

Л. М. Митина



# ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ



Лариса Митина

**Психология личностно-  
профессионального развития  
субъектов образования**

«Нестор-История»

2014

УДК 371.3  
ББК 74.202

**Митина Л. М.**

Психология личностно-профессионального развития  
субъектов образования / Л. М. Митина — «Нестор-  
История», 2014

ISBN 978-5-4469-304-7

В монографии представлен системный личностно-развивающий подход, в рамках которого проведены теоретико-эмпирические исследования, позволившие создать обобщающую концепцию и инновационную психологическую технологию личностно-профессионального развития субъектов образования, определить альтернативные стратегии профессионализации и выделить комплекс психологических условий профессионального развития личности, обуславливающих эффективность самоопределения учащихся и самореализации педагогов. В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий. Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование субъектом образования своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Внешние условия – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация, задающая субъекту образования представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата. Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов развития субъекта образования, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель-ученик», «учитель-ученик-родитель-психолог» и в других полисубъектах.

УДК 371.3  
ББК 74.202

ISBN 978-5-4469-304-7

© Митина Л. М., 2014  
© Нестор-История, 2014

# Содержание

|   |    |
|---|----|
| Введение  | 7  |
| Глава 1. Теоретико-методологические основы личностно-профессионального развития субъектов образования | 10 |
| Глава 2. Психология личностно-профессионального развития учителя                                      | 21 |
| 2.1. Концептуальная схема труда учителя   | 26 |
| 2.2. Психологические факторы профессионального развития учителя                                       | 29 |
| 2.2.1. Педагогическая направленность  | 30 |
| 2.2.2. Педагогическая компетентность  | 36 |
| 2.2.3. Педагогическая гибкость  | 41 |
| 2.2.4. Готовность учителя к риску в ситуациях неопределенности  | 64 |
| 2.2.5. Полиролевое поведение учителя  | 77 |
| Конец ознакомительного фрагмента.   | 81 |

**Лариса Митина**  
**Психология личностно-**  
**профессионального развития**  
**субъектов образования**

© Л. М. Митина, 2014

© Издательство «Нестор-История», 2014

## Введение

На этапе глобальных социально-экономических перемен происходит качественное преобразование системы «образование-личность-профессия». Сложность и неравновесность этой системы, развивающейся в условиях неопределенности, требует от человека постоянной работы над собой как в личностном, так и профессиональном плане. Противоречия между необходимостью меняться в соответствии с трансформациями социально-профессиональной ситуации и желанием сохранить собственную индивидуальность, личностную и профессиональную идентичность, актуализирует поиск ответа на вопрос: «Ради чего я живу и работаю?». Ответ на него зависит от способности человека к самостоятельной постановке цели своей жизнедеятельности (профессиональной деятельности в частности) и ее практической реализации в континууме «исполнитель-специалист-профессионал».

Обращаясь к образованию, как социокультурному феномену, следует отметить, что весьма гетерогенные характеристики его функционирования традиционно располагаются между двумя, подчас искусственно созданными позициями – «образование для жизни» и «образование для человека». Первая относится к инструментальной традиции образования, вторая – к либеральной. Если либеральная традиция рассматривает образование под углом зрения индивидуального блага, с присущей ему свободой, внутренней активностью, системой ценностей, то инструментальная – делает упор на благо общественное, разделяя его профессиональные, общественные и личные интересы. Конечно, образование *служит* общественным и индивидуальным целям, но не только их наличие является причиной существования образования. Г. Хорн говорит, что «образование как реальность всегда есть нечто большее, чем мы можем воспринимать посредством своих концептуальных структур и связей» [Хорни 2006: 26].

Необходимо отличать образование как абсолютный и тотальный социокультурный феномен, факт существования которого не зависит от человека и коллективов людей, от иной его ипостаси – конкретной социальной структуры, которую определенная группа людей программирует согласно своим доктринальным установкам.

Наличие данной парадигмы указывает на высокую степень самостоятельности и независимости внутреннего образовательного бытия от целеуказательных действий идеологически властвующих групп [Карпов 2012].

В основе образовательного акта лежит изначальная природа, конституирующая познание в качестве основного способа существования человека, причем не с точки зрения его полезности, но благодаря не объясняющему себя интересу. К. Ясперс говорит, что «поиски цели образования безнадежны, если это что-то другое, нежели осознание для себя актуальной сущности, собственного стремления, если предпринимается поиск вовне вместо того, чтобы делать очевидной саму сущность, исходя из собственного существования» [Ясперс 2006: 75].

«Товарная» концептуализация современного образования, ставшая калькой культурного понимания индустриальной эпохи, пытается сократить разрыв между инструментальным и либеральным подходами к образованию тем, что как бы устанавливает равноправие позиций внутри собственной модели образования. И действительно, кажется, что свобода, предоставляемая субъекту в выборе образования как объекта потребления, делает возможным приобретение его для дальнейшего использования либо в качестве инструмента для жизни, либо как средство духовного роста. Однако, здесь остается за кадром, как реализуется эта свобода и как она соотносится с запросами постиндустриального общества.

Поэтому удар, наносимый «товарной» концептуализацией, абсолютно неотразим, поскольку декларируемая им в качестве цели «свобода выбора» и сопутствующие ей ценности сводят на нет как индивидуальные, так и общественные блага.

Иначе говоря, цели могут быть высокими, но предполагаемый инструментарий, социокультурные условия или последующая реализация целей – абсолютно негодными для их достижения. Профессор Эрик Томас, президент университетов Великобритании, был весьма дипломатичен в своем заявлении [Томас 2011] по поводу очередных предложений правительства: «Университеты Великобритании согласны с целями политики правительства: поставить студентов в центр системы образования, повысить социальную мобильность, а также укрепить университеты. Но мы обеспокоены тем, что предложения, сформулированные в Белой книге, в случае их реализации так, как они представлены, не обязательно могут привести к достижению этих целей».

Декларируемые цели отечественного образования – формирование личности инициативной, ответственной, способной к инновационной деятельности, – вряд ли могут быть достигнуты при реальной направленности школьной и вузовской систем на формальный результат (ЕГЭ, интернет-экзамен и т. п.).

Личность – это прежде всего человек, самостоятельно осуществляющий свою деятельность, уникально и критически мыслящий. Э. В. Ильенков писал, развивая такое понимание личности: «С этим же связана и давно установленная в философии и психологии синонимичность «личности» и «свободы». Поэтому-то личность и есть лишь там, где есть свобода» [Ильенков 1991: 413]. Отсутствие свободы и самостоятельности в образовательной системе делает людей «удоборуководимыми», безынициативными, пассивно-безвольными исполнителями, как огня боящимися принимать самостоятельные решения, в том числе и решения по выбору собственной профессии.

Именно поэтому профессия определяется большинством людей лишь как область приложения сил человека, социально фиксированный трудовой пост, система трудовых функций и т. д. Вместе с тем профессию можно понимать и как активность субъекта (внешнюю и внутреннюю), как способ бытия, способ отношения человека к реальности, способ построения своей деятельности, ее изменения и развития.

В этом случае профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности человека – творческой самореализации в профессии [Митина 2005].

Подобное понимание профессионального развития личности ставит вопрос о необходимости реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы психологических понятий, методов исследования и поиска адекватного современным представлениям общенаучного подхода к его изучению.

В монографии представлен системный личностно-развивающий подход к исследованию профессионализации субъектов образования, который позволил создать обобщающую концепцию и инновационную технологию профессионального развития личности, теоретически обосновать и раскрыть психологические факторы, условия, механизмы и движущие силы профессионального самоопределения и творческой самореализации человека в профессии.

Монография состоит из четырех глав:

- в первой – обосновываются теоретико-методологические положения личностно-профессионального развития субъектов образования;
- во второй – осмысливаются альтернативные стратегии профессионализации основного субъекта преобразований школы – учителя;

- в третьей – раскрывается общее и особенное в личностном и профессиональном развитии учащихся;
- в четвертой – обосновывается необходимость личностно-профессионального развития всех субъектов образовательного пространства в условиях полисубъектного взаимодействия.

## Глава 1. Теоретико-методологические основы личностно-профессионального развития субъектов образования

Государственная политика в сфере образования утверждает основные приоритеты его дальнейшего развития – качество, доступность, вариативность образовательных услуг, инновационность, ориентацию на личность, учет индивидуальных потребностей и интересов каждого человека.

Стратегические направления модернизации системы образования раскрываются в ряде федеральных проектов и программ: Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Приоритетном национальном проекте «Образование», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральном законе «Об образовании».

Современная ситуация развития образования ставит перед образовательными учреждениями новые стратегические задачи. Наиболее актуальными из них становятся реализация Федеральных образовательных стандартов и Федеральных государственных образовательных требований, развитие у детей и молодежи толерантной позиции в межэтническом диалоге и, вместе с тем, формирование гражданственности и уважения к российской культуре, патриотизма и сотрудничества, создание условий для научно-технического и художественного творчества, всестороннего личностного роста человека.

Наряду с этим важнейшими остаются проблемы предоставления качественных образовательных услуг для всех категорий детей, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также психолого-педагогического сопровождения учащихся, испытывающих трудности в освоении программы общего образования.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация *развивающего* потенциала общего образования. Актуальной задачей становится обеспечение развития *универсальных учебных действий* как собственно *психологической* составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. *Формирование совокупности универсальных учебных действий должно обеспечить ключевую компетенцию «умение учиться»*. Таким образом, происходит изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, ориентированное на учёт индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. С введением стандарта нового поколения возрастает значимость психологических знаний в организации образовательной среды школы. А работа психолога становится необходимым элементом в учебно-воспитательном процессе, неразрывно связанным с профессиональной деятельностью педагогов.

Работа психолога охватывает всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей, педагогов и администрацию.

Без достаточно высокого уровня личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса, особенно *педагогов*, добиться желаемого результата в развитии и воспитании детей невозможно.

Таким образом, современная ситуация в образовании обусловлена необходимостью перехода от традиционной технократической, знаниевой парадигмы к гуманистической личностно-развивающей, предполагающей изменение характера отношений между субъектами образовательного пространства. В качестве результата обучения наряду с предметным и метапредметным уровнями развития учащихся начинает рассматриваться и определенный

личностный уровень, обеспечиваемый профессионализмом педагога и других субъектов образования.

Переход от традиционной парадигмы к гуманистической делает необходимым целенаправленное формирование особых форм взаимодействия между субъектами образовательной среды (учитель-ученик-родитель-психолог, преподаватель-студент), порождающих качественно новые саморазвивающиеся общности, в которых полисубъектные взаимодействия способствуют психологическому развитию всех членов общностей. В настоящее время отсутствуют научно обоснованные психолого-педагогические технологии, направленные в рамках единой системы на совместное, одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного пространства.

Однако сложившиеся в учебных заведениях стереотипы поведения и деятельности достаточно сложно поддаются изменению. Именно на этом уровне модернизации наблюдаются наиболее глубокие проблемы: потеря частью педагогов профессиональных смыслов и ценностей; приоритет средств над целями, прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над мыслью и чувством; абстрагирование и отчуждение педагогов от личностных особенностей учащихся; детерминизация образования; консервация инновационных процессов и т. д.

Решение современных проблем образования, на наш взгляд, целесообразно искать в истории развития человечества и прежде всего в истории взаимоотношений Природы и общества и изменении характера этих взаимоотношений. Такое рассмотрение особенно важно теперь, когда человек уже пересёк «границу дозволенного» [Моисеев 2012]. До поры до времени изменения, вносимые человеком в окружающий мир, были столь невелики, что их влияние на жизнедеятельность общества проявлялось лишь на интервалах времени жизни многих поколений, и общество к ним легко приспосабливалось. В нынешнем веке ситуация изменилась качественно.

Если в силу тех или иных причин нарушается равновесие живого вида в экологической нише, то он неизбежно переживает экологический кризис. Чаще всего это проявляется в недостатке жизненно необходимого ресурса. Из кризисного состояния существуют два крайних исхода: 1) развитие вида прекращается, 2) вид после трудного периода перестройки расширяет свою экологическую нишу, начинает использовать новый ресурс, меняет свое поведение и организацию, продолжая развиваться.

Когда человек качественно усовершенствовал оружие, он, за относительно короткий срок, практически уничтожил всех крупных животных, оказавшись на грани вымирания. Но этого не произошло. Человек расширил свою нишу – он изобрел земледелие, а затем и скотоводство.

Люди начали целенаправленно формировать искусственные циклы, функционирование которых невозможно без постоянных усилий. Все это не могло не отразиться на сознании, психике, ментальности человека. В духовной сфере тоже происходит качественная перестройка: меняется язык, меняется искусство. Стало отчетливо видно принципиальное отличие людей от животных. Животное живет для того, чтобы жить! Человек живет для того, чтобы созидать и творить! Творчество становится потребностью человека – таково содержание нового витка антропогенеза.

С этого момента происходит непрерывное и ускоряющееся расширение ниши человечества. По существу все технологические цепочки, созданные гением человека, – суть новые природные циклы. Они меняют все биосферные ритмы, перекраивают лик Земли, ее ландшафты, и к началу XX в., по выражению В. И. Вернадского, человечество превращается в основную геологообразующую силу планеты.

Несмотря на качественное изменение положения человека в Природе, люди сохранили свое представление об окружающем мире, которое они имели в эпоху охоты на мамонтов.

Они продолжают рассматривать этот мир как безграничный резервуар, необъятную кладовую ресурсов, способную удовлетворить все их мыслимые и немыслимые потребности.

Наиболее отчетливо эту психологию потребительства еще в XVII в. сформулировал Френсис Бэкон, который считал, что задача науки – ставить силы Природы на службу человеку. Такой взгляд на взаимоотношение Природы и человека стал универсальной парадигмой.

Нужно признать, что потенциальные возможности цивилизации потребления, т. е. нынешнего этапа антропогенеза, исчерпаны или близки к исчерпанию; человечество стоит на пороге нового этапа антропогенеза, для успешного вхождения в который необходимы по меньшей мере три обстоятельства.

Во-первых, люди должны осознать надвигающиеся трудности и быть готовыми к большой и напряженной работе не только во благо своих личных сиюминутных интересов.

Во-вторых, они должны быть достаточно образованными и профессиональными, для того чтобы вести направленный поиск.

В-третьих, в основе их жизнедеятельности должны лежать нравственные и духовные начала, глубокая мораль и здоровый образ жизни.

И то, и другое, и третье ставит перед системой образования (общего и профессионального), а главное перед Учителем, совершенно новые задачи. До сих пор его главным назначением было аккумулировать опыт, превращать его в знание и готовить людей, способных передавать его обществу. Теперь этого не достаточно.

Опыта перехода к новой, еще мало понятной цивилизации просто нет. Поэтому учитель и преподаватель вуза должны готовить не просто специалистов, владеющих экстрактом опыта предыдущих поколений, но, прежде всего, готовых к встрече с неизвестным, поиску во всех сферах деятельности, к непрерывному личностному и профессиональному развитию.

Модернизационные процессы в России, отвечающие глобальным вызовам реальности и предполагающие кардинальные преобразования во всех сферах человеческой жизнедеятельности, опосредованы сложным комплексом объективных и субъективных условий. В их число входят, с одной стороны, готовность личности к эффективной инновационно-преобразующей деятельности, а с другой – возможность формирования такой готовности в системе образования, что, в свою очередь, предполагает модернизацию самой этой системы, основываясь на внедрении в образовательный процесс инновационных личностно-развивающих технологий.

Особую остроту вышесказанное приобретает в связи с необходимостью решения проблемы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства: школы, колледжа, вуза, системы непрерывного образования взрослых, ответственных за обеспечение развития, здоровья и эффективной жизнедеятельности подрастающего поколения.

Решение проблем личностного и профессионального развития субъектов образования требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач:

1) разработки нового методологического подхода к исследованию личностно-профессионального развития человека;

2) изучения целостной профессиональной эволюции человека (с момента поступления ребенка в школу через стадии осознанного и самостоятельного выбора профессии и профессиональной подготовки к творческой самореализации в профессии);

3) выбора в качестве «единицы» анализа не отдельного субъекта, а функционально взаимодействующих со-субъектов – совокупного субъекта (полисубъекта);

4) исследования психологических условий, способствующих и препятствующих личностному и профессиональному развитию человека;

5) разработки интегративной психологической технологии личностно-профессионального развития субъектов образования.

В психологической науке сегодня с разной степенью успешности существуют несколько научных методов познания. В 60–70-х гг. особой популярностью пользовался системно-структурный метод анализа. Его особая привлекательность для исследователей была связана с главным принципом этого метода – принципом целостности системных объектов, который казался наиболее адекватным для изучения сложно организованных психологических реалий. Однако феноменологическое описание устройства объекта схватывает статическое состояние; оно максимально продуктивно при характеристике относительно устойчивого функционирования объекта. Внутреннее ограничение системно-структурного анализа довольно быстро становится очевидным, когда требуются достоверные и убедительные данные о динамике поведения системы.

Другой подход – процессуально-динамический – может включать в себя элементы системно-структурного анализа, однако главные акценты здесь ставятся на изучении динамики поведения системы, на определении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений. Тем самым пространственно-структурные характеристики психического восполняются динамическими и функциональными характеристиками, что позволяет выработать целый ряд новых категорий описания психологической реальности, таких как «механизм», «движущие силы», «направленность» и др.

С помощью этих категорий структурное представление о психологической реальности превращается в действующую модель. Такая модель позволяет объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение человека. Однако, как правило, в исследовательской практике эти объяснения ограничиваются рамками конкретной ситуации, узким временным интервалом. В этом смысле объяснительные и предсказательные функции процессуально-динамического подхода также существенно ограничены.

Особое место в психологии занимает деятельностный подход, который воплотил в себе достоинства всех других подходов и во многом преодолел их недостатки и ограничения. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественное преобразование в психологической системе. Наряду с разработкой разнообразных технологий развития психологических систем, деятельностный подход ввел «культ» формирующего эксперимента, основанного на утверждении о том, что успешное формирование какого-либо психологического свойства или структуры зависит от правильного подбора и организации определенного вида деятельности. В конечном счете, это явилось одной из причин скатывания самой по себе мощной методологии на позиции социоморфизма, в котором не учитывалось, что общий ход развития человека слишком сложен, чтобы свести его к одному типу детерминации.

Поэтому в последние десятилетия появились такие подходы, как субъектно-деятельностный, личностно-деятельностный и т. п.

Вместе с тем, чтобы рассмотреть профессионализм на современном уровне и в категориях современной психологии, важно обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека. Наиболее продуктивными в изучении профессионального становления человека являются так называемые «новосистемные» подходы: системно-эволюционный, системно-синергетический, системогенез и др.

Таким образом, рассмотренные и просто перечисленные выше научные подходы существенно различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и

соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время они взаимодополняют и взаимополагают друг друга и поэтому могут быть объединены в рамках единого системного личностно-развивающего подхода.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [Митина 2010; 2012] вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле этого подхода используются *идеи культурно-исторической детерминации* развития психики (Л. С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. *Идея субъектной детерминации* жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.). *Идея деятельностной детерминации* (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. *Идея системной детерминации* (Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков, В. Д. Шадриков и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда человека позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при преобладающей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя человеком. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения – система, направленная на развитие» в отношении себя и других, – «система содействия – система противодействия». В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других, «система приобщения – система разобщения». В отношении собственной личности человек может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития человека заключается в следующем:

- раскрытие структурных особенностей каждого пространства профессионального труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;
- выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обуславливающих в совокупности эффективность целостной системы;

- выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т. е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;
- выявление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития человека, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации;
- определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обеспечивающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциалности, в виде рефлексивного ресурса самосознания личности, обуславливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований – интегральных личностных характеристик, посредством которых человек творит себя.

В рамках системного личностно-развивающего подхода нами [Митина 2010; 2012] проводятся исследования профессионального развития человека по четырем основным направлениям: *содержательное* (разработка обобщающей концепции профессионального развития личности); *динамическое* (вся временная динамика профессионального развития человека с момента выбора профессии до творческой самореализации личности в профессии); *технологическое* (разработка технологий профессионального развития личности и конструктивного изменения поведения специалиста), *институциональное* (институты личностно-профессионального развития, включая образовательные системы и конкретные социальные группы, характеризующиеся особым типом общности – полисубъектностью).

В результате теоретико-эмпирического исследования профессионального труда была разработана концепция профессионального развития личности, в которой рассмотрены: в качестве *объекта развития* – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве *фундаментального условия развития* – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве его *психологического механизма* – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве *движущих сил* – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве *результата развития* – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность. Вопрос о самой природе развития – активности личности – в самом общем смысле противопоставляет идеи механизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые изменения (адаптироваться). Противоположная точка зрения акцентирует не факт реактивности человека, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и, тем самым, проявлять себя активно. Именно она, по нашему мнению, оказывается сегодня наиболее востребованной в анализе профессионального развития личности. В определяющей степени это связано с известной сменой парадигм в рамках современного психологического знания, все более принимающего идею саморазвития как методологически центральную. Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии. Через отношение к проблеме субъекта осуществляется методологическое размежевание разных направлений в психологии. От того, как понимается человек: как субъект, обладающий способностью к выбору жизненного, профессионального, социокультурного пути развития, или как социальный индивид, «работающий» на соответствие социальным ожиданиям (стандартам успешности), выполняющий определенную социальную роль, зависит исследовательская позиция при разработке концептуальных положений. По нашему мнению, именно субъектность определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружаю-

щем мире своей собственной действительности – как формы и средства самореализации человека в профессии.

Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: *направленности, компетентности, гибкости* [Митина, 2003; 2004; 2005].

**Направленность** в более узком смысле определяется в данной концепции как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности и обуславливающее ее индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общении.

В структуре доминирующих мотивов личности направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при учете социокультурных условий и собственной индивидуальности определяет субъектную позицию.

**Компетентность**, согласно концепции, включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Психологическую основу компетентности составляет способность субъекта переходить от декларативных знаний (знаний по типу «что»: факты, принципы, события, концепты и т. д.) к процедурным знаниям (знаниям по типу «как»: как реализовать то или иное поведение, как что-то сделать и т. д.), несмотря на качественные различия в структурной организации разных типов знаний.

**Гибкость** – интегральная характеристика личности, – сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность субъекта легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость, вне зависимости от вида (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), представляет собой сочетание двух психологических характеристик; одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, другая – наоборот, – ее изменчивость, спонтанность. Именно проявление в развитии спонтанности как самопроизвольного изменения явления, возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие [Запорожец 1986]. Представленность спонтанности свидетельствует о том, что во взаимодействие между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается [Зинченко, Назаров 2005].

Выделенные интегральные характеристики личности **инвариантны**, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени).

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного функционирования в рамках той или иной конкретной профессии. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellляции, обуславливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и образа жизни. Работа рефлексивных процессов самосознания может иметь характер как регулятивного, так и

интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности человека происходит внутри двух основных стратегий (моделей).

Разработка различных моделей профессионального развития личности ведется в отечественной и зарубежной науке и практике достаточно давно [Артемьева 1981; Братусь 1988; Деркач 2004; Зеер 1997; М. М. Кашапов, 2009; Климов 2003; Д. Левтерова, 2009; Маркова 1996; Рубинштейн 1998; Кудрявцев, Шегурова 1983; Ю. П. Поваренков 2008; Пряжников 1996; Э. Рангелова, А. П. Сманцер, 2012; Эриксон 1996; Kegan 1972; Loevinger 1976; Super 1985]. Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие человека.

В концепции профессионального развития личности [Митина 1998; 2004; 2010] выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих – учащихся школ, колледжей, вузов.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования субъекта проходит три стадии: *адаптацию, становление и стагнацию.*

*В модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее; внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия профессионального процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.*

У разных профессиональных групп стадия стагнации наступает в разное время. Так, по нашим данным [Митина 1994; 2004], у представителей самых массовых профессий (учителей, врачей) – через 10–15 лет работы. По данным зарубежных исследователей, у менеджеров стадия стагнации наступает гораздо раньше: через – 5–7 лет работы (А. Bandura).

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализацию*.

Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на нее, отстаивая свою независимость в условиях внешнего давления и возможность творческих проявлений. Сознательная, инициативная и ответственная позиция субъекта по отношению к самому себе и другим людям обусловлена негомеостатическим принципом его существования и проявлением его активности. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что ход приспособления к условиям жизни принял у человека совершенно новое, отличное от других живых существ, направление: «В человеке... есть какая-то особая, чуждая всему остальному миру, точка опоры, дающая ему самостоятельность во все увлекающем великом процессе природы».

Очевидно, что модель профессионального развития личности включает различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения.

Перспективы благоприятного личностного и профессионального развития неизбежно зависят от тех индивидуально-типических характеристик, психологического и духовного багажа, с которыми человек вступает в следующую стадию своего развития.

По нашему мнению, сложный и многогранный процесс профессионального развития нельзя рассматривать как линейный, однонаправленный переход от одной стадии профессионального функционирования к другой. Мы считаем, что процесс профессионального развития идет по спирали, где каждый виток обозначает смену режима профессиональной жизнедеятельности.

Чем выше уровень развития личности, тем более свободным от внешних условий и воздействий становится человек. Развитие личности осуществляется не в условиях приспособления человека к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на преобразование окружающей среды и себя самого.

Главное в концепции профессионального развития личности – это признание неадаптивного характера жизнедеятельности человека, принципиальное отрицание равновесия как критерия развития. Развитие выступает в качестве внутренне противоречивого процесса, более того, в качестве противоречия как такового.

Выделенные в концепции модели профессиональной жизнедеятельности проверялись под руководством автора в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов на профессиях как социоэкономического профиля: учителях [Аветисян 2001; О. А. Анисимова, 2002; Асмаковец 2000; Барцевич 2012; Брендакова 2008; Бачков 1995; Дониченко 2010; Ефимова 2001; М. В. Каминская, 2004; Колмакова 2008; Кузьменкова 1997; Пирумова 2004; И. Пуффаль-Стружек, 2003; Сергеева 2008; Сочень 1999; Хабибуллин 2008; Чернов 2001], социальных педагогах [Попова 2006], преподавателях высшей школы [Козлова 2006; Галина 2011], психологах [Лекарева 1999], специалистах службы занятости [Голубева 2006], – так и техникоэкономического – студентах технических вузов [Токарева 2007]; технических работниках, инженерах [Сорока, 2009] и социотехнического – персональных водителях [Соловьев 2011].

В указанных работах показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструк-

тивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации вместо стагнации и саморазрушения? Как помочь ему осуществить выбор развивающей стратегии жизнедеятельности?

Анализ взглядов отечественных ученых позволяет выделить несколько подходов к изучению проблемы выбора. Появляется теоретическая задача поиска и установления связей между ними для изучения психологических оснований выбора стратегий профессионального саморазвития. С наших позиций, решить эту задачу можно, опираясь на идею о выделении трех моделей выбора: простого, смыслового, экзистенциального [Леонтьев 1995; 1999]. Простой выбор (из заданных человеку извне альтернатив) изучается в теориях принятия решений [Козелецкий 1979; Корнилова 1999; 2003; Солнцева 1995]. Смысловой и экзистенциальный выборы (основанные на принципе ценности) исследуются в контексте проблематики жизненного пути личности [Рубинштейн 1973; Мухина 2007; Асмолов 2002], психологии человеческого бытия [Василюк 1984; Знаков 2005], движения к акме [Бодалев 1996; Деркач, Зазыкин 2003]. По мнению Д. А. Леонтьева, все виды выбора могут быть рассмотрены как внутренняя деятельность, которая имеет свою мотивационную и операциональную структуру [Леонтьев 1993; 1999].

Мы считаем, что выбор стратегии профессионального развития личности является смысловым или экзистенциальным. А выбор стратегии адаптации – простым. При этом мы основываемся на концепции профессионального развития личности, согласно которой характер выбора жизненного пути определяется внутренней позицией личности, собственных ценностей, способных стать реальным мотивом жизнедеятельности, ведущим к саморазвитию человека. Психологическое содержание выбора стратегий личностно-профессионального развития проявляется как осознание, соотнесение во внутреннем мире человека ценностных ориентаций, определяющих профессиональный путь, выстраивание их иерархии на основе ценности профессиональной самореализации. Возможность преобразований, происходящих во внутреннем мире человека при таком выборе, обеспечивается инновационной психологической технологией личностно-профессионального развития субъекта образования, наиболее ценным в которой является разработка общей стратегии развития личности и создание для этого адекватных средств. Эффективность технологии, доказанная в многочисленных исследованиях, позволила осуществить процесс интеграции нового технологического решения в систему общего и профессионального образования.

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного общего и профессионального образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Именно при таком образовании возможен переход от обучения, направленного на знания – умения – навыки в их классическом понимании, к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, его профессионального развития.

Эффективная профессионализация субъектов образования обусловлена комплексом психологических условий личностно-профессионального развития: внутренних (интрапсихологические), внешне-внутренних (интер-интрапсихологические), внешних (интерпсихологические).

**Внутренние условия** – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира; внутренняя детерминация активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности.

**Внешне-внутренние условия** – система интер – и интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель-ученик», «учитель-ученик-родитель-психолог», «преподаватель-студент» и в других полисубъектах.

**Внешние условия** – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс; внешняя детерминация, задающая представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Доказательная база данных концептуальных положений представлена в следующих главах.

Основное наше внимание в течение многих лет было обращено на проблему личностно-профессионального развития учителя, на эмпирическую проверку моделей профессионального труда учителя [Митина 1991; 1995; 1998; 2004; 2012; 2013; 2014] – представителя самой массовой профессии и основного субъекта преобразований образовательного пространства школы, на диагностику и прогноз развития каждой интегральной характеристики личности учителя и их взаимосвязей. Исследовательская программа включала четыре согласованных блока, позволяющих анализировать особенности мотивации, компетентности, гибкости, самосознания учителя с различной структурой психологических характеристик, разным опытом работы в школе, разными формами обучения, разным контингентом учащихся и т. д.

Система разработанных теоретических, методических, эмпирических приемов использовалась в общеобразовательных школах разных регионов страны на представительных выборках (более 5000 учителей, более 3000 учеников, около 2000 студентов вузов). Исследовательская работа проводилась в условиях естественного и лабораторного экспериментов, включала в себя фундаментальные, поисковые и лонгитюдные исследования, осуществлялась путем реализации последовательных этапов многолетней научно-практической программы, представленной в данной монографии.

## Глава 2. Психология личностно-профессионального развития учителя

Глобальной задачей XXI века является гуманизация образования, определяющая поворот от технократических целей к гуманистическим, *усиление внимания к личности ребенка как высшей социальной ценности*, появление принципиально новых требований к педагогическим кадрам. Это связано, прежде всего, с той важнейшей миссией, которую выполняет учитель в личностном развитии подрастающего поколения как носитель культуры. Понятие педагогического профессионализма сегодня начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере учитель может развить субъектный потенциал учащегося, *обеспечить условия его личностного роста* (А. Г. Асмолов, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. В. Рубцов и др.). Это возможно лишь при условии изменения парадигмы образования.

Традиционная «познавательная» парадигма образования, в основе которой лежит дидактическая модель Г. Гербарта, утвердилась в России с XIX века. Отличительной чертой «германской» модели является фундаментальность, ориентированность на передачу обучающимся общественно-исторического опыта в виде социокультурных норм, сложившихся в ходе научного познания. Основная задача обучения как социального института состоит в обеспечении психолого-педагогических условий, позволяющих превращать общественное сознание в индивидуальное.

Процесс становления индивидуального сознания рассматривается в этой модели как присвоение обучающимся продуктов общественного сознания, задаваемых обучением. Обучение стремится оттеснить, игнорировать субъектный опыт как несовершенный либо насильственно переделать, втянуть в «прокрустово ложе» научных понятий. Картина мира просто «пересаживается» в голову ученика, следствием чего является формализм знаний, снижение, а подчас потеря познавательного интереса, отказ от самостоятельности и ответственности.

При этом учитель выступает лишь в роли транслятора новым поколениям культурных ценностей, выработанных в прошлом. Осознавая, или интуитивно ощущая несопоставимость культурного богатства и собственных возможностей его передачи, а также возможностей его освоения учеником, педагог почти неизбежно либо оказывается в состоянии глубокого внутриличностного конфликта [Митина 1998; 2004; 2010], либо превращается в урокодателя, слугу предмета, где утрamboванное культурное содержание утрачивает свою изначальную связь с культурой (В. И. Слободчиков).

В результате – взаимное отчуждение, противостояние педагога и учащегося, в котором страдательной стороной, как правило, оказывается последний. Школа, призванная быть пространством, где созданы условия для саморазвития личности ребенка, часто становится источником психологической (а порой – и физической) опасности для него, причиной антропогенных нарушений: дидактофобии, школьного невроза, субъектного дизонтогенеза. Носителем этих угроз порой оказывается учитель, что разрушительным образом отражается и на нем самом. Как профессиональная группа, учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья, и эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе [Митина 1999; 2005; 2013].

Можно утверждать, что попытки реформирования, модернизации системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры к решению проблем основного субъекта всех этих преобразований – учителя.

Основные причины нерешенности проблем можно обнаружить в двух слоях осмысления педагогической проблематики: эмпирическом и теоретическом. Первые связаны с тем,

что восприятие фигуры учителя опосредуется бытующими до сих пор мифами, априори наделяющими педагога позитивными характеристиками, а его труд – преимущественно развивающими возможностями. Кроме того, моральной компенсацией за явно неадекватную оценку труда учителя со стороны государства выступали декларативные высказывания о его высокой миссии, о творческом характере педагогической профессии. Признание того, что многие учителя несут в себе риск деформаций учащихся, вступало бы в диссонанс с этими декларациями. Причиной теоретического характера мы считаем трудноразличимость должного и сущего в деятельности педагога, вследствие чего основное внимание в науке уделялось позитивной профессионализации учителя, т. е. рассмотрению его профессионального пути как трудного, не прямолинейного, но стратегически направленного на развитие и самоактуализацию.

Вместе с тем, в наших многочисленных исследованиях показано, что профессиональное развитие характерно лишь для 12–20 % учителей. В то время как более 80 % учителей функционируют в русле модели адаптивного поведения, характеризующейся сдерживанием профессионального роста учителя и приводящей к стадии профессиональной стагнации [Митина 1999; 2008].

Можно указать ещё несколько областей, в которых особенно четко проявляются противоречия профессиональной деятельности учителя. Это, прежде всего, несоответствие между:

- инновационными процессами в экономической, производственной, социальной сферах и оставшимися традиционными установками образовательных стратегий;
- новыми требованиями к уровню личностно-профессионального развития учителя и предметно-ориентированной системой высшего педагогического образования;
- задачами совершенствования образовательного процесса, стимулирующего прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление студентов, и отсутствием инновационных психологических технологий профессионального развития будущих педагогов.

В последнее время образование активно переориентируется с передачи глубоких знаний (знаниевый подход) на формирование навыков и компетенций, т. е. конкретных умений применять усвоенное на практике (компетентностный подход). Вместе с тестовой формой проверки знаний этот подход типичен для американской модели образования, хотя, ссылаясь на вхождение России в Болонский процесс, его предпочитают называть европейским.

Смену образовательной идеологии закрепила глобальная тестовая проверка знаний и компьютеризация школ, что породило новые психологические проблемы. Личность не развивается, не формируется, не существует вне социальной реальности, которая в настоящее время предстает в виде технократизированной социальной среды. Опосредованная компьютерными технологиями реальность, воздействует уже не на отдельные функции и процессы личности, а затрагивает все ее сферы и, опосредуя современную культуру, значительно влияет на развитие социума (Ю. Д. Бабаева, Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский).

Качественный скачок в компьютеризации привел к тому, что появились абсолютно новые формы обучения (например, дистанционные, экстернатные), вообще не предусматривающие материализованный образ педагога, или снижающие и даже искажающие роль учителя (например, смешанное обучение).

Анализируя процесс современного состояния российского образования, можно выделить три альтернативы дальнейшего его развития:

- а) распрощаться с фигурой учителя и заменить его обучающим устройством;
- б) ограничить роль учителя консультационными и организационными функциями при низкой его квалификации;

в) при соблюдении основных технологических принципов дать возможность учителю с высокой квалификацией обеспечить творческое управление педагогическим процессом в совместной деятельности с активно осваивающими новое знание учащимися.

Первые два варианта обуславливают параллельное существование учителя и ученика, инфантилизм, иждивенчество, бездуховность последнего.

А ведь именно духовность, культура, язык, образование и являются основой российской ментальности.

Отечественное образование, вне зависимости от приписываемой ему модели, в лучших своих проявлениях всегда было глубоко национальным и личностно-развивающим. Оно строилось с учетом тех традиционных ценностей (духовных ценностей!), которые характерны для России. И великие педагоги России, и педагоги-подвижники, которые были, есть и будут в каждой школе, всегда направлены на развитие личности ребенка, а обучение (знаниям, умениям, навыкам) рассматривают как средство развития и раскрытия потенциала учащегося. Современное личностно-развивающее направление рассматривает систему «учитель-ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда [Митина 2004].

Новый подход требует новых моделей профессиональной деятельности учителя и новых моделей подготовки педагогических кадров.

Обращаясь к величине отношения времени существования технологии педагогической деятельности и времени жизни специалиста, легко выделить несколько характерных значений этого параметра, каждому из которых, по нашему мнению, соответствует своя модель подготовки.

Пределно обобщая, остановимся на двух вариантах.

Первый вариант – время существования технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. Складывается модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой учебной деятельности является лекция, которая подкрепляется практическими занятиями, а главной целью – получение знаний, умение их использовать. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности осуществляется путем пополнения знаний в условиях действия системы повышения квалификации учителей.

Второй вариант связан со случаем, когда время существования технологии меньше времени жизни специалиста. Условием успешной профессиональной деятельности становится умение ее перестраивать с учетом резкого изменения общественно-экономических отношений, ценностных ориентаций, жизненной философии. Цель подготовки педагога в этом случае должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. И здесь ведущим являются активные формы обучения, которые, тем не менее, не исключают традиционный стиль обучения.

Обращает на себя внимание то, что движение в сторону последнего варианта сопровождается переходом от цели обучения в виде знаний – умений – навыков в их классическом понимании к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога. По сути, образовательная система должна становиться все более гуманитарной и гуманистической.

В русле гуманистической парадигмы образования становится очевидной возможность и необходимость интеграции лучших традиций педагогического образования знаниевого и компетентностного подходов с инновациями личностно-развивающего направления.

Учитывая тот факт, что очевидно определение проблемного поля развития современного инновационного общества, в котором существенная роль принадлежит профессионалам нового типа, современное педагогическое образование должно ставить задачу подготовки учителей, способных активно осуществлять инновационную педагогическую деятельность.

Профессионализм учителя и образующие его категории, такие как профессиональное развитие и профессиональная самореализация, приобретают сегодня определяющее значение и признаются одним из показателей качества образования и цивилизованности общества.

В педагогической психологии известны глубокие и содержательные исследования профессионального развития учителя (А. А. Бодалев, С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноболин, С. Б. Елканов, И. И. Ильясов, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Г. Н. Мальковская, Т. С. Полякова, П. А. Просецкий, В. А. Сластенин, И. В. Страхов, Г. С. Сухобская, Л. М. Фридман, А. И. Щербаков и др.). Они посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т. е. изучению феноменологии педагогического труда. Последние работы И. А. Зимней, М. М. Кашапова, А. К. Марковой, В. Е. Орла, Ю. П. Поваренкова и других открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Эти исследования подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся психической реальности. Подобный переход востребован и практикой школы, нуждающейся в преодолении (и предотвращении) таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризисы», «педагогическое истощение», «сгорание», профессиональная стагнация учителя. Их преодоление предусматривает замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей. Последняя требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на психологию учителя, на его профессиональное развитие. Такая реализация требует реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов исследования, т. е. разработки обобщающей психологической концепции личностно-профессионального развития учителя.

Наиболее продуктивным в изучении психологических основ труда учителя является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, который качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности учителя и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития учителей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

В рамках системного личностно-профессионального подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [Митина 1998; 2004]. Вопрос о самой природе развития – активности личности – в самом общем смысле противопоставляет идеи механицизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые изме-

нения (адаптироваться). Противоположная точка зрения акцентирует не факт реактивности человека, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и тем самым проявлять себя активно. Методологический плюрализм современной психологии выражается, в том числе, в модификациях ее категориального строя. Это с необходимостью предполагает включение новых категорий в понятийный аппарат психологического знания и переосмысление старых, и, прежде всего – включение и обоснование содержания таких категорий как развитие и адаптация. С теоретической точки зрения решение проблемы развития/адаптации как альтернативных стратегий жизнедеятельности, в том числе, профессиональной жизнедеятельности учителя, актуально как для возрастной и педагогической психологии, психологии развития, так и для общей психологии и психологии личности – в силу прояснения вопроса активности и свободы выбора человека в условиях современного нормативного пространства. И далее речь должна идти о поиске детерминант (механизмов, факторов, условий) особого рода профессионального развития – саморазвития личности. Такие предельно общие категории, как объект развития, предпосылки и условия, механизмы и движущие силы, направление, формы и результаты развития были выработаны в разных подходах, но в совокупности своей все они оказываются совершенно необходимыми при реализации принципов развития в исследованиях системного личностно-развивающего подхода.

В концепции профессионального развития учителя [Митина 1995; 2009] рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Содержательное раскрытие психологической концепции личностно-профессионального развития учителя необходимо начать с анализа психологических основ труда учителя.

## 2.1. Концептуальная схема труда учителя

В педагогической психологии проблема изучения труда учителя как целостной системы является одной из важнейших научно-практических проблем. От продвижения ее фундаментальных разработок в значительной степени зависит успешность организации мероприятий по повышению эффективности работы педагога. Многомерное пространство труда учителя состоит из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности педагога. Эти три области объединены глобальной задачей развития личности учащихся. Вместе с тем они не повторяются, не дублируют друг друга, а вступают в сложные диалектические отношения, при которых каждая из них в процессе труда учителя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Находясь в общем многомерном пространстве, каждая его часть имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу.

Многомерное пространство труда учителя включает в себя помимо самого учителя субъекты образовательного процесса (учащихся, администрацию школы, коллег по работе, родителей учеников и др.) в их взаимодействии друг с другом, которое следует рассматривать, прежде всего, как сосуществование личностных интересов, воплощенных в эмоциональных, волевых, когнитивных и коммуникативных аспектах поведения.

Таким образом, *труд учителя является сложнейшей полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью.*

В русле психологической концепции труда учителя нами разработаны структуры педагогической деятельности, педагогического общения и структурно-иерархическая модель личности учителя [Митина 1991; 1994; 1998; 2004; 2010; 2012].

Педагогическая деятельность включает в себя профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Учебный процесс как по содержанию, так и по формам организации и проведения сегодня следует строить как процесс развития, а обучение знаниям, умениям и навыкам рассматривать как составную часть развития, как его основное средство. В связи с этим структура педагогической деятельности учителя наполняется новым **содержанием**. Согласно современным теоретическим представлениям в нее входят следующие три основных компонента:

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

Центральным, базовым образованием педагогической деятельности учителя, ее процесса и результата, является его *система действий*. Мы выделяем две принципиально отличные друг от друга системы:

- *систему принуждения* (подавление личности и самостоятельности ребенка, принуждение учащихся в приобщении к знаниям, жесткий контроль и регламентация поведения);
- *систему содействия развитию* (создание оптимальных условий самостоятельного развития личности ребенка, его творческой самодеятельности).

Если содержанием педагогической деятельности учителя является содействие психическому развитию ученика, то главным «инструментом» выступает его психологическое взаимодействие с ребенком, педагогическое общение.

В психологии установлено, что развитие ребенка начинается прежде всего с общения с близкими ему людьми. Непосредственно-эмоциональное общение малыша с матерью – первый вид его деятельности, в которой он выступает в качестве субъекта общения. И все

дальнейшее его развитие зависит от того, какое место он занимает в системе человеческих отношений.

Именно при взаимодействии с другими людьми ребенок усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает умениями и навыками, формирует свое сознание и самосознание, вырабатывает убеждения и идеалы и т. д. Только в процессе общения у ребенка формируются духовные потребности, нравственные и эстетические чувства.

Реализация функций обучения и воспитания подрастающего поколения происходит также через общение. Субъектами педагогического общения являются учителя и ученики.

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

Противоположный процесс, процесс разобщения, обусловлен различного рода нарушениями в общении ученика и учителя, которые подавляют творческий саморазвивающийся потенциал ребенка, стимулируют негативные чувства, асоциальные формы поведения школьников [Бреслав 1990], напряженные эффективные состояния учителей, сопровождаемые в наиболее острых случаях невротическими реакциями, соматическими и психическими заболеваниями [Митина 1992; 1998; 2005; 2013].

Основные функции педагогического общения, можно представить следующим образом:

- информационная,
- социально-перцептивная,
- самопрезентативная,
- интерактивная,
- аффективная.

Центральным звеном функциональной структуры педагогического общения является, по нашему мнению, система отношений учителя и ученика. Поскольку субъект-субъектные отношения основываются прежде всего на принятии друг друга и предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов, здесь можно рассмотреть дихотомию, задаваемую понятиями *принятие* и *непринятие*, или другую дихотомию, в основе которой лежит само «общение»: *приобщение* и *разобщение*.

«Принимающий» учитель никогда не отвергнет ребенка как личность, он может осудить лишь его отдельный поступок или высказывание. Отношения такого педагога к ученику всегда строятся на оптимистичности прогноза его развития и совершенствования.

Очевидно, что педагогическое общение во многом определяется личностью учителя.

Педагогическая профессия – профессия личностная. Педагог оказывает влияние на личность ребенка, «созидает его личность» прежде всего своей личностью, своей индивидуальностью.

Личность учителя развивается, формируется и проявляется, прежде всего, в процессе педагогической деятельности и педагогического общения, и каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам [Митина 1994–2013].

Показателем зрелости педагогической деятельности является сформированность ее компонентов. Так, в ходе постановки педагогических задач, их иерархизации по степени важности, перестраивания на уроке, у учителя развивается *педагогическое целеполагание (ПЦ)*. Овладение учителем системой средств и способов решения этих задач, умение проникать в суть явлений способствуют формированию *педагогического мышления (ПМ)*, а самоанализ развивает *педагогическую рефлексию (ПР)*. В процессе организации оптимального педагогического общения формируется *педагогический такт (ПТ)*. Личность учителя

характеризуется также *педагогической направленностью (ПН)* – устойчивой доминирующей системой мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т. д.). Каждое из этих качеств можно рассматривать как комбинацию более элементарных и частных личностных свойств, формируемых в деятельности и в общении, и в той или иной степени зависящих от наследственных задатков.

Системно-структурную организацию личности учителя следует рассматривать в динамике, определяя ее побудителей и регуляторов, функциональное назначение отдельных психических образований. Тем самым структурные характеристики восполняются динамическими и функциональными показателями, о чем речь пойдет в следующих главах.

Мы вправе рассматривать учителя в определенном триединстве, в трех «ипостасях»: как *индивида* – биологический организм с присущими ему типологическими особенностями; как *личность* – носительницу профессионально значимых свойств и качеств; как *субъекта* – обладающего способностью превращать педагогический труд в предмет практического преобразования с целью достижения творческой самореализации в профессии и созидания главной духовной ценности своей жизни – развития личности ребенка. Понятно, что эти три «ипостаси» в реальной жизни каждого конкретного учителя существуют как нерасторжимое целое, и каждая из них, отличаясь своеобразием и неповторимостью, вносит свой вклад в подлинное внутреннее единство психологического облика педагога.

Центральным базовым образованием личности педагога мы считаем дихотомию, задаваемую понятием субъектности: самостоятельность-зависимость.

## 2.2. Психологические факторы профессионального развития учителя

Определив функциональное назначение каждого из пространств труда учителя, оказалось возможным представить их в виде единой функциональной структуры, дающей целостное представление о закономерностях, существенных связях и зависимостях одних элементов от других (см. рис. 1). Многоаспектная (многокомпонентная) деятельность педагога, обусловленная развитием его личностных качеств, связывается многообразными отношениями, взаимодействиями с учениками и другими людьми.

Эти связи и их иерархии образуют, по нашему мнению, интегральные характеристики личности и труда учителя, детерминируют его профессиональное развитие и сами по сути являются объектом развития.

Многочисленные исследования, проведенные нами, дали возможность выделить три интегральные характеристики личности и труда учителя: **направленность**, **компетентность** и **гибкость**, которые по существу являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие учителя, понимаемое как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности. Это ключевые понятия нашей работы. Каждое из них в психологической и психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации, вот почему необходимо ввести понятийный (категориальный) строй, принятый в нашей работе.

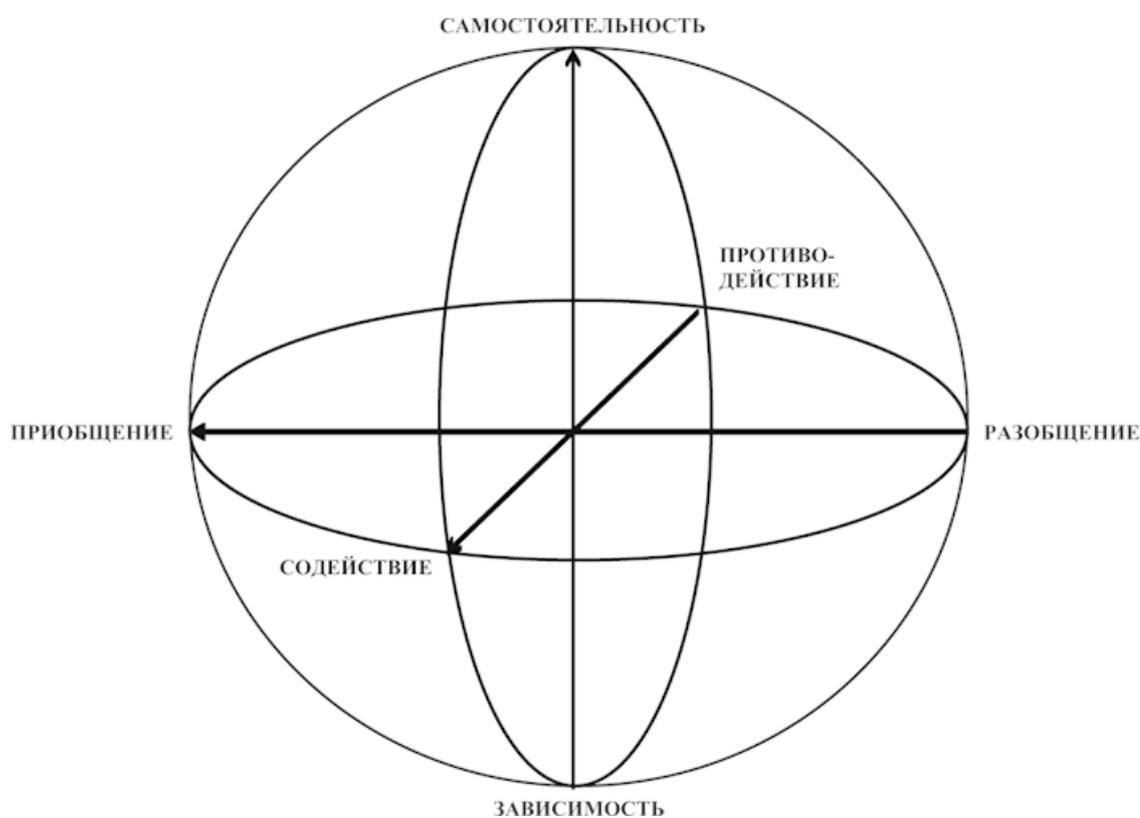


Рис. 1. Трёхмерная модель труда учителя

## 2.2.1. Педагогическая направленность

Педагогическую направленность учителя целесообразно рассматривать в контексте более общей психологической проблемы – направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация "сущностных сил" человека» (А. С. Прангишвили) и т. д. Но во всех подходах ей придается ведущее значение.

С. Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые являются мотивами человеческой деятельности и сами, в свою очередь, определяются ее целями и задачами. По его мнению, это понятие включает два взаимосвязанных момента, указывающие источник направленности: предметное содержание (содержательный момент) и напряжение (собственно-динамическая тенденция).

Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин. В отличие от С. Л. Рубинштейна он отделял динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить его в универсальный механизм объяснения человеческой психики.

А. Н. Леонтьев, развивая идеи С. Л. Рубинштейна, считал ядром личности систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие) придают деятельности личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т. е. увидеть иерархию мотивов [Божович 1968].

Л. И. Божович и ее сотрудники понимали направленность как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру индивида. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов, выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные побуждения. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные и деловые. Гуманистическая направленность начинает формироваться в раннем детстве. Личная является не возрастной характеристикой, а следствием воспитательных ошибок. Главным механизмом формирования общественной направленности выступает воспитание. Вероятно, пришло время пересмотреть понятие «личная направленность». По нашему мнению, направленность человека на себя не так однозначна: она имеет не только эгоистический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. И тогда следствием воспитательных ошибок будет не только концентрированность на себе, но и отсутствие у подростка таких личностных характеристик, как самооценочность и самопринятие.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности. В связи с целями нашего исследования интерес представляют особенности профессиональной направленности. Она появляется на определенном этапе развития личности (в юности) и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравствен-

ного, профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной профессиональной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность.

Профессиональная направленность проявляется в сферах разных профессий и в зависимости от их особенностей имеет соответствующие объектно-предметные характеристики. Е. А. Климовым была разработана схема таких характеристик, согласно которой объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность, направленная на его развитие, воспитание и обучение [Климов 1996]. Таким образом, педагогическая направленность, являясь разновидностью профессиональной направленности, отличается от других ее видов своим объектно-предметным содержанием.

Отечественные психологические исследования по проблемам педагогической направленности касаются определения ее сущности и структуры, изучения особенностей ее происхождения, этапов и условий ее становления, а также содержат анализ состояния и средств формирования ПН. В определении сущности и структуры ПН можно выделить три позиции: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность к тем видам Деятельности, которые воплощают специфику данной профессии (Н. В. Кузьмина, Я. А. Колосминский, Г. А. Томилова, С. А. Зимичева и др.); профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, В. А. Слостенин, А. Н. Леонтьев, А. А. Бодалев и др.); рефлексивное управление развитием учащихся (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Г. Вершловский, И. В. Фастовец и др.).

В рамках первого подхода исследования ПН группируются в основном вокруг теории отношений (В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин). Так, Б. И. Додонов понимает направленность как систему активных отношений, задающих соответствующую их содержанию структуру ценностей личности и побуждающих индивида к их утверждению [Додонов 1987]. Н. В. Кузьмина рассматривает сущность ПН как интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в работе учителя, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства. Более узкое ее понимание характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения педагогической направленности. В данном случае ПН рассматривается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (В. Н. Голубева, Т. В. Дмитренко, А. А. Дергач и др.), либо как склонность и готовность заниматься ею (Г. А. Томилова, Л. Б. Спиринов, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин и др.). Ряд авторов смыкают определение сущности ПН с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С. А. Зимичева, Е. М. Никиреев, Б. М. Асадуллин, Ю. Л. Воробьев и др.).

Необходимо также выделить исследования *структуры ПН*. Так, Л. М. Ахмедзянова, понимая под сущностью ПН педагогическое призвание, включает в ее структуру неосознанное влечение к педагогической деятельности, осознание ее объекта и содержания, склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею [Ахмедзянова 1972]. Наибольшую эффективность педагогической деятельности она связывает с потребностью в избранной профессии.

Н. В. Кузьмина, С. А. Зимичева, Г. А. Томилова называют параметрами структуры педагогической направленности наличие и объект ПН (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности); обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность); осознанность; готовность к педагогической деятельности; валентность как степень связанности ПН с направленностью на искусство, литературу; удовлетворенность профессией учителя; сопротивляемость трудностям; гражданственность; целеустремленность; потребность в педагогической деятельности; продуктивность в работе, а также способность видеть и оценивать производительность своего труда. Таким образом, под склонностью и потребностью в педагогической деятельности

исследователи понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, что неправомерно завышает роль предметной направленности учителя в ущерб вниманию к ребенку.

В рамках второго направления сущность ПН определяется через профессионально значимые свойства и качества личности учителя.

Так, Н. Д. Левитов характеризует педагогическую направленность как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия индивида [Левитов 1967]. Близок к такому пониманию и Ф. Н. Гоноболин, который в структуре личности учителя выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью. К последней он относит убежденность учителя, его целенаправленность и принципиальность [Гоноболин 1965]. В. А. Сластенин включает в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя профессионально-педагогическую направленность, представляющую интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); педагогический такт; организаторские способности; требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность [Сластенин 1983; 1990].

А. И. Щербаков связывает понимание сущности ПН с комплексом профессионально значимых качеств учителя (общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических), а также умений и навыков. По мнению автора, профессионально-педагогическая направленность коррелирует прежде всего с индивидуально-психологическими качествами личности, к которым он относит высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития и др. [Щербаков 1981].

В русле третьего направления Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская рассматривают педагогическую деятельность как метадеятельность. Основную задачу учителя они видят в организации такой деятельности учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы знаний и познавательных способностей, а также практических умений и навыков [Кулюткин, Сухобская 1987].

Продолжая это направление, И. В. Фастовец, на основе профессиональных мотивов (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование) и рефлексии учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы, выделяет несколько типов профессионально-педагогической направленности: деловую направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета), гуманистическую направленность (мотивы общения) и индивидуалистическую направленность (мотивы совершенствования). Особое внимание она уделяет исследованию гуманистической направленности учителя, а в иерархии мотивов она ставит на первое место мотивы, направленные на предметную сторону профессии учителя [Фастовец 1991].

Многие западные ученые рассматривают профессиональную направленность как сложный процесс, неотделимый от развития личности на самых ранних ее этапах. Так, сторонники структурной теории «стадий жизни» (Е. Гинзберг, В. Гинзбург, С. Аксельрадс, И. Херма) делают вывод, что процесс ее становления распадается на «стадии», каждая из которых определяется своими особенностями и имеет значение в последующем профессиональном самоопределении.

Д. Е. Сьюпер определяет профессиональную направленность как основной и необходимый фактор профессионального развития. А. Рое, опираясь на теорию «иерархии потребностей» А. Маслоу, определяет профессиональную направленность через интересы, установки и ценности личности, тесно связанные с профессиональной деятельностью. Ф. Генцберг, также исходящий из положений А. Маслоу, в структуре профессиональной направленности выделил две основные группы факторов: факторы «сохранения», действие которых сопоставимо с потребностью в безопасности и направлено на избегание страданий, неудобств, дискомфорта, и факторы-«мотиваторы», действие которых сопоставимо с потребностью в самореализации и направлено на достижение целей в рамках профессиональной деятельности.

Преобладание в структуре профессиональной направленности факторов первой группы обуславливает пассивную, консервативную профессиональную позицию. Наоборот, преобладание факторов второй группы обуславливает активную, творческую, профессиональную позицию, что оказывает существенное влияние на эффективность деятельности.

В зарубежных исследованиях можно выделить три подхода в понимании сущности и структуры ПН: бихевиористический, когнитивный и гуманистический. В бихевиористически ориентированных работах направленность учителя понимается как «совокупность качеств, которые коррелируют с показателями эффективности педагогической деятельности» (Л. Амерсон, К. Эвертсон, З. Бропли, Н. Гайг и др.). Исследования в рамках этого подхода можно разделить на теоретические и эмпирические. В первых конструировалась модель эффективного учителя, подбирались тесты, с помощью которых можно контролировать формирование такого типа педагога. В рамках эмпирического подхода изучались качества лучших учителей, и на основе этих данных создавалась концепция эффективного учителя и системы его подготовки (М. Дункин, В. Биддле, Д. Медлей). Показатели эффективности педагога основывались на изменениях в достижениях учащихся, которые измерялись с помощью стандартизованных тестов.

При таком понимании эффективности подразумевалась общность целей, задач и содержания программ во всех классах. Выполнение тестовых заданий приравнивалось к знанию предмета, что исключало из сферы исследования такие явления, как догадки, частичное знание, тестовые умения и др. Независимо от того, как были распределены результаты по выполнению теста в классе, в качестве показателя выбирался средний результат. Реальная картина взаимодействия педагога с учениками, таким образом, искажалась. Как правило, бихевиористически ориентированные исследования были направлены лишь на выявление внешних характеристик поведения учителя и на измерение достижений учащихся. Таким образом, учитывались только линейные связи. Попыток построить какую-либо иерархизированную систему направленности учителя в рамках этого подхода не предпринималось.

Процесс обучения в контексте когнитивной психологии понимается как принятие учителем разумных решений, чтобы помочь учащимся достичь значимых результатов в образовании (К. Кларк, П. Петерсон; Д. Кларк, С. Бартер).

К. Кларк и П. Петерсон разработали модель мышления и действий учителя, которая облегчала понимание соотношения между различными исследованиями по педагогическому мышлению и их связи с эффективностью работы учителя [Clark, Peterson 1986]. Анализ исследований педагогической направленности, проведенных в русле когнитивизма, позволил выделить несколько направлений. Одно из них включало процесс планирования, в понимании которого наметились два пути:

- взгляд на планирование как на набор психических процессов, в ходе протекания которых человек представляет будущее, подбирает средства для достижения задуманного и создает общую схему своих будущих действий;

- феноменологический путь, в котором планирование определяется через отчеты учителей.

Сущность другого направления состояла в построении модели, которая открывала бы взаимосвязь между планированием учителя и его последующими действиями в классе. Такая модель позволяла анализировать «пошаговый» ход принятия решений учителем от наблюдения и оценки поведения учащихся до применения конкретных приемов воздействия на них. Достоинством когнитивного подхода является стремление к анализу явлений в динамике и взаимосвязи. К недостаткам следует отнести односторонность, стремление свести сложную и многоаспектную деятельность учителя к ее отдельным компонентам.

Особый интерес представляют исследования ПН в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности понимается здесь как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс рассматривает проблему ценностей учителя как конституирующую основу его личности, совпадающую в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, он приходит к следующим выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а заключена в нем самом. Поэтому педагог, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для их проявления.

Среди зарубежных исследований наибольший интерес представляет работа Б. Шледера, который рассматривает направленность личности как систему ценностей, с одной стороны, характеризующих личность, а с другой – определяющих «выбор типов, средств и целей поведения» человека. Основываясь на данных К. Клакхона, М. Рокича, С. Инглехарта и Т. Олдермейера, Б. Шледер выделяет два подхода к типологизации ценностей. В первом случае ценности подразделяются на материальные (воплощенные в конкретных предметах и явлениях действительности) и постматериальные (воплощенные во взаимоотношениях человека и окружающей среды – природы и других людей). Вторая типология ценностей подразделяет их на группы по признаку отношения к различным сферам человеческой жизни:

- ценности межличностных отношений («я-ты», «мы-вы»);
- ценности в области «человек – природа» («я-оно», «мы-оно»);
- ценности, направленные на собственное «я» («я-я», «я-мы»);
- ценности, направленные на высшие смысловые инстанции и смысловое содержание («я – мы – сверх-я – сверх-мы»).

Вместе с тем, многие отечественные исследователи ценностной проблематики подчеркивают, что понятия «ценностные ориентации» и «направленные мотивы» не тождественны. **Система ценностей**, по их мнению, – это выраженная в идеальной форме **стратегия поведения**, тогда как **мотив – его тактика**.

В. А. Ядов отмечает, что «мотивы существенно отличаются от ценностных ориентации... Мотивы неустойчивы, ситуативны, с трудом объединяются в систему и с трудом интерпретируются как признаки ценностных ориентаций» [Ядов 1979: 18].

Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский поднимают вопрос о соотношении понятий «мотив» и «смысл». Авторы считают, что сугубо деятельностная трактовка направленности является очевидным упрощением этой важнейшей категории. Она фактически обращает мотив в образование объективное, но отнюдь не личностное, не субъектное. Главными психологическими функциями мотива, по их мнению, являются: побуждение к деятельности; придание ей направленности; смыслообразование. По мнению авторов, психологическая сущность проблемы человеческой мотивации заключается не столько в том, что необходимо (потребно) субъекту, и не только в том, что и как делается для достижения первого, а в том

именно, зачем необходимо человеку все ранее названное, во имя чего так или иначе срабатывают и побуждение, и направление деятельности, равно как и многие другие мотивационные явления, которые структурированы в целостной мотивационно-смысловой сфере направленности человека [Забродин, Сосновский 1989].

По мнению В. А. Ядова, «знание о ценностной системе – неплохой показатель для прогноза общей направленности поведения как целеустремленного или же сравнительно нецелеустремленного, как хорошо или трудно поддающегося "оперативной" **социальной** регуляции (т. е. как относительно самостоятельного и относительно несамостоятельного)» [Ядов 1979].

В исследованиях, проведенных В. А. Ядовым, Г. Ольшанским, М. Х. Титмой и др., было установлено, что степень совпадения ценностных ориентаций и реального поведения может колебаться, что ценностные ориентации не всегда становятся мотивами поведения.

По нашему мнению, недостаточная взаимосвязь системы ценностей и направленности личности (мотивов ее поведения) свидетельствует о низком уровне самосознания личности, который не позволяет ей направить тактические средства на реализацию стратегии поведения, на высшие смысловые инстанции – обретение смысла жизни.

Итак, анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности. Поэтому мы вводим собственное определение этого понятия и рассматриваем его как в узком, так и в широком смысле. В более узком смысле *педагогическая направленность* определяется нами как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

В концепции профессионального развития учителя [Митина 1995; 1998] оптимальная («желательная») иерархическая структура педагогической направленности (доминирующих мотивов личности) учителя может быть представлена следующим образом:

- 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- 3) направленность на предметную сторону профессии учителя, (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности, по нашему мнению, является повышение уровня профессионального самосознания, т. е. осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении.

Низкий уровень самосознания обуславливает ситуативный тип поведения учителя, при котором преобладают материальные ценности, а мотивы функционируют единичным образом, они разнонаправлены, не создают системного качества – единой направленности мотивационных источников действий учителя. Они еще не приняты учителем, он в данном случае не выступает как субъект своей мотивации, а подчиняется общепринятым требованиям – ориентацией на предметную сторону профессии учителя. Это и определяет его пассивную, несамостоятельную, адаптивную, профессиональную позицию. Высокий уровень самосознания обуславливает личностный тип поведения, когда учитель осознанно относится к своим внутренним и внешним побуждениям, принимает и отвергает их уже в

качестве собственно мотивов поведения и деятельности, соотносит и согласует их с ценностями высшего порядка: духовными, нравственными, смысложизненными. Это и определяет активную, самостоятельную, творческую профессиональную позицию учителя.

Динамика педагогической направленности определяется:

- преодолением ситуативности поведения и мотивации;
- перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую;
- осознанием системы ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

## 2.2.2. Педагогическая компетентность

В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности.

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению Ю. Н. Емельянова, «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [Емельянов 1991: 36]. Это определение гораздо шире выше изложенного, в нем четко прослеживается опыт, знания и умения человека.

По мнению Е. И. Огарева, «компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [Огарев 1995: 10]. Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

Иной подход к трактовке данного понятия дает М. А. Чошанов, который предлагает следующую формулу:

Компетентность = Мобильность знаний + Гибкость метода.

Ряд исследователей (Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, И. А. Колесникова, И. Г. Климкович, Н. В. Кузьмина, Н. В. Матяш, А. К. Маркова, Е. И. Огарев, Е. М. Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления. Они рассматривают ее:

- как совокупность профессиональных свойств (Л. И. Анцыферова);
- как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю. В. Варданян);
- как способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И. Г. Климкович);
- как профессиональное самообразование (А. К. Маркова);
- как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В. И. Огарев);
- как способность к актуальному выполнению деятельности (М. А. Чошанов).

И т. д.

Неоднозначно исследователи представляют и структурные компоненты профессиональной компетентности. Так, одни авторы подразумевают под ними иерархию знаний и умений (А. Г. Казакова, Л. В. Комаровская, Н. В. Кузьмина), другие (Ю. В. Варданян, А. К. Маркова, Н. В. Матяш, Е. М. Павлюченков) – ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности» (М. А. Чошанов), качеств профессиональной компетентно-

сти (И. А. Колесникова), критериев профессионализма (А. К. Маркова) и личностного профессионализма (Э. Ф. Зеер). Это связано с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

В зарубежных исследованиях разрабатывается модель «компетентности работника», в которой упор делается на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, американский психолог К. Доуле, считает важнейшим компонентом квалификации способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда. Другой американский психолог Э. Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, который обладает знаниями основ наук и умениями, с ними связанными, а также навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. При этом обращается внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром.

В целом ученые относят компетентность к общей характеристике индивида и не связывают ее с разрозненными умениями. В основе западноевропейских моделей компетентности лежат такие качества, как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, овладение новыми знаниями, навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

Итак, можно сделать вывод, что отечественные и зарубежные психологи обозначают различные подходы к определению профессиональной компетентности. В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую ее сторону (профессиональное самосовершенствование), в работах же отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, определения понятия, пути формирования).

Что касается *компетентности учителя*, то и здесь имеет место многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Н. В. Андропова, Е. Н. Волкова, Э. Ф. Зеер, Л. В. Комаровская, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Е. И. Рогов, А. И. Щербаков и др.), «психологическая компетентность» (А. Д. Алферов, Л. И. Белозерова, И. Ф. Демидова, Н. Е. Костылева, Я. И. Украинский и др.), «педагогическая компетентность» (И. А. Колесникова, Е. И. Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М. И. Лукьянова и др.).

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

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

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

Они связаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности [Костылева 1997].

Е. Н. Волкова рассматривает это понятие через призму развития субъектных качеств учителя [Волкова 1998].

В научной литературе довольно широкое распространение получило также понятие *психологическая компетентность*, которое до сих пор не определено однозначно.

А. Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии; четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития [Алферов 1988].

По мнению И. Ф. Демидовой, психологическая компетентность является личностным образованием в системе педагогической деятельности, представляя собой совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач.

Н. Е. Костылева относит психологическую компетентность учителя к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств. Автор приходит к выводу, что наряду с методической и специально-научной компетентностями она является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера.

В структуре психологической компетентности учителя Н. Е. Костылева выделяет следующие элементы:

- знание наиболее общих характеристик личности;
- знание особенностей протекания психических процессов;
- знание закономерностей обучения и воспитания;
- знание закономерностей и особенностей возрастного развития школьников;
- умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику;
- владение способами и приемами психической саморегуляции [Костылева 1997].

Я. И. Украинский подразумевает под психологической компетентностью умение учителя психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, учениками, родителями т. д.

Обобщая результаты изучения литературы по данному вопросу, можно сказать, что практически все авторы, перечисленные выше, понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т. д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.

Еще одним термином, часто встречающимся в научных работах, является *педагогическая компетентность*.

Н. А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Автор отводит ведущее место общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя в педагогической деятельности [Аминов 1997].

Ф. Н. Гоноболин рассматривает труд учителя как творческий процесс, где главным являются знания по предмету и умение эти знания использовать. Он считает, что в деятельности проявляются качества личности, особенности психических процессов и свойств человека, а ведущее значение имеют самосовершенствование и творчество. Творчество – это оригинальное решение какой-либо трудовой задачи, и если учитель, по мнению Ф. Н. Гоноболина, творчески мыслит, значит, он компетентен в своей профессиональной деятельности. Автор подводит нас к мысли о творческой педагогической компетентности [Гоноболин 1965].

И. А. Колесникова, исследуя феномен педагогической компетентности, отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Автор рассматривает это понятие как оценку, которую дают окружающие учителю в его профессиональной деятельности. С этой позиции педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре.

Другая группа авторов (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Е. И. Рогов и др.) рассматривает педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Они считают, что развитие индивида в деятельности, общении обеспечивает более качественный подход к профессиональным задачам.

В. А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия:

- педагогической рефлексии;
- эмоциональной устойчивости;
- учета индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога;
- положительного отношения к труду.

Е. И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога». В это понятие он вкладывает такие совокупные характеристики, которые отражают психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в самом процессе овладения и длительного выполнения деятельности, что обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [Рогов 1996].

Здесь необходимо отметить, что в наших исследованиях, в частности в данной книге, педагогическая компетентность и психолого-педагогическая компетентность употребляются как синонимы.

Нельзя не согласиться с М. И. Лукьяновой, которая считает, что психолого-педагогическая компетентность учителя – это согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе.

Выделенные структурные компоненты позволили автору назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности учителя – направленность на ученика как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении.

Здесь уместно напомнить, что педагогическая направленность, по нашему мнению, действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя. Но согласно нашим представлениям, она является самостоятельной (хотя и тесно связанной с компетентностью) интегральной характеристикой личности педагога.

М. И. Лукьянова также отмечает, что понятие психолого-педагогической компетентности – это интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности учителя, основанной на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [Лукьянова 1995].

В зарубежной литературе психолого-педагогическая компетентность рассматривается главным образом как сопоставление личностей преподавателя и студентов.

По мнению Р. Либсона, компетентный преподаватель должен обладать следующими знаниями и умениями: знать содержание преподаваемого предмета; уметь применять психологические принципы, к которым относятся:

- знания по возрастной психологии и умение их применить;
- умение адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег;
- умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям [Либсон 1976].

Дж. Равен пишет и о «высших компетентностях», которые – вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, – предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т. п. [Равен 2002].

Итак, на основании проведенного анализа можно констатировать, что:

1) общая феноменология педагогической (профессионально-педагогической, психолого-педагогической) компетентности и ее частных видов нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований;

2) в современной науке проблема педагогической компетентности не имеет однозначного решения;

3) концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Ряд ученых (В. И. Журавлев, С. Б. Елканов, В. М. Мындыкану, Т. В. Новикова и др.) обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, согласно данной теории, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

Другие исследователи (А. К. Маркова, А. А. Вербицкий и др.) определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, конгломерат психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

В. А. Сластенин, Г. И. Саранцев, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спирин и др. рассматривают профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода – как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач. При таком взгляде ее формирование может осуществляться через моделирование, например, заданной структуры педагогической деятельности.

В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Е. И. Исаев, Л. Н. Захарова и др. особо выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные части (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т. д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном).

Изучение профессиональной компетентности учителя в зарубежных психологических исследованиях основывается на технологиях, соответствующих бихевиористской модели Скиннера, когнитивной модели Д. Брунера, модели социально-когнитивной имитации А. Бандуры и др. По мнению этих исследователей, исходя из предшествующего обучения и собственной индивидуальности, преподаватель делает выбор в пользу технологий, имеющих в основе ту или иную модель, и решает задачи, инвариантные для любого образовательного процесса: проведения эффективных уроков, управления процессами коммуникации, выработки и принятия решений.

В русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает, по нашему мнению, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Иными словами, под *педагогической компетентностью* мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры)

*педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.*

Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры:

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

Необходимо отметить, что в общую структуру педагогической компетентности, по нашему мнению, входит ряд ее частных видов. Особое место в ней занимает так называемая *конфликтная компетентность*, которая рассматривается нами вслед за Б. И. Хасаном как *«уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации»* [Хасан 1996: 65].

Основная цель работы в области практической конфликтологии – дать учителю возможность сформировать конструктивное отношение к конфликтам, снизить страх перед их возникновением, овладеть способами анализа и разрешения типичных их проявлений. Более того, следует создать условия для того, чтобы педагог смог использовать конфликты в целях обучения, воспитания и управления, иногда даже специально провоцируя для этого возникновение конфликтных ситуаций. Это, конечно, не отрицает необходимости постоянной профилактической работы, заключающейся в повышении культуры общения (культуры воздействия, речи, мышления, прогнозирования ответных реакций, слушания, поддержания общения, исправления ошибочного действия и т. д.) и совершенствовании системы эмоциональной саморегуляции учителя.

Еще одним частным видом педагогической компетентности является, по нашему мнению, *компетентность учителя в области здоровья.*

В исследовании О. А. Анисимовой, выполненном под нашим руководством, было показано, что компетентность учителя в области здоровья является необходимым компонентом педагогической компетентности и обуславливает сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя, психического и физического здоровья учащихся [Анисимова 2002].

*Психологическим условием развития педагогической компетентности является, на наш взгляд, осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.*

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Динамика развития педагогической компетентности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

### **2.2.3. Педагогическая гибкость**

Понятие *гибкость* рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого подхода в объяснении его содержания.

Для обозначения этого понятия авторы используют разные термины: «переключаемость» (Т. В. Кудрявцев), «подвижность» (В. И. Зыкова), «отсутствие скованности», «динамичность» (А. П. Шеварев), «вариативность форм поведения» (Г. В. Залевский), «отсутствие кнотности привычек и суждений» (А. В. Мишин, А. И. Щebetенко) и др.

В. А. Петровский рассматривает личностную гибкость (флeксибильность) как общепсихологическую характеристику индивида, связанную с изменчивостью параметров деятельности и подвижностью нервных процессов. Вместе с тем он отмечает относительную стабильность индивидуальных показателей, существенно изменить актуальный уровень развития которых довольно трудно. Проведя эксперимент, автор установил факт повышения гибкости мышления учащихся, а также усиления мотивации «быть вариативным» в присутствии флeксибильного учителя. Индивида с высокой степенью сформированности личностной гибкости В. А. Петровский называет высоковариативной личностью, включенной в систему межличностных взаимоотношений. Противоположные характеристики он относит к личностной ригидности (консервативности) [Петровский 1996].

Отличительной особенностью зарубежных исследований по данному вопросу является использование двух терминов для определения *гибкости*: *flexibility* – собственно гибкость и *variability* – вариабельность, многосторонность.

В части работ гибкость определяется как способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, более экономного (К. Шайе), и как быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому (С. Рубеновиц, Дж. Гилфорд). В это понятие ряд авторов включают также скорость перехода от сознания к работе подсознания (Р. Кэттелл) и способность личности адаптироваться к неожиданным изменениям (Л. Хаскелл). Таким образом, исследователи в большинстве случаев, считая гибкость феноменом, зависящим от особенностей ситуации, отказываются изучать его психологические механизмы и определяют как свойство, противоположное ригидности.

**Ригидность** (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) выражает неготовность к изменениям программы действия в соответствии с ситуационными требованиями. Было определено, что ригидность – это состояние сильного и продолжительного сокращения мышц, обусловленное изменением тонуса нервных центров, иннервирующих данные мышцы. Развитие таких отраслей психологии, как психология мышления, мотивации, личности, социальная психология, привело к тому, что ученые стали различать когнитивную, аффективную и мотивационную ригидность, имеющие особые механизмы реализации, признаки проявления и корректирующие методы.

Зарубежные исследователи выделяют такую существенную черту ригидности, как неспособность к новой деятельности, стереотипность применения сформированных операций. В ситуации решения мыслительных задач этот феномен выражается в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку. В поведенческом плане ригидность выступает как недостаточная адаптивность поведения. К. Левин выделяет в связи с этим ряд личностных характеристик: стереотипность, негибкость потребностей и воли. Некоторые зарубежные психологи рассматривают ригидность как интегральную характеристику личности (Р. Кэттелл, Л. Хаскелл).

Наиболее полным является определение этого понятия, данное в «Словаре психологических и психоаналитических терминов» А. Инглиш и Х. Инглиш: «Ригидность – это привязанность к ставшему неадекватным способу действий и восприятия или относительная неспособность изменить действия или отношения, когда этого требуют субъективные обстоятельства» [Инглиш, Инглиш 1959: 85].

Отечественные психологи представляют ригидность как состояние и свойство темперамента и характера, активное сопротивление изменениям, близкое к упрямству, которое

проявляется как в мышлении, так и в поведении. Это фиксированная форма поведения, часто проявляющаяся в ситуации стресса.

По Г. В. Залевскому, ригидность – трудность или неспособность корректировать программу, элементы деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации при различной степени их осознания и принятия [Залевский 1976; 1993].

Результаты исследований К. К. Платонова позволяют рассматривать этот феномен как затрудненность, вплоть до полной неспособности, в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки [Платонов 1978].

Ригидные личности обычно авторитарны и очень консервативны в своих взглядах, привязанностях и привычках. Отдельную группу составляют социально-ригидные индивиды, которые плохо оценивают роли других и отличаются жестким ролевым поведением. Положительная сторона рассматриваемого феномена ригидности – малая подверженность человека отвлекающим воздействиям – не компенсирует те проблемы, с которыми вынужден сталкиваться партнер ригидного человека.

В исследовании М. Л. Басова подчеркивается значительное влияние профессии на динамику личностных черт – «...каждая профессия имеет свой штамп» [Басов 1926].

К. А. Абульханова-Славская также придерживается мнения о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии профессии и жизненного пути, рассматривает профессиональное самоопределение индивида как важнейший фактор, обуславливающий реализацию личностной перспективы [Абульханова-Славская 1983; 1991].

Наибольшее изменение личностных характеристик (гибкость – ригидность) происходит у представителей профессии «человек-человек», и, прежде всего, у педагогов.

А. А. Ерошенко установлено, что при низком уровне педагогического мастерства ригидность выступает в качестве фактора, затрудняющего адекватное принятие и преобразование сложных ситуаций обобщения, способствуя закреплению жестких стереотипов в выборе педагогического воздействия [Ерошенко 1989]. В то же время, с возрастанием профессионального мастерства учителя снижается степень выраженности установок относительно дистанции и доминирующей роли педагога в общении, применения императивных способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их беспрекословного подчинения.

Ригидность поведения учителя препятствует успешному овладению педагогической деятельностью и, в конечном итоге, негативно влияет на психическое здоровье личности, поскольку становится фактором деструктивной профессионализации.

В концепции профессионального развития учителя (Митина Л. М.) выделяется ригидность, которая охватывает когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

Интеллектуальная ригидность (ригидность в когнитивной сфере) отражает нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей.

Эмоциональная ригидность снижает возможность гибкого эмоционального ответа и приводит к проявлению неадекватно фиксированных эмоциональных реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания».

Поведенческая ригидность приводит к функционированию довольно ограниченного числа стереотипов, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их за счет новых.

Прежде чем перейти к анализу психологического содержания педагогической гибкости, дадим самое общее ее определение. Под педагогической гибкостью мы понимаем сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательно-динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от

*несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.*

Таким образом, гибкость, как интегральная характеристика личности педагога, обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Структура педагогической гибкости включает три ее вида:

- эмоциональную;
- интеллектуальную;
- поведенческую.

Совершенно очевидно, что в реальной жизни учителя эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а разработка структуры педагогической гибкости необходима в целях научного анализа с последующим определением конкретного пути психокоррекционной работы с учителем.

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

### **Эмоциональная гибкость**

В современной отечественной и зарубежной психологии отмечается особый интерес к изучению эмоциональной сферы учителя (Е. А. Анищук, А. А. Баранов, Р. Бёрнс, Л. В. Варначева, Т. А. Гусева, Р. Б. Джусенова, Н. В. Ключева, В. С. Мерлин, А. А. Реан, К. Роджерс, А. Я. Чебыкин и др.).

Долгое время в основе работ психологов, исследовавших эмоциональные аспекты обучения и воспитания, лежало представление о значительной роли эмоциональной сферы в интеллектуальном развитии, восходящее к представлению об аффективных переживаниях человека как формах познания им окружающего мира (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза и др.). Это представление получило свое развитие в работах Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна в контексте идеи единства «интеллекта и аффекта», в экспериментальных работах О. К. Тихомирова и его учеников, свидетельствующих о единстве познавательных и эмоциональных образований.

В исследованиях, посвященных изучению влияния эмоциональных проявлений учителя на интеллектуальную сферу учащихся и их познавательную деятельность (Ф. Н. Гоноболин, Б. И. Додонов, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Н. Г. Полехина, М. М. Рубинштейн, А. С. Шафранова и др.), показано, что эмоции играют большую роль в общении учителя с учащимися, в создании положительного эмоционального заряда у учащихся на получение знаний и усвоение учебного материала.

В современной педагогике и педагогической психологии осознается необходимость развития одновременно с интеллектуальной – и нравственной, и эмоциональной сфер ученика. Сегодня принципиальными являются положения о том, что школьное образование, наряду с познавательной функцией (передача ученику системы научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), должно выполнять психологическую функцию – создавать условия для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка [Каган, Эткинд 1989]. Личностный опыт ученика, его ожидания, реакция на поведение учителя, психологическая атмосфера в школе, являются важнейшими компонентами воспитательно-образовательного процесса,

цель которого – развитие личности ребенка, а не только усвоение знаний и развитие мышления. Общеизвестно, что отсутствие у детей необходимого эмоционального состояния во время учебной деятельности неизбежно вызывает коммуникативные трудности, тогда как при хорошем настроении работоспособность ученика значительно увеличивается. Все это изменило направленность исследований эмоциональных аспектов обучения и воспитания.

Известный психолог Р. Бёрнс отмечал: «Во все времена подлинные педагоги подчеркивали значение эмоциональных аспектов в воспитании и общении. Однако если раньше внимание обращали, прежде всего, на отрицательные эмоции, такие, как страх перед наказанием или неудачей, то нас больше интересуют возможности положительного воздействия эмоциональных переживаний в воспитательно-образовательном процессе» [Бёрнс 1986: 28].

Мы предлагаем краткое описание восьми выделенных нами эмоций и эмоциональных комплексов: радости, интереса, удивления, страдания, гнева, презрения, страха, стыда [Митина 1994]. Данная классификация обусловлена тем, что социализация именно этих эмоций создает подлинное богатство эмоциональных переживаний, необходимых для развития личности ребенка.

Иногда говорят, что учитель может себе позволить лишь положительные эмоции. Да, к этому нужно стремиться. Однако дело не только в знаке эмоциональных переживаний, но и в их подлинности. Это должно быть, прежде всего, личностное переживание, а не чисто внешняя реакция. Вместе с тем, учитель не только в глубине души должен верить в учеников, любить их, но и всем своим видом показывать искреннюю заинтересованность в каждом из них. Поэтому мы считаем совершенно необходимым гармоничное сочетание наиболее важных компонентов эмоций в поведении учителя: переживания и эмоциональной экспрессии.

Уверенность и личная значимость, которые приобретаются в *радости*, делают ребенка способным справиться с трудностями и наслаждаться жизнью; оказывают стимулирующее влияние на познание, на восприятие: увеличивают способность адекватно оценивать мир.

Повторяющаяся радость способствует устойчивости к фрустрации, достижению трудных целей. Радость придает уверенность и мужество, успокаивает ребенка, снимает напряжение и чрезмерное возбуждение.

По теории В. Шутца, появлению радости могут мешать препятствия к самореализации. Среди них:

- особенности социальной жизни человека; правила и инструкции, подавляющие творческую активность, устанавливающие всепроникающий контроль и предписывающие заурядность и посредственность;
- безличные и слишком строго иерархизированные отношения между людьми;
- догматизм в отношении воспитания детей, секса, религиозных организаций (так как они затрудняют познание человеком самого себя, любовь и доверие к себе);
- приоритет материального успеха и карьеры как общественных ценностей;
- телесные изъятия.

Репрессивная система с антигуманными правилами и законами значительно ограничивает самореализацию и радость. Ребенок может бояться быть открытым и искренним, выражать свои эмоции, даже если они вполне естественны. Он может опасаться проявить свои чувства в неподходящий для этого момент. Ряд экспериментаторов указывали на то, что внешнее выражение эмоции не только играет роль в социальной коммуникации, но и выполняет некоторые адаптивные функции. Появление эмоции реверсивно связано с физиологическим возбуждением, поэтому хроническое подавление внешнего выражения эмоций ведет к повышению физиологического возбуждения, а затем и к психосоматическим расстройствам.

Обучение контролю над отрицательными эмоциями и «отучение» от чрезмерно ограничивающих запретов, свободное проявление положительных эмоций, поддержание физи-

ческого и психического здоровья, стремление к творческой самореализации могут подготовить человека к переживаниям радости в жизни. А. С. Макаренко единственно приемлемой для педагога считал позицию счастливого человека.

**Интерес** – наиболее часто переживаемая положительная эмоция, которая мотивирует обучение, развитие навыков и умений, творческие стремления.

Интерес – это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. У ребенка, испытывающего данную эмоцию, существует желание исследовать, вмешаться, расширить опыт путем включения новой информации, по-новому рассмотреть лицо или объект, возбудившие интерес. Переживая эту эмоцию, человек чувствует себя воодушевленным и оживленным, что обеспечивает связь интереса с познавательной и двигательной активностью.

Интерес играет существенную роль в развитии интеллекта, усвоении знаний и навыков. Отношения между интересом и развитием познавательных функций были описаны С. Томкинсом: «Без интереса развитие мышления и концептуального аппарата было бы серьезно нарушено. Взаимоотношения между интересом и функциями мышления и памяти так обширны, что отсутствие аффективной поддержки со стороны интереса угрожает развитию интеллекта в не меньшей мере, чем разрушение ткани мозга. Чтобы думать, нужно переживать, быть возбужденным, постоянно получать подкрепление. Нет ни одного навыка, которым можно было бы овладеть без устойчивого интереса» [Tomkins 1962: 343].

Ключевыми детерминантами интереса являются новизна и изменение, источниками которых могут быть – другой человек, окружающая среда, воображение, память, мышление. Феноменология интереса характеризуется также относительно высокой степенью удовольствия, импульсивности и напряжения. Интерес часто сопровождается эмоцией радости.

**Удивление** – это не эмоция в полном смысле слова, поскольку представляет собой мимолетное состояние. Оно появляется благодаря резкому повышению нервной стимуляции, возникающему из-за какого-нибудь внезапного события.

Функция удивления состоит в подготовке человека к успешным действиям в связи с внезапным событием или рядом событий. Удивление выводит нервную систему из того состояния, в котором она в данный момент находится, и приспособливает ее к внезапным изменениям внешних условий. Для человека важно быть готовым к неожиданностям. С. Томкинс удачно назвал удивление «эмоцией, очищающей каналы», так как оно очищает нервные пути для новой активности, отличающейся от предыдущей [Tomkins 1962]. В. Чарльзвортс демонстрирует важную роль удивления в когнитивном развитии, которую он видит в побуждении, «освещении» и подкреплении ответов, способствующих изменениям в когнитивных структурах. Он применяет к удивлению некоторые из характеристик, которые относятся в равной степени и к интересу [Charlesworth 1974].

Наибольшей эффективности процесс общения и учебно-воспитательный процесс в целом достигают тогда, когда ученики переживают все три эмоциональных состояния (радость, интерес и удивление) одновременно, комплексно. И здесь все зависит от творчества и фантазии учителя.

**Страдание** – наиболее распространенная отрицательная эмоция; она обычно доминирует при переживании горя и депрессии. Испытывая ее, человек падает духом, чувствует одиночество, жалость к себе, отстраняется от людей.

Когда учитель выражает свое негативное отношение к страданию ребенка или наказывает его, не обращая внимания на причину, вызвавшую страдание, оно усугубляется. Переплетение множества страданий, при котором нет возможности выразить свои переживания или вызванный страданием гнев без того, чтобы не навлечь на себя еще большее наказание, приводит, в конце концов, к притворству, изоляционизму, низкой сопротивляемости фрустрации, слабовыраженной индивидуальности, чрезмерному избеганию ситуаций, вызывающих страдание, апатию и усталость.

С. Томкинс отмечает: «В конечном счете, такая социализация страдания способна привести к полному смирению перед судьбой из-за неуверенности в том, что, когда человеку необходима помощь, его крик о помощи будет услышан, а если и будет услышан, то останется без ответа» [Tomkins 1963: 99].

Учитель, применяющий поощряющий тип поведения, пытается успокоить страдающего ребенка и предпринимает активные попытки уменьшить воздействие стимулов, вызывающих негативные переживания ученика. При этом он воздействует на причины данного состояния. Если педагог ограничивается только ласковыми словами и сочувствием, ребенок, когда вырастет, будет обладать ярко выраженным инфантилизмом. Если же учитель кроме сочувствия и сострадания активно борется с отрицательными раздражителями, возможности ребенка выражать страдание, бороться с ним и побеждать его будут намного шире. Он будет больше доверять другим людям, с большей вероятностью вырастет честным, готовым прийти на помощь. Он будет более смелым и устойчивым к фрустрациям, будет благополучно переживать страдания, сопровождающие любовь и радость, более оптимистично относиться к самому себе и к жизни в целом.

**Гнев** – это эмоция, контроль над выражением которой в процессе социализации уделяется особое внимание.

Проявление гнева и связанное с этим поведение могут быть конструктивны, когда человек, охваченный этой эмоцией, хочет установить, восстановить или поддержать позитивные отношения с другими. Он действует и говорит таким образом, чтобы прямо и искренне выразить свои чувства, сохраняя достаточный контроль над интенсивностью своего переживания. Чтобы человек мог конструктивно использовать свой гнев, его проявление и словесное выражение должно полно и ясно показывать, как он воспринимает ситуацию, возбуждающую это состояние, как она действует на него и почему он чувствует себя подобным образом. При такой форме поведения сохраняется возможность открытого двустороннего общения.

**Презрение** считается наиболее холодной отрицательной эмоцией. Это чувство превосходства над каким-либо человеком или группой людей. Презрение – отстраненное переживание, побуждающее к агрессии, проявляющейся в хитрости и обмане. Оно деперсонализирует определенного индивида, заставляет воспринимать его как нечто, не заслуживающее быть человеком.

Комбинация фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения с определенными влечениями и аффективно-когнитивными структурами определяется К. Изардом как **враждебность**.

Обычно, хотя и не всегда, она включает образы или мысли о причинении ущерба какому-либо объекту. Враждебность по отношению к учителю может быть настолько сильной, что у ребенка появляется стремление (осознанное или неосознанное) наказать его, чаще всего снижением уровня успеваемости и нарушениями дисциплины.

**Агрессия** рассматривается как враждебное действие или поступок; это физический акт, который может запускаться и поддерживаться эмоциями, входящими в комплекс враждебности. Она направлена на то, чтобы причинить ущерб, нанести оскорбление или одержать верх над кем-либо.

Учителю важно вовремя заметить, понять и правильно отреагировать на возникновение у ребенка признаков враждебности. Профилактическая работа с названными эмоциями важна для поддержания как позитивных отношений педагога с учащимися, так и их познавательного интереса. В целом ряде исследований показано, что гнев, отвращение и презрение оказывают отчасти влияние на восприятие и познание. Так, враждебность ограничивает умственную продуктивность.

**Страх** является наиболее опасной и сильной из всех эмоций. В зависимости от интенсивности он переживается как предчувствие, неуверенность или полная незащищенность (ощущение недостаточной надежности, чувство опасности и надвигающегося несчастья). Человек ощущает угрозу своему существованию, которая может переживаться как угроза жизни, своему психологическому «Я» или тому и другому вместе.

Страх оказывает заметное сдерживающее воздействие на восприятие, мышление и поведение человека. Индивид становится функционально невосприимчивым к большей части перцептивного поля. Страх может замедлить ход мыслей, делая их более узкими по объему и более ригидными по форме. Родители и учителя используют запугивание, добиваясь подчинения ребенка себе. Современная школа большей частью держится на страхе. Статистика показывает, что основной процент обращений к психологу приходится на детей, пострадавших от репрессивных действий со стороны учителей. Вся многоступенчатая система «рычагов», управляющая жизнью школы, строится на наказаниях (от замечания на уроке до вызова родителей в школу) и нагнетании страха перед ними. Таким образом, учителя пытаются добиваться высокой успеваемости, примерного поведения. Однако страх отгораживает ребенка от взрослых, делает его «непроницаемым» для воспитания и обучения, для усвоения ценностей общества, общественной морали. Он развивает у школьника скрытность, лживость, умение «казаться», а не «быть». Другими словами, заставляет ученика «выглядеть» (а не «быть»!) воспитанным.

Однако при появлении у ребенка чувства физической и духовной зрелости, стремления к самостоятельности и независимости, этот страх может исчезнуть, а с ним – и основной мотив морального поведения. Обретя бесстрашие перед наказанием, подросток становится аморальным и асоциальным. Но и в этом случае меры по отношению к ребенку остаются прежними, а когда приходит убежденность в неэффективности этих мер, последней инстанцией в системе «рычагов» становится полиция.

Но все же чаще воспитание и обучение, основанные на страхе, формируют конформиста, некритически перенимающего нормы, цели референтной для него группы, т. е. той группы, на которую он ориентируется.

Учителя должны воздерживаться от запугивания ребенка и обучать его способам противодействия ему. Даже если родители сами опасаются за ребенка, они стараются защитить его, учат прогнозировать опасное развитие ситуаций, но не передают ему собственного чувства страха. Общая благожелательность, близкие и доверительные отношения позволяют снять напряжение и страх.

**Стыд** – мучительная эмоция, возникающая у человека при совершении ошибки.

Переживание человеком этого состояния начинается с внезапного и интенсивного осознания им своего «Я». Себе он кажется маленьким, беспомощным, ни к чему не приспособленным, ни на что не годным, жалким и испытывает чувство поражения, неудачи, самоуничижения, утраты собственного достоинства.

Ученик, часто испытывающий стыд и самоуничижение и не способный эффективно отреагировать на их возникновение или использовать один из адаптивных механизмов защиты «Я» (отрицание, самоутверждение), склонен переживать страдание, переходящее в депрессию.

Если учитель ободрит ребенка и попытается научить его способам овладения ситуацией или условиями, вызывающими это состояние, он не только выработает эффективные приемы, помогающие избегать чувство стыда, но и разовьется в сильную, менее уязвимую личность. Доверие его к взрослым возрастет. Постоянная поддержка в овладении чувством стыда и вызывающими его условиями укрепит доброжелательность ученика, готовность прийти на помощь.

Стыд чаще испытывает тот, чей поступок стал известен другим. Вина, наоборот, связана, прежде всего, с осуждением человеком своего поступка. Она необходима, так как помогает в воспитании социальной ответственности, и вместе с совестью способствует психологическому созреванию.

Итак, социализация эмоций – чрезвычайно тонкий и сложный процесс. Как говорили древние: «Одна только доза делает вещество ядом или лекарством».

В исследовании А. А. Бодалева показано, что состояние спокойного удовлетворения и радости гораздо чаще возникает у детей тех классных коллективов, во главе которых стоит педагог, придерживающийся демократических принципов в своем общении с учениками, т. е. гармонично сочетающий требовательность и доверие [Бодалев 1983]. В то же время, состояние подавленности и страха чаще наблюдается у школьников, воспитателем которых является личность авторитарного склада, а переживания гнева и злобы – когда учитель непоследователен в своих отношениях с ними.

Еще в 1927 г. М. М. Рубинштейн подчеркивал важность личности учителя во взаимоотношениях с детьми, а не «рассудочного влияния» и не «эмоционально-волевой окраски материала». В описании «структуры учителя» он выделял такие противоположности: волевою устойчивостью и последовательностью, с одной стороны, и терпение – с другой; требовательность со строгостью, с одной стороны, и необходимость смягчения их личным благоприятствующим отношением – с другой; и т. п. Противоречивость сочетаемых личностных качеств М. М. Рубинштейн объяснял тем, что эмоционально зрелый индивид в состоянии справиться с трудностями педагогической деятельности. Поэтому, предупреждал он, начинающий учитель должен развивать, прежде всего, эмоциональную устойчивость.

Одной из наиболее актуальных научно-практических проблем педагогической психологии является проблема **эмоциональной устойчивости**, поскольку профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции.

Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции приводят к тому, что значительная часть педагогов (в процентном отношении к другим профессиям) страдает многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями, вызванными стрессом [Китаев-Смык 1983]. Это, в свою очередь, является основной причиной прогрессирующей невротизации школьников, которые значительную часть своей жизни проживают в невротизирующей среде, создаваемой, кроме прочих, учителями.

В этой связи эмоциональная стабильность (эмоциональная устойчивость) выделяется рядом исследователей как качество личности, имеющее профессиональную значимость для деятельности педагога.

По мнению Ю. Н. Кулюткина, эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и целенаправленным является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей [Кулюткин 1985].

Анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме (Г. Б. Заремба, Р. П. Мильруд, Н. Й. Наенко, О. А. Прохоров, С. В. Субботин и др.) показал влияние эмоциональной устойчивости учителя на эмоциональное состояние и познавательную деятельность учащихся. Но для этих работ характерен «фрагментарный» подход, при котором рассматриваются лишь отдельные аспекты проблемы. Причем понятие эмоциональной устойчивости исследователи рассматривают (не давая ему определений) наряду с понятиями «психическая устойчивость» (Р. И. Хмельюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко) и «эмоциональная регуляция» (Р. П. Мильруд).

Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко используют термин *психологическая устойчивость*, который обозначает синтез свойств и качеств личности, позволяющий в различных эмоциональных условиях уверенно и самостоятельно выполнять свою профессиональную деятельность. Обладать психологической устойчивостью в педагогической профессиональной деятельности – это значит уметь быстро ориентироваться в измененных условиях школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных нестандартных психолого-педагогических ситуациях и сохранять при этом выдержку, самообладание.

Очевидно совпадение раскрытия данного понятия с приведенным выше определением эмоциональной устойчивости.

В качестве показателей психологической устойчивости деятельности учителя авторы выделяют:

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

По их мнению, психологическая устойчивость зависит: от умения сознательно управлять своей деятельностью, создавать оптимальный режим работы, что в свою очередь обеспечивает эмоциональную устойчивость; от умения дозировать и поддерживать психическую нагрузку на том уровне, который обеспечит каждому индивиду оптимальную работоспособность; от характера деятельности и успешности ее выполнения; от умения правильно оценивать свои силы и находить тот оптимальный стиль поведения, который обеспечит успешность деятельности; от стабильности возбуждения в сочетании с сознательным управлением эмоциональным состоянием; от уверенности в своих силах.

В работах других исследователей отмечается зависимость эмоциональной устойчивости от: индивидуально типологических особенностей человека (В. С. Мерлин, М. К. Кабардов, С. А. Изюмова, Н. А. Аминов, Я. Рейковский); мотивации профессиональной деятельности учителя (А. А. Реан, А. А. Баранов, Я. Рейковский); уровня самооценки (Н. И. Наенко, Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко, А. А. Реан, А. А. Баранов); социальной активности педагога (А. А. Реан, А. А. Баранов, О. П. Санникова); чувства защищенности в коллективе (А. С. Макаренко); благоприятного психологического климата (Г. Б. Заремба, А. О. Прохоров); условий труда (Г. Б. Заремба); знания закономерностей саморегуляции, владения ее приемами (И. М. Аболин, А. О. Прохоров, Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко, В. И. Чирков); знания закономерностей педагогического общения (Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко); умения предвидеть ситуацию, вызывающую те или иные эмоции (Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко).

Р. П. Мильруд использует термин *эмоциональная регуляция*, под которым он понимает регулирование поведения в эмоциональных ситуациях [Мильруд 1987].

Он установил статистически значимую связь эмоционального реагирования учителя с субъективным отношением к целям, задачам и содержанию педагогической деятельности. Динамические изменения корреляционных зависимостей эмоциональности учителей показали, что в педагогической деятельности формируется способность сдерживать свои эмоции в сложных ситуациях. Эта способность связана с умением быстро принимать правильное решение. Данное образование в механизме эмоциональной регуляции отрицательно коррелирует с неуравновешенностью и тревожностью, состоянием рассеянности в сложных ситу-

ациях и переутомлением. Развитие субъективных отношений учителя к себе, педагогической деятельности и учащимся в целом повышает эмоциогенность труда педагога. Неадекватные субъективные отношения отдельных испытуемых выразались в их эмоциональной неадекватности.

Обращает на себя внимание множественность и нерядоположенность выделенных выше-названными исследователями факторов эмоциональной устойчивости. Нами было осуществлено комплексное исследование этого феномена [Митина 1992]. Проблему эмоциональной устойчивости учителя мы рассматривали как проблему *фрустрационной толерантности*.

Вслед за Н. Д. Левитовым *под фрустрационной толерантностью мы понимаем способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой* [Левитов 1967].

Формы фрустрационной толерантности могут быть различными:

1) наиболее «здоровым» и желательным следует считать психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, готовностью использовать случившееся как жизненный урок;

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

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

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

Способность противостоять трудностям формируется в процессе жизнедеятельности, она теснейшим образом связана с отражением собственных возможностей человека, с опытом разрешения аналогичных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий, который во многом определяет поведение человека. В сфере межличностных трудностей и конфликтов учителя и учащегося, которые могут возникнуть в самых разнообразных педагогических ситуациях, выбор преподавателем адекватного способа преодоления трудностей в значительной мере определяет дальнейшее его взаимодействие с учеником.

В педагогической психологии показано, что фрустрации учителя оказывают преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса [Заремба 1982]. И наоборот, фрустрационная толерантность, как необходимое личностное качество педагога, определяет его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Таким образом, учителю необходимо особое внимание воспитанию в себе устойчивости к воздействию фрустрационных факторов. Такого рода работа должна проводиться в двух направлениях, как за счет предупреждения или снижения частоты возникновения эмоциогенных ситуаций, так и путем повышения уровня фрустрационной толерантности учителя. Конкретные условия решения задач первого направления состоят в повышении психолого-педагогической культуры учителя и прежде всего – в наличии специальных знаний о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся.

Особый интерес представляет вопрос о развитии эмоциональной устойчивости учителя, так как до последнего времени в психологических исследованиях она представлялась как наименее развиваемое качество личности.

В то же время, Л. М. Аболин указывает на возможность становления (развития до определенного уровня) этого качества, что связано с формированием приемов саморегуляции, которые должны соответствовать индивидуальным особенностям человека. Целенаправленному формированию эмоциональной устойчивости должно предшествовать усвоение чело-

веком общих знаний о целостном процессе эмоциональной саморегуляции. Становление развитых ее форм должно осуществляться в процессе активного включения индивида в эмоциогенные (специально эмоционально оформленные) условия, что позволит интерпретировать общественно выработанные формы эмоционального отражения и результаты этого отражения в сознании человека [Аболин 1989].

О. А. Сиротин также указывает на возможность развития эмоциональной устойчивости [Сиротин 1972]. По его мнению, как качество она формируется и совершенствуется под влиянием социальных условий и воспитания в процессе деятельности человека.

В своих исследованиях Ю. Н. Кулюткин утверждает, что эмоциональная устойчивость является индивидуально-типологической характеристикой личности, и достаточно высокая степень ее развития свойственна не всем людям. В профессионально-педагогической деятельности эмоциональная устойчивость становится тем необходимым качеством, без которого невозможно успешное осуществление учителем своих функций.

Р. П. Мильруд в своей работе доказывает гипотезу о том, что эмоциональная регуляция педагогической деятельности может быть сформирована путем коррекции способов эмоционального реагирования, раскрывающих отношение педагога к себе, своему труду и к партнерам по этой деятельности [Мильруд 1987]. Им установлено, что важным фактором формирования эмоциональной регуляции поведения учителя является педагогический опыт.

Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко утверждают, что психологическая устойчивость в педагогической деятельности есть синтез качеств личности, и уровень ее может быть изменен с помощью сознательной, целенаправленной работы, которая учитывает индивидуальные особенности индивида и проводится в педагогической деятельности или в деятельности, максимально ее моделирующей.

Учителю, постоянно сотрудничающему с детьми в педагогическом процессе, кроме эмоциональной устойчивости необходимы эмоциональная чуткость, отзывчивость, подвижность, артистизм. Эмоционально богатый педагог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с учениками, оживляет урок, делает его эмоциональным, экспрессивным и более соответствующим естественному общению. Учебный предмет как следствие становится интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения педагога с детьми. Именно эти характеристики входят, по нашему мнению, в понятие *экспрессивность учителя*.

Эмоциональную экспрессивность мы рассматриваем как одну из двух взаимосвязанных и взаимодополняемых подструктур эмоциональной гибкости учителя.

Итак, под *эмоциональной гибкостью* в нашем исследовании понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя. В исследовании Е. С. Асмаковец, проведенным под нашим руководством, были получены экспериментальные данные, которые позволили выделить основные факторы развития эмоциональной гибкости учителя, представляющие собой сочетание личностных качеств, объединенных в блоки: *эмоциональная устойчивость* (удовлетворенность жизнью, отсутствие склонности к переживанию страха; отсутствие склонности к переживанию гнева; парциальная эмоциональная устойчивость), *позитивная эмоциональная экспрессивность* (склонность к переживанию радости, сензитивность к себе, спонтанность проявления своих состояний) [Асмаковец 2000].

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является, по нашему мнению, осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья и учителя, и учеников. Ее динамика определяется гармонизацией и усложнением аффективных проявлений педагога: способностью «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-вос-

питательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т. е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

### **Интеллектуальная гибкость**

Интеллектуальная гибкость учителя является наименее изученной. Мы считаем, что ее проявлениями являются способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, а также возможность отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, идеи и найти способ конструктивного решения проблемы. Мы рассматриваем интеллектуальную гибкость как качество, характеризующее уровень не только когнитивного, но и целостного личностного развития, как оптимальное условие, необходимое для профессионального становления педагога в целом, педагогической гибкости.

Изучение этого феномена востребовано практикой школы, показывающей, что учитель зачастую не готов к большим интеллектуальным нагрузкам, избегает ситуаций принятия решений, с трудом меняет свое мышление и поведение. Со стажем работы в школе у педагога возрастает стереотипность мышления, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, неспособности принять иную, отличную от его, точку зрения, ригидности [Митина 1994]. Все это препятствует взаимопониманию учителя и ученика, снижает эффективность педагогической деятельности, не позволяет учащимся стать самостоятельными, самореализующимися, конкурентоспособными.

Педагог, у которого не развита интеллектуальная гибкость, испытывает трудности в своей работе. Ее отсутствие характеризуется инертностью, ригидностью, консерватизмом, что может привести к негативным явлениям профессиональной стагнации, а также к ранним педагогическим кризам.

Рассмотрение интеллектуальной гибкости учителя целесообразно начать, по нашему мнению, с анализа исследований интеллекта.

Понятие *интеллект* наряду с часто употребляемыми как синонимы понятиями «рассудок», «ум», «разум», «познание» относится к числу центральных категорий философии. В учениях Платона и Аристотеля им обозначалось то, что выражает разумное индивидуальное начало. На разных этапах развития философской мысли интеллект занимал различное место в структуре познания мира и человека. В классической немецкой философии становится характерным разведение интеллекта и разума: интеллект считался аналитико-рассудочной формой познания, уступающей по своим возможностям диалектическому постижению всеобщего посредством разума. В трудах французских материалистов XVIII в. в соответствующем контексте используются понятия «мышление» и «познание». С развитием широкого круга научных дисциплин, таких как педагогика, физиология, социология, психология, кибернетика и многое другое, понятие «интеллект» теряет свое чисто философское значение и становится важной общенаучной категорией.

В зарубежной психологии интеллект традиционно изучается в рамках психологии индивидуальных различий как одна из существенных характеристик, определяющих психологический облик человека. Во многих исследованиях анализируются различные параметры интеллекта и его структура (Р. Кеттелл, Р. Фенчер, Дж. Гилфорд), выявляются его проявления и виды (Г. Финчер, Д. Коен, С. Бохман), выясняется его место в структуре целостной индивидуальности (Р. Стренгерд, Х. Гарднер), описываются пути и условия его развития (К. Агравел, Г. Мехорм), предпринимаются попытки понять происхождение интеллекта и роль биологических факторов в его формировании (К. Лунгрен, Г. Финчер).

В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн,

Ж. Пиаже и др.). Ж. Пиаже пишет о двойственной природе интеллекта, одновременно логической и биологической: «Поведение предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: энергетического, или аффективного, и структурного, или когнитивного» [Пиаже 1963: 54]. Таким образом, когнитивная и аффективная жизнь являются нераздельными, оставаясь в то же время различными. Более того, сам интеллект трудно оторвать от других когнитивных процессов. «Интеллект – это определенная форма равновесия, к которой тяготеют структуры, образующиеся на базе восприятия, навыка и элементарных сенсомоторных механизмов.

Гибкое и одновременно устойчивое структурное равновесие поведения – вот что такое интеллект, являющийся по своему существу системой наиболее жизненных и активных операций» [Пиаже 1963: 67]. С одной стороны, он в своем проявлении обеспечивает устойчивое структурное равновесие поведения, с другой – позволяет адаптироваться к изменившимся условиям жизни, т. е. обладает гибкостью.

Стремление понять природу интеллекта через процессы формирования когнитивных навыков характерно для современных исследований социально-бихевиористической ориентации (К. Фишер, Р. Фюрштейн). По мнению Р. Фюрштейна, интеллект – это динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения [Фюрштейн 1990]. Источником мобильности выступает так называемый «опосредованный опыт обучения».

Одними из наиболее поздних вариантов теорий интеллекта, связанных с определением его как формы компетентности и предлагающих строить изучение механизмов интеллектуальной деятельности через исследование организации жизненного и профессионального опыта, систем знаний человека, являются теории К. Мак-Немара, М. Т. Чи, Р. Гласера и др. Так, К. Мак-Немар считает, что уровень развития общего интеллекта нельзя измерить посредством выполнения тестовых заданий, – он проявляется в показателях успешности выполнения реальных профессиональных видов деятельности. По мнению Р. Гласера, люди с разным уровнем интеллектуальных способностей отличаются друг от друга тем, что они обладают в разной мере организованной системой знаний как декларативных («что»), так и процедурных («как»). Именно особенности индивидуальной базы знаний предопределяют эффективность отдельных познавательных процессов и уровень интеллектуальных достижений в профессиональной деятельности.

Отечественная психология исходит из принципа единства «интеллекта и аффекта» (Л. С. Выготский), его связи с деятельностью (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.). В работах С. Л. Рубинштейна и его учеников механизмы интеллектуальной активности связываются со своеобразием процессуально-динамических характеристик интеллектуальной деятельности. Отождествляя понятие «интеллект» с понятием «умственные способности», С. Л. Рубинштейн указывает на то, «что нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит» [Рубинштейн 1980: т. 2, с. 231]. По его мнению, в структуре умственных способностей можно выделить два компонента: совокупность операций или способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качество процессов, регулирующих функционирование этих операций. Данная структура интеллекта подобна общей структуре мышления, рассматриваемой в индивидуально-психологическом плане, т. е. индивидуальный интеллект складывается по мере того, как образуются, генерируются и закрепляются основные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение.

В работах А. В. Брушлинского, В. Н. Пушкина, Д. Н. Завалишиной, С. Г. Поликанова понятие «интеллект» рассматривается как тождественное понятию «человеческое мышление». Суммируя представления об интеллекте, Л. Ф. Бурлачук предлагает следующее рабочее определение:

«Интеллект – это относительно самостоятельная, динамическая структура познавательных свойств личности, возникающая на основе наследственно закрепленных анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы (задатков), формирующаяся и проявляющаяся в деятельности, обусловленной культурно-историческими условиями и преимущественно обеспечивающая адекватное взаимодействие с окружающей действительностью, ее направленное преобразование» [Бурлачук 1985:14].

Однако данное определение носит скорее перечислительный, чем интегративный характер. Но оно еще раз подтверждает, что во всех взглядах относительно данного понятия можно выделить не только различия, но и общие основные признаки. Таким образом, анализ представлений об интеллекте позволяет выделить основные, наиболее важные его составляющие, которые раскрывают его содержание:

- 1) мышление в различных аспектах его проявления;
- 2) умственные способности человека;
- 3) способность ставить и решать новые задачи;
- 4) общая осведомленность, уровень обученности;
- 5) система познавательных процессов (в широком смысле);
- 6) адаптивная система, обеспечивающая эффективность взаимодействия со средой (как природной, так и социальной).

В отечественной психологии интеллект рассматривается в русле исследований общих способностей.

Процессуальное понимание интеллекта позволяет объяснить его так называемую «вне-содержательность», т. е. относительную независимость его уровня от содержания интеллектуальной деятельности. Общеизвестно, что в отличие от специальных способностей (например, математических, лингвистических, художественных и пр.) интеллект проявляется в эффективности решения разнообразных интеллектуальных задач, в адекватности поведения человека в различных проблемных ситуациях. Поэтому по формальным признакам (проявление не в одном, а в нескольких или многих видах деятельности) его иногда рассматривают как обычную способность в противоположность специальным, каждая из которых обуславливает эффективность выполнения одной специфической деятельности (С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий). Некоторые исследователи называют интеллектом общий компонент одаренности (В. С. Юркевич, Т. Н. Артемьева).

Одним из новых направлений в исследовании этого феномена является изучение соотношения когнитивных стилей и общих интеллектуальных способностей. Так, М. А. Холодная предлагает изучать интеллект через интегральные понятийные структуры, что позволяет, по ее мнению, пересмотреть традиционное представление о понятийном мышлении и подойти к рассмотрению механизмов интеллектуальной зрелости.

Автор выделяет следующие базовые свойства интеллекта:

- 1) уровневые свойства интеллекта, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных психических функций;
- 2) комбинаторные свойства интеллекта, определяющие способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений;
- 3) процессуальные свойства интеллекта, характеризующие операциональный состав, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности;
- 4) регуляторные свойства интеллекта [Холодная 1997].

Для описания процессуальных характеристик интеллектуальной деятельности М. К. Акимова использует два термина – «индивидуальный интеллектуальный стиль» и «интеллектуальная стратегия» [Акимова 1998].

По ее мнению интеллект – «это динамическая система, характеризующаяся взаимодействием сформированного стиля интеллектуальной деятельности и стратегий, разраба-

тываемых для решения отдельных проблем. Проявляясь в интеллектуальном поведении, интеллект обеспечивает выбор определенной стратегии решения задачи, релевантной как условиям и характеру последней, так и сложившимся индивидуально-своеобразным стилевым характеристикам деятельности субъекта» [Акимова 1998: 56].

Таким образом, авторы выделяют мобильные (Р. Фюрштейн), динамические (М. К. Акимова) и процессуальные (М. А. Холодная) свойства интеллекта, основополагающие и близкие по значению гибкости мышления.

В качестве основного критерия гибкости интеллектуальной деятельности выступают такие показатели, как целесообразное варьирование способов действий, а также смена способов действий, перестающих быть эффективными. Эти данные свидетельствуют, что гибкость является психологическим феноменом, который, проявляясь в условиях проблемной ситуации, заставляет субъекта, имеющего опыт владения умственными операциями, произвести их перестройку.

Но такой подход к проблеме не дает возможности судить о психологической сущности интеллектуальной гибкости, наметить пути ее развития. В силу этого необходимо обратиться к анализу исследований, посвященных изучению продуктивного и творческого мышления, затрагивающих проблему гибкости как его необходимого компонента.

Сторонники гештальтпсихологии полагали, что открытие «нового» является не результатом активной деятельности самого мыслящего субъекта, она возникает в порядке «инсайта» как результат перецентрирования. Однако, они не объясняли сам процесс перехода от незнания к знанию, не раскрывали того, что «инсайт» подготовлен активной деятельностью самого субъекта, его прошлым опытом. Сущность психического развития гештальтисты видели «не как соединение отдельных элементов, но как образование и усовершенствование структуры» [Коффка 1934: 236].

М. Вертгаймер изучал особенности продуктивного мышления школьников, а также анализировал особенности мыслительной деятельности выдающихся ученых. В своих работах он отмечал, что прошлый опыт, воспроизведение неизменных, заученных знаний и формальное оперирование ими являются тормозом продуктивного творческого мышления.

Исторически сложилось так, что *интеллектуальная ригидность* была обнаружена в исследованиях вопроса влияния установки на способ решения задач. Использование прошлого опыта, основанного на решении задач, субъективно относящихся к тому же классу, что и задача, предъявленная актуально, приводит к возникновению у субъекта определенной направленности, или установки, которая в случае ее адекватности реальным условиям может привести к быстрому нахождению решения и, наоборот, в случае неадекватности – затруднить данный процесс. Сковывающее влияние неадекватной направленности было описано в ряде исследований (Н. Майер, К. Дункер, А. Лачинс и др.).

Гештальтпсихологи в своих исследованиях показали наличие особого свойства продуктивного мышления, которое заключается в умении отказаться от стереотипного способа действия и выделить новые, необычные свойства и отношения объектов. Такое свойство мышления связывается нами с *гибкостью интеллектуальной деятельности* как возможности переоценить, перестроить ситуацию. Для этого субъекту необходим как прошлый опыт владения способами решения, так и умение преобразовывать их в условиях проблемной задачи.

О. Зельц утверждал, что в мышлении имеют место как продуктивные, так и репродуктивные моменты. С его точки зрения, сущность творческого мышления состоит в умении выделять новые связи, используя комбинации уже известных операций [Selz 1922]. Современные зарубежные авторы (Р. Кэттелл, Д. Гетцельс, Дж. Гилфорд) определяют творческое мышление как «естественное», присущее каждому человеку. Если в процессе обучения дети сталкиваются с задачами «закрытого типа», имеющими заданный набор элементов и един-

ственное правильное решение, у них формируется нетворческий тип мышления, базирующийся на ранее усвоенных знаниях и операциях.

Дж. Гилфорд на основе факторного анализа построил единую теорию интеллекта, выделив и описав отдельные его факторы, куда вошли и компоненты, связанные с гибкостью мышления [Guilford 1967]. Особенностью методики Е. Торренса является выявление возможности использования объекта в новом качестве, т. е. выделение в нем тех свойств, которые ранее не замечались [Torrance 1962]. Это связано не с репродукцией прошлых способов действия и применением старых способов решения проблемы в новых условиях, а с их анализом и переосмыслением.

Наиболее полным является определение гибкости мышления, предложенное Н. А. Менчинской. По мнению психолога, гибкость проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому, в преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей, в свободе перестройки создаваемых в соответствии с условиями задачи образов, выдвинутых гипотез [Менчинская 1966]. Результаты исследований Н. А. Менчинской позволяют рассматривать этот феномен не только как умение переходить от одного действия к другому, но и как возможность многопланового отражения условий задачи, что существенно расширяет характеристику гибкости. Автор выделила следующие проявления гибкости мышления:

- 1) подход к задаче как к проблеме, целесообразное варьирование способов действия;
- 2) легкость перестройки знаний или навыков и их систем в соответствии с изменившимися условиями;
- 3) способность к переключению, или легкость перехода от одного способа действия к другому.

З. И. Калмыкова определяет гибкость (динамичность) как разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации, как оригинальность решений, их своеобразие [Калмыкова 1981]. В. А. Крутецкий рассматривает это явление как компонент математических способностей, вытекающий из основных характеристик математического мышления [Крутецкий 1968; 1971]. По мнению автора, гибкость мышления выражается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на другую, качественно иную, в многообразии аспектов в подходе к решению задач, в свободе от сковывающего влияния шаблонных и трафаретных способов решения, в легкости перестройки сложившихся схем мышления и схем действия. На основе данных исследований можно сделать вывод о том, что для проявления гибкости мышления необходимо наличие у субъекта определенных знаний, овладение им способами действий, системами умственных операций.

Подход к психологической сущности гибкости намечен также в исследованиях, посвященных творческому мышлению, в которых гибкость рассматривается как его необходимый компонент, хотя и не изучается специально.

Представления С. Л. Рубинштейна о том, что творческий характер мышления проявляется в способности увидеть проблему в новом свете, рассмотреть ее с разных точек зрения, соотнести с уже известными знаниями, – подводит к пониманию гибкости мыслительной деятельности как возможности многопланового отражения субъектом исходных условий задачи, позволяющим выделить свойства, связи объектов, изменить функциональные соотношения элементов ситуации [Рубинштейн 1958].

А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская вычленили компоненты творческого мышления, которые являются показателями проявления гибкости мышления. К ним относятся:

- умение видеть проблему в привычных условиях;

- умение отказаться от неверной гипотезы;
- умение найти новые связи и отношения между объектами;
- умение вырабатывать новые способы действия или творчески использовать старые.

Индивидуальные особенности, связанные с характером принятия решений, проявляются как «гибкость – инертность» мыслительных действий. Этот параметр «гибкость – инертность» отражает изменение прежних способов действия, смену старых гипотез и планов, если они перестают соответствовать реальным условиям деятельности. Исследования, проведенные Ю. Н. Кулюткиным и Г. С. Сухобской, позволяют выявить непосредственную связь между общей эмоциональной лабильностью, проявляющейся в темпераменте, характере человека, и стилем мыслительной деятельности (гибкость, подвижность). Это говорит о том, что резкие эмоциональные сдвиги, происходящие у неуравновешенных людей в момент конфликта и перестройки прежних намерений и установок, затрудняют переход к новым программам деятельности, вызывают ригидные способы действий.

В работах А. Ньюэла, Д. Шоу, Г. Саймона, Д. Андерсона выделяются факторы творческого мышления, среди которых отмечаются и различные виды гибкости мышления:

- оригинальность, способность производить «необычное»;
- способность к переосмыслению функций объекта, использование этих функций в новых условиях;
- адаптационная гибкость, способность к неограниченному изменению направления действия в связи с проблемной ситуацией;
- находчивость;
- независимость суждений;
- интуиция;
- высокая работоспособность;
- легкая обучаемость;
- инициатива, настойчивость в достижении цели.

Несмотря на то, что эти авторы употребляют термин «гибкость», они не разъясняют психологические условия и факторы формирования этого феномена.

Своеобразным подходом к изучению рассматриваемого феномена является исследование О. Н. Гарнец, которая связывает гибкость со свойствами личности индивида, проводя взаимозависимости между личностными характеристиками и интеллектуальными способностями индивида.

Автором выделены два качественно различных уровня гибкости:

- уровень вызванной гибкости, при котором индивид должен выходить за рамки адекватной реакции на стимул;
- уровень спонтанной гибкости, когда обращение к новому способу действия происходит вне тупиковой ситуации по инициативе самого испытуемого, поведение которого детерминируется свойствами его личности – критичностью, инициативностью, постоянной направленностью на творческую реализацию осуществляемых действий [Гарнец 1979].

Таким образом, анализ литературы дает нам возможность дифференцировать понятия «гибкость мышления» и «интеллектуальная гибкость».

*Под гибкостью мышления мы понимаем процессуальное свойство интеллекта, обеспечивающее его операциональную деятельность, характеризующееся наличием у субъекта определенных знаний, способов действий, системы умственных операций.*

*Интеллектуальная гибкость – инвариантная личностная характеристика, представляющая собой оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности.*

В экспериментальном исследовании, выполненном под нашим руководством, показано, что интеллектуальная гибкость представляет собой сочетание двух групп психологических характеристик личности учителя, объединенных в блоки:

- *интеллектуальной вариативности*, обеспечивающей многообразие идей, легкость перехода от одного класса явлений к другому (социальная смелость, активность, склонность к экспериментированию, поиску, исследовательской деятельности);

- *интеллектуальной стабильности*, обеспечивающей устойчивость проявляемых признаков (автономность, способность иметь собственное мнение, независимость от группы, устойчивые познавательные потребности, наличие ценностей, присущих самоактуализирующейся личности) [Ефимова 2001].

*Психологическим условием развития интеллектуальной гибкости является повышение уровня самосознания учителя, главным образом его когнитивного компонента – самопознания.*

### **Поведенческая гибкость**

Поскольку педагогическая деятельность современного учителя осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, учитель сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур. Речь идет, прежде всего, о развитии поведенческой гибкости, т. е. способности своевременно отказываться от несоответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и вырабатывать новые оригинальные, творческие подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях деятельности.

Вероятно, раскрытие психологического содержания поведенческой гибкости учителя целесообразно начать с анализа исследований психологии поведения человека.

Поведение человека и животных является предметом изучения в *бихевиоризме*, поэтому остановимся подробнее на работах этого направления. Его основатель Дж. Уотсон сформулировал кредо бихевиоризма: «Предметом психологии является поведение» [Уотсон 1926]. Таким образом, предметом науки может быть только то, что доступно внешнему наблюдению. То, что происходит внутри человека, исследовать невозможно, объективно изучать, регистрировать можно только реакции, внешние действия человека и те стимулы, ситуации, которые эти реакции обуславливают. И задача психологии заключается в том, чтобы по реакции определять вероятный стимул, а по стимулу предсказывать определенную реакцию.

Личность человека, с точки зрения бихевиоризма, есть не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию. Формула «стимул – реакция» (S – R) являлась ведущей в бихевиоризме. Закон эффекта Торндайка уточняет: связь между S и R усиливается, если есть подкрепление, которое может быть положительным (похвала, получение желаемого результата, материальное вознаграждение и т. п.) или отрицательным (боль, наказание, неудача, критическое замечание и т. д.). Поведение человека вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание избежать отрицательного его проявления, т. е. наказания, боли и пр.

Согласно концепции бихевиоризма, изменяя стимулы и подкрепления, можно программировать человека на требуемое поведение, вызывать те или иные его реакции, действия.

В недрах этого направления психолог Э. Толмен подверг сомнению схему S – R, посчитав ее слишком упрощенной, и ввел между этими членами важную переменную I, обо-

значающую психические процессы данного индивида, зависящие от его наследственности, физиологического состояния, прошлого опыта и природы стимула (S – I – R) [Толмен 1980]. Он разрабатывал идеи целостного подхода к анализу поведения животных и человека. Единицей поведения, по мнению Э. Толмена, выступает целостный акт, движимый мотивом, направленный на цель и опосредованный когнитивными картами (образами ситуаций, включающими знания и ожидания, складывающимися у субъекта в процессе опыта).

Позднее, один из последователей Дж. Уотсона Ф. Скиннер, развивая концепцию бихевиоризма, доказал, что любое поведение определяется своими последствиями, и сформулировал принцип оперантного обусловливания. Он заключается в том, что поведение живых организмов полностью определяется последствиями, к которым оно приводит. В зависимости от того, будут ли эти последствия приятными, безразличными или неприятными, живой организм проявит тенденцию повторять данный поведенческий акт, не придавать ему никакого значения или же избегать его повторения в дальнейшем. Таким образом, по мнению Ф. Скиннера, человек полностью зависит от среды, и всякая свобода действия, которой, как ему кажется, он может пользоваться, – чистая иллюзия.

В 1970-е гг. бихевиоризм представил свои концепции в свете теории социального научения. По мнению А. Бандуры, одна из главных причин, сделавших нас такими, какие мы есть, связана со склонностью подражать поведению других людей с учетом того, насколько благоприятными могут быть результаты такого подражания для нас [Бандура 1984]. Таким образом, на человека влияют не только внешние условия, он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем его самостоятельной оценки.

Сторонник этой теории Дж. Роттер считал, что социальное поведение можно описать с помощью таких понятий:

1) поведенческий потенциал (наличие у человека определенного набора действий, поведенческих реакций, сформировавшихся у него в течение жизни);

2) ожидание, субъективная вероятность определенного подкрепления его поведения в конкретной ситуации (если человек считает, что существует высокая вероятность того или иного вида подкрепления в данной ситуации, он быстрее усваивает требуемое поведение, соответствующее ситуации и этому подкреплению);

3) характер подкрепления, его ценность для человека (разные люди предпочитают разные подкрепления: кто-то более ценит похвалу, уважение со стороны других, кто-то – деньги, кто-то более чувствителен к наказанию и т. п.);

4) «локус» контроля (экстернальность, интернальность).

Поведенческий потенциал, по мнению Дж. Роттера, включает пять основных блоков поведенческих реакций, «техник существования»:

1) поведенческие реакции, направленные на достижение успеха, результата и служащие основанием социального признания;

2) поведенческие реакции приспособления, адаптации (техники согласования с требованиями других людей, общественных норм и т. п.);

3) защитные поведенческие реакции, используемые в ситуациях, требования которых превышают возможности человека в данный момент (отрицание, подавление желаний, обесценивание, затушевывание и т. п.);

4) техники избегания (поведенческие реакции, направленные на «выход из поля напряжения», уход, бегство, отдых и т. п.);

5) агрессивные поведенческие реакции (реальная физическая агрессия, символические формы агрессии: ирония, критика другого, насмешка, интриги, направленные против интересов другого человека, и т. п.).

Наиболее важными заслугами бихевиоризма принято считать внедрение объективных методов регистрации и анализа внешне наблюдаемых реакций, действий человека, процес-

сов, событий; открытие закономерностей научения, образования навыков, реакций поведения.

Еще одним направлением в изучении психологии поведения человека явилась *гештальтпсихология*, возникшая в Германии благодаря усилиям Т. Вертгеймера, В. Келлера, К. Левина. Ее представители выдвинули программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Понятие о гештальте (от нем. «форма») зародилось при изучении сенсорных образований, в результате чего было определено, что построение сложного психического образа происходит в инсайте – особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Свои положения гештальтпсихология противопоставила бихевиоризму, который объяснял поведение организма в проблемной ситуации перебором «слепых» двигательных проб, лишь случайно приводящих к успеху. Заслуги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия психологического образа, в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

Согласно концепции американского психолога Ф. Макгвайра, «классификация поведения и поступков человека должна проводиться в зависимости от целей, потребностей, ситуаций» (цит. по: [Столяренко 1997]). Потребность – это переживаемое и осознаваемое состояние нужды человека в чем-либо (пище, одежде, безопасности, любви и т. п.). Цель показывает, к чему человек стремится, какой результат хочет получить.

Поступок человека является либо результатом ответной реакции на внешнее воздействие (реактивное поведение), либо проявлением какого-то внутреннего источника активности, внутренней потребности, желания (активное поведение).

Целью поступка человека может быть сохранение привычного, адаптивного состояния (стабильность); или приобретение нового качества, новых результатов (развитие).

Поступок завершается при достижении либо желательного внутреннего эффекта (мнение, оценка, чувство, настроение), либо желательного внешнего эффекта, внешнего результата (достижение согласия, понимания, желаемого результата и т. п.).

Исходя из указанных критериев, психологом было выделено 16 типов поведения: перцептивное, защитное, индуктивное, привычное, утилитарное, ролевое, сценарное, моделирующее, уравнивающее, освобождающее, атрибутивное, экспрессивное, автономное, утверждающее, исследовательское, эмпатическое.

*Психоаналитическое* направление обратило усиленное внимание на изучение неосознаваемых психических процессов. Импульсы бессознательной области психики (влечения, вытесненные желания, переживания) оказывают влияние на поведение человека, хотя он и не подозревает об этом и часто сам не знает, почему совершает то или иное действие. Бессознательные представления с трудом переходят в сознание, практически оставаясь неосознанными вследствие механизмов вытеснения и сопротивления.

Представители *когнитивной психологии* У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям. Они считают, что человек – это не машина, слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или на события внешнего мира, что разуму человека доступно большее: анализировать информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже, поставил перед собой задачу выяснить, каким образом человек познает реальный мир. Изучив закономерности развития мышления, он пришел к выводу, что когнитивное развитие представляет собой результат постепенного процесса, состоящего из последовательных стадий. Развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что он знает, и тем, что он стремится понять. Все дети проходят эти стадии в одной и той же последовательности, однако процесс развития может затормозиться или блокироваться на каком-то этапе из-за недостатка одного

или нескольких необходимых факторов. Это продвижение вперед определяется совместным воздействием созревания нервной системы, опыта обращения с различными предметами и таких социальных факторов, как язык и воспитание [Пиаже 1963].

Представители когнитивной теории личности считают, что поступок человека включает три компонента: 1) само действие; 2) мысли; 3) чувства, испытываемые при выполнении определенного действия. Внешне похожие поступки могут быть разными, так как мысли и чувства при их совершении были различными. Оказавшись в реальной ситуации, человек не имеет возможности всестороннего анализа обстоятельств (мало времени, нехватка знаний). Ему нужно быстро принять решение и он делает выбор и совершает поступок (бихевиористы тут заканчивают анализ поведения). Но когнитивная и эмоциональная часть поступка еще не завершена, так как сам поступок является источником информации, позволяющей формулировать или изменять мнение о себе и о других.

Виднейшие представители *гуманистической психологии* – Г. Олпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека. Целью такой личности является не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а самоосуществление, самоактуализация, рост конструктивного начала человеческого «Я». Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Активная позиция по отношению к действительности, изучение реальности и преодоление преград, а не бегство от них, способность видеть события своей жизни такими, какие они есть, не прибегая к психологической защите, понимание того, что за отрицательной эмоцией скрывается проблема, которую надо решить, готовность идти навстречу проблемам и отрицательным эмоциям, чтобы обнаружить помехи в личностном росте и избавиться от них, – вот что позволяет человеку достичь понимания себя, смысла жизни, внутренней гармонии и самоактуализации.

Под влиянием гуманистической психологии А. Маслоу в теорию профессионального поведения вводится положение, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на ранних стадиях развития индивида, приводят в дальнейшем к появлению доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и деятельности.

Основоположником *отечественной научной психологии* поведения считается И. М. Сеченов. В его работах основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема та же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответной деятельностью – движением, поступком, речью [Сеченов 1947].

Важное место в истории отечественной психологии поведения принадлежит И. П. Павлову, усилия которого были направлены на изучение условных рефлексов как единиц поведения, а также условно-рефлекторных связей в деятельности организма. Его работы повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности [Павлов 1951].

В изучение закономерностей деятельности человека большой вклад внесли также Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. Они подчеркивали, что важнейшей функцией психики является регуляция, управление поведением и деятельностью живого существа.

Действия человека, его активность существенно отличаются от поведения животных.

Главная отличительная особенность психики человека – наличие сознания, а сознательное отражение – это отражение предметной действительности, в которой выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта [Леонтьев 1979].

Под поведением в современной психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения можно отнести:

- отдельные движения и жесты;

- внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (поза, мимика, взгляды и т. п.);
- действия, передающие определенный смысл;
- поступки, имеющие социальное значение и связанные с нормами поведения.

Необходимо отметить, что окружающий человека мир бывает и постоянным, и изменчивым, поэтому к поведению человека предъявляются двойственные требования: с одной стороны, оно должно быть устойчивым, а с другой – динамичным. Это в полной мере относится к профессиональному поведению учителя, в котором должны гармонично сочетаться как устойчивые стереотипы поведения, фиксированные представления, так и нестандартные решения и оригинальные выходы из проблемных педагогических ситуаций. Гибкость поведения учителя зависит также от психических (интеллектуальных, морально-этических) форм активности и принципов поведения. Поэтому под поведенческой гибкостью мы понимаем разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных) формах активности, так и во внутренних (психических).

К сожалению, широко известно и эмпирически доказано, что поведение, правила жизни и общения значительного числа учителей отличаются консерватизмом, авторитаризмом, пронизаны условностями, лишены непосредственности, спонтанности, творчества, что приводит к профессиональным деформациям личности, неврозам и другим психическим и психосоматическим заболеваниям педагога (об этом речь пойдет в следующих главах).

По утверждению М. Е. Бурно целью психотерапии должно быть излечение неврозов путем пробуждения творческих сил пациента. То есть, развитие творческих способностей уподобляется психотерапевтической процедуре выработки поведения, позволяющего невротическому субъекту справиться с трудной для него ситуацией. Главную роль при этом играют не приобретенные знания, а гибкость, позволяющая вовремя отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, поменять тактику и тем самым нормализовать поведение [Бурно 1989].

Поведенческая гибкость непосредственно связана с саморегуляцией. Умелая, осознанная и целенаправленная деятельность учителя может быть обеспечена только достаточной сформированностью системы произвольной регуляции действий, т. е. умений саморегуляции, используемых для координации арсенала психических средств при осуществлении деятельности [Конопкин 1980; Осницкий 1991].

В противном случае возникают трудности в профессиональной деятельности педагога, в различных аспектах его личностного развития.

Поведенческая гибкость формируется и развивается вместе с совершенствованием как системы саморегуляции в целом, так и ее отдельных взаимодействующих между собой компонентов, к которым относятся – определение цели деятельности, анализа и выявления значимых условий; выбор лучшего способа и последовательности действий; оценка результатов и их коррекция в случае необходимости. Эти составляющие подчинены осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления [Осницкий 1991].

Благодаря развитию и совершенствованию системы саморегуляции, у педагогов формируется совокупность частных, но не менее важных умений саморегуляции: умение ставить цели, длительное время связывая их с организацией собственных усилий; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели; выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки. Как и все формируемые умения, они могут быть предметом сознательного контроля. На основе осознанной психической саморегуляции складываются социально опосредованные механизмы управления индивидуально приобретаемым арсеналом непосредственно-чувственного и опосредствованного опыта. У

педагогов эти механизмы могут стать действенным средством развития поведенческой гибкости.

В исследовании К. А. Аветисян, выполненном под нашим руководством, было показано, что *поведенческая гибкость* является характеристикой личности учителя, представляющей сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия [Аветисян 2001]. Психологическим условием развития поведенческой гибкости учителя является повышение уровня поведенческого компонента самосознания – возможностей саморегуляции, а организационно-педагогическим условием – специально разработанный психологический тренинг.

#### **2.2.4. Готовность учителя к риску в ситуациях неопределенности**

Высокий уровень развития интегральных личностных характеристик и самосознания позволяет формировать сложные констелляции, обуславливающие эффективность педагогической деятельности в условиях неопределенности, риска, резко изменившейся ситуации, требующей перестройки поведения. В настоящее время, при внедрении новых образовательных форм – интегрированное, инклюзивное образование, смешанное обучение и т. п., – учителю необходимо развивать такое личностное качество как готовность к риску в ситуациях неопределенности.

Можно выделить ряд причин, указывающих на необходимость проявления готовности к риску в профессиональной деятельности педагога: умение действовать в ситуации неопределенности и принимать адекватные решения; успешно разрешать конфликтные ситуации и демонстрировать образцы поведения, выступающие ориентирами реагирования в ситуациях риска для учащихся.

Взаимосвязь готовности к риску и эффективности педагогической деятельности до настоящего исследования [Митина 2010а; Хабибуллин 2008] не была предметом экспериментального изучения. Поэтому имеет смысл остановиться на этой проблеме более подробно.

Термин «риск», отражающий чаще всего оценку возможностей неблагоприятных последствий каких-либо событий, получил широкое распространение в различных областях знаний – экономике, социологии, политологии, рискологии. В научных изданиях определений «риска» столько же, сколько и авторов. Риск – сложное явление, имеющее множество не совпадающих, а иногда противоположных реальных оснований, и его изучение относится к области междисциплинарных исследований.

В психологической науке проблема риска выделилась как специфическая проблема принятия решений и организации неадаптивной деятельности. Понятие риска в психологии, привлечшее внимание большого числа специалистов – теоретиков и экспериментаторов-практиков – также приобрело мозаичную структуру, не позволяющую сформировать интегральное представление о риске.

В русский язык слово «риск» пришло из европейских языков: либо из испанского, где оно означает «скала» [Ойгензихт 1972: 5], либо из португальского языка в значении «отвесная скала» [Серебровский 1926: 118]. Мореплаватели понимали под ним опасность, которая могла угрожать их кораблям. В ряде словарей риск означает возможную опасность чего-либо, неудачу в каком-либо действии; это всякая возможность ущерба для личности или коллектива, всякая угроза благам лица физического или юридического [Толковый словарь русского языка 1939]. Как мы видим, такое понимание риска несет в себе в большей степени негативную окраску.

А. П. Альгин выделяет несколько подходов к пониманию категории «риск» [Альгин 1989], одно из которых связано с суждениями о риске как о возможной опасности или неудаче. Здесь риск – это мера ожидаемой неудачи, неблагоприятия в деятельности; опасность наступления для здоровья человека неблагоприятных последствий; определенные явления, наступление которых содержат возможность материальных потерь.

В некоторых случаях риск понимается как деятельность, совершаемая в надежде на удачный исход.

Соединение же этих подходов позволяет рассматривать риск как «вероятность ошибки или успеха того или иного выбора в ситуации с несколькими альтернативами» [Рудашевский 1974: 89].

Встречаются также попытки дать более обобщенное определение риска, выявить черты, характеризующие его как общенаучное понятие. Например: «Риск представляет собой образ действия в неясной, неопределенной обстановке» [Абчук 1983:26]. Риск – «это ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха» [Краткий психологический словарь 2012: 308]. Риск – это «единство обстоятельств и индивидуально-групповых предпочтений или критериев оценки ситуации, на основе которых принимается оперативное решение» [Макаренко 1977: 4].

Понятие «риск», справедливо отмечает А. А. Тягунов, является предметом изучения множества наук [Тягунов 1999]. В последние годы данное понятие из области бытового человеческого общения переходит в широкую сферу профессионального применения, т. е. становится общенаучным. В массовом же сознании все еще широко распространено представление о риске как о возможной опасности или неудаче. Так, в толковом словаре СИ. Ожегова и Н. Ю. Шведовой приводятся два значения этого слова: «1) возможность опасности, неудачи; 2) действие наудачу в надежде на счастливый исход» [Ожегов, Шведова 2007].

Известный исследователь риска Ортвин Ренн характеризует «риск как разделение реальной действительности и возможности» [Ренн 1999: 82]. Это определение и дает возможность исследователям А. С. Кравченко и А. С. Красикову говорить о риске как о потенциальной возможности ущерба, так и о возможности счастливого шанса [Кравченко, Красиков 2004: 17].

Содержание понятия «риск» раскрывается А. А. Тягуновым в системе близких понятий – опасность, происшествие и др. *Опасность* он понимает как возможность причинения ущерба людям в форме потери или ухудшения присущих им качеств или в результате ухудшения условий жизнедеятельности. При этом носителями опасности будут все явления, отношения, объекты, препятствующие удовлетворению основных биологических, социальных и духовных потребностей человека. Под *происшествием* понимается событие, состоящее в реализации риска и действий угрозы, повлекшие за собой ущерб для человека и условий его существования. В практическом плане *риск* рассматривается как потенциальный ущерб в результате происшествия.

Монография А. А. Тягунова является одним из серьезных исследований общенаучного контекста понятия риска на русском языке [Тягунов 1999]. Однако, изучение риска в данной работе в большей степени связано с контекстом страхового дела, где под риском нередко понимается объект страхования. Риск страхователя состоит в перерастании опасностей его существования в конкретную угрозу и наносимый в результате ее реализации ущерб. Риск страховщика, напротив, представляет собой не само по себе наступление реального события, а определенную структуру условных вероятностей ущерба при его наступлении.

Во всех отмеченных подходах к выявлению сущности риска выделяются его важные черты, элементы и свойства. Однако, на наш взгляд, приведенные определения не охваты-

вают всего содержания понятия риска применительно к деятельности в ситуациях неопределенности.

Наряду с категорией риска в научной литературе встречается понятие «готовность к риску», которая выступает в форме возможной, но необязательной опасности для жизни и здоровья людей, исполняющих те или иные профессиональные обязанности. С риском связаны все без исключения профессии. Имеется в виду, что любой человек, осуществляющий свою профессиональную деятельность, находится в ситуации «неизбежного» риска. Однако величина этого риска в различных профессиях колеблется в значительных пределах. Количественной мерой профессионального риска смерти может быть принята вероятность гибели человека за единицу времени, например за рабочий час (ер/рабочий час). Сокращение «ер» означает единицу риска.

Все профессии, в зависимости от степени риска делятся на четыре основные группы: безопасные, социально приемлемые по уровню опасности, опасные и особо опасные. К первой категории относятся профессии, риск смерти от которых составляет 0,05 ер/рабочий час; к социально приемлемым по уровню опасности, – 0,3 ер/рабочий час; опасными считаются профессии, где риск превышает 0,5 ер/рабочий час; к особо опасным относятся профессии, показатель которых выше 1 ер/рабочий час.

Некоторые исследования свидетельствуют о том, что повышенной степенью риска для здоровья людей могут обладать и безопасные с точки зрения здравого смысла профессии. Так, во Франции, была предпринята попытка выявить, какие профессиональные занятия являются наиболее вредными для здоровья. В результате были названы 15 профессий, представители которых особо подвержены стрессу. По мнению авторов исследования, именно постоянное напряжение, испытываемое на рабочем месте, приводит к сердечным заболеваниям, депрессиям, появлениям язвы. Список этих профессий выглядит следующим образом: авиадиспетчеры, пилоты самолетов, машинисты поездов, преподаватели колледжей и учителя начальных классов. Далее следуют биржевые брокеры, телефонисты, шахтеры, зубные врачи, официанты, руководители предприятий, кассиры, полицейские, работники офисов и журналисты [Альгин, Виноградов, Фомичев 2004].

Исследование, проведенное в Бразилии, показало, что, судя по количеству выплаченных страховок, наибольший риск получить увечья угрожает футболистам. Далее в списке идут водители автотранспорта, агенты брачных контор, полицейские, боксеры, журналисты и железнодорожные контролеры.

Ряд отечественных и зарубежных работ посвящен изучению связи способности к эффективным действиям в условиях риска с личностными особенностями специалистов. Так М. А. Котик выделил следующие качества, влияющие на способность человека к риску: эмоциональная устойчивость, способность к планированию (прогнозированию), самоконтроль, высокая способность к переключению установок, отсутствие консерватизма, настроенность на удачный исход событий, темпераментальные особенности человека, а также локус контроля [Котик 1981]. В. В. Кочетков подчеркнул ряд факторов, в наибольшей степени влияющих на рискованность поведения субъекта деятельности в ситуациях риска: склонность к риску, ригидность, импульсивность, внушаемость и локус контроля [Кочетков 1986].

Связь эффективности деятельности в условиях риска с эмоциональной устойчивостью установил И. П. Рапохин(1981), а В. В. Кочетков и И. Г. Скотникова(1993) привели в своей работе данные, свидетельствующие о связи способности успешно действовать в условиях риска с внутренним локусом контроля. Их результаты свидетельствуют о том, что, лица с интернальным локусом контроля лучше, чем лица с экстернальным локусом контроля, умеют использовать информацию в неопределенной ситуации и активнее ищут дополнительные данные.

По данным В. А. Бодрова и Н. Ф. Лукьяновой, важными факторами, способствующими к эффективным действиям в ситуациях риска, являются уровень личностной тревожности и самооценки субъекта [Бодров, Лукьянова 1981]. Результаты исследования О. Н. Рыбникова (1995) показывают, что на восприятие риска и опасности, наряду с личностными особенностями, оказывает влияние и опыт специалиста.

Необходимо также подчеркнуть связь способности к эффективным действиям в условиях риска со своевременностью и устойчивостью психической регуляции деятельности. Так, Л. Г. Дикая отмечает роль психической регуляции для успешного выполнения профессиональной деятельности специалистами, работающими в экстремальных условиях, и наличие неоднозначности и иррациональности отношений между профессиональной деятельностью и деятельностью по саморегуляции функциональных состояний, с ростом экстремальности внешних условий, возможность смены их доминирования [Дикая 1985; 1992; 2002]. Г. М. Головина, Т. Н. Савченко с соавторами разделяют саморегуляцию психической деятельности при работе специалистов опасных профессий на оптимальную и экстремальную [Головина, Савченко 2004].

А. А. Обознов относит к функциональным составляющим психической регуляции, обеспечивающим адекватное поведение специалистов в опасных (рискованных) условиях, «критерии успеха, заданные программы, образ экстремального фактора (опасности), предвосхищающие схемы сбора информации, оперативные образы, концептуальную модель, принятие решения, планирование и корректирование исполнительных действий» [Обознов 1999].

Наличие экстремальности, трудностей, помех и опасности, актуальность ее последствий также способны влиять на поведение человека в ситуации риска. Рискованность поведения человека зависит и от средовых факторов. В работе С. А. Маничева отмечается, что шум и монотония увеличивают склонность к рискованным действиям в сложных, опасных, неопределенных ситуациях [Маничев 1988]. У. Глендоном установлено, что снижение уровня безопасности окружающей среды приводит к снижению уровня риска, приемлемого индивидом [Glendon 2006].

В работе Е. Н. Кирьяновой проанализировано проявление риска в деятельности специалистов опасных профессий. Автор утверждает, что поведение специалиста в условиях риска в значительной степени определяется характером его подготовленности, его способностью к эффективным действиям в условиях риска и особенностями принятия решения [Кирьянова, 2003].

Д. Макклелланд и Дж. Аткинсон [Risk – taking behaviour 1971: 12] проводили исследования, определяющие отношение людей к риску и их реакцию на эту ситуацию. Они изучали людей с высокой мотивацией достижения успеха, которые старались соответствовать высоким требованиям и стандартам, предъявляемым самим себе. Такие люди обычно бывают бизнесменами и удачливыми предпринимателями, их воспринимают как очень рискованных людей. Исследования же показали, что они занимают умеренную позицию в отношении к риску. Они избегают как высоко, так и низко рискованных предприятий, полагаются лишь на собственное умение и расчет, а не на случай. Изучая людей, боящихся неудач, психологи выявили еще одну особенность: такого рода люди не склонны рисковать в меру. Они могут брать на себя риск в высокой степени (в таких ситуациях им не приходится чувствовать личную ответственность за неблагоприятные последствия) или же они принимают решения с низкой степенью риска, когда успех практически определен.

Анализ литературных источников позволяет утверждать: способность к эффективным действиям в условиях риска носит интегральный характер, определяемых профессиональным опытом и рядом других факторов. Проводимые отечественными и зарубежными исследователями работы по изучению связи способности к эффективным действиям в усло-

виях риска не дали однозначного результата, что обуславливает необходимость проведения дополнительных исследований. Тем не менее, среди факторов, связанных с рассматриваемым качеством, можно выделить темперамент, локус контроля, эмоциональную устойчивость, уровень тревожности, проявления гибкости. Изучение взаимосвязи готовности к риску с некоторыми из этих факторов и легли в основу нашего экспериментального исследования.

Существует также и целый ряд факторов, определяющих особенности рискованного поведения. Так, Г. Н. Солнцева и Т. В. Корнилова выделяют четыре основные группы факторов, влияющих на рискованность поведения: характер задачи, индивидуальные особенности, ситуационные воздействия и межгрупповые влияния [Солнцева, Корнилова 1999].

На характер поведения в ситуациях риска влияние оказывают также и установки субъекта. Теоретические исследования проблемы надситуативной активности личности, проводимые В. А. Петровским, показали предпочтение опасных вариантов действия безопасным при отсутствии внешнего побуждения к риску. По его мнению, мотивированный риск является средством, позволяющим расширить сферу своих возможностей, и максимально реализовав свои потенциальные возможности [Петровский 1997].

В. А. Абчук отмечает, что риск появляется всегда в тех случаях, когда нет полной ясности и определенности в обстановке, а решать и действовать необходимо и порой без промедления [Абчук 2006]. Можно сказать, что риск – неизбежный спутник любого решения, принимаемого человеком.

Если соотнести его слова с повседневной работой учителя, то станет ясно, что педагогическая деятельность повседневно сопряжена с риском. Действительно, деятельность многих специалистов, в том числе и педагогов, осуществляется в условиях различных проблемных ситуаций, в которых необходимо принимать то или иное решение.

В целом ряде работ показано, что характерной особенностью подобных ситуаций являются неопределенность момента их возникновения, характера развития и последствий, а также наличие дефицита времени, поступление недостаточной информации, изменение функционального состояния специалистов [Бодров 1991; Голиков, Костин 1994; 1995; Деркач, Зызыкин 1998; Платонов 1986 и др.].

Причиной многих негативных последствий деятельности специалистов в ряде случаев является недостаточный уровень развития готовности действовать в условиях риска. Поэтому значение таких феноменов, как готовность и склонность к риску, способность к эффективным действиям в условиях риска особенно важно для решения задач оценки и формирования профессиональной пригодности.

Исследователями доказано, что инструкции по действию в нестандартных условиях часто ограничивают число альтернативных решений, сужают возможности индивида, уменьшают количество комбинаций [Дьяченко, Кандыбович, Пономаренко 1985; Носов 1990]. Эффективно применявшиеся ранее принципы поведения и общие решения, стереотипно переносимые в измененные условия, могут привести к неудаче, так как основой возникновения и существования риска являются такие характеристики изменений окружающей среды как неопределенность, многовариативность, непредсказуемость. Нельзя заранее обучить алгоритмам действий в данных условиях, так как изменение хотя бы одного элемента или сочетание различных обстоятельств вызывает необходимость в перемене стратегии поведения.

Рассматривая влияние фактора контроля на процесс и результат деятельности в проблемной ситуации, необходимо учитывать мотивационную базу деятельности. Создание субъектом внешне немотивированной рискованной ситуации вызвано часто желанием расширить рамки личной свободы. Ведущей побудительной силой, притягивающей людей к таким ситуациям, является риск как средство самореализации, как один из способов твор-

чества, освобождения от давления социальной среды, обретения собственного контроля над ситуацией. Риск становится средством избавления от внутренних и внешних ограничений, удовлетворения потребности в самоактуализации, проявления оригинальности, способом получения эмоционального и физиологического удовольствия. В ситуациях риска ощущение азарта и удовлетворения приносит чаще всего не результат, а процесс.

Высокий уровень социального контроля в условиях риска снижает эффективность деятельности, увеличивает вероятность получения неблагоприятного результата, повышая степень риска, и приводит к созданию человеком неоправданных рискованных ситуаций. Частота принятия немотивированного риска может являться показателем актуализации и реализации потребностей человека в самостоятельности, в ослаблении внешнего и осуществлении личного контроля над ситуацией, планирование деятельности и контроля за полученными результатами.

Из анализа научной литературы мы видим, что готовность к риску оказывает существенное влияние на эффективность профессиональной деятельности специалиста. Однако, по мнению В. П. Третьякова, готовность к ситуациям риска не должна быть чрезмерной [Третьяков 1993]. Она не должна стать внутренней доминантой, что могло бы привести к скованности действий. Эта же мысль нашла отражение и в работе В. Н. Карандашева, по мнению которого, рискованность человека невысока, если он сосредоточен более на оценке того, чем может грозить принятое решение, а не на оценке своих возможностей для разрешения ситуации [Карандашев 1993].

Риск является неотъемлемой особенностью многих видов профессиональной деятельности. Уровень проявления рискованного поведения таких специалистов во многом определяет эффективность их профессиональной деятельности в целом.

Концептуальные положения рискологии как науки управления рисками в различных сферах жизнедеятельности человека базируются на идее, что любой вид деятельности несет в себе те или иные риски, которые при определенных условиях проявляются и могут иметь негативные последствия для системы в целом или для ее структурных составляющих [Абрамова 1995; 1996; Альгин 1990; 2004; Арсеньев, Минаев 1997; Беликов 2001; Буянов, Кирсанов, Михайлов 2003]. Вместе с тем, при изменении условий эти риски могут проявляться на оптимальном уровне.

Мы считаем, что ситуации неопределенности требуют быстрых, но адекватных решений, основанных на интеграции прошлого опыта индивида, а также объективных и субъективных факторов среды. Субъекты, готовые к риску, обладают рядом личностных черт, обуславливающих принятие риска. Они обладают способностью замечать, комбинировать, изменять и реализовывать способы решения той или иной рискованной ситуации, умеют ставить вопросы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидные истины, проявляют упорство при достижении цели, обладают высоким уровнем самосознания.

Наличие у индивида такой личностной черты как готовность к риску при оптимальном уровне ее проявления, предполагает представленность в структуре характера таких качеств как коммунибельность, независимая позиция, сочетание смелости и способности реальной оценки обстановки, ответственность за свои поступки. Люди, готовые к риску, обладают высоким уровнем самоконтроля; верой в свои возможности; высокими показателями к социальной адаптации, под которой мы, понимаем умение работать в условиях совместной деятельности; адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды; конструктивно разрешать межличностные конфликты; преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации [Митина 2004; 2005]. Их отличает независимость суждения и поступков от мнения других людей. Они проявляют интерес к сложным, с элементами новизны и неопределенности, условиям, к ситуациям, требующим неординарных подходов и сопровождающихся опасностью, сложностью реализации. При решении поставлен-

ных задач они используют неожиданные элементы, находя оригинальный способ достижения цели. Процессы синтеза, комбинирования и нахождения наиболее безопасных способов действия, сама рискованная деятельность приносит субъектам своеобразное удовольствие в высвобождении творческого потенциала, удовлетворение потребности самоактуализации и саморазвития.

Итак, можно сказать, что риск, а вернее готовность к риску, является необходимым условием и фактором эффективной деятельности специалиста. На наш взгляд, готовность к риску в разной степени характерна всем субъектам труда, деятельность которых связана с принятием решений в условиях неопределенности.

Подводя итог, отметим, что деятельность специалистов многих профессий, в том числе и педагогов, связана с возникновением ситуаций, в которых характер решаемых задач (их сложность, ответственность и т. п.), особенности поведения субъекта, ожидаемый или достигнутый результат и его последствия могут быть неопределенными. Эффективность деятельности профессионала в подобных обстоятельствах во многом определяется способностью действовать в условиях риска, что, соответственно, предполагает наличие в структуре его характера такого качества, как *готовность к риску*, под которой мы понимаем личностное качество, обеспечивающее потенциальную и практическую реализацию педагогом эффективной деятельности в условиях сложных ситуаций с неопределенным исходом.

### **Особенности проявления готовности к риску в педагогической сфере**

Профессия педагога в понимании многих не относится к перечню профессий, являющихся рискованными по сути реализуемой деятельности. Вместе с тем, профессия учителя предполагает наличие определенной степени свободы во взглядах, поведении, личностном самовыражении, в выборе форм, методов и приемов педагогической деятельности, в том числе в ситуациях неопределенности. Только такой педагог способен заинтересовать и увлечь учеников, учитывать индивидуальные особенности учащихся, что, в конечном счете, обуславливает личностно-развивающий характер обучения.

Однако в научно-психологической литературе отсутствуют концептуальные основания психологической обоснованности самого понятия «готовность к риску» у педагога, нет четких и устоявшихся определений феноменологии явлений и характеристик, связанных с проявлениями готовности к риску в педагогической деятельности. Вопросы, касающиеся приемлемости риска в педагогике, особенностей его проявления, готовности к риску педагогов, до сих пор еще не получили должной теоретической, методологической и практической проработки.

В профессиональной деятельности современных педагогов проявления готовности к риску необходимы по многим причинам. Обозначим некоторые из них. Первая – проявления готовности к риску находят своё отражение при принятии различных решений в нестандартных, неопределенных ситуациях, в которых, зачастую, приходится работать педагогам.

Другая причина связана с тем, что умение действовать и принимать решения в условиях риска, необходимы педагогу для того, чтобы демонстрировать образцы поведения, выступающими ориентирами реагирования в ситуациях неопределенности и риска, в которых могут оказаться и учащиеся.

И, наконец, третья причина связана с постоянными инновациями в образовании. Следует отметить, что любая экспериментальная инновационная деятельность в школе является рискованной по своей сути. Необходимым условием реализации инновационной деятельности педагога является умение идти на определенный риск, успешно разрешать возникающие конфликтные ситуации. Любое педагогическое нововведение содержит в своей сути

риск, связанный с непредвиденными трудностями, с непредсказуемостью всех возможных последствий, так как неизвестно, даст ли вводимое новшество ожидаемый результат, приживется ли оно в традиционных условиях, примут ли нововведение учащиеся и их родители.

Обеспечение психологической безопасности экспериментальных преобразований учебно-воспитательного процесса ставит фундаментальную проблему соотношения ученической судьбы и риска в педагогике. Дело в том, что при большом разнообразии образовательных возможностей и переходе общеобразовательных школ к профильному обучению, остро стоит вопрос выбора учеником индивидуальной образовательной траектории. А в этой связи надо понять риск, проявляемый педагогом, как помощь учителя в осуществлении профессионального выбора учащимся, когда его ориентиры не вполне ясны. И именно здесь на первый план встает проблема качественной подготовки педагога к профессиональной деятельности.

К сожалению, учитель часто смыслом своего труда считает передачу школьникам определенной суммы знаний, оставляя проблемы развития личности учащихся за пределом своих профессиональных задач. Несомненно, обучение – одна из важнейших функций педагога и сам процесс обучения обладает большим развивающим потенциалом. Но готовность учащихся к саморазвитию, самообразованию за пределами школы связана не только с овладением информацией, а предполагает развитие определенной системы отношений учащихся к окружающему миру, к другим людям, к самим себе.

Поэтому сегодня актуально и значимо изучение особенностей педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, предполагающее взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений как в личности самого учителя, так и в личности его воспитанников [Глассер 1991; Дубровина 1991; Маркова 1983; Митина 1994; 2004; Роджерс 1997].

Говоря о готовности к риску педагога в нашей работе, речь идет не только об экстремальных ситуациях, хотя и такие в практике школы нередки, но и о повседневном учебно-воспитательном процессе. Дело в том, что обычная работа педагогов (уроки, воспитательные мероприятия и т. п.) по отношению к конечным целям образования всегда несет в себе долю риска. На уроке учителю необходимо всегда быть готовым к реагированию в рискнесущих ситуациях, если он заботится о конечных целях образования. Прежде всего, это связано с освоением содержания предмета, которое надо не просто запомнить или воспроизвести по заданному образцу, а понять по существу.

В настоящее время учителю мало только преподнести материал, ведь у учеников имеется масса способов найти и изучить его самостоятельно (огромное количество учебной литературы, интернет, аудиокурсы). Профессия учителя предполагает наличие определенной степени свободы во взглядах, поведении, личностном самовыражении, в выборе форм, методов и приемов педагогической деятельности, в том числе в ситуациях неопределенности, так как только такой педагог способен заинтересовать и увлечь учеников, учитывать индивидуальные особенности учащихся, что, в конечном счете, обуславливает личностно-развивающий характер обучения.

Особо отметим тот факт, что хороший педагог – творческая личность, а творчество – деятельность, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью, уникальностью, и поэтому тесно связана с риском. Риск обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь проявляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, еще не апробированных средств, форм и методов работы. Творчество без риска, готовности к риску, представляется маловероятным.

Действительно, риск сопутствует любой творческой деятельности человека, а порой он просто необходим для выживания. Многие решения приобретают рискованный характер, потому что невозможно предугадать их последствий. В соответствии с этим, любое педагогическое решение рискованно в той или иной степени и принимается в целях обеспечения психологической безопасности личности.

Здесь уместно привести цитату из выступления А. С. Макаренко: «Возможен ли риск в педагогическом процессе? Если мы спросим об этом человека, сидящего в кабинете за книжками, то он скажет: «Рисковать человеком в педагогической работе нельзя». А если вы спросите меня, человека, работающего практически, у которого несколько десятков этих живых людей, то я скажу: «Обязательно, потому что отказаться от риска – значит отказаться от творчества». А мы имеем право отказаться от творчества в нашей воспитательной работе? Нет.

Поэтому я утверждаю, что в педагогической работе педагог имеет такое же право на смелость и даже на риск, как и всякий другой работник» [Макаренко 1984: 236].

В своей работе мы ведем речь об оптимальном развитии данного личностного качества. То есть мы утверждаем, что педагогу в своей деятельности необходимо рисковать, но при этом он всегда должен помнить о принципе – «Не навреди». Его риск должен быть в первую очередь во благо, направлен на раскрытие интеллектуального и личностного потенциала ученика, способствовать его саморазвитию. Готовность к риску у учителя должна быть всегда тесно связана с высокой степенью его педагогической направленности, гуманизмом, проявлениями поведенческой гибкости и поиском методов и форм обучения, адекватных времени.

В. А. Гуружапов вспоминает С. Я. Шленкевича, своего учителя математики в 11-м классе общеобразовательной школы № 3 г. Улан-Удэ (1965–1966-е гг.). «Бывало, он приносил на урок олимпиадные задачи и давал их решать группе ребят. А с остальными занимался по обычной программе. Потом разбирал решения этих задач с привлечением уже всего класса. Всем было очень интересно.

Теперь понимаю, что Соломон Яковлевич жутко рисковал. По тем временам это было грубым нарушением методики проведения урока, особенно в части ее воспитательной функции (привитие идеи коллективизма, преодоление индивидуализма, зазнайства и т. п.). Но не делать этого тоже было риском, но уже в отношении будущего тех учеников класса, которые готовились поступать в лучшие вузы страны (особенно если учесть, какие в те времена были колоссальные конкурсы на естественнонаучные специальности). Результат: выпускники из провинциальной общеобразовательной школы потом окончили МГУ, МФТИ, МВТУ, МАИ и ряд других вузов, защитили диссертации. Но учитель решал еще и другую педагогическую задачу, а именно: сохранить класс как социальную группу адаптации молодых людей к реальным условиям жизни. Положено тебе сидеть в данном возрасте за партой в классе, хотя делать там, по существу, уже нечего, так и сиди, но все-таки с пользой для себя. Тут опять возникает рискованная педагогическая задача: соблюдение баланса интересов разных по подготовке и интересам учащихся» [Гуружапов 2004].

Мы ведем речь именно об оптимальном проявлении готовности к риску, конечной целью которого являются решение педагогических задач в полном объеме. Готовность к риску не является величиной неизменной, люди по-разному рискуют в своей жизни и профессиональной работе. Проявление готовности к риску зависит от многих факторов среды (характеристик проблемной ситуации, структуры социальных систем, метода формирования проблемы, типа принимаемого человеком решения). При этом педагог должен понимать, что если вероятность того или иного события, действия, решения определить нельзя, то это будет уже не ситуация риска, а ситуация полной неопределенности. Учитель же должен

научиться принимать адекватное педагогическое решение в ситуациях неопределенности и нестандартных ситуациях.

В своей работе Д. Ю. Чернов нестандартными ситуациями в педагогическом взаимодействии называет такие ситуации, в которых хотя бы один из участников педагогического взаимодействия выходит за рамки роли, отвечающей критериям нормального режима протекания процесса педагогического взаимодействия в представлении учителя [Чернов 2001]. При этом условие нестандартности не обязательно должно проявиться во внешнем плане. Это связано с тем, что представление о границе между стандартными и нестандартными ситуациями существует во внутреннем плане, в сознании учителя, т. е. имеет индивидуальное психологическое содержание. Поэтому возникновение атмосферы нестандартности, т. е. появления у учителя «пограничного» ощущения несоответствия его критериям стандартного педагогического взаимодействия, уже может вызвать реакцию учителя, направленную на поиск выхода из ситуации неопределенности.

Помимо рисков, которым подвергаются учителя, существуют также и риски учащихся. Так Б. М. Мастеров выделяет следующие виды риска, проявляющиеся у детей подросткового возраста [Мастеров 1994]:

1) *физический риск*, которому подвергает себя каждый подросток в этот период жизни. Этот вид риска необходим им для самоутверждения, что позволяет обрести чувство реальности своего «Я» и задаться вопросами «Какой Я» и «Как Я устроен?».

2) *социальный риск*, который находит свое отражение в системе межличностных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Данный вид риска связан с тем, что следование групповым ценностям или их отвержение в каждом конкретном случае являются критериями оценки подростка со стороны как взрослых, так и сверстников. Оценка со стороны сверстников особенно важна в связи с тем, что общение со сверстниками – это ведущая деятельность подросткового возраста со всеми вытекающими отсюда последствиями, в частности, превращением этой внешней оценки в самооценку.

3) принимая групповые ценности в качестве составной части своего идеального «Я» и критерия самооценки, подросток рискует оказаться им несоответствующим, то есть возникает *риск несоответствия*. При этом возможны варианты самые простые и примитивные. Подросток может реально, в ощущениях, вплоть до физических чувствовать себя неполноценным, если у него нет, например, фирменных кроссовок (брюк, косметики и пр.) Переживание несоответствия – это одна из моделей личностного кризиса, который может быть разным по силе и масштабу. Но в любом случае есть два пути – либо внутренне перерабатывая этот опыт пойти вперед, – либо компенсировать несоответствие за счет чего-то другого, избавиться от тяжелого, эмоционально травмирующего состояния, но при этом что-то в себе принести в жертву. Именно в этом случае могут включаться неосознаваемые механизмы неадекватных компенсаторных психологических защит.

4) *риск выбора*, который проявляется в ситуациях, когда необходимо соответствовать двум или большему числу ценностей, когда внутренние самооценки начинают конкурировать друг с другом. В процессе социализации подросток принимает ценности разных референтных групп и структурирует их внутри себя. Образуется внутриличностная система референтных ценностей, которая и образует идеальное «Я». Между «Я-реальным» и «Я-идеальным» происходит постоянный напряженный диалог. Он позволяет подростку лучше осознать свое «Я-реальное», в первую очередь, через несовпадение с «Я-идеальным».

5) *риск самораскрытия*, который отчетливо виден в ситуациях, когда подросток становится скрытым не только со взрослыми, но и со сверстниками. Появление этой черты связано с открытием подростком в себе лично своего, того, что отличает его от других людей, делает его в своем собственном представлении, самоощущении отдельной и уникальной личностью. Подросток это ощущает как некоторую глубинную основу, сущность «Я». Это

глубинное «Я» является как бы ядром личности в самосознании и самоощущении подростка, поэтому все остальные качества, черты характера, способности кажутся ему более внешними. Однако при всей интуитивно ощущаемой рискованности самораскрытия, подросток весьма часто идет на такой шаг. А на пороге юности самораскрытие становится одной из основных личностных потребностей, которая реализуется в появлении нового типа отношений – интимной дружбе. Иногда подросток идет на риск самораскрытия бессознательно, просто потому, что не может не выразить себя эмоционально. Как бы то ни было, самораскрытие, открытие себя другим людям, помогает человеку открыть себя себе самому.

Риск, готовность к риску, являются предметом изучения такой области знаний как педагогическая рискология. Изучению педагогической рискологии посвящены работы И. Г. Абрамовой, где отмечается, что для формирования сложного понятия «педагогический риск» необходимо учитывать наличие неопределенности педагогической ситуации; необходимость выбора; возможность оценки результативности выбираемых вариантов [Абрамова 1995; 1996]. В указанных исследованиях анализируются такие проблемы, как оценка и менеджмент педагогического риска, разрабатываются методы диагностики у педагогов склонности к риску, исследуются риски, возникающие в процессе профессионального поведения учителя в ситуации неопределенности и выбора.

Педагогический риск выступает в разных ипостасях: риск, которому подвержены воспитанники, родители, учителя; риск самого педагога, оказывающего педагогическое влияние. Своеобразие педагогического риска связано, например, с тем, что люди, осуществляющие процесс преподавания в школах, колледжах, высших учебных заведениях и стремящиеся достичь определенных целей, используют для этого новые методы и способы «подачи» материала, последствия которых носят неоднозначный характер. Именно эта относительная неопределенность и является одной из причин существования неадекватных взглядов по поводу того, что риск применительно, например, к воспитанию и обучению детей, подростков – недопустим, – нужно строго следовать устоявшимся правилам, выработанным педагогами и педиатрами.

И. Г. Абрамова выделяет следующие виды риска, возникающие в деятельности педагога [Абрамова 1995: 77–85].

1. *Политический риск*, в понятие которого входит несколько составляющих:

а) это риск, связанный с различными политическими событиями. Школе следует понимать эти процессы и обстоятельства, которые их сопровождают, иметь какие-либо жизненные и психологические схемы на случай возникновения таких событий.

б) это риск, связанный с неожиданными правительственными законами и постановлениями, касающимися образования.

в) риск, связанный с расхождением между социальными требованиями к школе и ее возможностями.

2. *Личностный риск* возникает всегда, когда нарушается режим оптимального социального регулирования двух относительно автономных процессов: образования и формирования нравственного самосознания. Главным вопросом оказываются здесь стимулирование образования вообще и, в частности, формирование потребности в образовании в связи с жизненной установкой, рассматриваемый как наиболее общий эффект становления личности.

3. *Физический риск* в первую очередь сопряжен с риском заболевания такими «типичными» школьными болезнями как близорукость, сколиоз, бронхит и т. д. При этом этими заболеваниями страдают не только учащиеся, но и сами учителя. Исследования в этой области показывают, что сами учителя, во время проведенного нами обследования показали, что абсолютное большинство из них считают свою работу эмоционально и интеллектуально крайне напряженной, связанной со значительными физическими нагрузками.

Вместе с тем, 66,5 % педагогов, 62,2 % руководителей образовательных учреждений и 89 % школьников не называют здоровье в числе 6 основных жизненных ценностей. В более чем 70 % обследованных образовательных учреждениях кроме как на уроках физической культуры нигде не реализуется программа формирования здорового образа жизни, а учителя не только не вовлечены в систему сохранения и восстановления собственного здоровья, но и отличаются недостаточной компетентностью в вопросах охраны здоровья, проявляющейся в неблагоприятном для здоровья повседневном стиле жизни и поведении на рабочих местах [Митина, Митин, Анисимова 2005].

И, наконец, физический риск, которому добровольно подвергают себя подростки, доказывая себе и другим свою взрослость. Людям, занимающимся воспитанием молодежи, следует иметь в виду следующую закономерность: для самоутверждения и самопроверки люди молодого возраста часто совершают рискованные поступки, в том числе и опасные для жизни. Многим из них свойственна тяга к неоправданному риску. Эту особенность поведения молодежи подметил еще английский философ Дж. Локк, который утверждал, что молодые люди в определенном возрасте обязательно делают «скачки в сторону», и все, что мы можем пожелать – чтобы эти скачки происходили на наших глазах [Уайтхед 1990].

4. *Социальный риск* основан на идее множественности равноправных ценностных систем, вырабатываемых в процессе социокультурного развития, и предопределяется степенью совпадения личных целей, установок, ожиданий, запросов учителя с групповыми целями, возможностями, замыслами и назначением педагогического коллектива.

Социальный компонент педагогического риска сегодня усилен за счет динамики в статусе школы. Если не для всех учителей, работающих в школе, она выступает как опытно-экспериментальная площадка, то резко возрастает социальный риск, связанный с ухудшением атмосферы в педагогическом коллективе, осложнением характера взаимоотношений и возникновением в нем конфликтных, стрессовых ситуаций.

5. *Риск несоответствия*, который непосредственно ощущается как личностный риск, как опасность для «Я», предъявляемым к нему личностным и профессиональным требованиям. Риск самораскрытия заставляет учителя говорить не то, что на душе, и приводит к педагогическому лицемерию, очень распространенному явлению в педагогической среде, что является обыкновенной защитной реакцией здорового человека, выбравшего такую опасную профессию.

6. *Риск бездействия*. В процессе исследования различных типов отношений в системе «учитель-ученик» замечено, что конформистская позиция педагога освобождает его от ответственности, потому что, с одной стороны, он не несет личной ответственности за решения коллектива, а с другой – он защищается решениями коллектива, если ему это необходимо.

Педагогический конформизм – профессиональное и человеческое приспособление педагога, соответствие некому признанному или требуемому стандарту, образцу, нормативу. Такая позиция имеет место там, где при расхождении педагога с группой коллег или целым педагогическим коллективом, педагог адаптируется, уступает, подчиняется групповому влиянию или давлению.

В концепции профессионального развития педагога данное явление находит свое отражение в понятии «личностная адаптация», под которой понимается пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, отсутствие у индивида стремления к независимости от воздействий извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности [Митина 1998; 2004].

Риск бездействия появляется не только, когда учитель прячется от решения актуальных педагогических задач, но и когда учитель отказывается от участия даже в коллективных решениях.

И. Г. Абрамова (1995) определяет понятие «педагогический риск» как деятельность учителя по снятию неопределенности в ситуации неизбежного, т. е. обязательного выбора и конкретное педагогическое воздействие, для реализации педагогического замысла. Получается, что учитель постоянно действует и принимает решения в ситуации риска. При этом он должен уметь учитывать и оценивать следующее:

- вероятность получения желаемых или нежелательных результатов (успех или неудача);
- вероятность отклонения от избранной педагогической цели;
- возможные благоприятные и негативные последствия своих действий для участников образовательного процесса, включая и учителя.

Однако в рассмотренном исследовании в большей степени представлены педагогические аспекты проявления риска, и не уделяется должного внимания психологическим составляющим готовности к риску у учителей.

В нашем исследовании теоретико-методологическим основанием изучения готовности к риску является концепция профессионального развития личности [Митина 1998; 2005].

Изучение риска в рамках данной концепции предполагает понимание готовности к риску как личностной характеристики, присущей в разной степени всем субъектам труда, деятельность которых связана с принятием решений в условиях неопределенности.

Готовность к риску также связана и с высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик учителя (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость), выделяемых в данной концепции. Именно педагогическая гибкость является фактором, обуславливающим проявления оптимального уровня готовности к риску у учителей. Гибкость проявляется при принятии, оценке, реализации и корректировке педагогических решений в ситуациях неопределенности.

В нашем исследовании одной из центральных идей в понимании риска является оценка возможных последствий принятия и реализации педагогических решений. В *ситуациях неопределенности*, под которыми мы понимаем ситуации профессионально-педагогического взаимодействия, когда полностью или частично отсутствует информация о возможных её исходах, педагогу необходимо быть готовым к риску и проявлять его в своей деятельности, но только тогда, когда прогнозируемая вероятность наступления позитивного исхода события выше вероятности наступления негативных последствий. При этом мы ведем речь идет о взаимосвязи готовности к риску с *эффективностью педагогической деятельности*, под которой понимается высокий уровень развития педагогических компетентностей, связанных как с методической и предметной подготовкой учителя, так и с коммуникативными способностями и умением создавать творческую атмосферу на уроке. Эффективная педагогическая деятельность, обусловленная высоким уровнем развития интегральных характеристик личности, может быть реализована учителем в модели профессионального развития.

На наш взгляд, хороший учитель – разносторонне развитая, сильная, автономная личность, обладающая богатым внутренним потенциалом свободой, ответственностью за себя, за свои поступки, действия и принятые решения, способная к саморазвитию и к творческой деятельности. Важно, чтобы современный педагог мог служить образцом для своих учеников, личностью, побуждающей своих подопечных к развитию и совершенствованию, что предполагает его готовность к риску, которая бы оправдывала как эмоциональный, так и физический вклад в эти процессы.

Резюмируя изложенное, необходимо отметить, что проблеме готовности к риску у педагогов уделено недостаточно внимания. Однако, мы считаем, что данное качество является необходимым для полноценной и эффективной педагогической деятельности, но только при условии его оптимального проявления. Именно такое понимание готовности к риску у

учителей и предопределило авторскую позицию в организации и проведении экспериментального исследования.

### 2.2.5. Полиролевое поведение учителя

Эффективный педагог должен, помимо прочего, обладать широким репертуаром педагогических ролей. Вместе с тем, большое количество исследований [Шевцова 1999; Орел 2001; Рукавишников 2001; Валькова 2002; Борисова 2003; Иванова 2003; Каримова 2003; Гнездилова 2005; Дикова 2005; Мальцева 2005; Москвина 2005; Сыманюк 2005; Корнеева 2006 и др.] показывает, что для многих учителей сегодня характерно жесткое профессионально-ролевое поведение, деформации личности, оказывающие негативное воздействие на развитие и здоровье учащихся.

В связи с этим, становится актуальным определение психологических особенностей и выявление условий развития полиролевого поведения педагога. Решение данной проблемы позволяет обеспечить эффективность педагогической деятельности, творчество и самореализацию педагога в профессии, профессиональное долголетие учителя и сохранение здоровья всех участников образовательного пространства.

В теоретико-эмпирическом исследовании, проведенном нами [Митина 2010а; Колмакова 2008], рассмотрены различные подходы к изучению ролевого и профессионально-ролевого поведения человека, позволяющие раскрыть истоки и основные направления исследования психологии полиролевого поведения учителя.

Изучение социальной роли и ролевого поведения личности в отечественной психологии проводилось Г. М. Андреевой, А. А. Бодалевым, Л. П. Буевой, П. П. Горностаем, А. Л. Гройсманом, А. А. Деркачом, М. И. Еникеевым, И. С. Конном, М. Ю. Кондратьевым, Р. Л. Кричевским, А. А. Началджяном, Е. В. Руденским, В. А. Ядовым, М. Г. Ярошевским и др. В зарубежной социальной психологии и психотерапии исследованиями ролевого поведения занимались Э. Аронсон, Э. Берн, Г. Блумер, И. Гоффман, Д. Киппер, М. Кун, Г. Лейтц, Р. Линтон, М. Люшер, Р. Макгайер, Д. Майерс, Дж. Мид, Дж. Морено, К. Рудестам, Т. Сарбин, Т. Шибутани и др. Интерес к данной проблеме сохраняется и по сегодняшний день, привлекая внимание многих исследователей, так как анализ социальной роли, ролевого поведения способствует более полному пониманию поведения человека в обществе.

Впервые в научный оборот термин «роль» был введен в 20–30-е гг. американскими исследователями Д. Мидом и Р. Линтоном. К концу 60-х гг. в американской социальной психологии насчитывалось уже много сотен преимущественно эмпирических исследований. На сегодняшний день в психологии существует множество определений понятия «роль». Во всем многообразии определений понятия «роль» прослеживается их сходство в четкой взаимосвязи роли и статуса или позиции личности.

Подход отечественных авторов предполагает понимание роли как социальной функции, как неразрывного единства определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанных в данном обществе, которые в конечном итоге детерминируются местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений. При этом, если общий способ или стандарт поведения исполнителю той или иной социальной роли задается обществом, то ее конкретное индивидуальное исполнение имеет определенную личностную окраску, в чем проявляется уникальная неповторимость каждого человека [Андреева 1988]. Другими словами, ролевое поведение всегда авторское и демонстрирует то, каким образом личность использует возможности для прочтения, исполнения роли.

Большинством авторов понятия роль и ролевое поведение не смешиваются, при этом подчеркивается, что одна и та же роль разными людьми исполняется по-своему, иначе. Соот-

ответственно, каждый человек, имея некоторую свободу в исполнении той или иной роли, демонстрирует свой собственный вариант ролевого поведения.

На восприятие и исполнение человеком той или иной роли влияют разнообразные факторы, которые можно объединить в группы, включающие когнитивный аспект – знание роли или представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью; эмоциональный аспект – значимость, ценность выполняемой роли; поведенческий аспект – умение выполнять данную роль, менять роли, многообразие ролевого репертуара; мотивационный аспект, а также способность рефлексировать свое ролевое поведение. Влияние данных факторов находит свое отражение в разнообразии ролей, которые выполняет человек в течение своей жизни.

Поведение человека, обусловленное профессиональной ролью, становится профессионально-ролевым, определяется профессиональными знаниями о содержании данной роли, соответствием ролевым предписаниям, интернализацией роли. Механизмы связи социального поведения и профессии, так называемого профессионально-ролевого поведения, вызывают интерес представителей различных психологических школ. Имеется ряд исследований профессионально-ролевого поведения разных специалистов: предпринимателей [Суслова 1999], руководителей [Базарова 2011; Кукушкина 2007], военнослужащих [Головачев 2000; Кармазин 2004; Гусева 2007], сотрудников милиции [Прыгунов 2002, Ходжич 2004], работников таможи [Шейнис 1998], госслужащих [Долгова 2000; Михальский 2002], педагогов [Смелкова 1999; Корнеева 2006].

Анализ психологической литературы показал, что теория социальных ролей в деятельности учителя нашла свое применение довольно поздно. В итоге этот подход является мало разработанным.

По мнению В. А. Сластенина, системно-ролевая теория формирования личности четко вписывается в современное педагогическое образование, так как педагогическое образование рассматривается сегодня не только как производство и присвоение новых знаний, целей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей человека, возможностей компетентного и ответственного выполнения им профессиональных и социальных ролей [Сластенин 1998].

Анализируя социальные роли учителя, Л. М. Фридман акцентирует внимание на двух видах отношений, в которые вступает педагог в процессе исполнения ролей: общественные и межличностные и подчеркивает важность развития у педагогов ролевой эмпатии, т. е. умения поставить себя на место другого. Общественные отношения, по мнению автора, – это отношения, устанавливающиеся в процессе совместной практической и духовной деятельности людей. Общественные отношения – это скорее безличные отношения, когда не учитывается поведение, стиль и характер исполнения людьми своих социальных ролей в этих отношениях; Если все это учитывается, то речь идет о межличностных отношениях. Тем самым коммуникация в процессе общения предполагает воздействие общающихся людей друг на друга. Последнее зависит не только от понимания получаемой друг от друга информации, но и складывающегося представления друг о друге. При этом, для понимания и воздействия на другого человека полезно уподобить себя ему, а также представить себе, как этот другой понимает меня. Учитель, организуя повседневно свое взаимодействие, свои взаимоотношения с каждым из учащихся, должен научиться понимать каждого из них, а также понять, как этот каждый представляет его и, следовательно, относится к нему. Для этого важно развивать у себя эмпатию – сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого [Фридман 1984].

Характеризуя статусно-позиционные качества учителя, И. А. Зимняя подчеркивает важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя и т. д.), готовности принять позицию ребенка [Зимняя 2005].

Ролевой характер содержания профессии учителя рассматривал Л. Б. Ительсон, который дал следующую характеристику типичных ролевых позиций учителя:

1. Роль информатора, когда педагог ограничивается сообщением требований, норм, воззрений (например, «надо быть честным»);
2. Роль друга, основанная на проникновении в душу ребенка;
3. Роль диктатора, насильственно внедряющего нормы и ценности в сознание воспитанников;
4. Роль просителя, когда педагог уламывает, упрашивает быть таким, «как надо», доходит до самоунижения, подхалимажа;
5. Роль советчика, уповающего на осторожное уговаривание;
6. Роль вдохновителя, стремящегося увлечь, зажечь своими чувствами, приятными целями, перспективами.

Автор данной классификации обращает внимание на то, что каждая из этих позиций может дать и положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя [Ительсон 1981].

По мнению Е. И. Исаева, педагог является проектировщиком, конструктором, организатором образовательного процесса. Он должен ясно представлять себе содержание и способы действий субъектов образовательного процесса, основные позиции его действующих лиц и так выстроить связи и отношения в совместном с детьми бытии, чтобы это преобразование приводило в итоге к образованию у них важнейших способностей, стимулировало их развитие. Этому, как считает автор, должно способствовать психологическое образование в педагогическом вузе [Исаев 1997].

В. Леви, анализируя ролевой репертуар учителя, пишет, что роль учителя ясная, определенная, однозначная, но содержит в себе множество ролей скрытых и неявных [Леви 1980]. Составленная В. Леви схема ролевого репертуара учителя включает в себя более тридцати ролей (см. рис. 2).

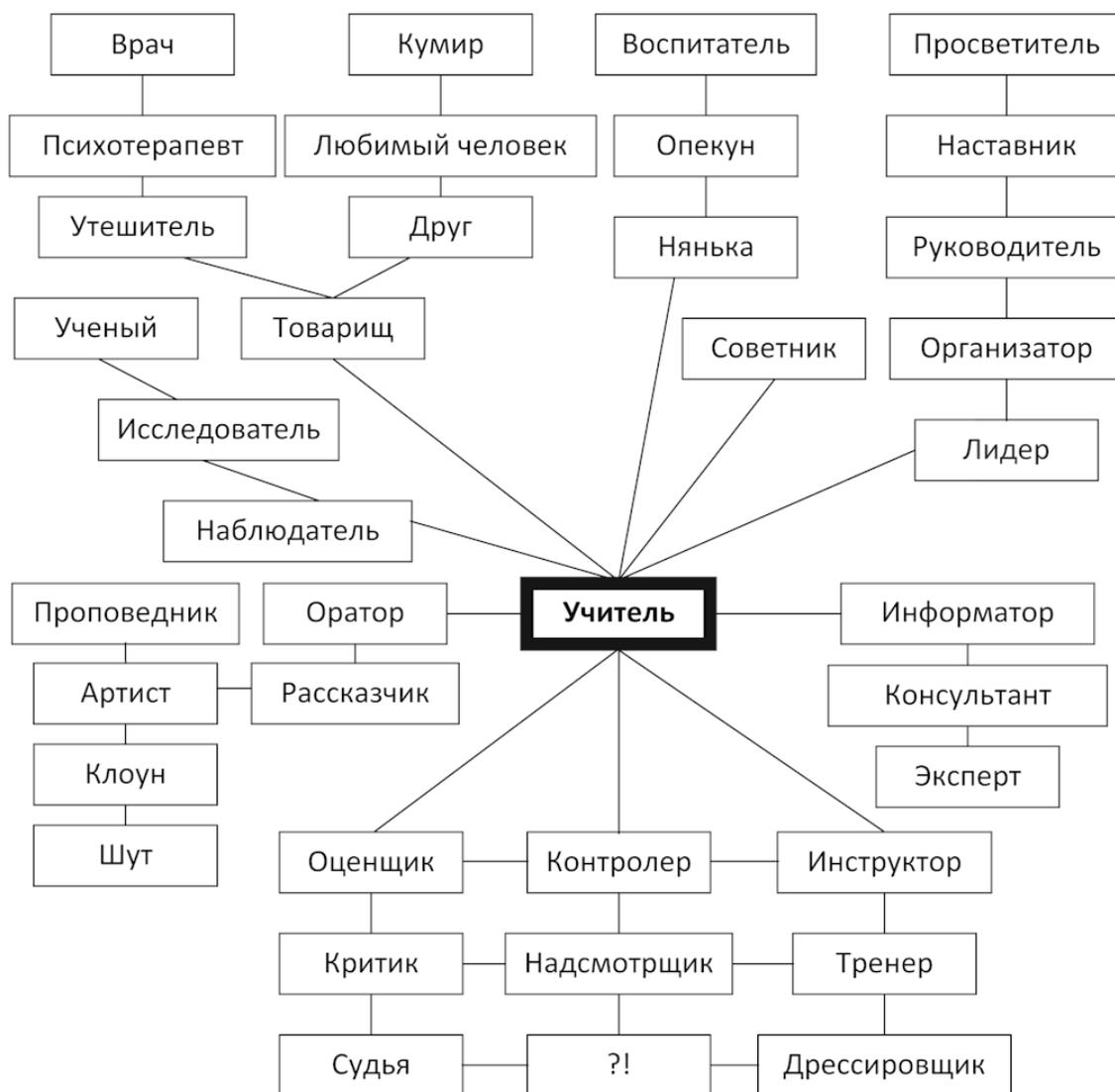


Рис. 2. Ролевой репертуар учителя (Леви В. И.)

Таким образом, многие исследователи подчеркивают полиролевой и полифункциональный характер педагогической деятельности, однако полифункциональность педагогической деятельности порождает неопределенность этих функций. Как пишет Н. А. Аминов, ссылаясь на английского исследователя Д. Лоттона, при обсуждении проблемы оценки профессиональной деятельности и профессионального роста учителей выявляется следующее: для учителя важно ясно представить себе, что от него требуется, но как показали исследования, во многих странах определение функций учителя чрезвычайно расплывчато [Аминов 1997, 2013].

М. Ю. Кондратьев, изучая характер взаимоотношений воспитателя и воспитанников детских домов и школ-интернатов, отмечает, что те воспитательные задачи, которые и в профессиональном, и попросту в личном плане призван решать взрослый в условиях детского дома и школы-интерната, предполагают выполнение им не только, а может быть, и не столько роли собственно педагога, сколько родительской роли, т. е., по сути дела, роли самого душевно близкого ребенку человека. Однако, как подчеркивает автор, частая смена воспитателей затрудняет реализацию данной роли во взаимодействии между педагогом и воспитанниками [Кондратьев 2005].

Анализируя учебно-речевую ситуацию педагогического общения, З. С. Смелкова, выделяет следующие роли учителя:

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.