели детерминировано главным образом противоречием между *требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества*, с одной стороны, и *возможностями, способностями личности, индивиду-*

*альным стилем деятельности, общения, опытом работы* – с другой. Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

На стадии *профессиональной стагнации*, когда педагог приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессии и существует за счет достижений прошлого (эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта), возникают предпосылки для снижения профессиональной активности и роста и невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления окружающих. Стадия стагнации характеризуется резким снижением показателей здоровья (невротизация, психосоматические заболевания и др.). Именно с периодом стагнации в деятельности специалиста обусловлено появление профессиональных деформаций.

По данным специальных исследований, модель адаптивного поведения специалиста является в настоящее время типичной для российского общества и непродуктивной на всех этапах профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Только 12-18% профессионалов с большим стажем работы отличаются высоким уровнем профессионального развития, успехами и творческим подходом к работе, склонностью к инициативе, поиску и риску.

В *модели профессионального развития* педагог характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Профессиональное развитие педагога — это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально-значимых личных качеств и способностей, знаний и умений, это качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира,

приводящее его к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности.

Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, а значит ощущать свою свободу и ответственность. Эта модель является наиболее продуктивной для творческой личности. Творческая работа, когда действия человека строятся без прототипа, требует для своей реализации сильной, зрелой, гибкой личности и, главное, – умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами, и добиваться их достижения.

При такой стратегии профессионального развития существуют три уровня самосознания, выделяемые по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности: 1) соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого человека; 2) в рамках сопоставления «Я» и «Я»; 3) в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). Здесь саморазвитие выступает как непрерывный процесс самопроектирования личности педагога и тесно связано с уровнями развития самосознания.

Л.М. Митина, рассматривая данную модель, выделяет три стадии:

- *самоопределение* – соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого (педагога, учащегося, коллеги). 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. Обогащаясь чужим опытом, важно оставаться самим собой, не растерять собственных профессиональных взглядов, не поддаваться негативным влияниям педагогической микросреды. Ориентируясь на обратную связь от учеников, анализируя свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить «Я-действующее» к «Я-отраженному». Профессиональное самоопределение — это само-

стоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации (Н.С. Пряжников);

- *самовыражение* – соотнесение знаний о себе происходит в системе «Я» и «Я». Педагог оперирует уже готовыми знаниями о себе. На этой стадии он соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главный мотив-стремление педагога к более полному проявлению своих возможностей, творческих способностей. Начинает осознаваться потенциальная бесконечность себя самого, позволяющая выходить за пределы повседневной педагогической практики;

- *самореализация* - соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). На этой стадии формируется жизненная философия педагога в целом, осознаются смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания своего Я, своего места в жизни вступает в противоречие с возможностью реализовывать себя в профессиональной деятельности. Способность трансцендирования является главнейшим свойством личности педагога на этой стадии.

Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека предполагают, что *факторами развития* являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом же профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в труде являются интегральные характеристики личности: *направленность, компетентность, интеллектуальная, эмоциональная и поведенческая гибкость* [11]. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала при этом являются *осознание* им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и *поиск* новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания.

Истинный профессионал обязан заботиться о предупреждении профессиональных деформаций, стремиться избавиться от однобокого подхода к людям, пытаться быть самокритичным и не терять чувства юмора. Достичь этого помогает интерес к искусству и культурной жизни, увлечения, туризм, умение не замыкаться в узком кругу профессиональных и бытовых связей и отношений.

В.А. Ильичева выделила три основных параметра профессионально-личностного развития педагога:

- личностные изменения (система установок, ценностных ориентаций и мотивов);
- изменения в способах мышления;
- деятельностные изменения (совокупность умений, проявляющихся в ходе выполнения субъектом профессиональной деятельности) [5].

Профессиональное развитие личности педагога в концепции И.Ф. Исаева предполагает наличие двух вариантов личностной самореализации: *прогрессивной* и *регрессивной*. Прогрессивный вариант личностной самореализации представляет собой процесс постоянного преодоления себя, осуществление себя для нового раскрытия своих сил и способностей, при котором личность самоопределяется в профессионально-педагогической культуре, становясь субъектом собственного развития. *Регрессивный вариант* личностной самореализации, в свою очередь, практически исключает ориентацию педагога на активное самосозидание и представляет собой уход в узкие сферы самореализации, основой которого служат иллюзии прошлого успешного опыта, успокоенность, непогрешимость. Прогрессивная самореализация педагога становится возможной при наличии определенного уровня личностного смысла профессиональной деятельности. Педагог, работающий по системе развивающего обучения, не просто реализует себя, смысл своей жизни, совершая выбор между репродуктивным способом педагогической деятельности и творчеством, он качественно преобразует себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои про-

фессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию, соответствующую его индивидуальности. Педагог преодолевает барьер рутинной работы, когда он для того, чтобы обрести новые возможности самореализации в профессиональной деятельности, должен расширить свои профессиональные представления, отказаться от многих найденных ранее решений, по-новому посмотреть на свою педагогическую концепцию, найти путь дальнейшего самосовершенствования. В процессе педагогической деятельности педагог рассматривает различные концепции обучения и воспитания учащихся, история школы и педагогической мысли – это процесс постоянного переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия.

А.К. Маркова, рассматривая психологию профессионализма, выделяет уровни профессионализма [10]:

1. *Допрофессионализм*. Здесь человек осуществляет некоторую работу и виды труда, не обладая названными выше качествами профессионала. Иными словами, человек работает, но как новичок, дилетант, не овладев еще нормами и правилами профессии, тем более не достигая в труде высоких и творческих результатов.

2. *Профессионализм*. Этот уровень охватывает большую часть жизни людей, относящихся к активной части населения. Человек усваивает нормы и правила профессии и выполняет сначала работу по образцу, по инструкции в ходе исполнительного труда, затем приобретает специальность, квалификацию и осуществляет квалифицированный труд. На уровне профессионализма человек превращается из деятеля, специалиста в субъект труда, в профессионала.

3. *Суперпрофессионализм* (высший профессионализм). Этот уровень характеризует профессиональную деятельность в ее расцвете («акме»), в ее высоких достижениях и творческих успехах. На этом этапе человек из субъекта труда и профессионала превращается в творца, новатора, суперпрофессионала, в профессионала высокой квалификации. Главной особенностью этого уровня является

«выход человека за пределы профессии», то есть творческое ее обогащение своим личным вкладом. Именно этот уровень профессионализма отдельного человека наиболее существенно влияет на прогресс общества. Люди этого уровня профессионализма, опережающие свое время, умеющие видеть дальше других и преодолевая подчас сопротивление, готовят общество и профессию к постановке новых задач. Достичь такого уровня профессионализма, конечно, – заветная мечта каждого думающего и активного человека, желающего оставить добрый след своих дел в опыте человечества.

4. *Непрофессионализм* (псевдопрофессионализм). Этот уровень не совпадает с допрофессионализмом, когда у человека отсутствуют необходимые профессиональные знания и умения. На уровне псевдопрофессионализма человек осуществляет внешне достаточно активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются какие-либо деформации в становлении его как профессионала: либо человек выполняет неэффективную, не соответствующую нормам деятельность (допускает «брак»); либо осуществляет внешне кипучую трудовую деятельность, маскируя ею отсутствие профессионализма; либо закичивает всю свою жизнь на работе, неправомерно сводя все свое личностное пространство к профессиональному и тем искажая свое профессиональное и личностное развитие; или человек исходит из неверных ущербных духовно-нравственных ориентиров, преследуя, например, цели узко личного индивидуального преуспеяния в ущерб другим людям. Все это так или иначе характеризует отсутствие профессионализма.

5. *Послепрофессионализм*. Через этот уровень проходят все люди, дожившие до пенсионного возраста, и каждый переживает его с разной степенью достоинства. На этом уровне человек может оказаться просто «профессионалом в прошлом» (экспрофессионалом), а может остаться желанным консультантом, советчиком, наставником, экспертом, щедро и в то же время ненавязчиво делившимся своим профессиональным опытом, опытом достижений и ошибок, неудач, чтобы помочь молодому поколению избежать этих

ошибок. Этот уровень может дать возможность человеку обрести новые грани профессионализма, состоящие в помощи и духовном обогащении других людей.

А.К. Маркова выделяет следующие критерии профессионализма педагога:

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

- субъективные критерии: устойчивая профессиональная направленность, 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 труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстромеменяющемся мире).

Среди показателей эффективности профессиональной деятельности исследователи выделяют результативные и процессуальные (А.А. Бодалев).

К результативным *показателям* эффективности профессиональной деятельности относятся: эффективность, целесообразность; результативность; экономичность, минимизация затрат и ресурсов; производительность; оптимальность; получение результатов и владение приемами деятельности на уровне высоких образцов; постановка новых задач, нахождение нестандартных технологий.

*Процессуальные показатели:* разнообразие задач профессиональной деятельности; использование социально приемлемых и гибких технологий; сформированность субъекта профессиональной

деятельности; отсутствие деформаций в профессиональной деятельности; опора на прошлый накопленный опыт; владение профессиональными компетенциями и компетентностями.

Исследователь отмечает, что уровень суперпрофессионализма в принципе доступен каждому здоровому человеку. Следует только понимать, что профессиональное творчество существенно влияет на образ и стиль жизни человека. Творчество как правило становится доминирующим мотивом в жизнедеятельности человека.

А.К. Маркова выделяет также *противоречивые (амбивалентные) тенденции, влияющие на становление профессионала:*

- противоречие между саморазвитием и самосохранением в профессии; противостояние порой результатов и процесса труда (например, несовпадение объективных результатов и его «психологической цены»);
- несовпадение в ряде случаев предметных, социальных эталонов, норм труда с индивидуальными нормами и критериями; несогласованность становления разных видов компетентности (специальной, социальной, личностной, индивидуальной). Например, профессиональная компетентность может у кого-то сильно опережать социальную;
- рассогласование темпов развития у отдельных людей мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности;
- разная роль и степень выраженности процессов развития и компенсации у разных людей, а также у одного человека на разных этапах развития;
- неравномерность освоения отдельных действий и целостной структуры профессиональной деятельности; противопоставление в сознании человека стремления к узкой специализации и потребности узнать что-то о смежных профессиях, быть «универсалом»; несовпадение порой проявлений у одного и того же человека психических качеств в профессиональной и в непрофессиональной сферах; несогласованность «ценностного отношения к себе в труде и к труду в себе»;

- расхождение между усиливающейся конкурентностью на рынке труда, безработицей и умением части людей делать самостоятельные выборы в профессиональной сфере, быть готовым к ошибкам, уметь предложить себя как профессионала. Имеется в виду то, что «профессиональная квалификация человека – это его частная собственность и ее надо уметь предложить на рынке труда»;

- неквалифицированное использование способов профессиональной деятельности некоторыми специалистами и учреждениями, что идет в разрез с запросами общества, приводит к выпуску продукции низкого сорта [10, 204-206].

Интерес представляет периодизация профессионализации, разработанная Ю.П. Поваренковым. В качестве ведущих критериев профессионализации он выделяет профессиональную продуктивность, профессиональную идентичность и профессиональную зрелость.

*Профессиональную продуктивность* характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия результатов ее деятельности социально-профессиональным требованиям. Профессиональная продуктивность оценивается на основе производительности, качества и надежности.

*Профессиональная идентичность* характеризует значимость для индивида профессии и профессионализации в целом как средства удовлетворения своих потребностей и реализации, развития потенциала. Профессиональная идентичность оценивается на основе субъективных показателей, включающих удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности. С.А. Дружилов считает, что профессиональная идентификация человека профессии происходит путем соотнесения интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной Я-концепцией. Профессиональная Я-концепция включает представление о себе как члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе профессиональных норм, правил и традиции.

*Профессиональная зрелость* свидетельствует о сформированности личностного контура регулирования в процессе профессионального развития, о степени осознания личностью своих возможностей и потребностей, требований, которые ей предъявляются. Для профессионально зрелой личности характерно умение соотносить свои возможности, потребности, профессиональные требования, выбирать оптимальную стратегию профессионального становления, в том числе сознательно идти на риск и снижать уровень притязаний.

В качестве хронологического основания периодизации Ю.П. Поваренков рассматривает «профессиональный возраст» индивида, т. е. длительность профессионализации, трудовой стаж и т. д. Однако возрастные границы профессионализации автор не указывает.

### **Характеристика профессионального педагогического мастерства**

Понятие «педагогическое мастерство» многогранно в связи с многоплановостью педагогической деятельности, которая осуществляется в разных направлениях: обучение, воспитание, развитие личности обучаемого средствами своего предмета. Профессиональное мастерство педагога во многом определяется содержанием образования преподавателя, опытом его профессиональной деятельности и развитостью, и проявлением профессионально важных качеств в профессионально-педагогической деятельности. Логика выстраивания педагогического мастерства может быть представлена своеобразной формулой: «знания – опыт - личность».

Под педагогическим мастерством понимается:

- комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации деятельности (И.Я. Зязюн);
- совокупность профессиональных умений преподавателя, находящихся в прямой зависимости от профессиональной направленности педагога (В.А. Сластенин);

- профессиональное умение интегрировать все виды учебно - воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения и способностей (С.Д. Якушева);

- высшая ступень качества труда, деятельности человека, оно является выходом в особое качество бытия, когда жизнь и профессиональная деятельность педагога творчески интегрируются, что сопровождается полнотой самореализации; форма возвышения трудовой деятельности до уровня свободной. (А.И. Субетто).

Отличительной чертой мастера является осознание механизмов успешности своего труда и истоков уникальности своего опыта, что порождает способность ставить и решать задачи любого уровня сложности. Педагогическое мастерство может быть определено как совокупность особенностей деятельности преподавателя, делающая эффективным процесс обучения и воспитания. В структуре педагогического мастерства, разработанной Ю.М. Орловым, все компоненты выступают как различные профессиональные умения:

- установка преподавателя на профессиональное, личностное самосовершенствование, выработка в себе качеств, оптимальных для достижения целей обучения и воспитания;

- умение осуществлять единство обучения и воспитания;

- знания, используемые для выяснения психологических закономерностей обучения учащихся и эффективности учебного материала;

- практическая реализация принципов воспитания и обучения;

- искусство общения: знание внутренней структуры группы и этапов развития учебного коллектива, владение приемами личного обаяния в формальном и неформальном общении с учащимися, придание обучению диалогического характера.

Важной характеристикой профессионализма педагога являются интеллектуальные характеристики, глубина и быстрота мышления, интеллектуальная выносливость – способность к пополнению уже имеющихся знаний, эрудиция – широкий кругозор в сочетании с

глубокими познаниями в области преподаваемого предмета. Мышление педагога характеризуется аналитичностью, гибкостью, продуктивностью, конструктивностью, позитивной направленностью.

*Аналитичность* мышления помогает логически перерабатывать научную и социальную информацию, анализировать различные ситуации, в которых происходит принятие педагогических решений, критическая оценка результатов своей деятельности.

*Гибкость* мышления помогает быстро реагировать на ситуацию и изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий. Гибкость мышления определяется и способностью к импровизации – мгновенному нахождению необычных, новых и наиболее оптимальных способов деятельности.

*Конструктивность* мышления обеспечивает постановку задач в определенных условиях деятельности, разработку планов и проектов решения задач. Конструктивность мышления проявляется в способности прогнозировать свою деятельность – предвидеть ее результаты. Качество мышления, его направленность и интенсивность определяются теми эмоциями, которые сопровождают мысль.

*Позитивность как свойство мышления педагога* должно проявляться не только в отдельных ситуациях, а быть стабильным и устойчивым. Оно заключается в способности к оптимистическому мировосприятию, в способности рассматривать себя, свое состояние со стороны, отключаться от ситуации и рефлексировать свои мысли и чувства как бы извне. Делая свои мысли и чувства объектом умственного наблюдения, снимаются отрицательные переживания и связанные с ними негативные мысли [14].

Среди стереотипов мышления, препятствующих эффективной педагогической деятельности, Г.Б. Скок выделяет: обеднение образа ученической аудитории за счет примитивной типологизации обучаемых; акцент в педагогическом общении на поведении учащихся, а не их деятельности; ориентация в преподавательской работе на содержательную сторону, на объем материала, а не структуру и способы деятельности; гипертрофия функции контроля в обучении как единственного способа активизации деятельности.

В структуре педагогического мастерства, разработкой которой занимался И.Я. Зязюн, выделены следующие компоненты:

- *гуманистическая направленность* как системообразующий компонент; выражается в ценностных ориентациях преподавателя в виде гуманистической стратегии при реализации целей педагогической деятельности, самоутверждении педагога, а также в системе педагогического взаимодействия с учащимися;

- *профессиональное знание*, которое выполняет роль фундамента педагогического мастерства, придающего ему глубину, основательность и осмысленность. Игнорирование его роли ведет к ремесленничеству, штампам и примитивизму, и наоборот, психолого-педагогическая эрудиция позволяет достичь желаемого результата в педагогической деятельности. Профессиональное знание должно формироваться на всех уровнях: на методологическом – знание закономерностей развития, обусловленность целей воспитания; на теоретическом – знание закономерностей, принципов, правил педагогики и психологии, основных форм деятельности и т.д.; на методическом – уровень конструирования учебно-воспитательного процесса; на технологическом – это уровень решения практических задач обучения и воспитания в конкретных условиях;

- *педагогические способности*, которые обеспечивают скорость совершенствования мастерства и облегчают успешность выполнения профессиональных функций. Педагогические способности функционируют на двух уровнях: репродуктивном, характеризующим умения педагога передавать другим знания, которыми владеет сам, и адаптивном, включающем в себя не только знание предмета, но и особенности его усвоения, восприятия и понимания учащимися;

- *педагогическая техника*, опирающаяся на знания и способности и связывающая все средства педагогического воздействия и взаимодействия для эффективного осуществления педагогической деятельности. Именно педагогическая техника способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности педагога и внешнего его выражения. Педагогическая техника включает

две группы умений: управлять собой (владение своим организмом, управление эмоциями и настроением, создание творческого самочувствия) и умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (умения воздействовать на личность и коллектив).

Показателем педагогического мастерства является *педагогическая компетентность*, представляющая собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для педагога личностных качеств. Под педагогической компетентностью понимается: интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные задачи, опираясь на знания, опыт, собственные ценности. А.К. Маркова определяет педагогическую компетентность как «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность и педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся», М. Мищенко – как «способность педагогически мыслить и педагогически действовать», то есть педагогическая компетентность во многом определяется развитостью педагогического мышления. Исследователи отмечают, что в педагогической деятельности недопустимо наличие лишь узкоспециальной (предметной) компетентности.

В русле концепции профессионального развития учителя, разработанной Л.М. Митиной, понятие педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии, самореализации деятельности. Под педагогической компетентностью понимается гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и способов саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Л.М. Митина в структуре психолого-педагогической компетентности выделяет три подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы осуществления педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [11].

Кроме того, в общую структуру педагогической компетентности Л.М. Митина включает ряд частных видов. Особое место занимает конфликтная компетентность, которая рассматривается как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений их реализовать в конкретной жизненной ситуации. Психологическим условием повышения педагогической компетентности, по мнению автора, является осознание педагогом повышения своей общечеловеческой культуры и тщательной организации общения как основы развития, обучения и воспитания учащихся.

Профессиональное мастерство составляет не только профессиональные знания, но и способности к педагогической деятельности. Способности определяются как индивидуально-психологические особенности человека, которые проявляются в деятельности и определяют успешность ее выполнения. От способностей зависят скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они к ним не сводятся.

На формирование способностей влияет ряд условий: теоретический и практический опыт, знания; физическая и умственная активность, связанная с выполнением конкретных целей и действий, наблюдательность, хорошая память, яркость воображения. Для способностей характерны заменяемость, большие компенсаторные возможности.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким:

- *дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным, ясным и по-

нятным, вызывать интерес к предмету, возбуждать активную самостоятельную мысль;

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

- *перцептивные способности* – способность проникать во внутренний мир учащегося, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний;

- *речевые способности* – способность ясно и точно выражать свои мысли, чувства с помощью речи, мимики и пантомимики.

- *организаторские способности* – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить и воодушевить на решение важных задач и во-вторых, способность правильно организовать свою работу;

- *авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у него авторитета.

- *коммуникативные способности* – способность к общению с учащимися, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные отношения, наличие педагогического такта.

- *прогностические способности* – специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

- *способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности.

Исследователи И.Я Зязюн, М.С. Бургин рассматривают способности к педагогическому труду как «индивидуально-психологические предпосылки успешной педагогической деятельности, стимуляторы профессионального роста учителя». К важнейшим педагогическим способностям, по их мнению, относятся личностные свойства педагога, которые обуславливают установление диалогических отношений с другими людьми:

- *коммуникативность* (способность к общению, хорошее владение ораторскими умениями, умение слышать и слушать других людей и т.д.);

- *профессиональная зоркость или перцептивность, эмпатийность* (наблюдательность, умение по лицам и позам людей определять их внутренние переживания, отношение к другим людям; понимание психологического и физического состояния другого человека, умение сопереживать и сочувствовать ему, встать на его место);

- *динамизм личности учителя* (способность к проявлению сильного характера, умение повести за собой учащихся, не прибегая к приказному тону и, тем более, к наказаниям, способность к руководству другими людьми, к лидерству);

- *эмоциональная устойчивость* (умение владеть собой, подчинять себе свои чувства и другие эмоциональные состояния по мере необходимости);

- *педагогический оптимизм* (вера в свои профессиональные силы и в духовные и физические силы своих воспитанников, жизнерадостное восприятие своих профессиональных удач и неудач, укрепление в себе чувства удовлетворения от профессиональной деятельности и от общения с воспитанниками);

- *способность к творчеству или креативность.*

На современном этапе развития системы образования особое значение приобретают фасилитативные умения и способности педагога. Фасилитация означает облегчение и одновременно стимулирование и мотивирование того положительного, что заложено в человеке. В концепции С.Л. Братченко выделены способности педагога быть фасилитатором интересов учащихся (фасилитативные способности): искусство уважения, искусство понимания, искусство диалога, искусство помощи и поддержки, искусство быть самим собой.

У истоков *способность и (искусств ва) уваж ения* лежат глубинные ценностные установки человека, определяющие его общие взгляды на то, что есть сущность человека; каковы возможности его развития. Уважение – это признание другого человека ценностью,

принятие его таким, каков он есть, вера в его возможности, признание его свободы, права потенциальной равноценности себе и равноправие [3, 19]. Равноправные отношения с учеником направлены на защиту и поддержку «человеческого в человеке». Уважать – значит признать «важность» и значимость для себя другого человека. Я. Корчак подчеркивал, что человеческое отношение к ребенку не может быть без признания за ним права на «человеческую сегодняшнюю жизнь», права быть самим собой, права быть личностью.

*Способность рационального понимания, эмпатия и интуиция*, сопереживание развиваются на основе умений анализировать мотивы поступков обучаемых, оказывать поддержку, создавать особые «помогающие отношения», то есть такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими». Непременным условием помогающих отношений является атмосфера психологической безопасности, которая складывается из признания безусловной ценности собеседника, отказа от использования в отношении него «внешнего оценивания»; глубокого эмпатического понимания, веры в возможности личности учащегося.

*Искусство договариваться* проявляется в умении разрешать проблемы на основе открытого и справедливого соглашения, достигнутого в процессе равноправного диалога, что предполагает готовность осознавать и ясно высказывать свои желания и проблемы, выслушивать и понимать интересы и трудности собеседника (то есть владение соответственно приемами «я-высказываний», активного слушания), а также способность конструктивно обсуждать их и согласовывать. При этом существенны принципы справедливых отношений и равноправия.

Одна из проблем образования заключается в том, что за всеми сложностями, заботами, многочисленными педагогическими ролями и функциями педагог имеет много шансов потерять свою индивидуальность и перестать быть самим собой, развивать свою индивидуальность в профессии. *Искусство (способность) быть самим*

*собой*, сохранять свою аутентичность, верность самому себе, умение контролировать собственную психическую деятельность, постоянно рефлексировать над проблемами педагогического бытия – одна из важнейших задач профессионального саморазвития.

*Показателями эффективности педагогического мастерства* являются: улучшение количественных и качественных показателей учебной деятельности обучаемых; уменьшение времени на достижение конкретной учебной цели; прочность усвоения и закрепления знаний, умений и навыков обучаемых; облегчение учебной деятельности; удовлетворенность процессом обучения и воспитания преподавателем и обучаемыми; позитивное отношение обучаемых к учению.

### **Профессиональная зрелость педагога**

Проблема становления профессиональной зрелости педагога освещена в исследованиях А.Г. Асмолова, В.Г. Воронцовой, З.И. Васильевой, Н.Е. Кузнецова, В.Н. Максимовой, и др. Однако в последнее время ее изучение все больше приобретает акмеологическую направленность. Решающую роль в успешном профессионально-личностном развитии педагога играют мотивационные процессы, определяющие его поступки, профессиональные ориентиры и поведение. Профессиональная зрелость педагога понимается как наивысшая ступень профессионально-личностного роста, она наступает в результате накопления педагогического опыта и мастерства. И процесс ее достижения основан на синергии развития профессиональных и личностных качеств. Выделим основные закономерности становления профессиональной зрелости педагога, взяв за основу работы А.К. Марковой [10]:

- формирование и развитие характеристик педагога на личностном уровне предшествует формированию профессиональных, выступая в качестве навигатора, обеспечивающего соответствие характеристик педагога требованиям профессиональной деятельности;

- мотивация выбора профессии, личностно-профессиональный рост и дифференциация профессиональных интересов обусловлены индивидуально-психологическими особенностями педагога;

- дальнейшее профессиональное самосознание оказывает влияние на становление или трансформацию личностных характеристик, мировоззрение человека, его взгляд на жизнь определяется спецификой профессиональной деятельности;

- формируется профессиональный тип личности;

- профессиональная деятельность, с одной стороны, выступает средством самовыражения личности, что демонстрирует профессиональную зрелость и, одновременно, формирует благоприятную почву для возможной профессиональной деформации, с другой.

Общими закономерностями становления профессиональной зрелости педагога являются:

- высокий уровень внутренней мотивации достижений преувеличивает и нивелирует недостающие профессиональные способности или компетенции;

- личностные характеристики, выступающие в качестве стимулятора профессионального развития, уступают ведущую роль профессиональным показателям, которые, в свою очередь, начинают стимулировать личностные. Так, корреляция процессов профессионального и личностного развития способствует формированию и развитию профессиональной зрелости педагога;

- коллаборация профессионального и личностного развития оказывает содействие становлению профессиональной зрелости, при условии ориентации педагога на саморазвитие и самореализацию;

- мотивация к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию - важнейший фактор становления профессиональной зрелости, однако расширение круга профессионально зрелых специалистов требует и внешних условий – акмеологической поддержки и акмеологической среды на всех этапах непрерывного профессионального образования;

- формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности, ощущение самореализации и синергии с предметом труда является ведущим индикатором становления профессиональной зрелости педагога;

- формирование и развитие профессиональной зрелости опирается на перерождение репродуктивной, поэлементной деятельности в системную, творческую, инновационную[23].

Процесс становления профессиональной зрелости педагога включает в себя:

- готовность к глобальному видению перспектив и возможных проблем профессиональной сферы;

- высокий уровень ответственности и готовность к наставничеству;

- наличие опережающего, прогностического профессионального мышления и т. д.

Профессиональный стандарт ориентирует современного педагога на развитие не только предметных и метапредметных компетенций, но и на формирование морально-нравственных качеств, таких как:

- готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;

- профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку; умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают; умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в образовательной организации;

- умение формировать и развивать образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в виртуальной реальности и соцсетях, навыки поликультурного общения и толерантность.

Основным критерием профессиональной зрелости педагога выступает готовность к непрерывному профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию во всех направлениях педагогической деятельности.

## Вопросы для самопроверки

1. Какие вам известны концепции профессионального становления педагога?
2. В чем проявляется профессиональная зрелость педагога на современном этапе развития образования?
3. Каковы основные подходы к структуре профессионального мастерства педагога?
4. В чем заключается основной смысл модели адаптивного поведения педагога в концепции Л.М. Митиной?
5. Какова характеристика этапа суперпрофессионализма в концепции А.К. Марковой?
6. Сформулируйте основные противоречивые тенденции профессионального развития личности.
7. Какие фасилитативные способности педагога вам известны?
8. Каковы показатели эффективности педагогического мастерства?
9. Какие морально-нравственные качества педагога особенно востребованы в современном обществе? Почему?

## Практикум

**1. Для любого педагога крайне важно определиться с целью образования, его смысловой направленностью.**

Выберите высказывание, которое совпадает с вашим пониманием цели образования. Сформулируйте несколько аргументов в поддержку данного высказывания.

*Суть образования не только (и, может быть, не столько) в наполнении, сколько в очищении, снятии наносного, случайного, в реставрации истинного, глубинного в человеке.*

*Ю.В. Сенько*

*Образование без души опустошает душу.*

*В.П. Зинченко*

*Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника.*

*Белинский В. Г.*

*Не нужно доказывать, что образование — самое великое благо для человека. Без образования люди грубы, и бедны, и несчастны.*

*Чернышевский Н. Г.*

*Образованный человек тем и отличается от необразованного, что продолжает считать своё образование незаконченным.*

*К. Симонов*

*Образование — это способность выслушивать что угодно, не теряя самообладания и самоуважения.*

*Роберт Фрост*

*Надо много учиться, чтобы знать хоть немного.*

*Шарль Монтескье*

*Образование должно заложить в каждом человеке чувство свободы и достоинства.*

*Иоганн Генрих Песталоцци*

*Три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.*

*Н.Г. Чернышевский*

*Высшим результатом образования является терпимость.*

*Х. Келлер*

*Желудок просвещенного человека имеет лучшие качества доброго сердца: чувствительность и благодарность.*

*А.С. Пушкин*

## **2. В помощь педагогу при самоанализе для самосовершенствования**

Успех в работе педагога во многом определяется его стремлением к самосовершенствованию, саморазвитию. Удастся ли вам успешно осуществить данный процесс? Предлагаемые ниже критерии, надеемся, помогут вам дать ответ на этот вопрос.

### **2.1 Саморазвитие педагога**

Приостановленное саморазвитие	Активное саморазвитие
Уклоняется от ответственности за обучение	Отвечает за обучение
Не умеет и не стремится познать себя	Стремится изучить себя
Не может выделить время для саморазвития	Оставляет время для саморазвития

Уклоняется от внедрения нового, от возможных препятствий	Приветствует новое, проявляет готовность к встрече с препятствиями
Не воспринимает обратную связь	Ищет обратную связь
Избегает самоанализа	Выделяет время для рефлексии
Подавляет свои чувства	Исследует свои чувства
В неведении о собственных возможностях	Верит в свой потенциал
Предпочитает маскировать свои подлинные отношения, «закрыт» для окружающих	Старается быть более открытым
Игнорирует профессиональное саморазвитие	Управляет профессиональным развитием
Ограничивает свои побуждения	Читает и широко дискутирует
Не занимается самопроверкой	Оценивает свой опыт

## 2.2. Шкала самооценки личностных качеств педагога и его профессионально значимых интересов

Проявляю интерес к работе с учащимися	3 2 1 0 1 2 3	Интереса к работе с учащимися нет
Увлекаюсь научной деятельностью	3 2 1 0 1 2 3	Не проявляю интереса к научной деятельности
Интересуюсь психологической литературой, новыми исследованиями в области педагогики	3 2 1 0 1 2 3	Исследования в области психолого-педагогических наук не вызывают интереса
Нравится работа с поиском новых методик, методов в работе с учащимися	3 2 1 0 1 2 3	Поисковая работа не вызывает интереса, работает по распространенным методикам
Проявляю интерес и готовность к сотрудничеству с коллегами	3 2 1 0 1 2 3	Не проявляю интереса к сотрудничеству с коллегами
Общительный	3 2 1 0 1 2 3	Замкнутый
Терпеливый	3 2 1 0 1 2 3	Нетерпеливый

Эмоционально отзывчивый	3 2 1 0 1 2 3	Неотзывчивый
Тактичный	3 2 1 0 1 2 3	Бестактный
Инициативный	3 2 1 0 1 2 3	Безынициативный
Мягкий	3 2 1 0 1 2 3	Жесткий
Оптимист	3 2 1 0 1 2 3	Пессимист
Социально ответственный	3 2 1 0 1 2 3	Безответственный
Уверенный в себе	3 2 1 0 1 2 3	Неуверенный в себе
Организованный	3 2 1 0 1 2 3	Неорганизованный, взбалмошный
Спокойный	3 2 1 0 1 2 3	Тревожный
Сдержанный	3 2 1 0 1 2 3	Импульсивный
Пластичный	3 2 1 0 1 2 3	Ригидный
Доброжелательный	3 2 1 0 1 2 3	Недоброжелательный

### **3 Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)**

Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по 5-балльной шкале.

Мотивы профессиональной деятельности	1	2	3	4	5
1. Денежный заработок					
2. Продвижение по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег					
4. Попытка избежать наказаний и неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов. Подсчитайте показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оценка п.6} + \text{оценка п.7}}{2}$$

$$ВПМ = \frac{\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5}}{3}$$

$$ВОМ = \frac{\text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}}{2}$$

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности, который представляет собой соотношение трех видов мотивации: ВМ, ВПМ, ВОМ.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ.

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем больше активность преподавателя мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность.

#### **4. Схема анализа индивидуального стиля деятельности педагога (по Марковой А.К., Никоновой А.Я.)**

Содержательные характеристики

- ориентация на процесс или на результат работы;
- адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность – интуитивность деятельности с учетом ориентировочных, исполнительских и контрольных компонентов.

### Динамические характеристики

- гибкость (быстро реагирует на изменения ситуации, переключается с одного вида работы на другой) или традиционность (с трудом приспосабливается к возникшей ситуации, строго придерживается заранее разработанного плана действий);
- импровизация или осторожность (заранее продумывает свои действия, тщательно анализирует их результат);
- устойчивость по отношению к изменяющейся ситуации на занятии (ориентирован не на ситуацию, а на свои цели) или неустойчивость (поведение зависит от ситуации, складывающейся на занятии, настроения и подготовленности аудитории);
- стабильное положительное эмоциональное отношение к обучаемым (доброжелателен, терпим, отсутствуют резкие спады и подъемы настроения) или нестабильное (педагог легко выходит из равновесия, ситуативен в оценке деятельности и свойств личности студента);
- наличие личностной тревожности (эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам) или ее отсутствие;
- направленность рефлексии в неблагоприятной ситуации на себя, на других или на обстоятельства.

### Результативные характеристики

- однородность уровня знаний учащихся;
- стабильность у них навыков учения;
- уровень развития у учащихся интереса к изучаемому предмету.

## ПОМЕХИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА Причины профессиональных деформаций

*Как бы ни был стоек учитель, но постоянное общение с детьми, с упрощенной или еще недостаточно усложнившейся и окрепшей психикой, постоянное стремление популяризировать, сделать проще, понятнее и т.д. – все это в конечном счете за годы работы не может не оставлять своей печати на личности самого педагога, обогащая его педагогическим опытом, но в то же время упрощая его собственный облик, если он не принимает соответствующих мер.*

*М.М. Рубинштейн*

Сохранение профессионального долголетия и психологического здоровья педагога является одной из самых значимых задач профессиональной педагогики. Поиск ответа на вопросы, которые связаны с влиянием на психологическое и социальное здоровье педагога факторов, ведущих к напряжению и деформациям его профессиональной и личностной сферы, является предметом научной дискуссии Н.Е. Водопьяновой, Э.Ф. Зеера, А.В. Коваленко, О.С. Ножениной, А.К. Марковой, Е.И. Рогова и др. Личность педагога, способная каждый раз заново творчески переживать педагогическую реальность, с интересом и вдохновением относиться к педагогической деятельности, умеющая обнаружить и развить в воспитаннике его потенциальные возможности, является неиссякаемым источником гуманизации отношений в образовательном дискурсе. Однако многолетнее выполнение трудовых функций, высокая эмоциональная напряженность педагогической деятельности, ухудшение психофизического самочувствия ведет к снижению работоспособности и профессиональной дезадаптации.

Различные формы искажений профессиональной позиции и педагогической направленности приводят к стагнации и искажению профессионального самосознания, сужению ролевого репертуара, формированию негативных педагогических стереотипов мышления и деятельности, неэффективным и даже деструктивным формам коммуникации. В свою очередь, психологическая усталость, индифферентность, неумение (а чаще нежелание) педагога выстраивать и поддерживать субъект-субъектные отношения с учащимися, доминирование статусно-ролевых отношений, проявляемых в стремлении педагога все оценить: события, факты, личность воспитанника, его способности и возможности, приводят к снижению мотивации к обучению и подчас к отчуждению воспитанника от образовательной деятельности.

Любая профессиональная деятельность уже на стадии освоения, а в дальнейшем при непосредственном ее выполнении деформирует личность: одни профессионально важные качества постоянно «эксплуатируются» и превращаются в профессиональные акцентуации (чрезмерно выраженные качества и их сочетания); другие – постепенно трансформируются в профессионально нежелательные; третьи – остаются невостребованными в деятельности. Специфика педагогической деятельности во многом определяется ее объектом – изменяющимся, сложным, трудноуловимым внутренним миром воспитанника, который имеет свою логику восприятия, понимания, интереса и способности либо к сотрудничеству, либо к сопротивлению педагогическому воздействию. Обозначенная характеристика предмета труда является фактором риска, несущим в себе как потенциально развивающий, так и деформирующий заряд.

В разных источниках изменения, происходящие в личностно-смысловой сфере и профессиональном поведении педагога, имеют разные толкования: «деструкция, деградация» (Т.А. Жалыгина), «педагогическая невменяемость» (Л.Ф. Вязникова), «регрессия» (Е.В. Юрченко), «профессиональный дизонтогенез», «профессио-

нальное старение» (А.К. Маркова). Обобщенный профессиональный образ деформированного педагога представлен такими характеристиками, как монологичность, дидактизм, жесткость, срастание самости и маски, ригидность мышления и поведения, невосприимчивость обратной связи, остановленное саморазвитие, эмоциональная черствость, педантизм, жесткость речевых и интонационных конструкций [13]. Необходимо отметить, что перечисленные свойства профессиональных деформаций педагога проявляются и вне профессиональной жизни, затрудняя ее психологически полноценное функционирование. «Я-профессиональное», проникая в «Я-личностное», резко снижает возможности социальной адаптивности и коммуникативной адекватности педагога. Назидательность, дидактичность, доминантность, проявляемые педагогом в межличностной коммуникации, нарушают главные ее принципы – комфортность и децентрическую направленность. Таким образом, профессиональная деформация педагога может быть представлена как искажение в разных структурах личности под влиянием какой-либо из сторон педагогической деятельности, снижающее ее результативность и социальную адаптивность.

Проблема возникновения профессиональных деформаций в педагогической деятельности достаточно широко представлена в трудах С.П. Безносова, Э.Ф. Зеера, Н.Е. Водопьяновой, А.В. Коваленко, А.К. Марковой, Л.А. Шишкова и др. Феномен профессиональной деформации определяют, как:

- проникновение «Я – профессионального» в «Я – человеческое», т.е. процесс воздействия профессиональных рамок и установок на непрофессиональную среду деятельности. После выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его переключения на ситуацию непрофессиональной деятельности (С.П. Безносов);
- изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое наступает под влиянием выполнения профессиональной

деятельности». Формируется профессиональный тип личности, который может проявляться в профессиональном жаргоне, манере поведения, физическом облике» (А.В. Коваленко и Л.А. Шиканов);

- 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).

Деформации и отклонения личности человека в труде заключаются в том, что под влиянием условий труда или возраста у человека ослабевают, угасают некоторые позитивные психические качества, например, у педагогов уменьшается эмпатия, сопереживание ученику; вначале заостряются пограничные психические качества (например, эмоциональное истощение) и затем появляются негативные признаки, например, эмоциональное равнодушие, безразличие к ученику; необходимый личностный профиль учителя, обязательно включающий эмпатию, распадается, личность перестает соответствовать профессиональным нормам специалиста. Деформация личности может состоять в том, что человек перестает соответствовать социальной профессиональной норме (то есть требованиям профессии к человеку) или индивидуальной профессиональной норме (требованиям человека к самому себе), например, человек очень дорожил творчеством в своем труде, затем по состоянию здоровья он уже не может осуществлять творческую деятельность, создается несоответствие реальной профессиональной деятельности той планке, которую человек сам для себя определил, возникает неудовлетворенность, депрессия.

Зрелое профессиональное общение состоит в постановке человеком широкого спектра задач профессионального общения, в знании профессиональных менталитетов и норм общения в своей профессии, в способности и готовности к сотрудничеству в данном типе профессиональной общности. Деформация профессионального общения заключается в сужении круга общения, в неумении срабатываться, в несовместимости и конфликтности (А.К.Маркова).

Названные выше отклонения и нарушения в профессиональном развитии могут иметь довольно сложную динамику проявления в процессе труда человека. Замечено, что возникшие неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения сначала в профессиональной деятельности, в поведении.

Причинами возникновения профессиональной деформации специалиста могут стать неуверенность в собственных силах и знаниях (компенсация, функциональная защита, обращение к неадекватным защитным механизмам), регулярные перенагрузки физические и психические, гиперответственность.

Необходимо отметить специфические особенности педагогического труда, обуславливающие предрасположенность педагога к профессиональной деформации (С.П. Андреев, В.Е. Орел):

- высокий уровень психической *ригидности*, которая затрагивает преимущественно эмоционально-аффективную сферу. С ней связано малоадаптивное поведение, так как оно способствует фиксации стереотипа реагирования на сложные ситуации нервно-психического напряжения. Данные стереотипы проявляются в поведении учителя в стремлении поучать, подчинять, критиковать, упрощать. При этом мотивационная ригидность может проявляться в неэффективной и медленной перестройке системы мотивов, в обстоятельствах, требующих от субъекта гибкости и изменения характера поведения. Доминирующей мотивацией зачастую здесь является мотивация избегания неудач, что, естественно, препятствует достижению успеха в любой сфере жизнедеятельности;

- *некритичность* педагога, которой свойственны: ненастойчивость, неспособность к адекватному оцениванию своих действий, неготовность исправлять ошибки и принимать новые формы знаний, неспособность к компромиссным и новаторским решениям, является следствием неадекватной самооценки. Она оттормаживает саморазвитие педагога как личности и профессионала, способствует усугублению взаимоотношений как в семье, так и в школьном коллективе;

- *авторитарность* педагога, отражающая стремление максимально подчинить своему вниманию партнеров по взаимодействию и общению, является проявлением недостаточного уровня самопринятия, результатом искаженной Я-концепции. Наличие у учителя негативной Я-концепции отрицательно сказывается не только на его поведении в классе (агрессивность, желание добиться доминирующей позиции по всем, угнетение, отсутствие веры в способности учащихся и т.п.), но и на Я-концепции его учеников и даже на их успеваемости [5]. Излишняя авторитарность приводит к профессиональной неэффективности: замечено, что это качество замедляет становление коллектива учащихся и способствует развитию у школьников неадекватной самооценки, возникновению неврозов.

### **Типология профессиональных деформаций**

Э.Ф. Зеером предложены такие профессиональные деформации, как: общепрофессиональные деформации (типичные для работников данной профессии); предметные деформации (возникающие в процессе специализации); индивидуальные деформации (обусловленные чрезмерным развитием качеств, акцентуаций); профессионально-типологические деформации (как результат наложения индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности).

*Общепрофессиональные деформации* характеризуют сходные изменения личности у всех педагогов. Наличие этих деформаций делает педагогов, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя-профессионала. Здесь произошло сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности.

Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой, особенный объект воздействия, который (в отличие от большинства профессий) обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с субъектом педагог, используя свою личность как инструмент влияния на него, прибегает к более простым и действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие образования, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости, появляется безапелляционность педагогов, их консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений, которые, как правило, переходят в черты характера и находят свое отражение в познавательных процессах. Реализуя свои ролевые позиции, передавая образцы готового опыта ученикам, педагоги иногда не только не способствуют развитию ребенка, но и сами становятся невосприимчивы к новому опыту, неспособны к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций.

*Профессионально-типологические деформации* выступают как результат слияния личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения профессиональной деятельности в целостные поведенческие комплексы. деформаций личности педагога представлена в типологии Э.Ф. Зеера [18].

1. *Агрессия педагогическая* (не спровоцированная враждебность в отношении коллег и студентов). Возникает под влиянием индивидуальных особенностей, склонности к агрессии как механизму психологической защиты личности, фрустрационной нетолерантности, нетерпимости, вызванной любым мелким отклонением от правил поведения. Педагогическая агрессия представляет собой вариант неадаптивного поведения, выражающегося, прежде всего, в затрудненном взаимодействии с ближайшим социальным окружением, расхождении интересов, требований и ожиданий всех участников учебного процесса. Профессиональная агрессия проявляется в отсутствии стремления учитывать чувства, права и интересы учащихся,

приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения. Агрессивность проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «бездельник», «хам», и т.п.

2. *Авторитарность*. Характеризуется психологической защитой - рационализацией, завышенной самооценкой, властностью, схематизацией в представлении типов учащихся. Авторитарность проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении руководства, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний, нетерпимостью к критике, в снижении рефлексии. Авторитарный стиль деятельности преподавателя характеризуется следующими проявлениями: цель занятий не ясна студентам; в общении преподавателя с аудиторией наблюдается смещение к контактам с «сильными» студентами; преподаватель склонен к немотивированному занижению оценок; преобладающая реакция на оценку своей деятельности студентами и коллегами - равнодушная.

3. *Демонстративность*-качество личности, выражающееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Связана с завышенной самооценкой образа «Я», эгоцентризмом, реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Педагогический эгоцентризм - нежелание видеть студента в качестве активного и равноправного субъекта деятельности, общения, поведения.

4. *Дидактичность* как умение формировать учебно-познавательную среду. Дидактичность из профессионально-значимого свойства перерастает в деформацию, если возникают стереотипы мышления, склонность к речевым шаблонам, наличием профессиональной акцентуации. Дидактичность преподавателей проявляется и в низкой мобильности, психологическом застревании

нии, неспособности расстаться со сложившимися непродуктивными ориентирами деятельности, невыходе из профессионального образа.

5. *Догматизм педагогический* связан со стереотипами мышления и возрастной интеллектуальной инерционностью. Возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессиональных задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Проявляется также в игнорировании педагогических и психологических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке.

6. *Доминантность*. Обусловлена неконгруэнтностью эмпатии, т.е. неадекватностью, несоответствием ситуации, неспособностью эмпатировать, нетерпимостью к недостаткам учащихся. Доминантность связана с выполнением педагогом властных функций, предоставляющих возможности требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации чаще проявляется у холериков и флегматиков.

7. *Индифферентность педагогическая*. Связана с механизмом отчуждения, синдромом «эмоционального выгорания», генерализацией личного отрицательного педагогического опыта. Характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей студентов, профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей. Эта деформация характерна для закрытых личностей со слабо выраженной эмпатией, испытывающих трудности в общении.

8. *Консерватизм педагогический* проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям, настороженном отношении к творческим студентам. Развитию консерватизма способствует то обстоятельство, что преподаватель регулярно репродуцирует одни и те же хорошо зарекомендовавшие себя формы и методы профессионального общения со студентами.

Стереотипные приемы воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний.

9. *Ролевой экспансионизм* обусловлен стереотипностью поведения, тотальной погруженностью в педагогическую деятельность, самоотверженным профессиональным трудом, ригидностью мышления и поведения. Ролевой экспансионизм проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений.

10. *Социальное лицемерие*. Используется защита в форме проекции (студенту или коллеге приписываются собственные недостатки или отрицательные качества, которые и принимаются в виде основания для обвинения и порицания), стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта, неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации. Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания коллег и студентов, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений. Излишняя дидактическая морализация и поучающая манера в профессиональном поведении, перерастающая в набор заформализованных шаблонов, часто становятся одним из мотивирующих факторов отчуждения, учащихся от своих педагогов, своеобразным фрустратором, вызывающим негативные эмоциональные состояния.

11. *Поведенческий трансфер*. Коррелирует со склонностью к проекции, эмпатической тенденцией присоединения, проявлением реакций, свойственных воспитанникам. Например, использование сленга и манер поведения, распространенного в студенческой среде, что нередко делает такого преподавателя неестественным даже в

глазах представителей этой среды. Проявление синдрома ролевого трансфера характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих подчиненным и вышестоящим руководителям.

12. *Личностно-ролевой диссонанс* проявляется как самоограничение активности на профессиональном поприще, раздвоенность (вследствие необходимости выдавать себя не за того, кем являешься), невозможность полной самореализации в профессии («человек не на своем месте»). Его возникновение обусловлено: а) снижением эмоционального фона (равнодушием или эмоциональным перенасыщением); б) деформацией отношений с другими людьми, проявляющейся в одних случаях в повышенной эмоциональной зависимости от других, в иных случаях - в негативном отношении, циничности установок и чувств по отношению к коллегам и студентам; в) редуkcией оценки своих достоинств и возможностей. Фиксация на собственных проблемах и трудностях, неспособность и нежелание понять других, преобладание обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционность суждений — часто встречающиеся проявления личностно-ролевого диссонанса во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса. Одним из аспектов личностно-ролевого диссонанса выступает синдром «психического (эмоционального) выгорания (сгорания)», т.е. состояние истощения и усталости специалистов, находящихся в тесном общении с другими людьми.

*Предметные (специфические) профессиональные деформации* обусловлены спецификой преподаваемых учебных дисциплин. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподает данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык. Учителя – герои юмористических рассказов – чаще всего имеют именно этот вид деформации.

Например, у преподавателей языка с годами в речи проявляется артикулированность, склонность к повторениям. Кроме того, у них обнаруживается непроизвольная болезненная реакция на ошибки,

им так и хочется исправить, но, не замечая, они поправляют не только учеников, но и остальных собеседников.

У преподавателей естественных наук, привыкших ценить однозначность и точность формулировок, постепенно развивается склонность обмениваться только конкретной однозначной информацией, даже в обществе людей, далеких от круга их профессионального общения, что воспринимается остальными как педантизм, сухость, а нередко порождает у собеседника растерянность и недовольство. Они забывают, что в общении важны и другие компоненты, такие как: разнообразные способы обмена любезностями, беседы на, казалось бы, неинформационные темы (например, о погоде), которые на самом деле несут ценную информацию об отношениях людей.

*Индивидуальные деформации* определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом профессиональной деятельности, когда параллельно процессу становления профессионально важных качеств происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, прямого отношения к профессии учителя. Подобный феномен может быть объяснен тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием тех действий, приемов, операций, которые выполняет учитель, но, прежде всего, обусловлено его личностной направленностью. Особенности профессиональной деформации зависят не только от профессии, выбор которой в значительной мере определяется задатками и установками личности. Когда у сотрудников очевидны какие-то общие черты характера, их специфика (в перспективе – профессиональная деформация) обусловлена не только влиянием профессии, но и тем, что ее выбрали люди, обладающие сходными склонностями.

Е.И. Рогов выделяет в педагогической деятельности четыре типологических комплекса проявлений профессиональной деформации личности, условно определяемые как «просветитель, предметник, коммуникатор и организатор».

«Просветитель» – длительное пребывание в профессии сформировало склонность к мудрствованию, которая в зависимости от обстоятельств проявляется как морализаторство или бесплодное созерцание.

«Предметник» – профессиональная деформация проявляется в попытках внести элемент «научности» в любые, даже бытовые, ситуации, неадекватно используя наукообразные способы оценки и поведения.

«Коммуникатор» – излишняя общительность, говорливость, минимальная дистанция общения, стремление затрагивать в общении интимные темы, «сюсюканье».

«Организатор» – избыточная активность, склонность вмешиваться в чужую жизнь, стремление командовать, организовывать «все и вся».

Особенности каждого из этих комплексов могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях. Некоторые исследователи утверждают, что одним из основных механизмов возникновения профессиональной деформации личности педагога, являются действия психологических защит, которые начинают складываться у них уже во время обучения в вузе. Их действие может приводить к высокомерию, надменности в поведении учителя, «маскирующих» его беспомощность и некомпетентность, неуверенность в себе и чувство вины.

Педагогам свойственен излишне упрощенный подход к проблемам, категоричность суждений, авторитарность, поучающая манера общения, обобщенность восприятия людей, подавленное чувство юмора. Но с другой стороны, эффективность обучения связана именно с умением преподавателя упрощать материал, чтобы максимально приблизить его к жизненному опыту учащегося. Неудивительно, что люди, многие годы занимающиеся в сфере педагогики, зачастую приобретают навык давать любому человеку, с кото-

рым они общаются, больше разъяснений, чем нужно. Правда, это выглядит, как стремление поучать, и часто производит отталкивающее впечатление.

Исследования А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластинина и других свидетельствуют о преобладании в профессиональной деятельности части педагога тенденции навязывания своего образа «Я» учащимся и окружающим взрослым. Возникает нервозоподобная потребность в эксплуатации других, стремление к власти.

Ряд исследователей (И.А. Зимняя, П.О. Садовникова, Э.Э. Сыманюк) утверждает, что высокий уровень внутренних конфликтов у педагогов связан, прежде всего, с необходимостью соответствовать высокому уровню социальных ожиданий, окружающих и с перенапряжением физических сил, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Увеличение стажа работы и возрастание учебной нагрузки неизбежно приводит к накоплению усталости, нарастанию тревожных переживаний, раздражительности, эмоциональной и интеллектуальной истощенности, депрессивным переживаниям, ограничениям в профессиональной деятельности.

Е.В. Иванова отмечает, что среднестатистическому учителю присущи такие качества и свойства, как: общительность, открытость, деликатность, предпочтение деятельности, связанной с людьми, активность, средний уровень интеллекта, ограниченность (часто только работой) спектра интеллектуальных интересов, морализаторство, дипломатичность, подавляемость авторитетом, любезность, социальная зависимость, разговорчивость, низкий уровень притязаний, добросовестность, ответственность, преобладающее чувство долга, связанность правилами и стандартами морали, склонность к чувствительности, сентиментальности, зависимости, утонченность, непостоянство суждений, ипохондричность, завистливость, тревожность, фиксированность на неудачах, способность к воображению и идейности, присуще желание «все бросить», проницательность, корректность и отстраненность в общении, расчетли-

вость, честолюбивость, предпочтительность общения с людьми своего круга, ранимость, склонность к самоупрекам, консерватизм, склонность к нравоучениям, неприятие новаций, умение контролировать эмоции, заботливость в отношении мнения окружающих о себе, напряженность, раздражительность, высокое самомнение, экстравертированность в социальных контактах, склонность к групповой солидарности, конформизм.

Многие психологические проблемы в профессиональной деятельности педагога особенно обостряются в периоды возрастных кризисов, когда идет переоценка собственных ценностей и целей жизни. Сначала происходят скрытые, а затем явные существенные перестройки в картинах мира, в системах ценностей, в том числе – профессиональных, на фоне которых происходит потеря личностных смыслов, которая влечет за собой тревожность, беспокойство, раздражительность, депрессивность, агрессивность, явные ограничения в профессиональной деятельности.

Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам педагогической деятельности, к профессиональным качествам учителя вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены ценностной системы. Современное состояние системы образования объективно актуализировало потребность в ценностном самоопределении у педагогов.

Профилактическая работа по преодолению профессиональных деформаций должна строиться в нескольких направлениях: изменение условий труда - «косвенное воздействие на профессиональную деформацию»; осознание, осмысление педагогом происходящего с ним и перестройка себя, своей профессиональной деятельности, отношений - «непосредственное воздействие на деформированные черты»; погружение педагога на ограниченный временной отрезок в благоприятную среду, где через изменение психического состояния,

настроения, выстраивание новых отношений происходит восстановление оптимального психического состояния педагога.

Для эффективного выявления личностных ценностей как условия позитивного профессионально-личностного развития (включая преодоление проявлений профессиональной деформации) педагога необходимы: атмосфера открытости обсуждений в профессиональной среде: любые приоритеты и ценности имеют право на существование и принимаются педагогической средой, к любому мнению относятся с уважением; широкое ознакомление с профессиональной деятельностью коллег и ее различными результатами (последствиями), а также активное обсуждение реальных событий, трудных ситуаций педагогического взаимодействия из профессионального опыта; групповое обсуждение наиболее значимых проблем профессиональной деятельности, что позволяет «размыслить» установившиеся позиции, изменить сложившиеся мнения и сформировать новые представления.

Комплексная профилактика и коррекция процесса профессиональной деформации личности педагога должна включать 4 уровня: *телесный* (занятия спортом, снятие мышечного напряжения (мышечный панцирь), усталости, головной боли, бессонницы), *эмоциональный* (снятие эмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, тревожности, подавленности, апатии), *смысловой* (переосмысление своей профессиональной деятельности, снятие негативного отношения к своей работе, формирование/реконструкция позитивного образа преподавателя, улучшение самопонимания и самопринятия), *поведенческий* (устранение стереотипов профессиональных действий, освоение новых более адаптивных и результативных форм поведения на работе).

Профилактическая программа должна включать следующие аспекты: медицинский (лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж); психологический (релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, конфликто-

логической компетентности, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов); педагогический (группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы); досуговый (спортивные соревнования, танцевальные вечера и т.п.).

### **Речевая агрессия как вид профессиональной деформации**

Речевая культура педагога является средством обучения и воспитания, а также образцом, сознательно или бессознательно усваиваемым, в той или иной мере воспринимаемым и неизбежно «тиражируемым» учениками. Особое внимание к уровню коммуникативной компетентности педагога, его речевой подготовке вызвано заметным падением общего уровня речевой культуры в российском обществе, которое обусловлено как общей либерализацией ценностей, идеологическим вакуумом, трансляцией моделей агрессивного поведения в СМИ, так и процессом непрерывного реформирования образования на протяжении последней четверти века. У многих педагогов в ситуации перманентной неопределенности происходит инверсия смысла педагогической деятельности, снижается чувство значимости и ответственности за свои речевые действия. Речевая агрессия педагога нарушает гармонию речевого общения в учебном коллективе, служит деструктивной речевой моделью для подражания учащихся, негативно сказывается на их эмоционально-психологическом состоянии, способствуя невротизации, размывает этические границы в коммуникации.

Феномен речевой агрессии исследователи трактуют по-разному: как «сферу речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего» (Л.В. Енина), как «вербальное выражение отрицательных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме» (М.Ю.Олешков), как «установка на антидиалог, поскольку данный тип поведения ос-

нован на сознательной ориентации адресанта на субъектно-объектный тип отношений» (А.К. Михальская).

Речевую агрессию подразделяют на осознанную и неосознанную. Из названий этих форм следует, что при неосознанной вербальной агрессии говорящий не ставит перед собой цели обидеть или оскорбить адресата, соответственно, осознанной вербальной агрессией будет в том случае, если говорящий намеренно использует в речи грубые, оскорбительные и прочие языковые средства. Неосознаваемость педагогом вербальной агрессии является серьёзным барьером на пути ее искоренения. В сознании педагога происходит подмена понятий: речевая агрессия воспринимается как эмоциональная несдержанность, резкость.

Нередко речевая агрессия педагога становится механизмом психологической защиты в момент острых педагогических ситуаций, когда в поведенческом репертуаре педагога не хватает целесообразно-приемлемых форм отражения и гармонизации взаимодействия, педагог испытывает определенный «дефицит поведения». С течением времени мышление педагога становится стереотипизированным, постоянная оценочность деятельности приводит к авторитарности в поведении и общении, усиливается эгоцентризм и категоричность, наблюдается неприятие отличного от собственного мнения. Стремление педагога занять доминирующую позицию в ученическом коллективе подкрепляется вербально. Анализ корреляционных связей и описательных статистик свидетельствует о сложной зависимости вербальной агрессии от эмоциональной стабильности педагога, для которого наиболее характерны высокая чувствительность, ранимость и обидчивость.

Анализ речевых педагогических ситуаций, в которых ярко запечатлеваются профессионально-педагогический облик и стиль деятельности учителя, высвечивает особенности его профессионального менталитета: властность и авторитарность, постоянную центрацию на своем Я, многие маскировочные тенденции в поведенческих

актах. Ю.В. Щербинина выявила, что в школьной среде речевая агрессия педагогов выражается в пренебрежительно-грубом или повелительно-покровительственном отношении к ученикам, повышении тона, резких восклицаниях, неоправданно частом употреблении повелительного наклонения глаголов, отсутствие необходимых формул речевого этикета, грубых замечаниях и язвительных насмешках [28].

Агрессивная речь педагога подавляет личность ученика, приводя к негативным последствиям: у учащихся снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется сначала страх перед конкретным педагогом, а потом перед учебной деятельностью в целом. Между тем, коммуникативно грамотное поведение педагога должно быть направлено на поддержание коммуникативного равновесия в аудитории, под которым понимается отведение собеседнику в процессе коммуникации роли, не ниже его социальной роли и представления о собственном достоинстве. Важной воспитательной и психологической задачей педагогического общения является укрепление положительной Я-концепции учащихся, создание благоприятного психологического пространства, развитие коммуникативного потенциала воспитанника.

В проявлении прямой речевой агрессии выделяют четыре тематические группы: грубые выражения волеизъявления: категорические требования, намерение наказать, запрещение; выражение оценки в виде насмешки, ироничного замечания; угроза с прямым указанием на последствия в случае невыполнения требования; агрессивные высказывания, не имеющие строгой видовой отнесенности, по преимуществу гневные. Кроме того, в силу оценочности педагогической деятельности, педагоги склонны к таким видам вербальной агрессии, как: враждебные замечания, порицание и ирония.

## Жанры речевой агрессии педагогов (по Ю.В. Щербининой)

<i>Оскорбления</i> , преимущественно указывающие на низкие умственные качества учащихся, неуспеваемость или нежелание учиться	"Недоумки», «кретины», «туняедец» «Вечно спящий Иванов»
<i>Грубое требование</i>	"Закрыли рты», «Живо сдали мне тетради»
<i>Враждебные замечания</i>	"Как же вы мне надоели»
<i>Порицания и обвинения</i>	"Безобразное поведение на занятии»
<i>Угроза</i>	"Получишь двойку», «Не сдадите зачет»
<i>Насмешка</i>	"Сколько можно повторять одно и то же!», «Когда же, наконец, вы поумнеете?»

Профилактика речевой агрессии педагогов возможна как целенаправленно организованная система мер, направленных на формирование коммуникативной компетентности педагога, в основе которой лежит освоение конкретных способов преодоления вербальной агрессии. Для профилактики вербальной агрессии педагогов необходим учебный процесс, в котором имеет место совместная в системе «педагог-педагог» рефлексия приобретенных коммуникативных знаний, организован опыт решения поставленных коммуникативных задач, направленных на овладение новыми способами практического педагогического мышления, созданы условия для анализа конкретных конфликтных ситуаций, активизирован коллективный поиск новых моделей адекватного речевого поведения, снижающих конфликтность учебно-воспитательного процесса, уровень эмоционального напряжения его субъектов, а значит, и возможных проявлений вербальной агрессии.

Одной из главных задач профилактики речевой агрессии является развитие и корректировка гуманистической направленности личности педагога, формирование и совершенствование умения принимать личность учащегося во всем многообразии индивидуальных проявлений, создание условий для развития его коммуника-

тивного потенциала. Актуализация личностно-смыслового начала педагогической деятельности, рефлексия личного и профессионального опыта, положительных и отрицательных сторон своей коммуникативной деятельности становится отправной точкой поиска и обнаружения коммуникативно-этического идеала во взаимодействии с учащимся.

Немаловажной задачей совершенствования коммуникативного потенциала педагога, а как следствие преодоление склонности к вербальной агрессии и минимизации ее ожидания является развитие саногенного мышления педагога, ориентированного на жизнь в мире, согласии, гармонии с самим собой и окружающими. Основными чертами саногенного мышления являются: рефлексия, позволяющее отделить «Я» от ситуаций и образов с отрицательным эмоциональным содержанием; конкретное представление переживаемых психических состояний и, следовательно, их контроль; понимание истоков происхождения стереотипов и программ культурного поведения; высокий уровень сосредоточенности и концентрации внимания на объектах размышления. Развитию такого типа мышления педагога, позитивных установок на общение и деятельность будет способствовать освоение техник позитивного переформулирования, анализ конфликтных ситуаций и алгоритмов их разрешения.

Развитие рефлексивного опыта педагога предполагает соблюдение ряда психолого-педагогических условий: развивать у слушателей умение приостановить собственную деятельность и «встать» над собственной деятельностью, развивать умения выделять главные моменты своей и чужой деятельности как целого; развивать умение объективировать деятельность, то есть переводить с языка непосредственных впечатлений и представлений на язык общих положений, принципов и схем.

Профилактика речевой агрессии педагогов предполагает совершенствование коммуникативных умений и навыков педагогов через специально организованный процесс, в котором созданы специ-

альные условия для рефлексии коммуникативного опыта педагогов, переосмысления стереотипов педагогической деятельности, общения, восприятия себя и учащихся, для анализа основных затруднений и барьеров педагогической коммуникации. Необходимым компонентом в организации данного процесса в системе повышения квалификации является включение информационных блоков о сущности и специфике педагогической коммуникации, о личностной (визуальной, кинестетической, ольфакторной) стороне эффективного педагогического общения; о причинах, сущности, видах, последствиях речевой агрессии в педагогической деятельности; об основных принципах бесконфликтного общения и способах нейтрализации конфликтогенов; о техниках ассертивного поведения и позитивного переформулирования; о сущности, свойствах и техниках партнерского взаимодействия.

Партнерским, или субъект-субъектным, общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания, признается ценность личности другого человека [23]. Партнерское взаимодействие предполагает наличие умения договариваться с учащимися. Договор является и средством объединения общающихся, и средством давления в условиях многообразия противоречий учебно-воспитательного процесса. Освоение принципов партнерского общения (персонализации, эмоциональной открытости, искренности, отсутствие оценочности) создает определенную среду для переосмысления стереотипов коммуникативного поведения и развитие коммуникативного потенциала личности педагога путем создания новых речевых моделей поведения.

Признание значимости эмоционального компонента в профессионально-педагогическом общении предполагает обязательное, сознательное управление эмоциональным состоянием (своим и партнера), развитые умения использования силы положительных эмоций для оптимизации учебно-воспитательного процесса. Эффективное управ-

ление эмоциональным состоянием становится возможным при приобретении навыка вербализации эмоционального состояния в почти-тельно-бережной форме, приобретается умение снижать уровень эмоционального напряжения своего и партнера через осознание эмоции (что является значимым, так как происходит переход к рациональному началу) и ее вербализации.

Овладение педагогами конкретными техниками партнерского взаимодействия, которые направлены на снижение уровня эмоционального напряжения и способствуют гармонизации психологического климата в аудитории, является важнейшей задачей профилактики вербальной педагогической агрессии. Среди техник партнерского взаимодействия психологи выделяют: техники активного слушания (распрашивание, цитирование, перефразирование, резюмирование), техники снижения эмоционального напряжения: отражение чувств партнера, подчеркивание общности с партнером, метафорическая вербализация, способствующая нейтрализации негативных чувств, подчеркивание значимости партнера, эвфемизация, различные виды благодарности (прямой и косвенной), техники позитивного переформулирования, техники конструктивной критики, позитивные констатации (позитивные оценочные высказывания относительно действий, мыслей партнера, направленные на фиксацию действий, а не оценку личности). Техники конструктивной критики предполагают: обязательное использование «Я-сообщений», подчеркивание факта, что выражаемые чувства и мысли являются собственными. «Я-сообщения» способствуют предупреждению ответной грубости, перенося негативные эмоции с адресата на самого говорящего, предполагают открытую позицию в диалоге и тем самым способствуют эмоциональному сближению общающихся. Кроме того, от таких высказываний легче перейти к конструктивным и гармонизирующим жанрам: вежливой просьбе, пожеланию и напоминанию.

Освоение техник «возвышения» учащегося является важным элементом в развитии фасилитативной функции педагогического обще-

ния, направленной на поддержание позитивной Я-концепции учащегося и создание условий помогающих отношений. Техника подчеркивания значимости учащегося – это «укрупнение» обучаемого, признание его достижений в деятельности и коммуникации. Необходимыми требованиями к технике являются: конкретность, обращение к конкретным действиям (через их описание, а не оценивание), обусловленность фактами; искренность как способность вербализовать аутентичные чувства. Это может быть мотивированный комплимент, то есть подтвержденный реальными фактами и достижениями учащегося, вежливая просьба, которую учащийся в состоянии выполнить. Техники регуляции эмоционального напряжения позволяют оптимизировать психологический климат аудитории, создавать атмосферу психологической безопасности. Среди них наиболее эффективными в педагогическом общении являются: подчеркивание общности с учащимися (сходства целей, интересов, мнений, личностных черт и др.), подчеркивание значимости партнера, его мнения в ваших глазах, вербализация эмоционального состояния (своего и партнера); обращение к конкретным фактам, спокойный уверенный темп речи.

Техники партнерского взаимодействия имеют фасилитативную основу, они направлены на «открытие учащегося в общении» через создание психологически комфортных условий общения; выражаются «соучастием в организуемом общении», то есть проявление интереса к учащемуся, соискание интереса учащегося к себе как личности и профессионалу; «возвышением учащегося» на уровень, который он может достичь в ближайшее время. Фасилитационная функция педагогического общения содействует развитию активной личностной позиции обучаемого, наиболее полному удовлетворению его познавательных и творческих потребностей, его самореализации. Педагогу в общении следует стремиться стать фасилитатором – человеком, облегчающим проявление инициативы и личностного взаимодействия

обучаемых с целью развития коммуникативного потенциала учащегося, его личностного и познавательного интереса.

Динамика в освоении техник партнерского взаимодействия, в формировании определенных коммуникативных умений определяется отказом от авторитарно-манипулятивного стиля коммуникативной деятельности, заменой ролевого взаимодействия на межличностное, освоением позиции партнерства, сотрудничества, гармонизацией и усложнением компонентов педагогического общения.

### **Негативные педагогические стереотипы**

Под педагогическими стереотипами понимаются поведенческие, мыслительные, аффективные (эмоциональные) эталоны, на которые ориентируется педагог в своей профессиональной деятельности. Они выполняют как позитивные, так и негативные функции.

*Позитивные функции:* помогают педагогу быстро сориентироваться и построить свою деятельность в реальной учебно-воспитательной ситуации; создают возможность хранить в памяти обобщенные характеристики объектов педагогической действительности и актуализировать их в соответствующих обстоятельствах.

*Негативные функции:* ограничивают творческую активность; сдерживают процесс перехода к новой парадигме образования, служат тормозом обновления; способствуют трафаретности в педагогических подходах, упрощенности во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению профессионального уровня; снижают гибкость мышления, умение взглянуть на вещи с иной позиции, становятся препятствием развития надситуативного педагогического мышления; в отдельных случаях приводят к профессиональным и личностным деформациям.

В. А. Сластенин выделяет следующие стереотипы обыденного педагогического сознания: функционализм, отождествление логики воспитания с логикой обучения, отношение к ребенку как к «учебному человеку», подмена целостного педагогического процесса

суммой изолированных друг от друга мероприятий и др. Автор подчеркивает необходимость «расшатывания» (переструктурирования) негативных педагогических стереотипов. Собственно, расшатывание стереотипов «есть не уничтожение их, т.к. они легко заменяются новыми, а использование конструктивной части для их переструктурирования, переосмысления».

М.А. Мазниченко [8] выделяет следующие *негативные педагогические стереотипы поведения*:

*1. Авторитарный стиль педагогического руководства.*

Менторская позиция – восприятие учащихся как объектов воздействия педагога, осуществление формально-ролевого, а не межличностного общения, пропаганда образцов, ссылка на авторитеты, диктатура возраста и должности. Менторская позиция учителя формирует у учащихся не критический подход к явлениям, снижает самооценку, стимулирует резонерство. У педагога данный стереотип порождает такие черты личности, как догматизм, чувство непогрешимости, стремление к безапелляционности суждений, бестактность.

Морализирование – моноличность и безапелляционность в общении; декларация требований как замена их логического доказательства, педагогика «лозунгов и цитат». Морализирование учителя способствует возникновению у учащихся коммуникативного барьера, делающего людей невосприимчивыми к тому, что звучит с трибун, даже если эти сообщения интересны и полезны.

Особые профессиональные черты личности педагога: догматизм, чувство непогрешимости; педагогическая бестактность, категоричность в суждениях, «мания судить», нетерпимость к «чужим», не совпадающим с собственной точкам зрения, профессионально-педагогический педантизм.

*2. Формализм, ориентация на форму воспитательного воздействия.* Преобладание педагогики мероприятий, когда форма воспитательного воздействия выступает как цель, а не как средство выстраивания отношений «педагог – учащийся». Если учитель дей-

ствуется согласно данному педагогическому стереотипу, то в качестве основной цели учебного процесса выступает передача учителем и воспроизведение учащимися «готовых форм» социального опыта (знаний, образцов деятельности, норм поведения).

3. *Преобладание педагогических мер воздействия в ущерб самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции.* Обобщенно данный стереотип можно выразить в следующих правилах, которых придерживается учитель: учитель учит, а ученики учатся; учитель знает все, а ученик не знает ничего; учитель думает и за учеников; учитель говорит, а ученики пассивно слушают.

4. *«Бег на месте»* - обучение на актуальном уровне развития без ориентировки на зону ближайшего развития.

5. *Интеллектуальное превосходство педагога над учащимися.* В некоторых вопросах учащиеся знают больше учителя, но проигрывают в умении анализировать, делать выводы, обобщения. Педагоги, имеющие указанный стереотип поведения, привыкают всегда быть умнее учащихся. Негативное влияние данного стереотипа на педагогическую деятельность заключается в том, что стереотип становится источником нетерпимости, агрессии учителя по отношению к ярким, нестандартным учащимся и идеям.

6. *Игнорирование неблагоприятной информации.* Данный стереотип заключается в том, что педагог не реагирует на не прямые, косвенные действия учащихся, которые задевают его самолюбие (взгляды, мимика, невнятное бурчание и др.). Педагог реагирует только на прямые, открытые действия детей.

7. *Неадекватное поведение по отношению к «хорошим» и «плохим» учащимся.* И. Брофи и Т. Гуд выявляют негативный педагогический стереотип «хорошие» и «плохие»: педагог дает плохому ученику меньше времени на ответ, чем хорошему. если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.

8. *Профессия учителя — сплошная нервоотрепка.* Для многих педагогов гнев является единственным способом выражения негативных эмоций, единственным состоянием, в котором они могут ощущать свою свободу, подлинность бытия.

Среди *негативных педагогических стереотипов мышления* выделяют:

1. *Учебоцентризм* как стереотип восприятия учащихся. Учителя, для которых характерно наличие данного стереотипа, озабочены учебной успеваемостью и не видят за отметками индивидуальности учащегося. Их отношение к ученику определяется прежде всего успеваемостью. Негативное влияние данного стереотипа заключается в том, что в классе возникает негативное отношение к отличникам, стремление выслужиться перед учителем. У учащихся может возникнуть ошибочное представление «Успех в учебе зависит от отношения учителя», которое снижает мотивацию к обучению у слабых учащихся. Мало внимания уделяется воспитанию нравственных качеств.

2. *Стереотип восприятия «идеального» и «плохого» учащегося.* В мышлении большинства учителей имеет место стереотип восприятия «идеального» учащегося. Идеальным, согласно данному стереотипу, является учащийся, который всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину. Существует также стереотип восприятия «плохого» учащегося как ленивого, пассивного или непослушного школьника, враждебно настроенного к школе и учителю. Учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных преступников. Наличие данного педагогического стереотипа в мышлении учителя обусловлено тем, что «идеальный» учащийся утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его Я-концепцию. «Плохой» учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций педагога.

3. *Стереотип восприятия девочек и мальчиков.* В исследовании Г. Клауса было выявлено, что девочки оцениваются учителями в целом менее строго по сравнению с мальчиками, поэтому учителя легче подчиняют их поведение установленным нормам.

4. *Стереотип восприятия поступков учащихся.* Данный стереотип характеризуется следующими ошибочными представлениями: «Все проступки дети совершают со злым умыслом, чтобы досадить учителю». Многие учителя считают, что дети постоянно сверяют свои поступки с учителем. Такие учителя все поступки детей объясняют в рамках диалога с ними: «Это они делают мне назло», «Они же знали, что я буду этому рада», «Не понимаю, как это произошло, ведь мы же с ними выяснили свои отношения на этот счет». На самом деле ученики зачастую просто живут своей жизнью, а не ведут диалог с учителем.

5. *Стереотип восприятия педагогических успехов и неудач.* Зачастую педагоги приписывают причины педагогических неудач внешним обстоятельствам, а причины успехов — себе. Даже когда налицо прогресс в развитии детского коллектива и отдельных личностей, это не всегда заслуга отдельного учителя. Может быть, что просто дети подросли, ученики и учитель притерлись друг к другу.

6. *Стереотип восприятия профессии.* Многие учителя считают, что профессия учителя не дает возможности получать удовольствие от работы, самореализовываться, что профессия учителя — это сплошная нервотрепка и каторга. В действительности школа может давать редкостное, ни с чем не сравнимое удовольствие от общения с миром детства. Если педагог получает удовольствие от своей работы, то и дети также получают удовольствие от обучения, не воспринимают его как скучную обязанность. Если же учитель не получает удовольствия, это прежде всего передается детям и снижает положительную мотивацию к обучению.

7. *Стереотип восприятия школы.* В обществе имеет место примитивный стереотип восприятия школы: «казарма», «обязаловка и

принудиловка», «схоластическая, скучная наука педагогика», «учителя не понимают детей, живут в отрыве от реальной жизни» и др. Возникновение такого стереотипа обусловлено тем, что большинство людей при восприятии школы ориентируются на собственный опыт пребывания там в качестве ученика. Но такой образ школы не является адекватным. За прошедшие десятилетия школа изменилась. Кроме того, одна школа не дает представления обо всех.

8. *Стереотип восприятия родителей.* Педагоги считают, что родители обязаны заботиться об успеваемости и поведении детей. И если у учителя трудности с детьми, то в этом виноваты родители, и они обязаны что-то предпринимать.

Механизм стереотипизации ведет к возникновению педагогических предубеждений и негативных установок. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта, который был негативным, всякое новое восприятие представителя той же группы окрашивается отрицательным отношением. М.Н. Туктагулова выделяет четыре этапа процесса изменения педагогических установок: установочно-информационный, аналитико-рефлексивный, деятельностный, итоговый рефлексивный. На каждом этапе запускается соответствующий механизм.

На первом этапе в силу вступает механизм «Встреча» как «ошибка» парадигм образования», который позволяет осознать педагогами общие профессиональные стереотипы, установки учительского труда. Результатом успешности процесса на данном этапе должны стать сомнения в правильности и эффективности собственной педагогической деятельности и речевого поведения, выход на «новые» ценности и смыслы образования.

На втором этапе запускаются механизмы «Расшатывание – изменение» и «Проживание – переживание», которые вызывают сомнения в собственной традиционной речевой деятельности и профессиональном поведении. Результатом успешности процесса на

данном этапе является принятие необходимости новой деятельности, личностно-профессиональное самоопределение учителя.

На третьем этапе запускаются механизмы «интериоризации» и «хабитуализации» (опривычивания), которые позволяют переосмыслить собственную деятельность и создать образцы деятельности в новой парадигме (становление учащегося как субъекта учения). Результатом успешности процесса на данном этапе являются «ростки» нового ценностного сознания и первого опыта деятельности в новой парадигме, изменение отношения к себе, изменение взаимоотношений с другими.

На четвертом этапе запускается механизм «трансцендирующей рефлексии», который способствует приращиванию новых смыслов, процессу «заново рождения» иного субъектного опыта педагога, появление опыта рефлексии осмысления собственной деятельности. Результатом успешности процесса на данном этапе является реализация ценностно-смыслового потенциала педагогической деятельности и речевого поведения во взаимодействии с учащимися в своем классе на основе приобретенного опыта деятельности, готовность к «новой» деятельности.

Обнаружение и переосмысление негативных педагогических стереотипов является необходимой задачей профессионального развития педагога, так как способствует избавлению от неадекватных представлений о сущности и специфике педагогической деятельности и ориентирует на более глубокое понимание ее многочисленных противоречий.

### **Синдром психического выгорания и профессиональное здоровье педагога**

Одной из главных проблем профессионального труда педагога является *поддержание психологического здоровья*. Педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями психологического здоровья, которое снижается по мере увели-

чения стажа работы. Специалистами установлено, что спустя пятнадцать-двадцать лет педагогической деятельности у учителя развивается истощение нервной системы, нарастает невротичность, психологическое изнеможение, эмоциональное выгорание. Объясняется это и спецификой педагогического труда, содержащего факторы риска для здоровья, и дефицитом у педагога специальных знаний, позволяющих ему управлять своими эмоциональными процессами.

*Факторы, вызывающие синдром профессионального выгорания:*

- монотонность работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения;
- работа с «немотивированными» клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям помочь им, и незначительные, трудно ощутимые результаты такой работы;
- напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и руководства;
- нехватка условий для самовыражения личности на работе, когда подавляется экспериментирование и инновации;
- работа без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования;
- неразрешенные личностные конфликты.

Особенности интеллектуального труда педагога (одновременное наблюдение за несколькими изменяющимися во времени производственными процессами, осмысление деятельности учащихся, восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, острый дефицит времени для переработки этой информации, необходимость сохранять интенсивность и напряжение внимания, памяти и мышления) находятся в тесной связи с эмоци-

ями (чувство повышенной ответственности за принимаемое решение, переходящее в эмоциональное напряжение или стресс) и не допускают стереотипов.

Кроме того, сложная модель деятельности педагога и процесс обучения почти всегда содержат в себе многообразные мотивы, тем самым повышается уровень суммарной мотивации риска ответственности, новизны, достижения целей, снятия конфликтной ситуации, часто сопутствующей педагогической деятельности. Изначально профессия педагога содержит в себе риски, влияющие на здоровье. Эмоциональное напряжение, возникающее в процессе оценочной мотивационной деятельности, связанное с выбором альтернатив, направлений организации новых видов работы в соответствии с доминирующей потребностью учебного процесса, гораздо выше, чем в любой другой эмоционально-интеллектуальной профессии, например, актерской, режиссерской и т. д.

Способствуют развитию «выгорания» те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального выгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке.

Еще в начале XX века крупный отечественный психолог, философ и педагог М.М. Рубинштейн писал: «Прежде всего, крайне необходимо, срочно необходимо устранить колоссальную перегруженность учителя, так как она несет с собой не только истощение и упадок, но и уничтожает возможность учиться и работать над собой, без чего педагогу нельзя быть» [19, 163].

Напряженные ситуации в педагогической деятельности повсеместны, это и ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения, неподвижные

конфликтные ситуации, игнорирование требований учителя и т. д.), и ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, непродуманность нововведений в школе, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой и т. д.), и ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к процессу воспитания). В работе Э. Тюттенман и К. Панч в качестве дистрессоров определены пять факторов школьной среды (недостаточная оборудованность учебных помещений, частота нарушений дисциплины со стороны учеников, общая перегрузка, работа во внеурочное время, завышенные социальные ожидания) и четыре социально-профессиональных фактора (уровень переживаемого учителем влияния и независимости, переживаемый уровень компетентности и достижений, поддержка со стороны коллег и начальства, признание со стороны учеников, коллег и начальства). В целом более половины учителей, как отмечают исследователи (В.С. Собкин, П.С. Писарский, Ю.О. Коюмиец), испытывают в течение недели негативные состояния, связанные с коммуникативной перегрузкой. При этом фиксация негативных состояний, связанных с коммуникативной перегрузкой в конце рабочей недели, зависит от возраста учителей, а также от их эмоционального состояния. Головные боли, упадок сил особенно проявляются в работе с подростками 12-14 лет.

Следствием напряженных ситуаций педагогической деятельности является напряженное поведение педагога, которое проявляется в грубости, несдержанности, окриках и оскорблениях учеников, в пессимистическом умонастроении, цинизме, редуцировании работоспособности. Агрессивная реакция учителя противоречит педагогической этике, целесообразности поведения, резко ухудшает его положительный имидж и репутацию, зачастую является причиной прогрессирующей невротизации школьников.

Кроме того, было высказано предположение, что фактором, опосредующим «выгорание», является не только коммуникативная

нагрузка (интенсивность, продолжительность и когнитивная сложность служебного общения), но и более низкое материальное вознаграждение, а также связанная с этим неудовлетворенность качеством жизни: переживание социальной несправедливости, незащищенность, потеря социальной престижности и ролевого статуса. В современных научно-педагогических публикациях можно встретить вместе с эмоциональным выгоранием такие понятия, как деформация социального статуса учителя, эмоциональное неблагополучие, личностная конфликтность, синдром хронической усталости, профессиональная стагнация. Не случайно, характеризуя отечественный педагогический корпус и учитывая две его ведущие тенденции – феминизацию и старение, Е.А. Ямбург приводит метафору «уставшая бабушка» [28].

В профессиях, ориентированных на работу с людьми, большое значение имеет получение обратной связи (благодарность, признание, проявление уважения, информация об изменении самочувствия или новых планах, касающихся дальнейшего делового взаимодействия). Одна из причин выгорания, как отмечают исследователи, – отсутствие обратной связи или ее необратимый характер. Важно помнить о том, что люди процветают в обществе и лучше функционируют, когда они получают одобрение, утешение, поддержку, радость, хорошее настроение от тех людей, которых они любят и уважают. Наиболее деструктивным элементом в профессиональном и межличностном взаимодействии являются перманентные и нерешаемые конфликты между людьми. Они провоцируют чувство фрустрации и враждебности, уменьшая вероятность социальной поддержки.

Исследователи выделяют *личностные факторы*, от которых зависит развитие синдрома выгорания:

- индивидуальный предел возможностей «эмоционального Я» противостоять истощению;
- нейротизм (низкая степень эмоциональной устойчивости). Это означает, что у педагогов с повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью нервных процессов в ситуации

постоянного эмоционального напряжения происходит психоэмоциональное истощение, отчуждение от учеников и формирование низкой самооценки своей профессиональной компетентности;

- внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания; негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия;

- необщительные, застенчивые, эмоционально неустойчивые, импульсивные и нетерпеливые, не вполне самодостаточные, с высокой эмпатией и реактивностью более склонны к развитию «выгорания»;

- жесткость, директивный стиль руководства, низкий уровень самоуважения и самооценки.

Е.П. Ильин отмечает, что наибольшее число «выгоревших» наблюдается среди учителей средних школ: 71% учителей имеют высокое эмоциональное истощение и у 64% из них – мотивационно-установочное «выгорание» (редукция личных достижений).

В.Е. Орел отмечает, что причины выгорания у работников педагогических профессий кроются как в личности самого работника, так и в условиях его профессиональной среды. Во многих исследованиях, посвященных эмоциональному выгоранию в педагогической профессии, подчеркивается, что учитель, не испытывающий радости от своего труда, не испытывающий положительных эмоций от общения с учениками, начинает стремиться к дистанцированию, переживает при этом профессиональную несостоятельность. Отстраненный образ жизни и деятельности педагогов, переживающих состояние эмоционального выгорания, в работе выражается в виде повышенных требований, нетолерантности, необоснованности критикующих замечаний к учащимся [5].

«Выхолащивание» из личности педагога гуманистической направленности при воздействии выгорания отражается также на их представлениях и оценках социального окружения, и прежде всего учеников. Результаты восприятия учащихся педагогами с высокими

показателями выгорания, полученные в исследованиях В.Е. Орла, позволяет нарисовать следующий образ учеников: интересные, умные, творческие, красивые, но при этом им свойственна глупость, лживость, заурядность и надоедливость. «Выгоревшие» педагоги не направлены на установление дружеских, доверительных отношений. Для них важна прежде всего оценка их умственных способностей. Специфика представлений «выгоревших» педагогов заключается в том, что они видят в людях скорее неприятные черты, считая, что в наше время не может быть счастливых и независимых людей. В связи с этим можно говорить о дезадапционном влиянии выгорания на процессы профессионального становления субъекта педагогической деятельности.

*Синдром выгорания* относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения. В соответствии с моделью Маслач и Джексон выгорание включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

*Эмоциональное истощение* проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

*Деперсонализация* представляет собой тенденцию развития негативного, бездушного, циничного отношения к ученикам. Контакты становятся формальными и обезличенными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдержанном раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

*Редукция персональных достижений* обнаруживается в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшением ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

В последнее время исследователи все больше стали связывать синдром «выгорания» с психосоматическим самочувствием, соотнося его с состоянием предболезни. В таком состоянии у человека резко уменьшается мотивационный потенциал. Так, при монотонности жизни, психическом пресыщении, утомлении исчезает желание выполнять работу, к которой вначале имелся положительный мотив. Но особенно сильно и длительно на уровень мотивационного потенциала влияет состояние депрессии, возникающее у здоровых людей и обуславливающее чувство беспомощности перед лицом жизненных трудностей, неуверенность в своих возможностях, сочетающихся с чувством бесперспективности. Уровень потребностей, влечений резко снижается, что приводит к пассивному поведению, безынициативности.

Следует отметить, что многочисленные исследования факторов, влияющих на «выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что является главным в возникновении этого явления, в чем его основная причина: личностные черты или характеристика деятельности, факторы профессиональной среды или особенности взаимодействия с учащимися? Все это – отражение общего методологического вопроса о взаимодействии личности и профессии.

Считаем, что одним из основополагающих факторов «выгорания» является ригидность личности в построении новых личностных смыслов своей деятельности, когда человек утратил один смысл и не нашел взамен новый, помогающий адаптироваться в изменившейся ситуации. Человек, умеющий находить новый смысл в трудной ситуации, оказывается более адаптивным.

Вопрос о сохранении психологического здоровья педагога является в современных условиях наиболее значимым и актуальным. Понятие здоровье индивидуума не является в науке точно детерминированным, что связано с большой широтой индивидуальных колебаний важнейших показателей жизнедеятельности организма, а также со множеством факторов, влияющих на его здоровье. Раскрытие содержания критериев и выявление состава психологического здоровья предлагают видные специалисты (Б.С. Братусь, И.Н. Гурвич, Б.Д. Карвасарский, В.Е. Каган, Ю.П. Лисицын и др.). О.Н. Кузнецов и В.Н. Лебедев называют признаки, которые могут рассматриваться в качестве критериев психологического здоровья: способность адекватного восприятия окружающей среды и осознанного совершения поступков, целеустремленность, работоспособность, активность, полноценность семейной жизни.

Социальными критериями психологического здоровья личности являются следующие: способность человека реагировать на другого человека как равного себе (одна из самых больших трудностей многих педагогов, облеченных властью, опытом, возрастом, знаниями – уметь принимать и воспринимать ученика как равноправную личность); реакция на факт существования определенных норм в отношениях с другими людьми и как стремление следовать им; способность признавать и сохранять индивидуальность в себе и других. А. Маслоу выделяет следующие характеристики здоровых людей: более развитая способность принимать себя, других такими, какие они есть на самом деле, более развитая способность сосредоточиться на проблеме, большая спонтанность и непосредственность, более выраженная отстраненность и стремление к уединению, более выраженная автономность и нежелание приобщения к одной какой-то культуре, острые и глубокие переживания, более сильное отождествление себя со всем человечеством, высокие творческие способности, выраженная демократичность характера.

Ряд авторов (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко) использует термин психологическая устойчивость – умение быстро ориентироваться в измененных условиях школьной жизни, нахо-

дить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях, сохраняя при этом выдержку и самообладание. В качестве показателей психологической устойчивости педагога авторы выделяют: уверенность в себе как в учителе, отсутствие страха перед детьми, умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль), отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, наличие волевых качеств (целеустремленности, решительности, настойчивости), удовлетворенность деятельностью, нормальная утомляемость.

По мнению Л.М. Митиной, психологическое здоровье педагога не означает отсутствие конфликтов, фрустраций, проблем. Главное для педагога – сохранить активность и адекватность личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Способность противостоять разного рода педагогическим трудностям (фрустрационная толерантность), сохраняя психологическую адаптацию, предполагает адекватную оценку педагогом педагогической ситуации и возможность предвидения выхода из этой ситуации. Б.Г. Ананьев отмечал, что стресс-толерантность личности и выносливость по отношению к фрустраторам зависит от поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы. Распад социальных связей влечет за собой ломку интраиндивидуальной структуры личности, возникновение острых внутренних кризисов, дезорганизующих поведение. Социальная поддержка в группе, работающей в условиях стресса, не снижая уровня напряженности (стресса), может способствовать «переводу» его неблагоприятных проявлений в благоприятные.

Вместе с тем Л.М. Митиной выявлено, что значительное число учителей имеет низкие показатели степени социальной адаптации, при этом агрессивные формы реагирования встречаются чаще, чем формы астенического характера (депрессия). Повторяющиеся фрустрации приводят к формированию у учителей таких свойств личности, как несдержанность, грубость или неуверенность в своих силах, тревожность. Излишняя дидактическая морализация и поучающая манера в профессиональном поведении, перерастающая в

набор заформализованных шаблонов, часто становятся одним из мотивирующих факторов отчуждения, учащихся от своих педагогов, своеобразным фрустратором, вызывающим негативные эмоциональные состояния.

Профессиональное здоровье педагога – это способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности. Восстановление такого здоровья – это управление механизмами, способствующими формированию позитивного отношения к самому себе, открытому отношению с миром, к изменениям, принятию ответственности. Одним из важных направлений поддержания профессионального здоровья является повышение самосознания педагога, осознания себя личностью, хозяином жизни, способны проектировать свое будущее. Сегодняшний низкий уровень самоотношения, самопринятия, самоотношения, аутосимпатии, низкая самооценка педагогов — это показатель того, как одна из самых крупных профессиональных популяций охвачена моральной апатией, нравственной депрессией. Утрачено самое важное – понимание себя (Митина Л.М.)

Любопытные данные получены американскими исследователями, попытавшимися установить взаимосвязи между выгоранием и чувством юмора (Talbot, 2000). Оказалось, что последнее может выступать одним из механизмов копинга – преодоления стрессовых ситуаций. Было обнаружено, что педагоги с хорошим чувством юмора реже страдают от выгорания, а также более высоко оценивают свою профессиональную успешность [17].

Практика показывает, что наиболее стрессоустойчивым оказывается тот, кто получает положительные эмоции и поддержку в семье, удовлетворение от работы, имеет хобби или увлечения, позволяющие почувствовать, что жизнь больше, чем работа. И, напротив, при сильных рабочих стрессах, перегрузке в семье, нехватке или саморазрушающей трате свободного времени внутренние ресурсы истощаются.

Охрана и восстановление профессионального здоровья педагога предполагает управление механизмами, детерминирующими развитие личности, способствующими формированию позитивного самоотношения, открытому взаимодействию с миром, готовности к изменениям, принятию на себя ответственности за свое здоровье и образ жизни. Основными средствами восстановления здоровья педагога являются специально организованная психоэмоциональная и двигательная активность, применение разнообразных средств саморегуляции эмоционального состояния: специальных физических упражнений, дыхательной гимнастики, релаксации, самовнушения, психофизической тренировки и т.д.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Дайте определение профессиональной деформации.
2. Перечислите основные причины возникновения профессиональных деформаций педагога?
3. Назовите общепедагогические деформации.
4. В чем может проявляться педагогический догматизм?
5. Назовите основные жанры речевой агрессии педагогов. Какой вид речевой агрессии педагога вы считаете наиболее опасным для жизнедеятельности учащегося?
6. Какие профилактические меры вам известны для преодоления речевой агрессии?
7. Какие проблемы педагогической деятельности вызывают ваше повышенное раздражение?
8. В чем опасность негативных педагогических стереотипов?
9. Назовите основные стереотипы педагогического мышления.
10. Назовите основные стереотипы педагогического поведения.

## Практикум

### 1. Список метафор-контропор к неадекватным представлениям педагога (М.А. Мазниченко)

Неадекватное представление	Метафора-контропора
Ученики должны бояться учителя	Когда человек изо всех сил выскивает средства заставить других бояться себя...он прежде всего достигает того, что его начинают ненавидеть Ш. Монтескье
Веселый настрой класса - помеха для обучения	Чем важнее и серьезнее предмет, тем веселее нужно рассуждать о нем Г. Гейне
Скрытых возможностей у учеников не существует	Способности ребенка - айсберг. На поверхности только малая часть. Слои, находящиеся под поверхностью, часто спрятаны от нашего взора и неизвестны даже самому человеку
Отстающих учеников нужно ругать	Похвала – педагогический домкрат
Признак хорошей работы учителя — абсолютное отсутствие конфликтов	Бесконфликтность – конфликт наоборот В. Кротов
Хороший учитель должен ответить на любой вопрос. Учитель должен выполнять роль всезнайки	Не стыдно и не вредно не знать. Всего знать никто не может, а стыдно и вредно притворяться, что знаешь, чего не знаешь А. Толстой
Учитель должен дать знания любой ценой	Учитель, пытающийся преподавать без того, чтобы внушить ученику желание учиться, кует холодное железо. Г. Манн
Хороший учитель должен скрывать свои настоящие чувства от учеников	Не бойся показаться им «не таким». Бойся, что они покажутся тебе «не такими»
Принуждение — кредо учителя	Севши на муравейник, царем муравьев не станешь
В настоящее время хорошим учителем стать невозможно	Лучше зажечь одну маленькую свечу, чем клясть темноту

## **2. Диагностические методики, выявляющие личные и профессиональные деформации педагога**

### **2.1. Методика измерения профессиональных деформаций (Зеер Э.Ф., Павлова А.М.)**

Уважаемые коллеги! Внимательно прочитайте каждый вопрос и определите отношение к нему одним из утверждений: а) нет, это неверно; б) пожалуй, это верно; в) скорее всего, верно; г) совершенно верно. Отметьте свой ответ в бланке соответствующей буквой в месте, отведенном для ответа.

1. Хронически не успевающие по моему предмету учащиеся вызывают у меня чувство досады, переходящее порой в негодование.

2. Думаю, что уровень моих способностей и другие качества выше, чем у многих моих коллег.

3. Я всегда нахожусь в центре внимания своих коллег.

4. Успех в любой деятельности зависит от наличия четкого ее алгоритма.

5. Мне кажется, что педагогическая практика в последние годы отягощена новыми теориями (принципами, концепциями), практически ничего не меняющими в обучении и воспитании.

6. Я считаю, что требовательность педагога – это один из главных гарантов его успеха.

7. Я согласен с утверждением: «Педагогика для меня – не просто профессия, а дело всей моей жизни. Весь опыт, знания я отдаю ученикам».

8. Я считаю, что учебные предметы можно подразделять на основные и второстепенные.

9. Я вмешиваюсь в поведение людей (в магазине, транспорте), если замечаю какие-либо «ненормальные» его формы.

10. Я считаю, что чем меньше разница в возрасте педагога и студента, тем они лучше понимают друг друга.

11. Мне кажется, что такая форма передачи информации, как указания, приказ, действуют намного эффективнее, чем другие.

12. Мне свойственно естественное чувство брезгливости, которое я испытываю при общении с людьми неопрятными, небрежно одетыми, физически непривлекательными.

13. Считаю, что профессия педагога очень напоминает профессию актера, режиссера.

14. Меня раздражают люди, поведение которых остается для меня непонятным.

15. Я прихожу к мнению, что мое истинное предназначение актерская деятельность.

16. Моя профессия – одна из самых изнурительных и малоперспективных.

17. Мне нетрудно сделать замечание человеку (взрослому, ребенку), если он ведет себя, на мой взгляд, несоответствующим образом.

18. Люди, не желающие следовать моим рекомендациям, распоряжениям, советам, вызывают у меня негативное отношение.

19. Мне кажется, что молодежь за последние годы изменилась не в лучшую сторону.

20. Я согласен, что самое главное в моей работе – это прочные и глубокие знания того предмета, который я преподаю.

21. Я могу быть настолько приветливым с человеком, которого я не люблю, что моего подлинного отношения никто не заметит.

22. Четкие инструкции и умозаключения являются важнейшей составляющей преподавания.

23. Откровенно говоря, мне приходится занижать оценки ученикам только потому, что они по каким-либо причинам неприятны мне.

24. Согласен, когда говорят, что «раньше учились лучше, и учили лучше».

25. Я считаю, что профессионалу необходимо скрывать свои истинные чувства и эмоции.

26. Я стараюсь делиться с молодыми специалистами личным педагогическим опытом негативного характера.

27. Я прихожу к мысли, что ученики – это чуткие и благодарные зрители.

28. У меня возникает чувство досады и раздражения в том случае, если я замечаю, что многие ученики одеты гораздо «дороже» и моднее меня.

29. Владение молодежным сленгом помогает педагогу установить контакт со студентами.

30. Я считаю, что современному педагогу необходимо совершенствовать знания, прежде всего по своему предмету (курсу, дисциплине).

31. За пределами стен учебного заведения я все равно чувствую себя педагогом.

32. Я согласен с выражением «Педагог – это второй человек после Бога, ибо он непогрешим».

33. Я постоянно контролирую социальное окружение детей (в том числе собственных), так как считаю это залогом успешного воспитания.

34. Я замечаю, что хорошо организованная, аргументированная система наказания действует намного эффективнее других средств.

35. Мне кажется, что 80% времени, отведенного на занятие, я говорю сам.

36. Я согласен с мнением, что педагог – центральная фигура образовательного процесса, так как на нем лежит вся полнота власти и ответственности.

37. Мне кажется, ни одна из профессий не ставит перед человеком столько проблем и затруднений.

38. Я могу так войти в сценическую роль (образ), что забываю о том, что это только игра.

39. Мне кажется, что традиционные методы преподавания более доступны как для педагога, так и для учащихся.

40. Знание психологических теорий мало влияет на качество преподавания моего предмета.

41. Мне приятно, что мои ученики считают меня человеком ироничным, «подковыристым».

42. Я оцениваю свой стиль одежды как современный, модный, молодежный.

**Ключ.** За каждый ответ выставляется оценка в баллах соответственно: а – 0; б – 1; в – 2; г – 3

Номера структурированы в соответствии с видами возможных деструкций.

**Бланк ответов**

Агрессия	Авторитарность	Демонстративность	Дидактичность	Догматизм	Доминантность	Индифферентность	Консерватизм	Рольевой экспансионизм	Социальное лицемерие	Поведенческий трансфер
1	2	3	4	5	6	7	19	8	9	10
12	11	13	22	30	14	16	24	20	17	29
23	36	15	35	40	18	26	39	31	25	42
28		21			33			37	32	
34		27								
41		38								

Деструкция считается не сформированной, если показатель составляет менее 30% от максимального балла:

До 5	До 3	До 5	До 3	До 3	До 4	До 3	До 3	До 4	До 4	До 3
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Деструкция имеется, но ярко не выражена, если показатель составляет от 30 до 60 % от максимального балла:

6-13	4-6	6-13	4-6	4-6	5-8	4-6	4-6	5-8	5-8	4-6
------	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Деструкция ярко выражена, если показатель составляет более 60% от максимального балла:

14-18	7-9	14-18	7-9	7-9	9-12	7-9	7-9	9-12	9-12	7-9
-------	-----	-------	-----	-----	------	-----	-----	------	------	-----

## 2. Методика определения степени проявления каждой из составляющих синдрома выгорания

Вам предлагается 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с работой. Прочитайте внимательно каждое утверждение и решите, чувствуете ли вы себя таким образом по отношению к вашей работе. Если у вас не было такого чувства, в листе ответов отметьте позицию «никогда». Если было такое чувство, укажите, как часто вы его ощущали. Для этого зачеркните или обведите кружком балл, соответствующий частоте переживаний того или иного чувства.

0	1	2	3	4	5	6
никогда	очень редко	редко	иногда	часто	очень часто	всегда

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.
3. Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои студенты (ученики), коллеги, и использую это в интересах дела.
5. Я общаюсь с моими студентами (учениками) чисто формально, без лишних эмоций и стремлюсь свести общение с ними до минимума.
6. Я чувствую себя энергичным и эмоционально воодушевленным.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях.
8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я могу позитивно влиять на продуктивность работы моих студентов (учеников).
10. В последнее время я стал более черствым, бесчувственным по отношению к тем, с кем работаю.
11. Как правило, окружающие люди много требуют от меня или манипулируют мной. Они скорее утомляют, чем радуют меня.
12. У меня много планов на будущее, я верю в их осуществление.
13. Я испытываю все больше жизненных разочарований.

14. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.

15. Бывает, что действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими студентами и коллегами.

16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.

17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества при общении со студентами (учениками) и коллегами.

18. Я легко общаюсь с людьми независимо от их статуса и характера.

19. Я много успеваю сделать.

20. Я чувствую себя на пределе возможностей.

21. Я еще многого смогу достичь в этой жизни.

22. Бывает, что студенты (ученики) и коллеги перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

### Ключ

Субшкала	Номер утверждения	Сумма баллов (макс.)
Эмоциональное истощение	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	54
Деперсонализация	5, 10, 11, 15, 22	30
Редукция личных достижений	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	48

### Уровни выгорания

Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	0-16	17-26	27 и больше
Деперсонализация	0-6	7-12	13 и больше
Редукция личностных достижений	39 и больше	38-32	31-0

### 3. Познакомьтесь с основными способами профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний.

- Экономно расходуйте свои эмоционально-энергетические ресурсы. Сила разума способна нейтрализовать отрицательное влияние многих событий и фактов. Будьте оптимистом. Игнорируйте мрачные стороны жизни, позитивно оценивайте события и ситуации.

Для этого следует:

- Воспринимать неудовлетворительные обстоятельства жизни как временные и пытаться изменить их к лучшему.
- Подмечать свои достижения и успехи, хвалить себя за них, радоваться достигнутым целям.
- Не «пережевывать» в уме случившиеся конфликты и допущенные ошибки. Осознать их причину, сделать выводы и найти выход.
- Взять за правило: дольше и чаще общаться с людьми, которые приятны. С теми же, кто неприятен, мягко и незаметно ограничивать общение. Если взаимодействие с малоприятным человеком неизбежно, убедить себя, что происходящее не стоит того, чтобы реагировать эмоционально.
- Признавать за любым человеком право на свободное проявление индивидуальности. Каждый проявляет свою индивидуальность так, как ему удобно, а не так, как это делаете вы или как бы вам этого хотелось. Необходимо быть гибче в оценках других людей, не стараться переделать партнера, подогнать его под себя.

### **Упражнение «Это я» (В.В. Бойко)**

Данное упражнение направлено на обнаружение духовного родства, сопричастности с другими людьми и помогает развить в себе человечность. Наблюдая за другим человеком, обратите особое внимание на те черты его характера, которые, возможно, присущи и вам. Когда кто-то сделает нечто такое, что вам не нравится, напомните себе, что и вы иногда делаете подобные вещи. Постоянно напоминая себе, что чужие ошибки не представляют собой ничего особенного, можно быстро и эффективно освободиться от напряжения.

Развивать динамичность установок. Человек с большим набором гибких установок и достаточно большим количеством разных целей, обладающий способностью их заменять в случае неудачи, защищен от негативных стрессов лучше, чем тот, кто ориентирован на достижение единственного, главного конкретного результата.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

Развитие профессионального самосознания педагога является важнейшим направлением профессионального развития педагога, оно основывается на качественных преобразованиях в смысловой сфере личности, на процессах качественной рефлексии и смысло-творчества.

Педагогу важно постоянно находиться в процессе определения смысла деятельности и актуализации ценностного отношения к педагогическому труду, постоянно задавать себе вопросы и искать на них ответы, выстраивать траекторию позитивных отношений с миром, учениками и профессиональным сообществом, целенаправленно и системно заботиться о своем профессиональном здоровье.

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грохольская О.Г. Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие для вузов / О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Дрофа, 2011. 191 с.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. 137 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
4. Кандаурова А.В. Основы профессионального мастерства: формирование педагогического стиля: учебное пособие для среднего профессионального образования / А.В. Кандаурова, Н.Н. Суртаева – 2 изд-е , испр. и доп. – М. Издательство Юрайт, 2019. 255 с.
5. Кашапов М.М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М.М. Кашапов, Т.В. Огородова. – 2- изд-е, испр. и доп. – М. Издательство Юрайт, 2019. 183 с.
6. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 176 с.
7. Коджаспирова Г.М, Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для высших и средних учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.176 с.
8. Мазниченко М.А. Коррекция педагогической деятельности: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2 -е изд. испр. – М.: Издательство Юрайт, 2019. 142 с.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 258 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. 306 с.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

12. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

12. Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: учебное пособие. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2005. 130 с.

12. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. 320 с.

13. Москвина Н.Б. Профилактика профессиональных деформаций учителя: учебное пособие / Н.Б. Москвина. – 2 изд-е, перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. 218 с.

14. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 224 с.

15. Ноженкина О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. 222 с.

16. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. – СПб.: Нестор-История, 2015. 336 с.

17. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2006. 480с.

18. Рогов Е. И. Психология становления профессионализма (в социономических профессиях). – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, 2016. 339 с.

19. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 176 с.

20. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие. – Самара: Издательство «Универс-групп», 2008. 216 с.

21. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2004. 316 с.

22. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. Учебное пособие для преподавателей / отв. ред. Ю.А. Кудрявцев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. 102 с.

23. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. 208 с.

24. Сорокопуд Ю.В. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте профессионального стандарта: учебное пособие. – Ставрополь: «АРГУС» Ставропольского аграрного университета. 2018. 207 с.

25. Сысоева Е.Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т.24. № 4. С. 48–53.

26. Сысоева Е.Ю. Идеальный имидж преподавателя вуза: опыт интеллектуальных переживаний Вестник Самарского государственного университета. 2009. №71. С. 124-129.

27. Щербинина Ю.В. Речевая защита: Учимся управлять агрессией. – М.: Неолит, 2017. 304 с.

28. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие. – М.: Форум; ИНФРА-М, 2014. 416 с.

29. Ямбург Е.А. Острова утопии // Народное образование. – 2014. № 9. С. 9-16.

Учебное издание

*Елена Юрьевна Сысоева*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА**

*Учебное пособие*

Технический редактор А.С. Никитина  
Компьютерная вёрстка А.С. Никитиной

Подписано в печать 30.11.2021. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печ. л. 5,75.

Тираж 25 экз. Заказ      Арт. –14(РЗУ)/2021.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С. П. КОРОЛЕВА»  
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)  
443086, САМАРА, МОСКОВСКОЕ ШОССЕ, 34.

---

Издательство Самарского университета.  
443086, Самара, Московское шоссе, 34.