

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Е. В. Андриенко

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМ**

Монография

Новосибирск
2011

УДК 378+371+159.9+316.6
ББК 74.584.2+88.40+60.53+60.561.9
А 659

Рецензенты:

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
В. Я. Синенко,
доктор педагогических наук, профессор
П. В. Лепин,
доктор педагогических наук, профессор
Г. И. Чижакова

А 659 **Андриенко, Е. В.**
Педагогический профессионализм / Е. В. Андриенко. – Ново-
сибирск: 2011. — 188 с.

В монографии раскрыты актуальные направления исследования современных проблем становления и развития педагогического профессионализма как социально-психологического и личностного феномена. Обоснована совокупность методологических подходов к педагогическому профессионализму в педагогике и психологии. Раскрыты сущность, содержание, структура и функции профессиональной самоактуализации и профессиональной зрелости педагога как базовых характеристик профессионализма. Охарактеризованы основные факторы, условия и этапы его развития. Определены роль и место высшего профессионального образования в процессе становления педагогического профессионализма.

Книга предназначена для специалистов высшей школы, аспирантов и соискателей, которые занимаются проблемами профессиональной педагогической деятельности в современных условиях.

УДК 378+371+159.9+316.6
ББК 74.584.2+88.40+60.53+60.561.9

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011
© Андриенко Е.В., 2011

Содержание

Предисловие	4
Глава 1. Теоретические и социальные основы исследования педагогического профессионализма	8
1.1. Педагогический профессионализм и педагогическое образование в условиях социокультурных изменений	8
1.2. Акмеологический подход к исследованию педагогического профессионализма	30
1.3. Реализация антропологического подхода в образовании	46
1.4. Психотерапевтический подход в образовании	68
Глава 2. Условия и факторы развития педагогического профессионализма	88
2.1. Развитие профессиональной мотивации к педагогической деятельности	88
2.2. Основные этапы профессионального развития педагога	118
2.3. Профессиональная самоактуализация и профессиональная зрелость педагога	136
2.4. Профессиональная деформация педагога: сущность, преодоление, профилактика	160
Литература	182

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблемы развития педагогического профессионализма были актуальны всегда, но в современных условиях они становятся еще более значимыми в связи с многообразием и противоречивостью требований, выдвигаемых государством, обществом и актуальным состоянием образовательного процесса в том или ином образовательном учреждении. В аксиологическом плане профессионализм имеет равную ценность для самого человека и для общества. Становление профессионала невозможно без учета взаимосвязи его образования, всей системы подготовки к соответствующей деятельности с особенностями данной деятельности, которые также могут меняться в зависимости от развития науки и практики. Поэтому мы рассматриваем факторы влияния, обуславливающие развитие педагогического профессионализма, как в системе профессионального образования, так и в реальной педагогической практике.

Современные научные исследования педагогического профессионализма базируются на многолетних разработках отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии, социологии и других наук. А поскольку базовые основания педагогического профессионализма закладываются в условиях высшей школы, для нас весьма значимыми стали исследования, выполненные в рамках научной школы академика РАО — Виталия Александровича Сластенина, ведущего российского ученого в области педагогики высшей школы. Педагогика высшей школы представляет собой уникальное направление исследований, затрагивая достаточно широкий спектр проблем, связанных с непрерывным педагогическим образованием, профессиональной мотивацией, расширением возможностей всех его уровней, динамикой профессионального развития педагога, изменением содержания его деятельности, достижением профессиональной зрелости, профессиональной самоактуализации и т. д.

Педагогическая профессия является не слишком популярной и уж тем более не престижной в обществе. Что же касается профессии учителя, то здесь мы сталкиваемся с очень сложным соци-

альным отношением, которое свидетельствует о противоречивых тенденциях. С одной стороны, на уровне официальных государственных и частных оценок звучат претензии к учителям, на которых, как правило, возлагается ответственность за большинство школьных проблем. С другой стороны, учительство, как социальная группа, вызывает большее доверие у населения, чем представители других профессий. Так, Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведя исследование в 2010 году, выяснил, что наибольшее доверие среди четырех, выбранных социальных профессий (журналист, учитель, священник, милиционер), вызывают учителя. Об этом заявили 68% респондентов. Особо значимым является тот факт, что чаще других учителям доверяют не пожилые люди, а респонденты моложе 34 лет [104].

Таким образом, даже в современных условиях образовательной конкуренции и снижения статуса многих социальных профессий, педагог остается в общественном сознании носителем: «разумного, доброго, вечного...», образа Учителя с большой буквы. Это пока еще не утрачено в общественном сознании, несмотря на системные и целенаправленные усилия средств массовой информации, все больше централизирующихся на негативной информации об учителях. Образ учителя в широком смысле этого слова — архетипичный образ, который существует в любой культуре как символ человека, помогающего подрастающему поколению войти в мир взрослых и пройти путь собственного развития на основе усвоения самого важного из того, что было создано ранее.

Ценность социальной позиции педагога и абсолютная значимость его функциональной роли делают процесс исследования педагогического профессионализма очень сложным в связи с неизбежностью анализа таких феноменов, которые связаны с личными качествами человека в их соотношении с требованиями педагогической деятельности. При доминировании технократического подхода в современном образовании, абсолютизации сциентизма и роли науки в решении гуманитарных проблем общества, возникает дефицит анализа воспитания как основы современного образования молодежи для её успешной социализации.

Ориентированность педагога в современных проблемах и направлениях развития социального воспитания становится од-

ним из главных условий профессиональной деятельности. В исследованиях члена-корреспондента РАО Анатолия Викторовича Мудрика и его учеников содержится глубокий анализ проблем социального воспитания в их соотношении с мировыми тенденциями и в условиях очевидного изменения соотношения целенаправленной и стихийной социализации в пользу последней. Рассматривая педагогический профессионализм как социально-профессиональный и личностный феномен, высокий уровень педагогической деятельности, невозможно исключать воспитание как основу и главный результат этой деятельности.

Большую роль при анализе возможностей профессионального становления педагога, следует отвести отечественным психологическим теориям и концепциям развития профессионализма (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер и др.). А также исследованиям зарубежных ученых (Р. Бернс, М. Вудкок, Г. Крайг, А. Маслоу, Д. Майерс, Г. Олпорт и др.), чьи идеи становятся всё более актуальными для России в связи с постоянной унификацией образовательных программ и сближением образовательных систем. Схожесть отечественных и зарубежных проблем, связанных с профессиональной деятельностью педагога, определяется не только общими социально-экономическими тенденциями развития, но также противоречием, возникшим между управленческими структурами и профессиональным сообществом, с его попытками к максимальному сохранению достижений в образовательной практике.

Современная политика в сфере образования касается всех его субъектов, но более всего новым требованиям и нововведениям должны соответствовать педагоги. Радикализм образовательной политики, бесконечное реформирование и модернизация ослабляют возможности совершенствования самого процесса образования, порождают социальный и профессиональный скептицизм, вымывая из педагогического корпуса потенциальных профессионалов высокого класса. Однако абсолютные ценности бытия остаются неизменными и абсолютная ценность педагогического труда, как и труда родительского сохраняется вне зависимости от тех проблем, с которыми сталкивается общество и конкретные люди в своей жизнедеятельности. Поэтому развивается и будет

развиваться педагогическая наука и педагогическая практика, исследуются актуальные вопросы профессиональной педагогической деятельности.

В данной монографии рассмотрены теоретические и социальные основы педагогического профессионализма и условия его развития, как в процессе профессиональной педагогической подготовки, так и в процессе профессиональной жизнедеятельности педагога. Несмотря на многообразие современных методологических подходов, мы остановились на акмеологическом, антропологическом и психотерапевтическом подходах, поскольку они определяют гуманитарный аспект и соответствующий контекст исследования, посвященного профессионализму как интегральной профессионально-личностной характеристике определенного качества деятельности, приносящей абсолютный (превышающий нормативный) результат.

Анализ условий и факторов развития или достижения человеком педагогического профессионализма включает исследование сущности и развития профессиональной мотивации к педагогической деятельности, динамику профессионального развития педагога с выделением этапов максимальных достижений, а также исследование профессиональной самоактуализации и профессиональной зрелости как основных психолого-педагогических феноменов, характеризующих педагогический профессионализм и определяющих его сущность. Целесообразность раскрытия вопроса о профессиональной деформации педагога определяется необходимостью осмысления тех трудностей, деформирующих влияний, критических ситуаций, фрустраций и кризисов, через которые проходит почти каждый профессионал. Мы сделали попытку выявить наиболее типичные признаки профессиональной деформации с тем, чтобы раскрыть возможности её профилактики и преодоления.

Психолого-педагогическая основа данной работы очевидна. Трудно представить, что анализ педагогического профессионализма в принципе возможен только на педагогической либо психологической основе, поскольку личность педагога-профессионала и деятельность педагога-профессионала являются единым целым, что мы и попытались представить в данной книге.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Социокультурный фон современного образования определяется глобализацией с её интеграцией, унификацией, стандартизацией и взаимозависимостью культур, экономик, а также социальных отношений. Поэтому основные тенденции развития современного образования являются общими не только для России, но и для большинства стран мира: информатизация, индивидуализация, прагматизация, регионализация, фундаментализация. В то же время нельзя не заметить постоянную динамику данных тенденций, изменение их роли, места, приоритета.

Стремительные изменения, которые происходят в современном образовании, влияют на многие сферы жизнедеятельности российского общества. Причем адекватность оценки результатов такого влияния, как правило, возможна лишь по прошествии определенного времени. Наличие значительного количества противоречий в сфере образования, нерешенность ряда задач, определенных в процессе реформирования и модернизации, а также заимствование западных моделей профессиональной подготовки по-разному воспринимается педагогами и другими субъектами образовательного процесса в современных условиях.

Педагоги — профессионалы сталкиваются сегодня с комплексом проблем, которые акцентируют необходимость изменений, как в их деятельности, так и системе подготовки. Негативная оценка высшего педагогического образования и стремление к значительному сокращению педагогических вузов по всей террито-

рии Российской Федерации также свидетельствуют о резких изменениях, которые неизбежны в профессиональной деятельности и профессиональной подготовке целого корпуса педагогов страны.

Различные, нередко противоречивые подходы к решению проблем российского образования вызваны не только постоянными изменениями, которые происходят в социально-экономической жизни и социокультурной сфере общества, но также противоположными взглядами на советское образование и разной оценкой перспектив развития современного образования. В современных условиях актуальное состояние отечественного образования вполне можно определить как **кризисное**, поэтому проблеме становления и развития педагогического профессионализма нельзя анализировать без учета данного явления.

Кризис (др.-греч. *κρίσις* — решение, поворотный пункт) – резкое изменение, крутой перелом; тяжёлое переходное состояние, поворотный пункт, при котором *неадекватность средств достижения целей рождает непредсказуемые проблемы*. Кризис проявляет скрытые конфликты и диспропорции. Кризисом можно назвать ситуацию, при которой: в результате функционирования имеет место ущерб; невозможно продолжение функционирования в рамках прежней модели; неотлагательно требуется принятие решения; появляется шанс на обновление [101]. Все эти характеристики очевидны, если рассматривать современное образование в России.

За последние двадцать лет (1990–2010 гг.) весьма существенно изменилась социальная стратификация общества. Дестабилизация стратификации обусловлена экономической неустойчивостью развития, динамикой миграционных и эмиграционных процессов, поляризаций материальных ресурсов. Социальное расслоение выступает сегодня важным фактором изменений в образовании, которое не может не отражать процессы, происходящие в обществе. Одним из явных признаков кризиса является **обострение противоречия между социальным и политическим заказом к образованию**. Социальный заказ как заказ всего общества существует всегда — на *преодоление неравенства* и обеспечение равных стартовых образовательных возможностей представителям

разных социальных групп. Политический заказ сегодня, определяющийся в нормативно-правовых документах, регламентирующих функционирование образования как института социализации на — относительно жесткую дифференциацию образования, *поддержку элитных* образовательных учреждений, нормативную фиксацию и углубление неравенства в образовании.

Министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко акцентировал так называемый *точечный подход* к образовательным учреждениям: «В новой федеральной целевой программе заложена идея — помочь создать в регионах центры совершенства, центры, где дается лучшее дошкольное образование, лучшее школьное, центры переподготовки кадров в области начального и среднего профессионального образования, в том числе и переподготовки взрослых людей» [102]. Это было сказано 8 ноября 2010 года на рабочей встрече председателя правительства с министром образования, в ходе которой обсуждались основные направления новой федеральной целевой программы по развитию образования. Финансирование образования предусматривается только для определенных учреждений, для всех остальных (т.е. большинства), наблюдается обратная тенденция — резкое сокращение финансовых потоков.

Пока нет никаких данных о перспективах *системной* экономической поддержки российского образования. Так называемый точечный подход (изначально появился в строительном бизнесе, когда новые здания встраивали в уже существующую и функционирующую инфраструктуру) в образовании означает жесткое социальное деление детей и молодежи. Причем деление, которое определяется не только разным уровнем материального благосостояния семьи, но и самим государством.

В России открываются элитные школы, элитные научные центры, элитные университеты, которые нацелены на образование относительно незначительного количества обучающихся. Это весьма дорогое обучение и оно предполагает определенный уровень подготовленности учащихся (студентов). Очевидно, что элитность должна определяться не только и не столько экономическим ресурсом, сколько сложностью и глубиной образовательных программ и высочайшим уровнем профессионализма

педагогов. В России она пока определяется по финансированию и нередко случается, что качество и результат образования не всегда соответствуют тем затратам, которые были сделаны. Элитные образовательные учреждения существовали во всех странах и почти во все времена. Как правило, это были учреждения, в которых работали лучшие преподаватели, реализовывались самые сложные образовательные программы и обучались самые талантливые молодые люди. Сегодня это не всегда так. Финансовый поток может быть направлен в образовательное учреждение, которое ни по одному из перечисленных критериев не выделяется из подобных ему организаций.

Социальный рейтинг министра образования Российской Федерации является одним из наиболее низких, по сравнению с другими членами правительства. Общественное мнение и мнение педагогического профессионального сообщества стабильно придерживаются весьма критичной оценки того, что происходит в образовании. При этом все образование в современной России характеризуется общим снижением качества. Политика перераспределения финансовых потоков для улучшения качества образования пока не способствует позитивным результатам.

Второй проблемой, которая определяет кризис, является невозможность обеспечить эффективность процесса формирования компетентности личности в сфере *многокультурного пространства*. Еще в конце 90-х годов прошлого века Б.С. Гершунский, исследуя проблемы педагогического прогнозирования, выделял главную цель и высшую общественную ценность образования, которая, по его мнению, заключается **в обеспечении ментальной совместимости различных социумов** [25]. Ментальная совместимость социумов рассматривалась им как важнейшее условие движения цивилизации к целостности и единству, а также как фактор преодоления социальных конфликтов, обеспечения социальной солидарности и условие нормальной жизнедеятельности людей в стране. Очевидно, что необходимы целенаправленные усилия всего общества и государства для обеспечения такой совместимости. И они должны быть реализованы, прежде всего, в системе образования, как это происходило в многонациональном Советском Союзе, когда проблемы межэтнических отношений и культур в целом решали

лись вполне успешно. Попытки решить данную проблему только через православную культуру не могут быть в достаточной степени эффективными из-за разнообразия конфессий в Российской Федерации. Именно образование, которое является светским по своей сути, способно решить данную проблему.

Б.С. Гершункий занимался вопросами педагогического прогнозирования в течение многих лет, в доперестроечный и постперестроечный периоды. Уже тогда им была выделена особая социальная и культурная ценность образования, связанная с обеспечением ментальной совместимости различных социумов. В современных условиях этот тезис звучит особенно актуально. Терминологически он определяется как *компетентность в сфере многокультурного пространства*. Очевидно, что данная компетентность с большим трудом формируется и реализуется в практической жизнедеятельности социумов, причем не только в России, но и в других странах. Страны Евросоюза, например, не справляются с решением проблемы межэтнических отношений, что находит свое отражение в ряде нормативно-правовых документов.

В Российской Федерации этот вопрос не только не решен, но значительно обострился в последние годы, подтверждением чему могут служить межэтнические конфликты и активизация национального радикализма, особенно среди молодежи.

Важнейшим признаком кризиса сегодня является **снижение экономического потенциала образования**. С осени 2008 г. эксперты ГУ-ВШЭ под руководством ректора Ярослава Кузьмина, исследуя воздействие экономического кризиса на систему российского образования, фиксируют общее снижение его экономического потенциала. Это проявляется в сокращении спроса на платное образование, сокращении госфинансирования, снижении спроса на выпускников со стороны бизнеса, а также в сокращении возможностей финансирования вузов бизнесом [103].

Кроме того были выделены некоторые факторы, которые могут повлиять на развитие российского высшего образования в будущем:

- Снижение экономической активности потребителей и заказчиков образовательных услуг.
- Сокращение государственного образовательного бюджета.

- Существенная трансформация рынка труда, которая проявляется в изменении привлекательности различных специальностей, что чревато потерей ориентации детей и родителей при выборе и следовании образовательной траектории.

- Возможная апатия будущих работодателей. Может снизиться интерес работодателей к приему учащихся на практику, влиянию на образовательные программы в вузах и т. д. Сами студенты могут резко снизить уровень прилагаемых усилий в образовательном процессе, наблюдая невостребованность своих будущих профессий и др. (там же).

Наряду с экономическими проблемами актуализируется вопрос о *противоречиях в самом содержании образования*. С одной стороны происходит упрощение содержания, которое в заявленном компетентностном подходе слабо учитывает дидактические принципы научности и системности, с другой — информационный хаос, определяющийся потоком не структурируемой информации интернета и экспансией социальных сетей.

Компетентностный подход, являющийся на сегодняшний день нормативно закрепленным практически для всех уровней образования, фиксируется на обобщенных способах действий и приспособлении молодых людей к меняющемуся миру и развивающемуся социуму. Мы наблюдаем отход от классической модели обучения, нацеленной на овладение учащимися основами научных знаний.

Объективно, компетентностная модель содержания образования не должна отрицать классическую модель (знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру). Отрицать необходимость знаний в процессе обучения — это абсурд. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования свидетельствуют об игнорировании знаниевого подхода. В них слабо фиксируются базовые знания, которыми должны обладать выпускники, практически не представлены современные и классические теории, т.е. наблюдается отход от идей фундаментальности образования.

Поскольку сформировать обобщенные способы действий без знаний невозможно, стандарты включают огромные перечни ком-

петенций «на все случаи жизни», применимые в любом деле и иногда даже безотносительно к специфике профессиональной деятельности. Конечно, эти компетенции важны для жизнедеятельности, в том числе и профессиональной, но чрезмерная фиксация на *применимости* отодвигает на второй план фундаментальность образования, определяющую возможности понимания тех существенных оснований для профессиональных суждений и выводов, которое дает подлинное академическое образование.

Совершенно очевидно, что значительная часть нынешних преобразований содержательно восходит к идеям педагогики **прагматизма**, тем более что тенденция прагматизации образования в условиях кризиса неизбежно выступает в качестве ведущей. Педагогика прагматизма (от греч. *pragma* — дело, действие) являлась в начале XX века основой радикального реформирования американского образования (США), базируясь на философских, социологических, психологических и педагогических идеях целого ряда исследователей и сторонников различных концепций адаптации, выживания, приспособления и успешности личности в непредсказуемом и меняющемся мире. Педагогический аспект наиболее полно отразил Джон Дьюи, который заложил теоретические основы педагогики прагматизма или прагматистской педагогики, являющейся актуальной для американцев и в современных условиях.

С точки зрения прагматизма педагогический профессионализм и профессиональная позиция обучающего определяются исключительно инструментальными функциями, связанными с активизацией личного опыта обучающегося. А поскольку прагматизм отрицает необходимость системы и последовательности научных знаний (те знания, которые нельзя непосредственно использовать в реальных жизненных ситуациях — не нужны!) педагогом может быть любой, кто в состоянии организовать самостоятельную работу ребенка на основе проектной деятельности.

В национальном образовательном проекте «Наша новая школа» (2009) была заявлена возможность привлечения к профессиональной педагогической работе специалистов, не имеющих базового педагогического образования. Не случайно сегодня именно высшее педагогическое образование подвергается наиболее жест-

кому реформированию по сравнению с другими направлениями подготовки специалистов: сокращается количество педагогических вузов в стране, резко снижается их финансирование из федерального бюджета.

Многие положения педагогики прагматизма действительно востребованы в современных условиях российского образования: представление о деятельностной сущности личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта; учёт интересов и потребностей обучающегося; необходимость постоянного преобразования его личного опыта в процессе обучения; реализация образовательных проектов комплексного характера и др. Весьма интересен взгляд теоретиков педагогики прагматизма на роль и место школы как образовательного учреждения в становлении социального опыта учащихся. Школа должна выступать в качестве такого общества в миниатюре, которое воспроизводит некоторые политические, социальные и технологические процессы, облегчая на практике социализацию представителей подрастающего поколения [70]. И учитель в этой системе реализует роль проводника и организатора. При этом основные учебные навыки ребёнок усваивает мимоходом, т.е. не в процессе целенаправленного, системного и последовательного обучения, а по мере того, как осознаёт потребность в них, выполняя те или иные проекты, направленные на формирование какого-либо вида опыта.

Следует отметить, что те недостатки педагогики прагматизма, которые не раз отмечались отечественными исследователями, во многом определяют негативные аспекты реализации образовательных проектов. В.Я. Пилиповский, занимаясь компаративистикой в течение многих лет, отмечал узкоутилитарную направленность прагматистской педагогики, способствующей преимущественному развитию «практических импульсов», свойственных большинству людей в отличие от «интеллектуальных импульсов», которые являются привилегией относительно немногих [70].

Прагматизм определяет совершенно новый подход к пониманию социальных ценностей, целей, истины и нравственности. Мышление рассматривается только как средство приспособления организма к среде с целью успешного действия, средство прео-

доления сомнений человеком в ситуации, когда он сталкивается с помехами и препятствиями. Кроме того, сам успех абсолютизируется и превращается в единственный критерий истинности. Причем истина определяется как синоним полезности.

Такой подход не просто влияет на общество, но практически меняет его нравственные установки и порождает противоречие между нравственными нормами разных поколений, поскольку социальные установки людей зрелого возраста, как правило, остаются стабильными вне зависимости от тех изменений, которые происходят в обществе.

Возникает следующая важнейшая проблема (характеризующая кризис отечественного образования и проявляющаяся в нравственной сфере), которая напрямую связана с психологическим состоянием общества. Эту проблему можно определить как ***нравственно-психологический кризис общества***.

В Институте психологии РАН была сделана попытка определить интегральные характеристики российского общества, связанные с его общим психологическим состоянием. Учеными был определён *композитный индекс макropsychологического состояния общества*, который определялся по нескольким первичным индикаторам (числу беспризорников в стране, количеству заболеваний органов чувств, разводов, психических расстройств, самоубийств и убийств) на основе данных Росстата с 1990 по 2008 годы [103]. Все индикаторы достаточно сильно коррелируют между собой. Исследование показало относительно низкий результат по сравнению с другими странами, более того, самый низкий результат. Иными словами — психологическое состояние российского общества находится на значительно более низком уровне, чем в других странах и свидетельствует о деформации морально-нравственного состояния практически всех социальных слоёв.

Очевидно, что проблемы коррупции и колоссальные различия в распределении доходов, определяющие чрезмерно высокий уровень степени расслоения общества, а также рост явлений антицивилизационного характера, связанных с отказом значительной части населения от нравственных категорий добра и зла (с заменой их на категории успеха и поражения) не могут не влиять негативно на общество, но особенно на самую незащищен-

ную его часть — детей и молодёжь. В дополнение к этому мы наблюдаем мощнейшее воздействие средств массовой информации, центрирующихся либо на негативных аспектах жизни, либо на однообразных развлечениях, рассчитанных на обывательский уровень потребления. И, конечно, экономический детерминизм, проявляющийся в большинстве отечественных реформ образования, исключающий нравственную основу развития, что неминуемо ведет к деформации личности, поскольку нормальное развитие человека (особенно в детском и подростковом возрасте) предполагает наличие идеалов, ценностей, смыслов и потребностей духовно-нравственного уровня.

Заместитель директора Института психологии РАН, член-корреспондент РАН Андрей Юревич, участвующий в исследовании психологического состояния общества, предложил наряду с широко используемым термином «психосоматика» ввести термин «социосоматика» [103]. Термин «психосоматика» традиционно применяется для обозначения влияния психических процессов на физиологические. С точки зрения ученого и его сторонников необходимо ввести термин «социосоматика» для обозначения влияния негативных воздействий общественной среды и тех ощущений, которые в связи с этим возникают у человека, а именно: неблагополучия, враждебности, агрессивности, опасности окружающей среды. Справедливости ради следует заметить, что само слово «социосоматика» нередко уже используется в медицинских, психологических, социологических и даже педагогических источниках, что свидетельствует об очевидности существования феномена.

Таким образом, рассматривая специфические условия, в которых работают педагоги в различных образовательных системах, мы должны учитывать тот сложный и противоречивый социально-экономический контекст их деятельности, который во многом определяет взгляды, позиции, поведение и отношения субъектов образования (учителей, учеников и их родителей, преподавателей, студентов и т. д.).

Сделаем некоторые промежуточные выводы для определения современных особенностей развития педагогического профессионализма:

- Сегодня педагог работает в условиях серьезного кризиса, который проявляется в обострении социальных, политических, этнокультурных противоречий, способствующих росту радикализма среди подростков и молодежи.

- Современные нормативно-правовые документы, регламентирующие образование, практически (на документальном уровне — риторически) не в полной мере учитывают, а порой и полностью исключают фундаментальную психолого-педагогическую основу его реализации: возрастной подход, принципы дидактики, закономерности воспитания и т. д.

- Профессиональная роль и деятельность учителя или педагога любого уровня утрачивают свои нравственно-смысловые аспекты, а для общественного сознания позиционируется низкий статус педагогического работника (экономический, социальный, информационный, личностный и т. д.); причём главным показателем успешности его деятельности определяется умение точно выполнять весьма многочисленные, постоянно меняющиеся и зачастую противоречивые нормативные предписания.

- Очевидная забота государства об элитных образовательных учреждениях стремительно быстро снижает статус большинства общеобразовательных учреждений, что способствует росту неопределенности и психологического напряжения педагогических работников и обучающихся.

- Усиливается роль и значение управленческих структур в образовании, его жесткая формализация, увеличивается количество чиновников; параллельно снижается академическая составляющая содержания образования, утрачиваются его академические свободы и демократизм, без которых весьма проблематично развитие творчества всех субъектов образовательного процесса. При этом постулируется инновационный подход, который в принципе невозможен без нестандартных решений и креативности разработчиков.

- Ухудшается нравственное состояние общества, что проявляется социальным пессимизмом, поиском молодыми людьми любых (зачастую сомнительных) идеалов. Постулируется и абсолютизируется успех любой ценой, ценности прагматизма, выживания, адаптации и конкурентоспособности.

- Политика в области образования ведет к тому, что «вымывается» средний класс (который является социальной основой стабилизации общества) не только с точки зрения экономики, но и с точки зрения уровня воспитанности и общей образованности.

- Реформирование образования осуществляется вне зависимости от общественного мнения и мнения профессионального сообщества. Взгляд на систему образования как на производство образовательных продуктов и услуг способствует утверждению цинизма (такого отношения к образованию, которое проникнуто пренебрежением к нормам нравственности), что вызывает естественное неприятие педагогов и учащихся.

Очевидно, что все эти обстоятельства негативно влияют на становление и развитие педагогического профессионализма, определяя его новые характеристики и предъявляя противоречивые требования.

На первый план выходит *востребованность адаптивной модели* профессиональной педагогической деятельности, несмотря на то, что она нередко приводит к профессиональной стагнации. Эта модель выгодна и привлекательна для педагога сегодня, поскольку она имеет определенные преимущества при постоянных изменениях и непредсказуемости внешних условий.

Адаптивная модель нацелена на утверждение шаблонных подходов к решению педагогических задач, что особенно важно при выполнении рутинной работы. Сегодня педагог вынужден ориентироваться преимущественно на формальные показатели достижений, что фиксируется в данной модели. Кроме того, привлекательность адаптивной модели определяется стремлением профессионала экономить энергию за счет жесткого ролевого поведения, что защищает от негативных переживаний. Ровное течение профессиональной жизнедеятельности, при отсутствии существенных достижений, одновременно гарантирует и отсутствие спадов деятельности. Сложные ситуации преодолеваются посредством волевого стиля (в отличие от рефлексивного и конструктивного), обеспечивая стабильность реализации нормативных аспектов профессиональной деятельности. Снижается творческая составляющая педагогического профессионализма по мере нарастания нормативности и формализации в работе образовательных

учреждений, тем более что основным исполнителем нормативных предписаний является педагог.

Несмотря на то, что развитие одаренных и творческих детей остаётся важным направлением педагогической деятельности, и это отражено на нормативном уровне, творчество самих педагогов не постулируется, а педагогический профессионализм рассматривается как высокий уровень овладения психологической структурой профессиональной педагогической деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Профессионализм включает также способность систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных (в том числе меняющихся) условиях. Нет сомнений в том, что выполнение сложной деятельности в меняющихся условиях обуславливает неизбежность новых решений, нестандартных подходов и оригинальных методик. Поэтому важной характеристикой подлинного профессионализма является *сохранение творческого аспекта педагогической деятельности при постоянно повышающихся требованиях нормативности*. Таким образом, возникает еще одно противоречие, которое должен разрешить педагог в своей работе: противоречие между нормативной заданностью профессиональной деятельности и творческим подходом.

Для учеников, студентов среднего и высшего профессионально-образовательного образования в сложной социокультурной ситуации необходима значительно большая чем ранее поддержка (в том числе психологическая) и помощь со стороны преподавателей. Усиливается потребность обучающихся в педагогической фасилитации, *актуализируется психотерапевтический аспект* профессиональной педагогической деятельности как в школе, так и в высшем учебном заведении. Фасилитирующая функция (от англ. *facilitate* — облегчать, помогать, способствовать) реализуется через актуализацию потребности в заботе о других людях, которая сопровождается соответствующими умениями заботится так, чтобы стимулировать процессы развития и саморазвития воспитанников. Фасилитация обусловлена таким социальным контактом, который повышает активность обучаемых, профилирует возникновение дидактогений и формирует мотивационную готовность учащихся к эффективно-му выполнению учебных заданий в присутствии педагога.

Современному педагогу пока трудно найти фасилитирующие факторы для своей собственной деятельности, если не брать во внимание ведущие образовательные учреждения, в которых условий для профессионального оптимизма и высоких результатов деятельности значительно больше, чем в обычных образовательных учреждениях.

В связи с требованиями компетентного подхода, педагог должен по-новому рассматривать сущность, структуру, задачи и смысл содержания образования. Педагогический профессионализм включает общекультурную, общую профессиональную компетентность, психолого-педагогическую компетентность и предметную компетентность. Профессиональная компетентность определяет личные возможности, позволяющие самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи. Компетентность педагога можно понимать как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Психолого-педагогическая компетентность включает знания и умения в области межличностного взаимодействия, владение приемами профессионального общения и поведения, совокупность представлений педагога о возрастных и индивидуальных особенностях обучаемых, а также осознание им своих индивидуальных и профессиональных характеристик и владение способами преодоления профессиональной деформации.

Представлять результат образования в виде обобщенных способностей деятельности намного сложнее, чем в виде знаний, умений и навыков, поскольку востребованные на рынке труда компетенции могут меняться, и весьма значительно. И эти изменения могут происходить еще более высокими темпами, чем реализация образовательных программ по новым стандартам. Таким образом, *сохранение баланса между академическими требованиями фундаментализации содержания и прагматическими требованиями его инструментализации применительно к запросам общества* (в узком смысле — социума) является на сегодняшний день важнейшей характеристикой подлинно профессиональной педагогической деятельности.

Особые проблемы и возможности в профессиональной деятельности современного педагога связаны с его базовой профес-

сиональной подготовкой и конкретно с высшим педагогическим образованием, относительно которого в профессиональном обществе и на уровне общественного мнения существуют разные точки зрения.

В современных социально-экономических условиях можно наблюдать весьма существенные изменения, касающиеся высшего педагогического образования.

Во-первых, постоянное изменение социальной парадигмы образования в связи с достижениями науки. Уникальные открытия в области естествознания, гуманитарных наук требуют определенного образовательного выхода. Социально-экономическая жизнь общества все более отстает от его научной жизни, и этот разрыв весьма негативно сказывается на различных аспектах жизнедеятельности людей. Между наукой и социально-экономической жизнью общества стоит образование. Поэтому именно на образовательных процессах сказывается данное отставание. Несмотря на то, что определенный разрыв между образованием и наукой — это нормативное явление, отставание современного образования слишком значительно. Оно стало особенно заметным в связи с развитием новых компьютерных технологий, темпы изменений которых весьма высоки. Стремительные технологические достижения в области коммуникативных систем позволяют на новом уровне получать и перерабатывать информацию.

Во-вторых, стремительная динамика новых образовательных программ в различных отраслях. В образовании появляется большое количество новых направлений и форм обучения (специальных курсов, дисциплин по выбору, тренинговых программ, деловых игр, образовательных проектов и т. д.). На рынке образовательных услуг можно найти разнообразные учебники, учебные пособия по всем направлениям предметного, культурологического, психолого-педагогического обеспечения. Сами образовательные программы различны. Качество такого обучения варьируется от очень высокого до крайне низкого. Данная динамика нашла свое отражение в постоянной смене государственных образовательных стандартов, что не может не сказываться на профессиональной подготовке и возрастающей потребности в интеграции различных видов образования. В сложных меняющихся условиях про-

цесс качественной подготовки и переподготовки специалиста затруднен. Педагогу, работающему в условиях постоянных изменений (требований, планов, стандартов, условий и т. д.), нередко бывает трудно перестроиться на новые образовательные задачи.

В-третьих, в современных конкурентных условиях деформационное влияние профессии на личность специалиста, в связи с увеличением стрессогенных факторов, возрастает. Без системы непрерывного образования крайне сложно преодолеть стереотипы восприятия и интерпретации, которые очень быстро формируются в практике профессиональной работы под влиянием жесткости, ригидности и систематичности необходимых формальных повторяющихся процедур. Профессиональная педагогическая деятельность, обусловленная взаимодействием учителя с большим количеством детских групп, предполагает определенную ригидность, проявляющуюся в единстве требований по критериям оценки, образовательным стандартам, выполнению планов и т. д. Стереотипизации подвергаются учебные знания, отношения с учениками, коллегами, родителями и т. д.

В-четвертых, средние учебные заведения, и, в частности, школы, являются уникальными институтами социализации, где социализирующие функции проявляются не только в обучении и воспитании, но также в объективном процессе социальной дифференциации детей в свете их достижений. Гуманизация образования фиксирует внимание профессионалов не только на знаниях, но и на отношениях. Если современный ребенок в средней школе проходит путь своего социального развития, охватывающий период от шести до восемнадцати лет, при котором его отношения с группой сверстников (школьный класс) находятся обычно за пределами непосредственного контроля со стороны родителей, то высочайший уровень компетентности учителей является необходимым условием, обеспечивающим продуктивность образовательной системы школы. Такой уровень компетентности должен постоянно поддерживаться. И не только самим учителем — субъектом собственной деятельности. Он должен поддерживаться всей системой государственного непрерывного образования. Ключевую роль в этой системе всегда играл педагогический вуз, а в современных условиях конкурен-

ции образовательных программ он утрачивает свой особый профессиональный статус, поскольку программа повышения квалификации может быть разработана в любом университете.

Профессиональное образование призвано обеспечить наиболее эффективную интеграцию человека в деятельность. Причем такая интеграция определяется не простым вхождением субъекта в сферу решения профессиональных педагогических проблем, а профессиональной самоактуализацией личности, детерминирующей двойственный социально-индивидуальный процесс: развитие личности профессионала на основе самореализации и самораскрытия его творческих способностей с максимальным их использованием в профессиональной деятельности; развитие деятельности на основе создания уникальных (современное требование — инновационных) технологий, обусловленных разработкой индивидуального стиля деятельности каждого профессионала, т.е. внесение субъектного вклада в социальную структуру деятельности как накапливаемого уникального социального опыта нации.

В процессе непрерывного образования повышается уровень образованности и профессиональная компетентность специалистов. Под уровнем образованности понимается уровень развития способности решать проблемы в сфере теории и практики профессиональной деятельности. Уровни образованности связаны с уровнями решения проблем, определенным кругом значимых проблем, общим образовательным пространством, методами решения проблем и познавательной базой их решения. Поэтому динамика процесса перехода от элементарной профессиональной грамотности (выбор решения на основе заданных критериев) через развитие функциональной грамотности (выбор решения на основе применения правил и норм к конкретной ситуации) к формированию профессиональной компетентности (теоретически обоснованный и практически верифицируемый многокритериальный выбор решения) является критерием качества непрерывного профессионального образования.

Кроме того, следует учитывать некоторые особенности именно высшего педагогического образования, причем некоторые из них имели место всегда и сохранились в современных условиях.

Во-первых, высшее педагогическое образование достаточно демократично и охватывает (пока еще) весьма широкий социальный слой студентов. Во-вторых, оно связано с подготовкой профессионалов для работы, прежде всего в школе, представляющей собой самый массовый институт социализации, через который проходят абсолютно все дети страны. В-третьих, именно с учителем и его профессиональной деятельностью общественное мнение связывает большинство школьных проблем, в том числе и тех, которые возникают под влиянием совершенно других причин. В-четвертых, подготовка современного учителя значительно осложнена в связи с резкой аддиктивной дифференциацией детей. Сегодня появилось множество новых социальных потребностей, связанных с развитием высшего педагогического образования, которых не было ранее, или которые не были так ярко и глубоко выражены (например, потребность подготовки учителя к педагогической профилактике аддиктивного поведения детей).

Одновременно происходят существенные изменения в самой системе высшего педагогического образования, обусловленные гуманизацией, гуманитаризацией, дифференциацией по уровням, направлениям, специальностям, содержательным блокам и модулям; демократизация, стандартизация и т. д. В современных условиях психолого-педагогическая подготовка специалистов, бакалавров и магистров ведется во многих непедagogических вузах. Различные технические высшие учебные заведения имеют кафедры педагогики и психологии. Однако здесь основной акцент делается на предметной подготовке, по отношению к которой психолого-педагогическая подготовленность выступает в качестве второстепенного фактора.

Сегодня педагогическое образование, находясь в центре практических, социальных и научных проблем, невольно вынуждено брать на себя весьма сложные и глобальные задачи, направленные на решение не только актуальных, но и перспективных вопросов с учетом динамики развития школы, вуза, образования и даже общества. Образование характеризуется тенденциями, которые находятся в амбивалентных отношениях: тенденции к усилению фундаментальности высшего образования и тенденции к развитию гибких образовательных структур, определяющих релевант-

ность всей профессиональной подготовки. Данные тенденции находятся в диалектичных отношениях, поскольку они способны к взаимной компенсации. Нарушение диалектики отношений приводит к преобладанию какой-либо определенной тенденции, что отрицательно сказывается на результатах функционирования системы. Так, доминирование фундаментальной подготовки приводит к отрыву от реальной социальной педагогической практики, а чрезмерное увлечение гибкими образовательными структурами (курсы, тренинги и т. д.) может повлиять на формирование поверхностности как качества специалиста. Стремление некоторых студентов получить как можно больше специализаций и закончить максимальное количество разнообразных курсов иногда реализуется в ущерб общему качеству подготовки и блокирует цель образования.

Одной из задач педагогического образования является развитие будущего педагога как личности и профессионала, формирование его общей культуры на основе возрастающих требований общества к качеству педагогического труда в условиях необходимости профессиональной мобильности и расширяющихся возможностей для быстрой переквалификации. Образование призвано давать не только общую и профессиональную подготовку, но и способствовать постоянному продолжению образования на основе активного вовлечения в профессиональную деятельность самой личности. Поэтому локального образования в конкретном учебном заведении недостаточно для эффективной реализации педагогической деятельности. Образование, полученного в учебном заведении, хватает на непродолжительный период, так как специалист постоянно сталкивается с новыми, не освоенными практикой проблемами.

Нет сомнения в том, что воспитательный аспект подготовки педагогов в современных социальных условиях обязательно должен включать в себя вопросы деятельности в виктимогенных условиях. Кроме того, в системе непрерывного образования осуществляется подготовка и переподготовка целого корпуса специалистов, который обуславливает темпы и масштабы проникновения новых научных идей в педагогическую практику профессиональной деятельности.

Непрерывное образование в большой степени способствует инновационной направленности педагогической деятельности, без которой достижение высокого уровня профессионализма весьма проблематично. Перспективы развития педагогического образования связаны с двумя аспектами динамики инновационных процессов: внедрением достижений психолого-педагогической науки в практику и опорой на идеи, возникшие в результате реализации наиболее эффективного передового педагогического опыта. Следует признать, что актуальное состояние непрерывного педагогического образования пока еще недостаточно определяется инновационной направленностью педагогической деятельности. Что касается педагогической школьной практики, то она в большей степени связана с новаторским педагогическим опытом, а не с исследовательским педагогическим опытом. Педагогу-практику трудно опираться на научные исследования и самому проводить их, поскольку в целом уровень его методологической культуры остается невысоким.

Низкий уровень методологической грамотности педагога блокирует профессиональное развитие учителя. В процессе педагогического образования должны быть заложены основы формирования методологической культуры учителей. По В.В. Краевскому недостатки в формировании творческой научной позиции студентов заключаются в ориентации на усвоение логически завершенного «готового» знания, преобладание нормативности в подготовке будущих учителей и формирование у них потребительского отношения к науке, легко переходящего в педагогический нигилизм. Педагогическая подготовка должна быть нацелена на повышение методологической грамотности специалистов. Методологическая культура важна для преподавания любой дисциплины (в вузе, колледже, школе, гимназии, лицее, институте повышения квалификации), поскольку сама методология есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре теории и практической деятельности, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих действительность [43].

На совершенствование подготовки учителя в вузе существенное влияние должен оказывать учет основных тенденций развития именно педагогического образования, причем не только

в России, но и за рубежом. К таким тенденциям можно отнести: бурный количественный рост и усиление разнообразия в педагогической профессии; постепенное устранение дуализма в подготовке учительских кадров для различных типов школ (повсеместный приоритет университетского образования, который приводит к доминированию высшего педагогического образования над средним специальным в экономически развитых странах мира); многоуровневость и вариативность педагогического образования, создающую дополнительные стимулы к последипломному обучению; усиление общеобразовательного компонента в содержании образования; коренное улучшение профессионально-педагогической подготовки учителей; создание альтернативных возможностей подготовки учительских кадров из специалистов других профилей; интеграция вузовского и послевузовского (последипломного) педагогического образования, гибкость и вариативность его форм и видов; разработка личных стимулов к непрерывному повышению квалификации (З. А. Малькова) [53].

В качестве базовых концептуальных подходов, определяющих сущность новой парадигмы педагогического профессионализма и педагогического образования как фундаментальной основы его формирования, выступают: акмеологический подход, антропологический подход, герменевтический подход, психотерапевтический подход. Данные подходы имеют особую значимость именно в условиях кризиса, поэтому мы рассмотрим их более внимательно в следующих параграфах.

Что касается традиционных для исследования профессионализма педагога личностного, гуманитарного и деятельностного подходов, то они остаются востребованными вне зависимости от наличной ситуации педагогической деятельности и социальных изменений. В то же время эти подходы достаточно основательно проанализированы и раскрыты в психолого-педагогических исследованиях, поэтому мы представим их в самом общем виде. Необходимо также отметить, что методологические подходы к исследованию выделены с некоторой долей условности, поскольку в некоторых аспектах они взаимосвязаны и определяют общий вектор исследований. Например, сегодня можно встретить обо-

снования единства и некоторой тождественности герменевтического и гуманитарного подходов; взаимосвязь и взаимозависимость личностного и акмеологического подходов и т. д.

Личностный подход обуславливается последовательным отношением к обучающемуся как к самостоятельному ответственному субъекту собственного развития, способного согласовать лично значимое и общественно приемлемое (А.В. Мудрик) [60]. В педагогической деятельности данный подход базируется на идее совершенствования всех направлений собственной профессиональной деятельности педагога — гностической, конструктивной, организаторской, коммуникативной и т. д. (А.В. Мудрик, Н.В. Кузьмина). Личностный подход предполагает также учет индивидуальных, возрастных, когортных, социальных, психологических и других особенностей и различий всех участников образовательного процесса на каждой стадии его развития. В рамках данного подхода осуществляется формирования позитивной я-концепции профессионала, утверждение чувства собственного достоинства, ответственности (личностной и профессиональной) на основе доминирования интернальности над экстернальностью, толерантности по отношению к себе и другим участникам образовательного процесса.

Гуманитарный подход определяется необходимостью формирования общей гуманитарной культуры специалиста, которая представляет собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии профессиональной деятельности (Кларин М.В., Зинченко В.П., Сластенин В.А. и др.). Гуманитарный подход связан с мировоззренческими доминантами и смысложизненными установками профессионала, которые складываются, корректируются, подвергаются определенным изменениям в процессе непрерывного педагогического образования. В контексте гуманитарного подхода происходит наращивание духовного потенциала специалиста, определяющегося не только его приобщенностью к мировой культуре, но и к национально-культурным традициям.

Деятельностный подход традиционно предполагает включение субъектов образовательного процесса в решение творческих

учебно-познавательных и практических задач с целью формирования оптимальных навыков профессиональной деятельности, развития общего профессионализма учителя, определяющего возможности достижения им вершин профессиональной зрелости. Современная научная трактовка деятельностного подхода интерпретирует его значимость в связи с акмеологическими задачами профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования и за его пределами (Бодалев А.А., Кузьмина Н.В. и др.).

В структуре непрерывного педагогического образования реализация этих подходов дает возможность разрешить нормативный конфликт между внешне заданными целями образования, реализуемыми в деятельности учителя, педагога, и внутренне принятыми целями, реализуемыми в познавательной деятельности учащихся, студентов.

1.2. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Акмеологический подход к исследованию профессионализма в конце XX века стал естественным преемником развития профессиографического, лично-деятельностного и индивидуального подходов. Именно в рамках профессиографических исследований и исследований, связанных с индивидуальностью и личностью профессионала постепенно развивалась идея о существенном значении достижений в деятельности. Развитие и принятие идей гуманистической психологии тогда также способствовало изучению феноменов достижений, самоактуализации и зрелости как наиболее позитивных факторов всей жизнедеятельности человека, в том числе её профессиональных аспектов.

Следует заметить, что реализация данного подхода востребована в теории и практике педагогики, в зависимости от социально-экономического развития общества и состояния

образования. Актуализация акмеологического подхода, как правило, связана с развитием образования и позитивными социально-экономическими изменениями, которые способствуют профессиональному росту личности. Однако в кризисных, сложных для образования условиях, когда человек нацелен не столько на самореализацию, сколько на выживание и приспособление, данный подход утрачивает (в определенной степени) свою актуальность и значимость. В то же время для многих исследователей акмеологический подход остается значимым в любых условиях, особенно когда анализируется жизненный путь профессионала.

Акмеологический подход содержит в себе совокупность приемов и способов изучения и организации профессиональной деятельности с учетом достижений человека на этапе его зрелости как личности, субъекта и индивидуальности. Акмеологичность профессионала, как его способность достигать вершин развития, характеризуется через социальный и феноменологический аспекты: самосовершенствование личности и профессиональную социализацию.

Среди исследований профессиональной деятельности с точки зрения акмеологического подхода можно выделить разработки, связанные с проблемами теоретико-методологического обоснования акмеологических концепций педагогической деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач и др.); определение принципов, целей, задач акмеологии и акмеологических проблем педагогического менеджмента (А.А. Деркач, А.К. Маркова, О.С. Анисимов, Г.С. Михайлов, А.Ю. Панасюк, А.В. Кириченко и др.); исследование взаимосвязей профессиональной деятельности и профессионально важных качеств личности, профессиональной самооценки субъектов деятельности, кризисных явлений в профессиональной деятельности, психолого-акмеологических факторов профессионального становления, акмеологических моделей профессионального «Я» и др. (А.А. Деркач, А.К. Маркова и др.).

В узком смысле акмеологический подход можно рассматривать как интеграцию профессиографического и развивающего подходов, разработанных и реализуемых на новом качественном уровне достижений современной науки.

Сложность акмеологического подхода к анализу индивида и его деятельности заключается в том, что исследуемые закономерности относятся к субъект — субъектной действительности. А субъект-субъектная действительность имеет весьма относительные возможности для четких определений, измерений и доказательств. Тем не менее, значение достижений человека для него самого и социальной действительности столь велико, что появление данного направления исследований вполне оправдано. Акмеология решает много задач, связанных, прежде всего, с развитием взрослого человека.

Наиболее интенсивно разработка и использование акмеологического подхода осуществлялась в последнюю четверть XX века. Однако среди многообразия разработок следует особо выделить научную школу, концептуально восходящую к исследованиям Б.Г. Ананьева [3].

А.А. Бодалев один из первых в постперестроечный период систематизировал основные задачи акмеологии. По А.А. Бодалеву, акмеология выявляет особенности зрелости и обуславливающие её факторы; определяет сходство и различие видов зрелости у разных людей по социально-ролевым, социально-стратификационным и другим отличиям; выясняет характеристики, которые должны быть развиты у человека на разных этапах его жизни для достижения акме; выявляет возможности организации жизнедеятельности, которые бы способствовали достижению личностной зрелости с учетом факторов социализации; изучает противоречия индивидуального, личностного и субъектного развития, связанного с преодолением различных трудностей и личностных деформаций и т. д. [16, 17]. При этом он отмечает, что актуальность задач акмеологии обусловлена стремлением человека к самоактуализации во всех сферах жизни.

Не всегда основных видов зрелости человек достигает одновременно. Гетерохронность видов зрелости обуславливается как спецификой общего социального развития человека, так и наличием внутренних предпосылок такого развития. Кроме того, важным фактором является внешняя поддержка доминирующего направления развития в ближайшем и референтном социальном окружении. Большинство современных исследователей, работающих в русле

акмеологического подхода, склонны подразделять факторы, связанные с достижением человеком «акме», на социальные, макро- и микрофакторы; психологические характеристики личности, которые условно делят на объективные и субъективные.

Акмеология связана с выявлением объективных и субъективных условий и факторов, наличие которых позволяет человеку достигнуть вершины в своем развитии (достичь *акме*). *Акме* (от *греч.* — расцвет, вершина) — это достижение пиковой точки развития человека, его зрелости в любых аспектах самопроявления и функционирования. Было определено три аспекта самопроявления и функционирования человека: индивидуальный, личностный, субъектный [2].

Как индивид человек выступает в качестве природного существа, обладающего особыми характеристиками, передающимися по наследству, развивающимися в процессе жизни и обуславливающими его уникальность. Как личность он определяется через комплекс отношений, которые в процессе диалектики интериоризации и экстерииоризации человека и социальной среды влияют на качество его положения среди людей. Как субъект деятельности человек связан с поиском новых путей преобразования себя, мира, окружающей действительности и созидания нового.

Специфика акмеологического подхода к развитию профессиональной педагогической деятельности может быть определена в связи с основным различием между психологией и акмеологией. Н.В. Кузьмина трактует акмеологию как науку о закономерностях, условиях, факторах и стимулах, содействующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе самодвижения к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, воплощаемой в социально-значимых продуктах культуры, искусства, литературы, науки, техники, образования, а также в самом человеке [45].

В психолого-педагогических исследованиях акме определяют как соматическое, физиологическое, психологическое и социальное состояние личности, которое характеризуется достижением наиболее высоких показателей в деятельности, творчестве [28].

Некоторые исследователи указывают на то, что данное состояние чаще всего связано с определенным возрастом чело-

века и приходится приблизительно на период от 30 до 50 лет (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович). Однако относительно некоторых профессиональных достижений человека возрастные рамки не имеют жесткой фиксации. Акме — это многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни, никогда не является статичным образованием, отличаясь большей или меньшей вариативностью и изменчивостью (А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина и др.). Различные виды зрелости человека связаны между собой, однако эта связь не является всегда непосредственной. Физическая, психическая, личностная, профессиональная и другие виды зрелости могут характеризоваться некоторой гетерохронностью развития (А.А. Бодалев).

Несмотря на то, что акме является вершиной развития человека в определенном аспекте, сама по себе «вершинная» модель динамики предполагает возможности спада, регрессии после достижений. А.А. Деркач отмечает, что современные акмеологические теории профессионального развития базируются на модели «многовершинного» феномена: «Акме означает не конечный пункт жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения» [27; с.102]. Само изучение факторов акмеологичности профессионала может способствовать технологизации и оптимизации процесса достижения следующей вершины. Очевидно, что технология, построенная на базе анализа процесса одного из достижений, сможет облегчить процесс достижения следующего пика развития.

Таким образом, вершинных достижений в деятельности у человека может быть много. Тем более что профессиональное функционирование субъекта на любом хронологическом отрезке жизни определяется как его специфическими возможностями, так и специфическими возможностями среды. Зрелости невозможно достигнуть человеку, который не увлечен деятельностью, не вовлечен в нее на интенциональном уровне. Особое значение имеет интенциональность, определяющая повсеместную вовлеченность человека в окружающий его мир, в нечто, находящееся за пределами его самого. Это может быть деятельность, другие люди, природа, техника и т. д.

Вовлеченность связана с мотивацией, интересами, целями и ценностями субъекта. При этом жизнедеятельность человека определяется системой отношений, различающихся по степени устойчивости в зависимости от личной значимости внешних объектов. Если система отношений является устойчивой, она определяет формирование психических новообразований у индивида — новых качеств, характеристик, свойств. Таким образом, взаимодействие человека с окружением ведет не к восстановлению его устойчивых параметров, но к его непрерывному развитию, совершенствованию.

Современная наука ориентируется на две модели акме человека: «многовершинную» и «интенционально-динамическую» [4]. Значимость данных моделей определяется возможностями выделения разных акмеологических периодов на тех или иных стадиях жизнедеятельности человека. В данных моделях процессуальные критерии оказываются доминирующими в отличие от результативных критериев. Сама профессиональная зрелость может рассматриваться с двух точек зрения: как часть всей жизнедеятельности индивида, отражающая его наивысшие достижения, связанные с профессиональной самореализацией и самоактуализацией; как часть определенного этапа профессиональной жизнедеятельности, отражающая максимальные возможности субъекта, реализация которых осуществилась в хронологических рамках данного этапа (многовершинная модель).

Если зрелость рассматривается по микроакмеологической модели, она, как правило, соотносится с макроакмеологической моделью. Такое соотношение обуславливается потребностью в более качественном анализе сущности явления и необходимостью учета закономерностей развития и достижений именно в данном аспекте самопроявления личности. Эти закономерности могут быть различны, поскольку очевидно, что, например физическое или профессиональное акме человека не совпадают ни по времени, ни по содержанию. Все акмеологические характеристики человека рассматриваются применительно к конкретному виду акме, и они различны, как различны факторы их оптимизации.

Акмеологический подход к развитию профессиональной деятельности предполагает исследование и описание онтоло-

гических и онтогенетических характеристик развития личности и деятельности. Изучаются основы, принципы, сущность, структура и закономерности деятельностного самопроявления человека в профессии. При этом рассматривается совокупность преобразований, претерпеваемых профессионалом в течение всей его жизнедеятельности. Это исследование жизненного пути, на протяжении которого создаются все более зрелые отношения к миру, является одним из наиболее значимых проявлений реализации акмеологического подхода. В процессе жизни человек проходит различные стадии развития, достигая своей зрелости.

Некоторые факторы реализации развивающей модели могут быть рассмотрены как закономерности профессионального развития, поскольку представляют собой наиболее существенные, устойчивые, повторяющиеся и необходимые связи, которые возникают всякий раз при создании определенных условий. К ним можно отнести: противоречие между растущими потребностями педагога и возможностями их удовлетворения, выступающее основной движущей силой профессионального развития. Личностно-профессиональное развитие, осуществляемое только в процессе реальной педагогической деятельности на основе взаимодействия с другими людьми. Чередование стабильных периодов развития с нестабильными, несущее в себе важные личностно-деятельностные преобразования. Наличие благоприятных условий профессионального развития (качественное педагогическое образование, профессиональную направленность, социальную поддержку и т. д.); собственную активность человека, имеющую интрагенный характер.

Педагогический профессионализм необходим при работе с конкретным обучаемым, работе с социальной группой, работе с содержанием предмета. Здесь профессиональная работа находится на стыке различных сфер деятельности, и в этом трудности, но и возможности самореализации и достижений специалиста. Таким образом, одной из ключевых задач акмеологии, связанной с профессиональным развитием личности, является разработка предельно технологической стратегии и тактики организации и практического осуществления процесса перевода начинающе-

го свою самостоятельную деятельность специалиста на все более высокие уровни профессионализма.

Высокий профессионализм предполагает полноценное функционирование, т.е. полную поглощенность объектом деятельности, максимальную спонтанность, позволяющую способностям легко реализоваться без напряжения, без особого волевого усилия или контроля. При этом действие получается наиболее полноценным и эффективным. В профессиональном исполнении всегда присутствуют непринужденность, легкость, отсутствие напряжения. Профессионализм и профессиональная зрелость — весьма близкие понятия, но они не являются тождественными. Для того, чтобы достичь профессиональной зрелости, необходимо быть хорошим профессионалом, т.е. профессионализм выступает в качестве необходимого условия достижения зрелости.

Уровни педагогического профессионализма еще недостаточно разработаны современной наукой и это проблема, требующая дальнейших исследований. Однако уже сейчас можно говорить в самом общем виде, по крайней мере, о трех базовых уровнях развития педагогического профессионализма. На первом, начальном, уровне субъект усваивает основы профессиональных знаний и получает диплом о высшем образовании. Второй уровень включает в себя профессиональную адаптацию в условиях реальной педагогической деятельности. Третий уровень связан с формированием индивидуального стиля деятельности, достижением более высоких результатов и профессиональной самоактуализации. Именно с третьего уровня начинается восхождение человека к вершинам профессионализма. Однако далеко не каждый человек способен достичь этого уровня. Поскольку профессионализм обусловлен высокой подготовленностью специалиста к выполнению задач соответствующей деятельности, необходимо иметь в виду, что такая подготовленность включает в себя совокупность психологических компонентов личности учителя как профессионала, которые должны быть сформированы при соответствующей подготовке.

На третьем уровне педагогического профессионализма учитель выступает в качестве важнейшего источника информации, руководит познавательной деятельностью учащихся, разрабатывает задания для них, выступает как адресант обратной связи

и является основным субъектом коррекции и контроля деятельности учащихся. Однако, несмотря на наличие контролирующей функции, у учителя складываются оптимальные отношения с учащимися. Многие исследователи видят в оптимальных отношениях, которые складываются между учителем и учениками, выражение профессиональной зрелости педагога (Р. Бернс, К. Роджерс, С. Паттерсон и др.).

Такие отношения определяются доверием учеников к учителю, которое, в свою очередь, зависит от следующих условий. Во-первых, учитель обладает должной компетенцией, и учащиеся могут это оценить. Компетентность педагога проявляется в том, насколько он знает свой предмет и свободно владеет материалом. Во-вторых, учитель должен быть честным и справедливым, особенно при оценивании деятельности и результатов учащихся. В-третьих, значима личностная ориентация учителя, т.е. насколько он заинтересован в детях и их развитии.

Профессиональная зрелость учителя связана с его профессиональной компетентностью и общим уровнем культуры в самом широком смысле слова. Одной профессиональной компетентности (даже если мы отмечаем её высокий уровень) совершенно недостаточно для достижения зрелости. При этом профессиональная компетентность определяется уровнем соответствующего образования, собственным опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к дальнейшему повышению качества деятельности и творческим отношением к делу. Необходима интеграция профессиональной компетентности в общую культуру человека.

При всем многообразии трактовок общей культуры мы будем опираться на понятие культуры как глубокого, осознанного и уважительного отношения к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений [72]. Квинтэссенцией культуры выступает менталитет, в котором воплощаются глубинные основы мировосприятия и поведения человека. Один из методологов отечественной педагогики Б.С. Гершунский полагал, что, в конечном счете, важна оценка по отдаленным результатам педагогической деятельности, на уровне ментальных

приоритетов и предпочтений данного конкретного общества, но с учетом динамики общечеловеческих ценностей и идеалов и меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека [25]. Таким образом, проблемы достижения профессиональной зрелости педагога выходят на уровень общего культурного аспекта жизни общества и его приоритетов.

А.А. Бодалев, характеризуя понятие «прогресс развития человека», обращает особое внимание на общечеловеческие ценности, которые находят свое отражение в мотивационной сфере личности [17]. Именно с динамики мотивационной сферы личности начинается прогресс развития, восходящий к вершинам зрелости. Кроме этого, происходят и другие личностные изменения. Возрастает умение планировать и осуществлять на практике те деяния, которые соответствуют духу развитых ценностей. Появляется способность мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного и субъективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и спонтанность. Более объективно оцениваются свои сильные и слабые стороны как личности, индивидуальности и профессионала. Особое значение в динамике развития личности как профессионала и восхождения к профессиональной зрелости принадлежит собственной активности человека, его стремлению достичь того лучшего результата, на какой он только способен.

Н.Д. Никандров обращал внимание на необходимость приоритета национальных, патриотических ценностей в отечественном образовании. Эти ценности, несомненно, связаны с развитием и ментальностью народа, объединенного одной культурой [64]. Диалектика национальных и общечеловеческих ценностей в общекультурной ориентации зрелого педагога выступает в качестве нормативной связи, отражающей динамику изменения любой социальной группы (в данном случае— общества в целом) от доминирования тенденций интеграции к доминированию тенденций дифференциации. Амбивалентность ценностей означает в данном случае не их прагматическую смену в зависимости от социальных условий, а закономерный результат активности личности, направленной на оптимизацию собственной деятельности.

Осмысление сущностных характеристик такой активности может быть связано с идеей интрагенного поведения

Д.Н. Узнадзе, который впервые определил понятие «интрагенное поведение» в статье «Формы поведения человека» [88]. Позднее это понятие было использовано при разработке проблем социореабилитации — восстановления физического и психического здоровья отдельных индивидов и целых социальных групп. Н.Л. Карпова использует понятие «интрагенная активность» для обозначения активности, исходящей из внутреннего импульса и направленной внутренними усилиями субъекта деятельности [34]. Особенность данной активности личности заключается в том, что она независима от внешних побуждений и определяется только внутренними установками.

Интрагенная активность противопоставляется экстрагенной активности, исходящей из внешних побуждений. Таким образом, интрагенная активность определяет именно источник, а не направленность личности. Интрагенная активность обеспечивает мотивационную включенность субъекта в процесс деятельности, и эта деятельность становится важным фактором достижения зрелости. Переход экстрагенной активности в интрагенную можно рассматривать как сущностную характеристику профессиональной зрелости. Для подготовки профессионалов высокого класса необходимо изучать возможности целенаправленного развития интрагенной активности человека. В то же время не следует забывать, что в период профессиональной подготовки человека экстрагенная активность также имеет большое значение, поскольку она связана с социально-педагогическими факторами организации учебно-познавательной деятельности студентов, особенно на первом этапе обучения. В период профессиональной подготовки студентов следует опираться на единство интрагенной и экстрагенной активности будущего специалиста, выстраивая учебный процесс так, чтобы обеспечить постепенный переход обучающихся к интрагенной активности.

Профессиональная зрелость связана не только с интрагенной активностью, профессиональной компетентностью и общим уровнем культуры человека. Изначально она базируется на профессионально-педагогических умениях и способностях, педагогическом мастерстве. Познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, организаторские уме-

ния и способности наиболее часто выделяются в связи с проблемами педагогического профессионализма (Н. В. Кузьмина, С. Б. Елканов и др.). Конструктивные умения выполняют ориентировочные функции, связанные с построением образца конечного результата, составлением плана действий по достижению цели, моделированием и т. д. Коммуникативные умения нацелены на развитие перцептивных процессов, выработку общего смысла в процессе совместной деятельности и общении при передаче информации, построение наиболее оптимальных стратегий взаимодействия с другими людьми. Информационные умения обеспечивают способность человека усваивать, интерпретировать, адаптировать и передавать информацию. Организаторские умения охватывают все возможности профессионала работать с группой людей. Особая роль отводится развитию познавательных умений, которые могут развиваться в процессе всего периода профессиональной деятельности.

Общеинтеллектуальная основа профессионализма, а именно: все процессы восприятия, внимания, мышления, воображения, памяти, развитие интеллектуальных функций и т. д., — формируются еще с детства. Однако детство не является единственным источником формирования интеллекта человека. Исследования Б.Г. Ананьева и его учеников, посвященные сензитивности среднего студенческого возраста для подготовки к вершинам профессиональной зрелости, показали, что именно студенческий возраст является весьма значимым для интеллектуального развития будущего специалиста. Б.Г. Ананьев рассматривает оптимум развития интеллектуальных функций, который он трактует как высшее проявление интеллектуальной активности человека [1]. По Ананьеву, понятие оптимума является близким к понятию акме, так как определяет высший уровень проявления способностей или функций субъекта деятельности [2]. Однако интеллектуальный оптимум не означает зрелости практического решения профессиональной задачи. В современных условиях представления о педагогическом профессионализме больше связаны именно с личным успешным опытом и умением эффективно решать наиболее типичные профессиональные педагогические задачи.

Интенсивность интеллектуальной деятельности зависит от внутренних факторов (например, одаренности) и внешних факторов (социально-экономические и культурные условия, которые либо способствуют, либо препятствуют развитию). Поскольку образование тормозит инволюционные процессы, то студенческий возраст всегда сензитивен для подготовки к высшим достижениям в профессиональной деятельности.

Акмеологическая научная школа Б. Г. Ананьева, его ученики (В. В. Шевчук, Е. Ф. Рыбалко, М. Н. Дворянина, Л. Н. Гольбина, В. Н. Панферов, Л. Н. Фоменко и др.) провели в 60-х годах XX века широкий спектр исследований, нацеленных на изучение возможностей зрелости как особого возрастного периода для развития профессиональной зрелости. При исследовании сенсорно-перцептивных процессов взрослого человека обнаружилось, что уровень элементарных зрительных функций снижается, однако общий характер восприятия объекта становится более адекватным не только за счет мыслительных процессов, но также наличия опыта профессиональной деятельности.

С помощью современных экспериментальных и математических методов было установлено, что объем восприятия достигает своего оптимума у взрослых людей в среднем возрасте и сохраняется на высоком уровне и у пожилых людей. Профессионально-трудовой опыт имеет решающее значение для перцептивного развития взрослых, повышая чувствительность и стабилизируя зрительную систему на высоком уровне. Несмотря на то, что понижается острота зрения и кратковременная зрительная память, стабилизируется наблюдательность, повышается объем зрения, глазомер, дифференциальное узнавание, пространственные представления, константность опознания, внимание. Наблюдается развитие общительности, высокий уровень переключаемости внимания, а также его устойчивости. Кроме того, интеллект становится целостным и обеспечивает человеку более глубокие и основательные интерпретации явлений окружающего мира [2].

В целом, исследователи школы Б.Г. Ананьева пришли к выводу, что зрелость и зрелость являются наиболее значимыми периодами в жизни человека для исследования его профессиональных достижений. Именно в этот период усиливается тенденция к

сокращению крайних решений (как импульсивных, так и замедленных) и к возрастанию числа решений уравновешенных.

Особенности функционирования интеллекта педагогов-профессионалов были исследованы Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской. Они доказали, что такое функционирование во многом зависит от режима интеллектуальной деятельности и получения высшего образования. У людей с высшим образованием не происходит сколько-нибудь заметных изменений в уровне их операциональных структур, в отличие от тех, кто такого образования не имеет [46].

Достижение — это не только «взлет», но и испытание, сопровождающееся определенными переживаниями, некоторым спадом энергетического уровня жизнедеятельности, ситуативной интерференцией привычных действий и т. д. Достижения педагога в профессиональной деятельности всегда отражаются на всех субъектах образовательного процесса, с которыми он связан.

Согласно исследованиям А.А. Деркача, именно при акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов, которая должна учитывать ряд аспектов подготовки кадров в системе высшего образования. Он выделяет возрастной, образовательный, профессиональный, креативный и рефлексивный аспекты. Возрастной аспект связан с диагностикой задатков. Образовательный направлен на развитие знаний и умений в системе образования. Профессиональный аспект нацелен на определение возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности. Креативный определяет затрачиваемые усилия и успешность их реализации через выяснение уровня профессионализма. Рефлексивный аспект выступает как системообразующий фактор, обеспечивающий оптимальное взаимодействие других акмеологических аспектов профессионализации человека [27].

К определенному возрасту у индивида складывается комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, если эта деятельность является постоянным источником его интереса, вдохновения и доставляет ему удовольствие. За совершенствованием профессионально-педагогических умений и способностей следует

стадия мастерства, когда происходит своеобразная интеграция человека и деятельности через механизм самоактуализации.

В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов рассматривают педагогическое мастерство с точки зрения совокупности специальных знаний, умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности [82]. Мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей, мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство владения педагогической техникой — все эти виды мастерства выделяются в качестве основных относительно самостоятельных компонентов педагогического мастерства. В качестве основных компонентов педагогического мастерства рассматривают также гуманистическую направленность, профессиональное знание, развитие педагогических способностей, педагогическую технику.

Мастерство — это еще не профессиональная зрелость, поскольку оно в большей степени связано с конкретными задачами и их достижением. Человек ставит перед собой конкретную профессиональную цель и реализует те способы профессиональной активности, которые наиболее эффективно способствуют её достижению. Эта постановка цели требует специальных усилий и не может являться побочным эффектом профессиональной жизнедеятельности индивида. Вопрос о профессиональной цели и её достижении как о побочном эффекте профессиональной жизнедеятельности является ключевым вопросом формирования профессиональной зрелости человека и его самореализации.

Целенаправленность как качественная характеристика поведения, в том числе и профессионального, проходит несколько стадий формирования. Сначала субъект учится ставить цель, и это достаточно сложная работа, требующая основательных знаний и опыта в той сфере деятельности, которую он выбрал для себя. На этой стадии сложность заключается в том, чтобы не запутаться в целях, которые актуальные проблемы социально-педагогической ситуации выдвигают на первый план. Необходимость интеграции нескольких проблем в единую цель часто ставит специалиста в сложную ситуацию, которую не каждый человек может разрешить. В результате возможны ошибки, и как

следствие — накопление нерешенных проблем. Со временем субъект деятельности учится ставить цели в соответствии с теми проблемами, которые актуально существуют и, более того, приобретает способность выстраивать различные иерархии целей в зависимости от меняющейся ситуации.

Поскольку современная социальная ситуация отличается значительной динамикой, потребность в совершенствовании педагогического целеполагания останется достаточно актуальной. Если педагог без особых усилий способен сформулировать для себя главную цель своей профессиональной деятельности на определенном этапе работы, то это свидетельствует о его профессиональном мастерстве. Однако высшим достижением хорошего профессионала является достижение цели как естественного результата обычной деятельности специалиста, когда цель достигается мимоходом, как побочный эффект профессиональной деятельности. В этом случае цель достигается легко, просто, непринужденно, как само собой разумеющееся явление.

Побочный эффект достижения цели как феномен деятельности самоактуализирующейся личности был впервые выделен в рамках гуманистического направления (Г. Олпорт, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс и др.). Многие представители гуманистической психологии полагали, что высшее развитие человека характеризуется отсутствием прямой направленности на цель при доминировании направленности на реализацию смысловых аспектов деятельности. Человек занимается данным делом не потому, что стремится к успеху или определенному результату, а потому, что оно является его призванием. Сама деятельность в данном случае имеет характер потребности в самореализации.

По Франклу, стремление к успеху не может характеризовать человека в стадии вершины его развития [92]. Напротив, в этот период субъект равнодушен к успеху, хотя и имеет его в качестве естественного результата своей высокопрофессиональной деятельности. Многие исследования, посвященные эффективным профессионалам, подтвердили эту гипотезу. Когда человек достигает вершин профессиональной зрелости, он функционально решает профессиональные задачи и достигает цели, между прочим. Он больше нацелен на процесс, а не на результат и, совершенствуя

процесс, обязательно достигает цели. Таковы модели самых лучших технологий обучения и воспитания. Однако такое достижение цели возможно только при высочайшем уровне профессионализма, и ни при каких обстоятельствах не может быть осуществлено на начальной стадии профессиональной деятельности.

В целом, определяя приоритетные направления реализации акмеологического подхода к анализу проблем педагогического профессионализма, можно выделить следующие: профессиональное развитие учителя; сущность профессиональной зрелости; объективные и субъективные факторы профессиональных достижений педагога; профессиональная самоактуализация; формирование готовности педагога к профессиональным достижениям; преодоление трудностей и профессиональных деформаций личности педагога.

1.3. РЕАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Антропологический подход получил свое развитие на основе исследований в области философии, социологии, психологии и педагогики. В самом широком смысле понятие *антропологический подход* определяется как системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса [68]. Наиболее значимым аспектом антропологического подхода выступает система ценностей, идеалов и смыслов в образовании. Этот контекст обуславливает связь антропологического подхода с аксиологическим и герменевтическим подходами, активно развивающимися в последнее время.

Однако, в отличие от них, антропологический подход центрируется, прежде всего, на человеке, личности, профессионале. Т.е. рассматриваются не просто ценности или знаковые системы и смыслы общества (или социальных групп), а ценности, знаковые системы и смыслы, которые транслируются и интерпретируются в конкретной деятельности педагога-профессионала.

Именно это направление исследований имеет особенное значение для педагогики. В эпоху Советского Союза при доминировании обоснованных и проверенных идеологических схем представители разных научных педагогических школ совместно с социологами, психологами и философами изучали проблемы формирования мировоззрения человека, начиная с самого раннего возраста. Поскольку советская система образования отличалась стабильностью, основательностью, преемственностью всех ступеней и единой идеологией, проблемы формирования мировоззрения детей и молодежи исследовались практически по всем социальным группам, всем уровням и всем типам образовательных учреждений. Это была единая система морально-нравственного воспитания, которая базировалась не только на научных исследованиях, но также включала в себя серьезный экономический, организационный, политический ресурс. Тогда практически не было споров об идеалах, целях, ценностях и смыслах.

В конце XX века, характеризующегося кризисом идеологии перестроечного и постперестроечного периодов, происходит девальвация прежних ценностей и попытка переосмыслить новые для России идеалы, связанные с рыночными отношениями. Частично это привело к когортным и социально-политическим проблемам, поскольку новые ценности, идеалы и устремления противоречили тем, которые доминировали в обществе в течение десятилетий, и на которых было воспитано не одно поколение. В первом десятилетии XXI века вновь происходят некоторые изменения ценностей, определяющиеся относительной стабилизацией социально-экономических отношений. При этом экономические спады и кризисы, как правило, способствовали развитию более внимательного отношения к смысловым и ценностным аспектам образования.

В деятельности любого педагога огромное значение всегда отводилось ценностному аспекту. Несмотря на существенные изменения в социально-экономической и социокультурной жизни общества всегда существуют так называемые абсолютные ценности бытия, которые актуализируют одни и те же важнейшие для человека, его обучения, воспитания и социализации вопросы. Их содержание было раскрыто более ста лет назад в статье

Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» посредством постановки дилеммы, упрощенная схема которой может быть обозначена следующим образом: если воспитывать и обучать ребенка с целью его наилучшего приспособления к данному обществу, то следует игнорировать нравственный аспект развития в угоду утилитаризму современной жизни; или: если воспитывать нравственного и порядочного человека, то он не сможет реализовать себя в этом прагматичном и конкурирующем мире [71].

Эта дилемма приобретает особенное значение всякий раз, когда общество утрачивает свою стабильность и осложнено различными социальными противоречиями. Именно в такие периоды актуализируются антропологические идеи, особенно в педагогике — науке об образовании, все чаще воспринимаемом в качестве процесса, направленного на расширение возможностей саморазвития и компетентного выбора личностью жизненного пути.

Антропологизм — дословно с греческого «учение о человеке» представляет собой философскую концепцию, усматривающую в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию, исходя из которой, только и можно разработать систему представлений о природе, обществе и мышлении. Значимость учения о сущности человека как основного предмета рассмотрения выдвигается на первый план. Возможно, поэтому некоторые авторы считают тождественными гуманистический и антропологический подходы относительно реализации образовательных моделей в различных образовательных учреждениях [14].

При кризисном состоянии общества, как правило, проявляются негативные тенденции в формировании мировоззренческих позиций подрастающего поколения (например, в России в 90-е г.г. XX в., при кризисе 2008 г.), когда исследователями были зафиксированы данные, свидетельствующие об отрыве детей и молодежи от мировоззрения родителей, которые также находились в состоянии социальной неуверенности и растерянности.

Представления о человеке, его духовной, нравственной и социальной сущности подверглись тогда значительной деформации. Так, проведенное еще в 1991 году исследование на выявление понимания старшеклассниками сущности человека показало, что значительное количество опрошенных дает отрицательную

характеристику человеку как таковому. Из 479 старшеклассников многие, характеризуя сущность человека, определяли его следующим образом: «биологическое существо, самое корыстное и жестокое из всех обитателей земли», «самое бесполезное создание природы» и т. д. [40]. Такие ответы, фиксируя негативное отношение молодых людей к человеку, с достоверной очевидностью говорят об отрицании, игнорировании или непонимании того лучшего, что несет в себе человек как духовное существо, утрате значимости человека в восприятии его нравственного потенциала.

Утрата значимости человека весьма негативно сказывается на ценностных ориентациях детей и молодежи, поскольку сами ценностные ориентации, как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом, всей совокупностью переживаний индивида и отграничивающие значимое от несущественного, незначимого, образуют «ось сознания», которая обеспечивает (или, по крайней мере, должна обеспечивать) устойчивость личности, преемственность поведения и деятельности, выраженную в определенном направлении потребностей и интересов. Потеря веры в созидательные возможности человека приводит к дезадаптации личности в социуме, деструктивному поведению, проявлению социопатии и увеличению количества безнравственных поступков среди молодежи.

Именно поэтому в педагогической науке и практике стала важной разработка и реализация аксиологического направления, связанного с осмыслением ценностных систем, которые могут формироваться и трансформироваться в процессе развития общества. Аксиологические основания образования, исходящие из общего представления об аксиологии (учения о ценностях) связаны с процессом гуманизации, акцентирующем внимание педагога на человеке — субъекте собственного развития с опорой на его эмоционально-потребностную сферу личности, реализацией и широким использованием различных форм и методов активизации обучения и воспитания.

Аксиологические основания современной педагогической антропологии предполагают реализацию идеи относительно свободного личного выбора. Выдающиеся отечественные философы

(Н.А. Бердяев, В.С. Библер, К.М. Мамардашвили и др.) и психологи (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.) внесли свой вклад в разработку данной идеи. Они определили воспитание и образование как гуманитарный феномен и способ становления человека в культуре.

Следует отметить квантовую природу реализации педагогической антропологии в качестве методологического основания. Педагогическая антропология актуализируется как направление в теоретической и практической педагогике в условиях кризиса или стремления общества выйти из социально-экономического кризиса, или при резких социально-экономических изменениях, отражающихся на всех общественных отношениях. Так было в России в период реформ 60-х годов девятнадцатого века, в Германии после первой мировой войны, в Западной Европе и США во время экономического кризиса; так происходило и в перестроенной России, старшее поколение которой было весьма озабочено состоянием ценностных ориентаций молодежи.

На уровне социолого-педагогической и философской интерпретации данного явления выделяют «антропологический поворот», знаменующий обращенность теории и практики образования к человеку в его реальной сложной противоречивой жизни; и «поворот к повседневности», знаменующий обращенность образования на объективную реальность [67]. При этом «поворот к повседневности» характеризуется нередко отказом от педагогики как таковой, поскольку в условиях стабильного, сильного и процветающего общества сама среда обеспечивает нравственное и духовное развитие человека, причем на уровне стихийной социализации. Именно в такие периоды появляются концепции антипедагогики, дескулинизации и т. д. Вполне понятно, в связи с этим, что немало антипедагогических идей было высказано в Западной Европе и США в 70-е годы двадцатого века, характеризующиеся стабильностью социально-экономической и политической жизни многих развитых стран мира.

Однако современное состояние российского образования, которое невозможно сегодня оценить как благополучное, эффективное, устойчивое и тем более процветающее, также связано с актуальностью антропологического подхода. Тем более, что сегодня

антипедагогические идеи высказываются не только в средствах массовой информации, но и на уровне нормативно-правовом, когда мы сталкиваемся с отрицанием необходимости педагогического образования, однозначно негативными оценками профессиональной педагогической деятельности и т. д.

Антипедагогика базируется на дискредитации педагогического подхода как такового. Она исходит из идеи о разобщенности поколений, которая неизбежна в современной цивилизации, поскольку при быстрых социокультурных изменениях взрослые не в состоянии передать последующим поколениям необходимый для них опыт, так как он быстро устаревает. Отсюда делается вывод о необходимости отказа от воспитания, которое рассматривается в качестве патогенного процесса, тормозящего нормальное развитие ребенка.

Сторонники антипедагогики выступают за максимальное расширение детских прав и детской свободы, сводя всю теорию и практику воспитания к системе психотравмирующего контроля (К. Брейтер, М. Маннони, Р. Шерер, А. Миллер и др.). Комплексное изучение и новое антропологическое понимание педагогических проблем в контексте современной социальной жизни определяется некоторыми положениями теорий: «открытого будущего», «формального и материального образования», «педагогики фасилитации», «медиа-образования», «дескулинизации», «антипедагогики» и других. Некоторые из этих положений свидетельствуют не только о развитии педагогической антропологии, но и о её кризисе. Так, например, ключевая идея антипедагогики связана со стремлением некоторых исследователей нивелировать значение целенаправленных процессов воспитания и обучения, а также их позитивного влияния на ребенка.

С.А. Тангян, анализируя влияние глобализации на образование в мире, полагает, что сторонники «антипедагогики» переоценивают значение индивидуализма и автономии человеческого развития, которое невозможно без участия других людей и институтов социализации [87]. Акцентируя внимание на проблемах школьного насилия, они полностью отрицают позитивные факторы влияния школы как уникального института социализации, существующего во всех странах мира. Абсолютизируется идея

дескулизации (букв. — «обесшколивание» от англ. *deschooling*). Дескулизация представляет собой наиболее радикальное направление антипедагогики, поскольку обосновывает отмену обязательного обучения и определяют школу как учреждение несправедливого социального порядка для штамповки умов (И. Иллич, П. Гудмен, П. Фрейри и др.).

Нет сомнения в том, что школа несет в себе ряд проблем и противоречий, однако именно антропологический подход к их решению дает основание для оптимистического взгляда на будущее школы, как в нашей стране, так и за рубежом. Вполне понятно, что такой оптимистический взгляд необходим будущим педагогам, осваивающим новые знания в процессе профессиональной подготовки и формирующим необходимую мотивацию творческого труда.

Таким образом, факторы так называемого кризиса педагогической антропологии служат своеобразным ориентиром для привлечения внимания исследователей и практиков к наиболее актуальным проблемам современного образования, целенаправленно иницируя их активность. Кроме того, чередование стабилизации и дестабилизации общественных отношений (вне зависимости от причин) явление нормативное и закономерное, что подтверждается всем ходом истории развития человечества, поэтому реализация антропологического подхода в образовании не утратит своей актуальности, хотя в определенные периоды может и не быть столь востребованной, как сегодня.

Можно согласиться с идеями критико-эмансипаторской философии образования, восходящей к социологическим теориям Франкфуртской школы, о том, что противоречия образования в определенном смысле являются проявлением социальных конфликтов общества и его идеологии, и что автономии образования не может быть в принципе, поскольку политика всегда будет «конституировать» педагогику, обязывая школу воспитывать детей в системе определенных ценностей.

Ценности имеют объективную природу, в том числе и ценности образования. В то же время они зависят от субъекта и его оценочных суждений. Это противоречие рассматривается в качестве фактора стабилизации системы (как ни парадоксально оно

может быть воспринято на первый взгляд). На самом деле данное противоречие редуцирует крайности ценностных предпочтений общества, различных социальных групп и отдельных индивидов, являясь основой саморегуляции системы, поскольку ценности опосредуются не только реалиями жизнедеятельности, но и всей культурой общества, его менталитетом.

Следует отметить, что система ценностей, доминирующих в обществе, всегда рассматривалась в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции, поскольку в ней фиксируются основные критерии социально признанного, оцениваемого в плане добра и зла, истины или не истины, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого, красивого или безобразного.

В настоящее время в России меняется уровень ценностно-ориентационного единства общества, фиксирующего совпадения оценок различных людей и социальных групп по отношению к тем или иным явлениям. Основания оценок субъектами окружающего мира и ориентации в нем различны. Люди совершенно по-разному дифференцируют объекты по их значимости, что не может не отразиться на образовательных подходах.

Общество предлагает человеку различные ценности, иногда разнонаправленные, интериоризация которых в процессе воспитания и социализации приводит, в конечном счете, к глубоким внутриличностным невротическим конфликтам, проявляясь в стремлении индивида ставить перед собой две или даже несколько взаимоисключающих целей, достижение которых невозможно в принципе. Но поскольку процесс интериоризации, т.е. формирования структур психики под влиянием относительно устойчивых структур социальных отношений, осуществляется практически всюду, где данные устойчивые социальные отношения имеют место, без вмешательства всей системы образования остановить этот негативный процесс крайне сложно. Дети, например, в любом случае будут смотреть телевизионные программы и становиться активными интернет-пользователями, вольно или невольно интериоризируя ценности, предлагаемые извне. Средства массовой коммуникации создают особую социальную среду, которая является весьма существенной частью стихийной социализации подрастающего поколения. Уже есть ряд исследо-

ваний, направленных на выявление тех негативных ценностей, которые транслируются таким образом.

В то же время образование, как уникальный институт социализации, через который проходят практически все люди, несомненно, обладает потенциальными ресурсами и возможностями формирования истинных ценностей у подрастающего поколения. Для этого сами субъекты образовательного процесса, в частности учителя, преподаватели вузов и колледжей, ученые-педагоги должны прийти к определенному социальному согласию по поводу приоритета тех или иных ценностей. Речь идет именно о приоритете ценностей, поскольку абсолютные ценности бытия вряд ли вызывают сомнения у большинства людей.

В течение последних двадцати лет в России достаточно активно разрабатываются различные направления педагогической аксиологии, которая выделяется как самостоятельная наука. С точки зрения В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой главным фактором становления и развития педагогической аксиологии выступает переход от авторитарной к гуманистической парадигме образования [84]. Исследуется духовная культура учителя (Е.И. Артамонова), ценностные ориентации в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы (М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова).

В публикациях Н.Д. Никандрова содержится глубокий анализ состояния ценностей в России на рубеже XX и XXI веков. Рассматривая ценности как основу социализации и воспитания, он на фактическом материале представил широкомасштабную картину состояния основных сфер жизнедеятельности человека в контексте ориентации на те или иные ценности (жизнь, здоровье, любовь и семья, труд, образование, культура, карьера, ответственность и т. д.).

Еще в «Концепции воспитания школьников в современных условиях», разработанной действительными членами РАО А.А. Бодалевым, З.А. Мальковой, Л.И. Новиковой и другими учеными в начале 90-х годов двадцатого века были поставлены задачи воспитания, учитывающие специфику меняющегося общества и отражающие определенные ценности образования [18]. Эти задачи вполне антропологичны и ориентированы на определение смысла жизни в условиях перемен, приобщение к богатству отечественной

и общечеловеческой культуры, выявление творческого потенциала, развитие внутренней свободы, чувства собственного достоинства, воспитание социальноценной целеустремленности, развитие потребности в здоровом образе жизни и т. д.

Антропологический подход теоретически опирается на экзистенциальные категории: «кризис», «доверие», «риск», «совесть», «достоинство», «достижение», «неудача», «ответственность», «долг» и др., отражающие такие феномены, которые практически не поддаются планированию, поскольку находятся в зоне принципиальной неопределенности. Это существенно осложняет постановку педагогических задач в условиях социальных изменений.

В то же время можно наблюдать весьма успешные, на наш взгляд, попытки решать даже такие сложные задачи в современных условиях. Так, в последние годы активно развивается деонтология применительно к решению педагогических проблем [35, 36, 54]. Термин «деонтология» (от греч. *deontos* — должное и *logos* — учение: *учение о должном*) был изначально введен английским философом И. Бентамом для обозначения теории нравственности. В рамках этики деонтология трактуется как раздел этики, изучающий проблемы долга и должного.

Педагогическую деонтологию, как науку о поведении педагога в соответствии с профессиональным долгом разрабатывают Л.В. Мардахаев, Г.М. Кертаева (Казахстан), Г.А. Караханова, Г.М. Каджаспирова и др.

Л.В. Мардахаев рассматривает социально-педагогическую деонтологию как учение о нравственных и профессионально-этических требованиях, ценностях, нормах, принципах и правилах поведения социального педагога, определяющих его поведение и профессиональную деятельность в современной социокультурной среде [54]. Он выделяет стандарт этического поведения социального педагога, включающий в себя: этическое поведение социального педагога по отношению к профессии социального педагога и субъектов образовательного процесса (детей, их родителей); этическое поведение по отношению к объекту социально-педагогической деятельности; этическое поведение по отношению к коллегам; этическое поведение по отношению к взаимодействующим организациям.

Г.А. Караханова, определяя сущность и структуру деонтологической культуры педагога, выделила совокупность взаимосвязанных аксиологических блоков, которые можно рассматривать в качестве основных компонентов: интенциональный (профессионально-педагогическая направленность); операционально-деятельностный (инструментальная направленность); идентификационный (духовно-нравственная направленность эго-сферы педагога) [33].

Очевидно, что педагогическая деонтология не может не опираться на этические, аксиологические и философские идеи как базовые для своего развития.

Именно при реализации антропологического подхода в образование особенно интенсивно привлекаются сведения из различных наук, нацеленных на познание человека во всей его сложности, амбивалентности и многообразии социальных проявлений.

Педагогический аспект экзистенциальных ситуаций человека весьма основательно исследовался в немецкой научной школе, на которую особое влияние оказала немецкая классическая философия. Закономерным следствием данного воздействия была разработка нескольких антропологических концепций в Германии (XIX — XX в.в.). К ним можно отнести концепцию «педагогического человекознания» Г. Ноля, «педагогическую теорию» О.Ф. Больнова, концепции «герменевтико-феноменологического подхода» В. Лоха, К. Гиля, Ф. Кюммела и др. Анализ генезиса этого направления педагогической антропологии показывает, что тенденции её развития обусловлены, прежде всего, содержанием трех основных источников: экзистенциальной философии, классической педагогики и психологии развития.

Многие теоретики и основоположники германской научной школы педагогической антропологии, рассматривая воспитательное значение экзистенциальных ситуаций человека, делали неоднократные попытки выявить те проблемы, с которыми сталкиваются люди в условиях меняющегося общества (О.Ф. Больнов, Г. Ноль, М. Шелер, Д. Вильгейм, Г. Зиммель и др.). Это, прежде всего, проблема формирования и усвоения нравственных ценностей и развития таких человеческих качеств как честность, порядочность, ответственность, совесть. Проблема сложности по-

стижения педагогического смысла некоторых форм человеческого бытия: конфликта, кризиса, столкновения с трудностями, преодоления личностных деформаций и других. Была выделена проблема анализа эмоционального и смыслового аспектов отношений между взрослым и ребенком, отражающихся в развитии эмоциональной сферы субъектов воспитательного процесса. Рассматривалась экзистенциальная функция семьи, проявляющаяся в ситуации эмансипации взрослеющих детей от родителей и обнаруживающаяся при конфликте ценностей семьи и ценностей общества.

Исследователи пытались анализировать эти проблемы с учетом возможностей, открывающихся перед человеком в процессе их разрешения. С точки зрения возрастной и социальной психологии феномены кризиса или конфликта вполне могут быть использованы как своеобразный источник развития, его исходный этап, толчок к движению, поскольку в такой период человек открыт новому и готов к изменениям. В этом заключается некоторый оптимистический контекст анализа проблемы.

В России приоритет патриотических ценностей был в свое время провозглашен основоположником научной школы педагогической антропологии (точнее вообще всей российской научной педагогики) Константином Дмитриевичем Ушинским еще в XIX веке [89]. Собственно само понятие «педагогическая антропология» впервые было употреблено именно им в 1867 году. К.Д. Ушинский определял антропологию как своеобразный принцип изучения и реализации воспитания человека.

Приоритет патриотических, национальных ценностей прослеживается в объяснении Ушинским сущности народности воспитания. В народности он видел ту основу, на которой должно строиться разумно организованное воспитание. Поскольку каждый народ отличается от других народов своеобразием исторически сложившихся черт характера, обычаями, спецификой передачи социального опыта от поколения к поколению, обусловленной всей национальной культурой и другими особенностями, то, по мнению Ушинского, воспитание, прежде всего и должно учитывать эту специфику, в противном случае оно не будет иметь никакой воспитательной силы. Если же педагогика будет игнорировать национальные, культурные особенности и реализовывать только некие

универсальные для всех правила обучения и воспитания, то она будет безуспешной.

Один из наиболее ярких представителей немецкой социальной психологии начала прошлого века Вильгельм Вундт исследовал психологию народа на основе идей этнологии. Любой народ вне зависимости от этнической принадлежности, сохраняет свою самобытность посредством передачи наиболее успешного социального опыта из поколения в поколение, что осуществляется через социализацию и образование. При этом Вундт выделил язык, мифы и обычаи в качестве основных факторов, сохраняющих и поддерживающих ментальную и социокультурную целостность нации. Образование здесь является основным проводником и институтом социализации, а педагог выступает своеобразным агентом социализации. Очевидна значимость ценностей, смыслов, которые передаются, интерпретируются и усваиваются, как правило, через всю систему образования [6].

Этнопедагогика и этнопсихология, столь востребованные в современных условиях, по сути, продолжают и развивают идеи Ушинского, раскрывающие проблемы воспитания с точки зрения влияния национальной культуры и социального опыта предшествующих поколений.

В фокусе основного внимания великого педагога находилось воспитание, качественное состояние которого с его точки зрения только и могло обеспечить достойное будущее России. Весьма актуально воспринимаются сегодня идеи Ушинского о важности и приоритете воспитания, его социальной эффективности, обусловленной не только хорошо поставленной организацией педагогического процесса, но, прежде всего, способностью формирования нравственных отношений человека.

Значимость воспитания ни в коей мере не нивелирует значения обучения. Ушинский считал, что обучение должно опираться на тщательно отобранное и продуманное содержание образования. С его точки зрения содержание образования, каким оно было в России в тот период, не соответствовало ни потребностям развивающейся личности, ни потребностям меняющегося общества. «Мы валим в детскую голову всякий, ни к чему не годный хлам, с которым человек не знает, что потом делать, — писал по этому поводу

Ушинский, — тогда как в то же самое время самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать» [90, с.436].

Любопытно, что и в начале двадцать первого века эти слова не утратили своей актуальности, но уже применительно к нынешнему российскому образованию. Один из выдающихся отечественных теоретиков содержания образования, академик В. В. Краевский, в своей статье под впечатляющим названием «Воспитание или образование?» отмечал в 2001 г. следующее: «Как будто ясно, что образованность — еще не все, что нужно человеку и особенно окружающим его людям. Мало ли образованных хамов? Разве образ изучившего науки и владеющего языками дикаря с дубиной в виде компьютера так уж далек от современной жизни?» [41].

Разрыв между обученностью и воспитанностью является актуальнейшей не только педагогической, но и общественной проблемой, которая, вероятнее всего, будет решаться и с учетом реализации антропологического подхода в образовании. Образование, включающее в себя единство обучения и воспитания, не может не опираться на основные виды социального опыта, который передается из поколения в поколение. При этом такие виды социального опыта как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и опыт творческой деятельности выдвигаются на первый план в условиях меняющегося общества.

Связь образования и воспитания Ушинский видел в самих воспитательных возможностях обучения. Любое обучение с его точки зрения может иметь воспитательный характер, если оно не направлено на прагматические, узко утилитарные цели, и не создает установок только на приобретение определенного положения в обществе. «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... — вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться», — писал он по этому поводу [90, 353]. Само содержание образования должно действовать на нравственное чувство. Так, например, русский язык, отечественная история и культура, литературные произведения выдающихся российских писателей являются неотъемлемой частью не только обучения, но и воспитания, развития патриотизма, национального достоинства, любви к отечеству.

Современная государственная образовательная политика не может не учитывать значимости данных положений, так как резкая динамика общественных изменений почти всегда негативно сказывается на процессе и результатах передачи социального опыта от поколения к поколению и интериоризации ценностей.

Антропологическую цель воспитания и обучения Ушинский видел в духовной целостности личности, формировании системы её отношений к себе и миру. Категории: «Родина», «правда», «патриотизм», «народность», «добро», «красота», «дружба», «совесть», «справедливость», «духовность», «нравственность» — являлись основополагающими в его антропологическом понимании воспитания и развития человека. Он один из первых отметил, что педагогическая антропология должна опираться на позитивные национальные, патриотические и общечеловеческие факторы воспитания, даже в неблагоприятных социальных условиях.

Педагогической антропологии К.Д. Ушинский посвятил свою фундаментальную работу «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии» (1867). Квинтэссенция содержания книги отражена в следующей знаменитой фразе ученого: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях» (89. Т.1. С.237). Эффективная педагогика с его точки зрения должна рассматриваться как наука о законах развития человека и способах его воспитания на их основе.

Однако процесс интеграции знаний для всестороннего понимания и изучения человека в целях его полноценного воспитания достаточно проблематичен, учитывая жесткую предметную направленность наук и их объективную отграниченность. В.А. Сластенин, анализируя возможности антропологического подхода в современном педагогическом образовании, отмечает: «Парадокс заключается в том, что педагогика, являясь полноправной составляющей наук о человеке, практически не изучает человека, а разрабатывает содержание обстоятельств его жизни... На место знания, рассматривающего педагогическую систему как средство достижения цели — развития человека, пришло знание, рассматривающее человека как средство функционирования и развития педагогических систем» [81].

На самом деле, педагогика не рассматривает человека, но всесторонне изучает процессы обучения и воспитания. Это действительно парадоксальная ситуация, свидетельствующая о необходимости реализации антропологического подхода в образовании. Вопрос заключается в том, как его реализовать и в чем это может проявляться в реальной образовательной практике?

Многие антропологические идеи К. Д. Ушинского, в частности о единстве психолого-педагогических подходов при воспитании и обучении подрастающего поколения, были развиты и продолжены Б.Г. Ананьевым, который выступил в 60-е годы двадцатого века с инициативой разработки единой концепции человекознания как комплексной дисциплины, интегрирующей достижения широкого круга наук о человеке. Интеграцию он считал весьма важной, поскольку в практической жизни психологи и педагоги сталкиваются с реальными жизненными и профессиональными проблемами, которые можно решать только в онтогенетическом плане, на основе базового, сущностного понимания человека как такового. Ананьев сам считал себя последователем Ушинского, символично назвав одну из своих книг «Человек как предмет познания» (1969).

Несомненно, философско-педагогические основы антропологии в той или иной степени затрагивались многими отечественными исследователями и до Б.Г. Ананьева, однако их идеи имели недостаточное воплощение в теории и практике образовательных процессов. Эти идеи были представлены в большей степени как философские основы педагогической антропологии. В частности они определялись философской антропологией, экзистенциализмом, феноменологией, гуманистической философией и психологией. В то же время исследовалась связь педагогической антропологии с другими науками, изучались закономерности взаимодействия между биологическим развитием человека и всеми видами социальных воздействий на него.

В истории российского образования была сделана попытка реализовать антропологическую идею Ушинского об интеграции наук о человеке для использования в педагогической практике. Это было сделано в теории и практике педологии (20-е годы XX в.). Педология тогда представляла собой течение в педагогике и психологии, которое пыталось объединить различные

подходы к анализу развития ребенка, в частности: психологические, философские, социологические, биологические, анатомо-физиологические, педагогические и др. Данное объединение не носило антропологического характера, именно поэтому оно и было обречено на неудачу.

Неэффективность педологии, на наш взгляд, обусловлена рядом причин, весьма основательно проанализированных различными исследователями. Одна из них была связана с таким фактором, на который редко кто из ученых обращает внимание. А именно: центрацией внимания педологов на недостатках человека и доминированием интереса к дефектам развития и непродуктивным стратегиям воспитания. Проводя многочисленные диагностические обследования на практике, педологи, прежде всего, центрировались на негативных аспектах развития, выраженных в определенных признаках и проявлениях. Между тем, вся теория педагогической антропологии базируется на учете позитивных факторов, обстоятельств, фактов, условий, проявлений и достижений в развитии, воспитании и обучении. Более того, воспитание (обучение), центрированное на положительных аспектах жизнедеятельности, рассматривалось как единственно возможное и наиболее эффективное как в интересах развития самого воспитываемого (обучаемого), так и в интересах развития общества. Здесь антропологический подход смыкается с акмеологическим подходом: центрация на позитиве и достижениях человека.

Вплоть до нашего времени весьма перспективная антропологическая идея Б.Г. Ананьева о развитии нового научного направления — онтопсихологии (синтетической дисциплины, объединяющей возрастную, дифференциальную и другие направления психологии с педагогикой), направленной на изучение целостного жизненного пути человека в контексте его достижений, не реализована, а разрыв между педагогикой и психологией только усиливается.

Между тем в реальных условиях жизни образовательная практика имеет дело с такими феноменами, которые требуют единства психолого-педагогических влияний, в то время как, например, подготовка учителя в системе профессионального образования пока еще не ориентирована на изучение и понимание человека

во всей многогранности и сложности онтогенетического развития. То есть в современных условиях антропологический подход в образовании не реализован, или реализован не в полной мере, несмотря на явную потребность в нем как большинства субъектов образовательного процесса, так и всего общества в целом. В то же время его значимость, необходимость и своевременность вполне осознана практически на всех уровнях российского образования.

Отношение теоретиков и практиков к педагогической антропологии нередко меняется. В соответствии с государственным стандартом высшего педагогического образования в 2000-м году в блок психолого-педагогических дисциплин был введен курс дисциплины «Педагогическая антропология». Однако уже через несколько лет в новых стандартах дисциплина была отменена.

Современная педагогика и психология опирается на идеи значимости человека как автономного самостоятельного субъекта, способного к преобразованию себя и мира, однако автономия и самостоятельность личности не означают её отстраненности от явлений окружающей действительности. Амбивалентность двух тенденций: опоры на себя и опоры на окружающий мир характеризует сущность развития современного человека, как в благоприятных, так и в неблагоприятных условиях. При благоприятных условиях — человек в большей степени может опираться на социальное окружение. При неблагоприятных — на себя. Поскольку динамика социальных процессов и человеческой жизнедеятельности предполагает постоянную смену положительных и отрицательных факторов, данная амбивалентность существует в качестве закономерности. Психолого-педагогическое осмысление подобных явлений выступает необходимым условием становления педагогического профессионализма.

Если смотреть на педагогическую антропологию как научное направление, то очевиден вклад исследователей России и Германии, которые развивали данное направление более ста лет. Выделяют пять основных этапов его развития [67]. Первый этап (1867 — конец XIX века) связан с созданием концептуальных основ педагогической антропологии (К.Д. Ушинский, В. Дильтей). Второй этап (конец XIX — 20-е годы XX века)

определяется осмыслением экзистенциальных основ воспитания, развития, образования человека в неблагоприятных социальных условиях. Содержание третьего этапа (20-е годы XX века — 1945 г.) обусловлено изучением потенциальных и актуальных возможностей и способностей человека в условиях целенаправленных и стихийных воздействий окружающей среды. На четвертом этапе (1945 г. — 60-е годы XX века) осуществлялась разработка основных категорий педагогической антропологии. Пятый этап (60-е годы XX века — начало XXI века) связан с развитием различных направлений педагогической антропологии: герменевтико-феноменологического, интегративного, интегративно-эмпирического.

На наш взгляд, периодизация не в полной мере отражает динамику отечественных исследований и педагогической практической деятельности выдающихся практиков, наследие которых раскрывает специфику антропологического взгляда на мир и образование как фактор развития человека.

У преподавателей, реализующих антропологический подход в образовании, должны быть сформированы представления о педагогической антропологии как интегративном знании, включающем рассмотрение и анализ педагогического процесса с позиций рефлексии личности к собственному целостному восприятию жизненных проблем и их нравственных решений. При этом происходит педагогическое осмысление биологического, психологического, социального развития человека во всем многообразии целенаправленной и стихийной социализации с учетом взаимодействия философии, психологии, педагогики, этики.

Современная категориальная система педагогической антропологии строится на категориях герменевтики, рефлексивности, самоопределения, саморазвития, преодоления, самообразования, самопредставления, самоактуализации и других.

Педагогическая антропология как направление человекознания позволяет рассматривать становление, формирование целостности ребенка и взрослого человека в контексте его возможной будущей продуктивной жизнедеятельности. Здесь предполагается единство трех временных онтологических характеристик его существования: прошлого, настоящего и будущего. Субъект живет

и развивается в настоящем, учитывая опыт прошлого и предвосхищая будущее.

Именно поэтому проблема становления личного опыта педагога выступает сегодня в качестве одной из ключевых при анализе развития педагогического профессионализма. Д.Ю. Ануфриева рассматривает личный опыт как механизм развития и саморазвития педагога, выделяя смысловой компонент в качестве своеобразного центра, дающего начало «круговороту» развертывания личного опыта учителя [7]. Здесь вполне используются герменевтические основания понимания сущности современного образования и профессиональной подготовки педагогов в современных условиях. Герменевтика (от греч. *hermeneutikos* — разъясняющий, истолковывающий) становится важным источником и базовым основанием для реализации новых возможностей развития образования и педагогического профессионализма в условиях, когда количество новых знаковых систем не только увеличивается, но постоянно вступает в противоречия с теми знаковыми системами, которые функционировали прежде.

Сопоставив некоторые положения, идеи и концепции педагогической антропологии, как она понимается в историческом и современном контексте, мы приходим к выводам о некоторых факторах реализации антропологического подхода в деятельности педагога-профессионала.

Профессиональная самоактуализация педагога в деятельности, понимание личностного смысла своей работы, осознаваемое как «значение для меня»; согласованность личного, индивидуального и социальных смысловых контекстов профессиональной деятельности. Двойственный характер реализации профессиональной самоактуализации педагога, которая является необходимым условием для самоактуализации других участников образовательного процесса.

Фиксация на позитиве в образовании. В процессе воспитания и обучения педагог центрирует свое внимание, прежде всего на возможностях человека и ситуаций, в которых он оказался вне зависимости от того, насколько благоприятными или неблагоприятными они являются. Перспективы развития, достижения, истинные ценности, определяющие цели, личностные смыслы

становятся значимыми объектами педагогического анализа и деятельности. Любое обстоятельство жизнедеятельности воспитанника рассматривается с точки зрения смысловых контекстов. При этом важно, чтобы педагог помогал обучающемуся обнаружить свой собственный, личностный смысл тех или иных фактов, событий, своих действий, поведения и реагирования.

Толерантное отношение к себе и к другим людям на основе формирования чувства национального и личного достоинства. Базируется на понимании сущности социализированного человека как части национальной культуры. Принятие других людей и культур возможно только в том случае, если человек принимает самого себя и свою базовую национальную культуру. Педагог при этом принимает воспитанников такими, какие они есть в реальной жизни со всеми своими достоинствами и недостатками, успехами и поражениями. В основе такого принятия лежит самопринятие и адекватное отношение к собственным достоинствам и недостаткам. Толерантность базируется на мудрости и понимании — постижении сущности всей сложности человека как уникальной, открытой, активной, интенциональной, амбивалентной системы, способной к самопознанию и самоизменению на основе духовности и нравственности. Основой формирования подлинного толерантного отношения к себе и к другим людям является абсолютизация чувства собственного достоинства, культивирование уважения и самоуважения.

Приоритет воспитания над обучением. Идея приоритета воспитания над обучением связана с пониманием простой истины: человека не надо учить всему, его надо научить учиться. Он сам добудет себе столько знаний, умений и других видов опыта, сколько нужно. А для того, чтобы научиться самому добывать необходимые знания, выделяя при этом, какие именно из них являются основными и важными в данный момент, нужно иметь соответствующую направленность личности, которая определяется постижением смысла событий окружающей действительности и собственной жизни. Знания, в отличие от ценностей и целей, никогда существенно не влияли на жизнь и судьбу человека. А вот ценности и цели, структурирующие некоторые личностные особенности, весьма основательно определяют качество, объем и возможности

приобретения новых знаний, умений, навыков и любых других видов социального опыта.

Реализация воспитания на контекстном уровне через содержание образования. Воспитание осуществляется различными способами и в различных условиях. Содержание образования содержит в себе неисчерпаемые возможности для реализации этого процесса. В данном случае имеется в виду не система каких-либо воспитательных мероприятий, непосредственно связанных с тем или иным событием в образовательном учреждении (что, конечно, важно для воспитания), а отбор содержания для обеспечения предметов учебного цикла. Особое значение приобретают здесь предметы мировоззренческого характера, которые содержат в себе ценности и глубокий смысловой контекст. Такие компоненты социального опыта как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и опыт решения проблем в сложных нестандартных ситуациях становятся весьма значимыми при реализации антропологического подхода.

Расширение диапазона и углубление качества отношений в образовательной среде, переход на уровень отношений: человек — человек. В отличие от традиционно понимаемой парадигмы отношений субъект-субъектного уровня, предполагается вовлечение в спектр взаимодействия индивидуальных, субъектных и личностных качеств в совокупности и том их проявлении, который востребован не только педагогическим процессом, но и конкретной жизненной ситуацией.

Реализация онтогенетического подхода в образовании. Данный подход предполагает учет всего жизненного пути человека при его обучении и воспитании. При этом учитываются особенности того, что было и одновременно перспективы развития человека, его способности к достижениям в качестве реальных факторов образовательного процесса. Таким образом, прошлое, настоящее и будущее выступают как единый временной контекст развития человека. Здесь образование центрируется именно на способности любого человека достигать вершинных уровней в любом аспекте самопроявления и деятельности.

Онтогенетический подход может быть реализован в ряду подходов, традиционно используемых в системе современного

образования: возрастного, индивидуального, личностного, дифференцированного. Следует отличать онтогенетический подход от возрастного подхода. Если возрастной подход предполагает учет возрастных особенностей на определенном этапе развития человека, то онтогенетический подход предполагает рассматривать возможности и достижения человека на определенном этапе его жизни применительно и в структуре идеальной модели всей жизнедеятельности.

Интеграция педагогики и психологии как наук, учебных дисциплин, областей знаний на основе установления содержательных, функциональных, структурных, процессуальных и других типов связей при диагностике, анализе, разработке и практической реализации различных направлений педагогической деятельности в современном образовании. Антропологический подход предполагает интеграцию многих наук о человеке при его воспитании и обучении. Но все же педагогика и психология имеют особый статус в связи с возможностями их практических применений к реальному образовательному процессу на основе существующих фундаментальных теорий развития, воспитания, обучения, социализации, образования.

1.4. ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Психотерапевтический подход в образовании базируется на идеях психологов, педагогов, психотерапевтов, медицинских работников, которые в своей теории и практике решали проблемы социализации человека и его успешного приспособления к обществу. Как правило, разработка таких идей обусловлена необходимостью помогать людям, имеющим серьезные социальные и соматические проблемы. Однако психотерапевтические теории оказались значимыми и для совершенствования процессов профессиональной деятельности, а также обучения и воспитания, которые не могут быть осмыслены вне взаимосвязи с феноменом социализации.

Развивая социальную педагогику как предмет изучения и направление научного исследования, А. В. Мудрик еще в конце XX века ввел понятие «социально-педагогическая виктимология» для обозначения отрасли знания (входящей составной частью в социальную педагогику), изучающей различные категории людей — реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации [63]. Поскольку неблагоприятные условия социализации подрастающего поколения не только сохраняются, но имеют тенденцию к увеличению, проблемы социально-педагогической виктимологии остаются актуальными, и необходимость их решения очевидна, особенно в образовательных системах.

Реализация психотерапевтического подхода имеет два основных контекста: первый связан с проблемами детей и молодежи в современном мире; второй — с самими педагогами, которые также могут иметь психотерапевтические проблемы.

В современном образовании достаточно широко используются различные психотерапевтические идеи в связи с их практической ориентированностью на помощь людям в условиях сложной социальной ситуации. Такие ситуации несут в себе позитивную и негативную функции. Негативная функция определяет необходимость преодоления трудностей, а позитивная — особую открытость к новому опыту. Теория и практика современной психотерапии представляет специалисту немалое количество средств: от самой общей информации до конкретных методов действия.

В Декларации, принятой Европейской ассоциацией психотерапии в Страсбурге 21 октября 1990 года, психотерапия определяется как особая дисциплина из области гуманитарных наук [73]. Отмечается междисциплинарный характер психотерапии, которая вот уже несколько десятков лет как вышла за пределы клинического опыта. Психотерапевтические подходы широко используются не только в профессиональной работе врачей, но и в деятельности учителей, социальных педагогов, социальных работников и представителей любой профессии, реализующих свои возможности в системе «человек — человек».

В широком смысле *психотерапия* определяется как особый вид межличностного взаимодействия, при котором субъектам оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при

решении возникающих у них проблем или затруднений психологического характера [73].

Многоплановость психотерапевтической деятельности проявляется в том, что она может выступать в виде метода оказания влияния или воздействия, актуализирующего процесс научения; в виде комплекса явлений, происходящих в ходе взаимодействия и общения людей; в виде метода инструментальной манипуляции, служащего целям социального контроля. Проведение психотерапевтических методик предполагает опору на психологические средства изменения личности, связанные с использованием основ психологии.

Уже на стадии профессиональной подготовки будущие педагоги нередко сталкиваются с психотерапевтическими проблемами. Исследования, которые проводились со студентами в системе высшего профессионального образования, обнаружили существенные различия между студентами, имеющими психотерапевтические проблемы («менее здоровые»), и студентами, которые таких проблем не имеют («здоровые») [66].

Анализируя эти проблемы, Г. Олпорт выделил основные содержательные стороны различий, проявляющихся в учебно-профессиональной деятельности студентов. С помощью различных тестов, интервью и контролируемых оценок было обнаружено четыре основных отличия.

Во-первых, в уровне эффективности организации работы по достижению цели. Здоровые студенты показали более высокую подготовленность к преодолению стресса и обладание оптимизмом, в отличие от студентов, имеющих психотерапевтические проблемы.

Во-вторых, в правильном восприятии реальности. Здоровые студенты были точнее в тестах на восприятие, обладали более точным знанием о себе и о мире, показывали большую степень скептицизма по отношению к чудесам.

В-третьих, в отношении характера и этики межличностных взаимодействий. Студенты, которые не имели психотерапевтических проблем, демонстрировали более высокий уровень терпимости, ответственности и надежности.

В-четвертых, студенты показали разный уровень межличностного и внутриличностного приспособления. Студенты, имеющие

психотерапевтические проблемы показали высокую степень эгоцентризма и оказались более недоверчивыми по отношению к миру и социальному окружению [66].

Многие исследователи подтверждают тот факт, что психотерапевтический аспект образования особенно выражен в тех высших учебных заведениях, которые готовят специалистов для работы в социальной сфере. Так, например, подготовка социальных работников, педагогов, школьных учителей связана с изучением сущности социальных и личностных проблем, с которыми может столкнуться человек в современных условиях. В трудах Э. Берна [12], например, психотерапевтический аспект работы рассматривается с учетом реализации следующих функций:

- изучение напряжений, вызываемых средой;
- изучение эмоциональных трудностей и путей их преодоления;
- знание различных общественных учреждений (консультационные, реабилитационные, досуговые и другие центры) и поддержка с ними связи;
- уметь выступать в качестве посредников между клиентами и различными общественными учреждениями;
- работать совместно с психологами и психотерапевтами.

Психотерапевтический подход базируется на трех основных направлениях исследований: социокультурном, гуманистическом, когнитивно-эмотивном.

Социокультурные теории связаны с проблемой конфликта человека и общества, который возникает в меняющихся социально-экономических условиях и особенно в условиях кризиса. Чем выше развито общество, тем более неоднородным оно становится, представляя собой совокупность различных жизненных миров. Индивиду демонстрируются различные нормы, ценности, модели эталонного поведения. Их противоположная направленность содержит в себе угрозу невротического конфликта для субъекта, который интериоризировал разнонаправленные ценности.

Социокультурные теории имеют большое значение для осмысления сущности происходящих в России перемен, связанных с образованием и его результатами. Представители социокультурных психотерапевтических теорий — К. Хорни, Э. Фромм полагали, что отношения конкуренции, доминирующие в рыноч-

ном обществе, негативно влияют на психологическое состояние и развитие личности [93, 94, 95]. Конкуренция пронизывает все аспекты жизнедеятельности человека, начиная с самого детства. В таких условиях он находится перед выбором: много иметь или «быть многим». Ориентация на успех начинает приобретать навязчивый характер. Многие люди стремятся достигнуть преуспевания любой ценой. При этом, развиваются следующие качества личности: честолюбие, потребность в триумфе, стремление к внешним проявлениям статуса и успеха, презрение к слабым и зависть к сильным. Возникает феномен двойной морали.

Сложность проблемы заключается в том, что человека побуждает к успеху не столько его богатая одаренность и развитые способности, сколько навязываемый обществом шаблон, стереотип поведения. Претензии личности нередко значительно превышают весьма скромный результат её деятельности. В таких условиях люди болезненно реагируют на неудачи, отсутствие признания со стороны других. Формируются непродуктивные стратегии взаимодействия с другими. Стратегия «прилипания» к людям с бессознательной целью заслужить их одобрение и симпатию; стратегия агрессивного поведения, вызванная тем, что окружающие не подтверждают идеализированный образ «Я»; стратегия дистанцирования от людей для сохранения собственной автономии.

Психотерапевтическое влияние в этих условиях должно быть направлено на идентификацию собственного «Я» человека. Обычно идентичность личности, не справляющейся с ситуацией, характеризуется некоторой диффузностью, поскольку зависит от спроса. Позицию «рыночного» типа Э. Фромм выражает в положении — «я тот, кого вы изволите» [94]. Поскольку центристская самонаправленность личности мешает ей преодолевать трудности (а порой и сама создает эти трудности), необходимо переключать внимание на внешние объекты, постепенно развивая интенциональность личности.

Следует отметить, что появление социокультурных психотерапевтических теорий было обусловлено влиянием на психическое состояние человека социально-экономических кризисов, сопровождающихся «неврозами безработицы» и потерей смысла жизни, описанных Э. Фроммом и В. Франклом [92, 93].

В целом, в рамках социокультурных психотерапевтических теорий исследовались проблемы невротических состояний и конфликтов личности, их истоки, динамика развития и результат.

Гуманистические теории (Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) отличаются тем, что нацелены на исследование психологически здоровой и полноценно функционирующей личности. Ключевой проблемой гуманистических теорий является исследование феномена самоактуализации. Под самоактуализацией понимается высшая потребность человека, которая реализуется в условиях его всестороннего развития.

В рамках гуманистического направления исследований был впервые выдвинут тезис о методе психотерапии творческим самовыражением. Поскольку реализация подлинных способностей является одним из источников энергии, для человека весьма важно заниматься делом, которое ему действительно нравится и в котором он может достигнуть значительных успехов. Такая деятельность является призванием и сама по себе служит мощной движущей силой, способной вывести человека из кризиса.

Для анализа профессионализма человека (в нашем случае — педагогического профессионализма) гуманистические теории имеют большое значение, поскольку высокий уровень профессионализма предполагает творческую деятельность, профессиональные достижения и весьма показательные высокие результаты деятельности.

Когнитивно-эмотивные теории связаны с рационально-эмоционально-поведенческой терапией, основные идеи которой были нацелены на коррекцию способа мышления человека, если он фиксируется на негативных аспектах своей жизнедеятельности, в том числе и профессиональной (А. Эллис, К. Макларен). Они также нацелены на исследование сознания, особенностей интерпретации событий людьми, которые воспринимают себя как жертву ситуации. Главная идея заключалась в том, что различные эмоциональные нарушения вызываются у человека не только самими событиями и ситуациями, но и опосредующими восприятие иррациональными убеждениями или идеями [99].

В структуре восприятия этих людей информационные аспекты сознания всегда связаны с оценочными суждениями негативного

характера. Так, Эллис выделял четыре группы иррациональных установок таких субъектов: катастрофические установки, установки долженствования, обязательной реализации своих потребностей, оценочные установки [99]. Катастрофические установки способствуют оцениванию любого неприятного события в жизни человека как ужасного, неисправимого, чудовищного. Установки долженствования формируют убеждения в том, что мир держится на универсальных позитивных принципах, которые не могут быть изменены. Установки обязательной реализации своих потребностей определяют идеализированный образ «Я», с которым субъект постоянно сравнивает себя и которого никогда не достигает. При оценочных установках человек генерализует оценку какой-либо одной черты или свойства другого на личность в целом (чрезмерное обобщение). Все эти установки вызывают различные эмоциональные нарушения, которые, в свою очередь, провоцируют или усиливают дезадаптивное социальное поведение.

Кроме иррациональных установок, влияющих на эмоциональную сферу личности, адекватное восприятие действительности блокируется когнитивными искажениями (от англ. *cognition* — знание). Наиболее распространенным когнитивным искажением является персонализация — склонность интерпретировать все события действительности с позиции личной значимости. Так, неприятный вид случайного прохожего индивид может интерпретировать как негативное отношение лично к нему. Другим когнитивным искажением является выборочное абстрагирование, когда субъект интерпретирует событие только на основе какой-то одной детали, наиболее значимой для него. Третье когнитивное искажение — дихотомическое мышление — склонность мыслить крайностями. В этом случае все события трактуются либо как прекрасные, либо ужасные. К когнитивным искажениям относятся также произвольные заключения, которые не подтверждаются фактами и даже противоречат им. И, наконец, сверхгенерализация, при которой широкое обобщение производится на основе лишь единичного случая.

По результатам исследований Бека, Эллиса и Макларена многие люди, не страдающие эмоциональными расстройствами, склонны к иррациональным установкам и когнитивным искажениям в сложных социальных ситуациях [15, 99]. Это наиболее

часто встречающиеся феномены. Однако далеко не все субъекты, попадая в сложную ситуацию, проявляют себя подобным образом, а лишь те, кто предрасположен к тому, чтобы чувствовать себя в качестве жертвы.

В связи с актуальностью распространения психотерапевтических методов в различных сферах социальной жизни, в том числе в образовании, использование теории, идей, концепций, методик психотерапии привлекает все большее внимание ученых и практиков, инициируя их сотрудничество на межпарадигмальной основе. Сегодня психологи, медики, педагоги, социальные работники эффективно взаимодействуют, решая сложные практические проблемы в конкретных условиях образовательной практики.

Психотерапия в современном образовании получает все большее распространение, и если еще несколько лет назад использовались в основном зарубежные психотерапевтические подходы, то сегодня педагогика и психология опирается на теории отечественных исследователей, многие из которых разработали свои собственные уникальные методы коррекции и реабилитации человека в сложных жизненных условиях (Ц.П. Короленко, В.Ю. Завьялов, Б.Е. Литвак, Б.Д. Карвасарский, В.В. Макаров и др.).

В системе профессионального образования (в том числе педагогического) психотерапевтические формы и методы работы применяются тогда, когда необходимо мотивировать и активизировать деятельность студента (будущего специалиста) на саморазвитие в профессиональной деятельности и преодоление трудностей профессионального становления.

Психотерапевтические технологии обеспечивают преимущественную реализацию таких компонентов содержания образования, как опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающей действительности. Значимость психотерапевтического подхода к разработке и реализации образовательных программ и созданию различных технологий обучения и воспитания не раз отмечалась в отечественной и зарубежной литературе (М.В. Кларин, А. В. Мудрик, Н.Д. Никандров, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Такие технологии нацелены на способствование становлению и совершенствованию личности, причем приемы, формы

и методы педагогического взаимодействия аналогичны приемам, которые практикуются в гуманистической психотерапии: драматизация, групповая дискуссия, работа в малых группах, тренинг, выполнение индивидуальных и групповых проектов. В процессе реализации психотерапевтических технологий активизируется эмоциональная сфера личности; актуализируется личностная значимость психолого-педагогической информации; восполняется недостаток социального знания о самом себе субъекта деятельности; осознаются личностно-профессиональные проблемы; актуализируются собственные возможности будущего специалиста.

В основе психотерапевтических технологий лежит соединение педагогической теории игры и теории психотерапевтической работы с группами.

Психотерапевтическая направленность любой учебной процедуры ориентирует на помощь в условиях преодоления трудностей обучающихся. В связи с тем, что профессиональное развитие представляет собой сложный гетерохронный процесс достижений и спадов, будущий профессионал учится преодолевать трудные ситуации и раскрывать свои возможности. Психотерапевтические технологии учитывают готовность к переменам, которая существует у любого человека в нестандартной ситуации, поскольку сложная ситуация всегда способствует открытости человека новому социальному опыту.

К наиболее продуктивным психотерапевтическим технологиям, которые на рубеже веков обозначались как гуманистические, следует отнести тренинги. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают тренинг как совокупность методов развития коммуникативных качеств и рефлексивных способностей, умения анализировать поведение членов группы и свое, анализировать социальные ситуации и себя в них, умения адекватно воспринимать себя и окружающих [28].

Тренинг может быть рассмотрен и как средство профессиональной подготовки учителя, реализующее функциональную модель какого-то компонента или части педагогического процесса (педагогической ситуации), где студент осуществляет последовательный процесс научения, приобретая социально-профессиональный опыт с учетом достоинств и недостатков собственных субъектных, личностных и ин-

дивидуальных качеств, проявляющихся в деятельности. При этом учитывается социально-профессиональная среда, а также другие субъекты образовательного процесса.

Прохождение тренинга позволяет осознать будущему специалисту собственную структуру ориентировочных действий и алгоритм структурирования профессиональных видов деятельности в типичных социально-профессиональных условиях. Кроме того, тренинг может способствовать развитию профессионально-личностных качеств учителя, таких как готовность к профессиональной социально-педагогической деятельности или профессиональной ответственности. В процессе тренинговой работы относительно быстро формируются компоненты поведения и реакции человека, вызываемые новизной ситуации. Использование тренинга, таким образом, позволяет активизировать те характеристики профессионального поведения человека, которые впоследствии проявляются непроизвольно и задают общий психологический контекст деятельности.

Возможности тренинга как психотерапевтического средства профессиональной подготовки проявляются в следующем:

- Тренинг способствует подъему эмоционального тонуса человека, инициирует открытость и доверие при взаимодействии участников процесса друг с другом, позволяет каждому субъекту почувствовать себя высоко-статусным членом группы. Выступает в качестве мощного источника и фактора психотерапевтического воздействия на человека, оптимизирующего его систему отношений с другими субъектами в процессе деятельности и общения.

- Тренинг, несмотря на то, что он активизирует будущего профессионала, все же связан с действиями в условной, а не реальной профессиональной ситуации. Эта игровая условность обеспечивает индивиду понимание того, что сама деятельность в данном случае является учебной и позволяет более спокойно относиться к возможным ошибкам при решении какой-либо социально-педагогической задачи или совершении профессионального поступка.

- В процессе прохождения тренинга каждый член группы может активно экспериментировать с различными стилями и манерами общения и поведения, пробовать усвоение совершенно

новых, нетипичных для данного индивида умений и навыков. Экспериментирование позволяет выйти на новый уровень решения профессионально-личностных проблем, способствует актуализации индивидуально-профессиональной креативности каждого студента.

- Тренинг позволяет будущему педагогу рефлексировать феномены самопроявления себя как индивида, личности и субъекта деятельности. В тренинговой группе всегда реализуется обратная связь, что способствует постоянной взаимной информированности участников процесса о себе и об окружающих. Многие собственные качества личности могут быть в большей степени осознаны ею самой именно в тренинге. При этом будущий специалист учится преодолевать собственные стереотипы поведения, которые в той или иной степени могут блокировать эффективный стиль деятельности и отношений.

- Тренинг представляет собой процедуру занятий, исключающую любые формы психологического давления на человека и позволяющую свободно и открыто проявлять себя на индивидуальном, личностном и субъектном уровне.

Таким образом, перечисленные факторы, а именно: подъем эмоционального тонуса во время тренинга; условная ситуация деятельности; широкие возможности экспериментирования для каждого индивида; актуализация рефлексивных процессов личности на основе постоянно действующей обратной связи; гуманная, фасилитационная ориентированность тренинговых процедур позволяют отнести тренинг именно к гуманистическим и психотерапевтическим технологиям, использование которых может быть весьма эффективным для подготовки социального педагога к деятельности.

Тренинги достаточно широко распространены в современной образовательной и воспитательной среде высших учебных заведений. Особенно актуальны они в педагогическом вузе, поскольку будущие выпускники нацелены на работу в социальной сфере. Однако большинство тренинговых занятий студенты педагогического вуза проходят в рамках психолого-педагогического практикума, и эти тренинги имеют отношение к различным аспектам социально-психологической деятельности человека вообще, а не психолого-педагогическим проблемам социального педагога.

га в частности. В то же время следует отметить, что в последнее время появились разработки, связанные с актуализацией вопроса о развитии и саморазвитии будущего специалиста посредством тренинга, предопределяющего некоторые аспекты его саморазвития в профессиональной деятельности. Кроме того, исследуются различные варианты активизации образовательной деятельности через тренинг.

Б.Н. Боденко рассматривая активизацию образовательной деятельности студентов в тренинге и определяя его целевую направленность, выделил следующие ключевые характеристики учебной деятельности, в соответствии с которыми были поставлены задачи обучения:

- специальная направленность на овладение обучающимися учебным и воспитательным материалом, научными и нравственными понятиями, обобщенными способами действий и поступков;
- направленность на решение учебных и воспитательных задач;
- закономерные изменения в самом обучающемся как субъекте образовательной деятельности;
- специфичность взаимодействия педагогической диады «обучающий» — «обучаемый», «воспитывающий» — «воспитываемый» [19].

Через эти основные характеристики учебной деятельности им была определена целевая направленность тренингов по освоению студентами позиции активного субъекта образовательной деятельности. Соответственно выделено четыре цели: общеобразовательная цель, соотносимая с первой характеристикой; конкретно дидактическая цель, соотносимая со второй характеристикой; развивающая цель, соотносимая с третьей характеристикой; четвертая характеристика соотносима с условиями проведения и оценки тренинга по освоению студентами позиции активного субъекта образовательной деятельности.

Были выделены содержательные блоки тренингов, которые следует учитывать при их конструировании и моделировании. Первый содержательный блок связан с актуализацией опыта, уже накопленного студентами в процессе образовательной деятельности, с развитием рефлексивного отношения к образовательной деятельности. Второй блок связан с поиском и освоением новых

способов, форм, путей, приемов образовательной деятельности, новых областей применения полученных знаний. Третий, содержательный, блок связан с восстановлением психических сил студента, усилением его энергетики, психофизиологических возможностей и т. д.

В современных психолого-педагогических исследованиях не раз затрагивались проблемы разработки тренинговых технологий. Функциональность реализации тренинговых программ определяется многими факторами, в том числе: разнообразием упражнений и заданий, выполнение которых осуществляется в рамках данных технологий; возможностью их применения при изучении различных психолого-педагогических курсов (например, «Педагогическая коммуникация», «Психолого-педагогический практикум», «Социальная психология» и др.); позитивной направленностью; личностно-социальной рефлексией; единством социальной и личностной направленности и т. д.

Мы выделяем три ведущих направления тренинговых технологий, нацеленных на развитие и саморазвитие личностно-профессиональных качеств и умений будущего учителя, социального педагога. Данные технологии «работают» на формирование относительно устойчивых позитивных отношений студента к себе, другим субъектам образовательной ситуации; готовят специалиста к трудностям педагогической профессии и развивают толерантность по отношению к профессиональным успехам и неудачам.

Толерантность по отношению к собственным профессиональным достижениям является не менее важным качеством, чем толерантность по отношению к неудачам для профессионально зрелого специалиста. При отсутствии толерантности к собственным достижениям человек может проявить чрезмерные профессиональные амбиции, служащие существенным барьером для восприятия достижений других субъектов образовательного процесса. Тренинговые технологии, таким образом, вносят свой вклад в реализацию смысловых аспектов профессиональной деятельности, в становление нравственности специалиста.

Технологии эффективности профессионально-педагогического общения нацелены на развитие и саморазвитие социального педагога в сфере субъект-субъектного взаимодействия с любыми

участниками процесса: учениками, другими учителями, родителями, представителями администрации и т. д. Широкий круг предполагаемых участников взаимодействия весьма важен, поскольку специфика социально-педагогической деятельности заключается в посредничестве между субъектами образовательного процесса и эффективном взаимодействии с различными людьми. Эффективность взаимодействия не всегда означает отсутствие противоречий, разногласий и даже конфликтов. Преодоление стереотипизации в восприятии эффективного общения как общения «без проблем» также является важным шагом в развитии личности профессионала.

Технологии эффективности профессионально-педагогического общения затрагивают формирование умений и отношений по основным аспектам взаимодействия: перцептивному, коммуникативному и интерактивному, то есть понимания человека человеком, выработке общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации и построение продуктивных стратегий совместной деятельности. В содержании большинства тренингов эффективного общения, реализуемых при подготовке специалистов, делается акцент на каком-то одном аспекте, что несколько снижает результативность подобных занятий.

Гармонизация и равная представленность перцептивного, коммуникативного и интерактивного аспектов общения при подборе заданий, упражнений, психодраматических ситуаций в разработке технологий является критерием качества их содержания.

При реализации технологий эффективности профессионально-педагогического общения студенты обучаются управлять инициативой при взаимодействии с другими людьми, стимулировать их активность; отрабатывают различные техники интонирования; рефлексировать проявления мимики и пантомимики; осознают контекстное влияние семантических движений на партнера взаимодействия; выявляют индивидуальные особенности педагогического общения; анализируют эмоциональные реакции субъектов взаимодействия; обучаются выстраивать коммуникативные задачи урока; преодолевают коммуникативные барьеры, фиксируют наиболее значимые перцептивные сигналы личности партнера по взаимодействию и свои собственные и т. д.

Тренинги общения целесообразно использовать на первом этапе реализации данных технологий, поскольку они предполагают относительно простые упражнения и способствуют первичной рефлексии личностно-профессиональных качеств, которые проявляются не только при взаимодействии социального педагога с людьми, но и при его предметной деятельности. Именно в процессе реализации технологий эффективности профессионально-педагогического общения будущей специалист впервые на собственном опыте учится различать социальную и предметную эргичность в своем поведении и поведении других людей.

Технологии эффективности профессионально-педагогического общения могут быть реализованы в рамках базовых психолого-педагогических курсов, на спецкурсах и спецсеминарах, в процессе прохождения студентами педагогических практик и даже при преподавании некоторых дисциплин предметного цикла (например, при использовании такой формы работы как «микро-преподавание» в курсе методики преподавания какого-либо предмета). Целью и результатом данных технологий являются сформированное зрелое толерантное отношение социального педагога к профессиональному взаимодействию с другими участниками образовательного процесса вне зависимости от особенностей их социального поведения; эмоциональная гибкость в общении в отличие от эмоциональной стабильности.

Технологии личностно-профессионального развития занимают особое место в системе тренинговых технологий в связи с их направленностью на осознание, проектировку и решение жизненно важных стратегических задач развивающейся личности профессионала. Такие глобальные вопросы, как формирование жизненных профессиональных планов и коррекция ценностных ориентаций входят составной частью в разработку и реализацию данных технологий, которые нацелены на формирование конструктивных и проектировочных умений будущего специалиста, используемых им относительно собственной профессиональной жизнедеятельности.

При реализации тренинговых технологий личностно-профессионального развития студенты обучаются выявлять

профессионально-личностные факторы, которые способствуют, либо препятствуют достижениям в социально-педагогической деятельности; выявляют свою самооценку и, по необходимости, корректируют её; формируют толерантное отношение к себе; проводят самодиагностику «я-концепции», индивидуальных базисных установок, уровня сформированности асертивности личности, характерологических особенностей и других качеств. Диагностируются индивидуальные, личностные и субъектные качества, связанные с профессиональной самоактуализацией и определяющие уникальную данность каждого человека. Студенты обучаются формулировать цели профессиональной жизнедеятельности, использовать достоинства своей личности в профессиональной деятельности и, по возможности, блокировать негативные проявления. Понимание сущности амбивалентности личности позволяет каждому студенту толерантно относиться к собственным недостаткам и их проявлениям на социальном уровне. Это, в свою очередь обеспечивает определенные условия оптимизации проведения сложных занятий, связанных с развитием и корректировкой профессионально-личностных качеств. С умения человека принимать себя таким, каков он есть, начинается подлинное принятие личности другого. В процессе прохождения тренинговых программ студенты обучаются также моделировать оптимальную структуру собственных действий на основе выявления типологических особенностей нервной системы.

Разработка тренинговых технологий личностно-профессионального развития может опираться на исследования технологических и методических аспектов саморазвития профессионала в современных условиях, методические компоненты театральной педагогики, психотерапевтические методики коррекции и самокоррекции личности (Л.М. Митина, Н.Р. Битянова, Н.Е. Щуркова, Я.Л. Коломинский, М.Е. Литвак и др.). В современных психолого-педагогических исследованиях наработан весьма основательный материал по данному вопросу. Однако преподавателям вузов, работающим с такими программами, следует иметь в виду, что не существует универсальной программы тренинга, реализация которого была бы возможна в любой студенческой группе. Не-

обходимо учитывать актуальный уровень развития студенческой группы, внутригрупповые и межгрупповые отношения, особенности социометрической структуры и внутригрупповую динамику. Поэтому для каждой группы разрабатывается своя программа и специфические процедуры её реализации.

Современный подход к реализации технологий личностно-профессионального развития социального педагога предполагает психологическую диагностику индивидуальных, личностных и субъектных качеств будущего специалиста, как на этапе отбора абитуриентов в педагогические вузы и определения их достижений в процессе учебы, так и на этапе выявления творческого потенциала педагогов (Л.М. Митина).

Психологическая диагностика абитуриентов по социальному профилю пока еще не получила широкого распространения в системе высшего педагогического образования. Между тем такая диагностика позволяет выявить наиболее сильные и слабые стороны субъекта и разработать соответствующую технологическую программу подготовки и профессионального развития.

Особое значение при реализации технологий личностно-профессионального развития имеет направленность будущих специалистов на самоактуализацию. Здесь значима не только профессиональная самоактуализация, но и личностная самоактуализация в самом широком смысле этого понятия как реализации потенциальных возможностей, талантов, способностей человека. Целью и результатом реализации данных технологий становятся ценности созидания собственного профессионального развития.

Технологии преодоления личностно-профессиональных трудностей и спадов деятельности учителя направлены на подготовку к нормативным трудностям педагогической работы и формированию мобилизационной готовности к их преодолению. Активизация мобилизационной готовности обеспечивается не только осознанием специфики ситуации и овладением определенными способами деятельности, но также и особыми психическими состояниями — алертными состояниями, которые характеризуют предрасположенность профессионала действовать активно и целенаправленно в сложной ситуации. Более того, сложная ситуация рассматривается как фактор дальнейшего личностного роста

профессионала: она не блокирует активное поведение, но, напротив, стимулирует его.

Такой подход к трудностям социально-педагогической деятельности весьма продуктивен при разработке содержания и процедур тренинга. Кроме того, поскольку любая профессиональная проблема — это личная проблема специалиста, обучение преодолению трудностей опирается на информацию о собственных личностных качествах специалиста, полученных ранее, при реализации технологий личностно-профессионального развития.

Трудности могут быть внешние и внутренние. Внешние трудности не зависят от индивидуальных особенностей специалиста и определяются факторами среды. Внутренние трудности связаны с теми индивидуальными, личностными или субъектными особенностями человека, которые мешают ему действовать целенаправленно и эффективно. Преодолевая трудности в процессе прохождения тренинга, будущий специалист на уровне интериоризации овладевает новым алгоритмом действий, который впоследствии он может реализовать при работе с учащимися.

Технологии преодоления личностно-профессиональных трудностей активизируют самопобуждение специалиста (формируют умения и отрабатывают навыки использования приемов, способствующих внутреннему самопобуждению), волевую регуляцию поведения, обнаружение смысла проблемной ситуации в контексте собственной жизнедеятельности. В рамках данных технологий студенты обучаются ставить личностно-профессиональные цели с учетом своих ценностей и ценностей других субъектов, учатся профессионально действовать в условиях разнонаправленных ценностных ориентаций некоторых субъектов образовательного процесса.

При разработке данных технологий стоит обратить внимание на моделирование особых приемов деятельности, зависящих от доминирующих качеств и социальных шаблонов поведения личности. Так, например, при моделировании собственных стратегий взаимодействия в конфликтной ситуации социальный педагог опирается на знание о тех доминирующих стратегиях, которые характеризуют его поведение в большинстве конфликтных ситуаций.

В целом, данные технологии учитывают четыре основные сложные профессиональные ситуации, которые могут обусловить

профессиональную деформацию, профессиональную стагнацию учителя или способствовать реализации адаптивной модели профессионального становления в отличие от развивающей модели: профессиональный конфликт, личностно-профессиональный кризис, фрустрация; профессиональный стресс.

В отличие от конфликта, кризиса или фрустрации, характеризующихся относительно кратковременным течением при ярко выраженной динамике эмоциональной сферы личности, профессиональные стрессы в педагогической деятельности нередко имеют латентный затяжной характер и переходят в дистресс, на что следует обратить особое внимание при разработке содержания и процедур реализации тренинговых программ. Целью и результатом реализации данных технологий выступают сформированные ценности отношения. Педагог не всегда может изменить сложную для него ситуацию или воздействовать на неблагоприятные факторы среды, но может изменить свое отношение к ним.

Реализация психотерапевтических технологий развития и саморазвития педагогов в системе высшего педагогического образования определила следующие психолого-педагогические условия их эффективности [4]:

- использование технологий в контексте изучения определенных психолого-педагогических курсов на основе актуализации какой-то конкретизированной для каждого студента профессионально-личностной проблемы, обеспечивающей личностный смысл подготовки и возможную генерализацию решения проблемы в других, непрофессиональных аспектах жизнедеятельности;
- изменение социальной позиции и стиля поведения преподавателя вуза при проведении технологии в зависимости от цели занятия и этапа профессионально-личностного развития студентов;
- нацеленность на двойственный характер реализации, проявляющийся в том, что, с одной стороны, технология применяется преподавателем вуза в учебном процессе, обеспечивая готовность студентов к решению проблемы; с другой стороны, студенты, усвоив данный технологический подход на уровне обучения, научения и интериоризации, могут использовать его в собственной педагогической деятельности при работе с учащимися;

- психотерапевтические технологии относятся к гибким образовательным структурам, являются вспомогательным средством и определяют дополнительные возможности психолого-педагогической подготовки учителя; они не эффективны при изучении фундаментальных теорий;
- ориентированность данных технологий на развитие эмоциональной сферы личности учителя; приобретение нового опыта эмоционально-ценностного отношения к себе, другим субъектам взаимодействия и социально-педагогическим ситуациям; приобретение опыта решения проблем в нестандартных профессиональных ситуациях; формирование профессиональной толерантности и интернальной ответственности как важных качеств личности профессионально-зрелого учителя;
- единство диагностики и самодиагностики индивидуальных, личностных и субъектных качеств будущего учителя, осуществляемое в процессе реализации тестовых методик симптоматического уровня и рефлексивных процессов студентов с учетом амбивалентного подхода как модели комплексного акмеологического подхода.

ГЛАВА 2. УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

2.1. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессионально-педагогическая мотивация является необходимым условием и важнейшим компонентом педагогического профессионализма. Она формируется в процессе подготовки и сначала выступает как учебно-профессиональная мотивация. Мотивация студентов учреждения профессионального образования к усвоению компетенций, получению полноценных знаний, умений, навыков, необходимых для решения научных и производственных задач привлекает внимание исследователей по нескольким причинам.

Во-первых, мотивация выступает как ведущий и основной фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности. Кроме того, мотивация не только активизирует деятельность, но и определяет качество ее процесса и результата.

Во-вторых, исследования в области психологии мотивации последних десятилетий доказали, что мотивация имеет большее значение для успеха деятельности, чем способности человека (А.Н. Леонтьев, А.Г. Ковалев, А.К. Маркова и др.).

В-третьих, существует противоречие между достаточно высоким уровнем мотивации получения профессионального образования как такового и недостаточным уровнем мотивации самой учебной деятельности в образовательном учреждении. С одной стороны, есть стремление большого количества молодых людей стать дипломированными специалистами (бакалаврами, магистрами), с другой — фиксируются несформированные или слабо сформированные мотивы учебно-познавательной профес-

сиональной деятельности. Это явление обозначается как мотивационная недостаточность профессионального образования.

В-четвертых, есть определенная динамика социальных требований к качеству, структуре и направленности учебной активности личности, что не может не отразиться на теории и практике вопроса, связанного с поиском источников такой активности.

В-пятых, различные виды мотивации вступают в противоречие друг с другом и имеют разную степень выраженности и устойчивости: мотивация к получению профессионального образования, мотивация к изучению определенного предмета, реализации своих способностей, мотивация к профессиональной деятельности, к активной студенческой жизни и т. д.

И, наконец, вопрос повышения качества образования не решается без понимания сущности мотивации учебно-познавательной деятельности студентов как важного источника и резерва эффективной организации учебного процесса.

Проблемы мотивации исследуются во всех областях психологии, рассматривающих причины и механизмы целенаправленного поведения. Терминологическое описание осуществляется через понятия: «мотив», «мотивация», «мотивационная система человека», «мотивационная среда», «стимулирование» и ряд других. Каждое понятие имеет несколько трактовок и контекстуальных описаний.

Под мотивацией чаще всего понимают побуждения, вызывающие активность человека и определяющие ее направленность. Выделено три относительно самостоятельных группы мотивирующих факторов по своим проявлениям и функциям: потребности и инстинкты как источники активности; мотивы — причины, определяющие выбор направленности поведения; эмоции, переживания, стремления, желания и установки, влияющие на специфику регуляции динамики поведения (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1990).

Мотивация определяется процессуальными характеристиками и рассматривается в качестве комплекса реализации побуждений, который инициирует, регулирует, направляет активность личности. Мотивация всегда связана с будущим, которое желает и предвосхищает человек. А.К. Маркова отмечала, что про-

фессиональная мотивация фиксирует такое состояние профессиональной деятельности, которое желательно для человека, но которого еще нет в наличии [55].

Трактовка мотивации чаще всего связана со словами «стимул» и «мотив». Латинское слово *stimulus* переводится как «заостренная палка», которой подгоняли ленивое животное. Изначально стимулом именовали способ и орудие принуждения, и только позже этим словом стали обозначать любую побудительную причину, нередко способ поощрения.

Ключевое слово, этимологически лежащее в основе базовых определений — мотив. Мотив — от лат. *movere*, т.е. приводить в движение, толкать. В отечественной теории и практике психологии мотивации наиболее употребительными являются четыре основных определения мотива:

- побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта;
- совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность;
- предмет (материальный или идеальный), побуждающий к деятельности и определяющий выбор ее направленности;
- осознаваемая (либо неосознаваемая) причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [72].

Здесь по сути можно выделить три группы источников активности человека: внутренние, внешние и личностные. Внутренние источники определяются структурой потребностей человека (влечения, побуждения). Внешние — структурой общественных условий жизнедеятельности (требования, понуждения, возможности). Личные — структурой личности (ценности, идеалы, убеждения). Каждая группа источников имеет определенную силу воздействия на поведение и деятельность человека. Все эти три группы источников далеко не всегда действуют синхронно, т.е. они могут противоречить друг другу. Доминируют источники, имеющие большую силу воздействия.

Мотивы формируются в процессе жизнедеятельности человека, образуя сложное системное объединение — мотивационную систему. Мотивационная система человека представляет собой совокупность мотивов, сложившуюся под влиянием всего пред-

шествующего опыта, развития человека (как индивида, личности и субъекта деятельности), характеризующуюся динамичностью, иерархичностью и зависимостью от актуальных ценностей.

Ценности имеют особое значение на всех этапах становления и развития мотивов и мотивационной системы. Очевидно, что мотивация каждого человека структурируется его ценностями. Именно ценности личности определяют иерархию потребностей, детерминируют первоочередность тех или иных видов активности. Меняются ценности — меняются или модифицируются мотивы.

Особенности и сложности природы мотивации имеют значительную историю научных исследований, зарубежных и отечественных. К ним относятся: поиск базовых мотивов активности и деятельности человека с выделением их иерархической структуры (А. Маслоу); анализ социального поля человека с определением внешних условий, формирующих направленность поведения (К. Левин); выявление неосознанных стремлений, желаний, как факторов обусловленности действий личности в общественной среде (З. Фрейд); влияние режима подкреплений и условий социального окружения на мотивы (Скиннер); поиск основных закономерностей формирования и развития мотивации (А.Н. Леонтьев) и т. д.

Сегодня трудно назвать научную психологическую школу, которая в той или иной степени не касалась бы природы мотивации. Гуманистическая психология, бихевиоризм, психоаналитическое направление и ряд других включали в разработку данную проблематику. Несмотря на различие теорий и концептуальных подходов, есть нечто общее, то, по поводу чего все исследователи в целом согласны.

Это, во-первых, общие представления о функциональной значимости мотивации.

Во-вторых, связь мотива и активности.

В-третьих, наличие внутренних и внешних источников мотивов.

Мотивация — полифункциональный процесс. Исследователи мотивации выделяют от трех до семи функций. Большинство функций обусловлено целями, ценностями, смыслами, притязаниями, оценками, требованиями адаптации и актуальным состоянием среды, побуждениями личности. Конечно, функции

определенным образом связаны между собой. В зависимости от процесса развития мотивационной системы личности, на первый план выдвигается то одна, то другая функция, которая начинает доминировать в данный момент и определять специфику проявления всех других.

Побудительная функция реализуется в самом факте того, что человек начал действовать, проявлять активность. Данная функция определяет начало динамики, своеобразный толчок, переход из состояния возможности в состояние реальности. Побудительная функция мотивационной сферы профессиональной деятельности вызывает активность человека к обучению и профессиональной работе, потребность и желание заниматься именно этим делом.

Направляющая функция связана с целью человека, которая определяет стремление к определенному результату и вектор движения к нему. В профессиональной мотивации направляющая функция определяет характер цели в профессиональной деятельности и направление самой деятельности. Целью профессиональной деятельности (и, соответственно, подготовки к ней) могут быть: материальное благосостояние, профессиональное признание, профессиональная самоактуализация, профессиональные достижения, профессиональный успех, самоуважение, самоутверждение и т. д.

Регулирующая функция непосредственно связана с направляющей функцией, однако не поглощает ее. Эта функция детерминирована ценностными ориентациями личности. Она является одной из наиболее стабильных функций, поскольку базовые ценности формируются у человека с самого раннего детства. Регулирующая функция обуславливает динамику мотивационной сферы: борьбу мотивов, иерархию мотивов, определяющуюся в каждой новой для субъекта социально-профессиональной и учебной ситуации.

Контролирующая функция проявляется в контроле деятельности с учетом профессиональных притязаний личности. Притязания в данном случае выступают в качестве своеобразного индивидуально-личностного критерия, на основании которого, собственно, и осуществляется контроль. В основе ле-

жит стремление личности к достижению результатов определенного уровня профессиональной деятельности, который избирает для себя индивид, зная свои предыдущие результаты. Эта функция зависит от собственной самооценки субъекта деятельности. Так, имея возможность выбора, студент может предпочесть задачу любой степени сложности. При высокой самооценке учебной деятельности он выбирает самую сложную задачу, при низкой — соответственно самую легкую.

Приспособительная функция мотивации связана с адаптацией к меняющимся условиям профессиональной жизнедеятельности человека. Обычно мотивы растут, то есть, чем большего достигает субъект деятельности, тем более амбициозными становятся мотивы, однако возможен и обратный процесс, когда обстоятельства вынуждают снизить уровень мотивационных запросов личности. Такая гибкость, своеобразная способность мотивационной сферы к изменению в зависимости от условий, позволяет личности действовать продуктивно даже в сложных обстоятельствах. Если же, например, при ухудшении жизненных или профессиональных факторов мотивация человека не меняется, не становится адекватной, то возникают психологические защиты, которые не способствуют эффективной адаптации. Здесь формируется мотивировка (в отличие от мотивации) — рациональное объяснение субъектом причин действия посредством указания на социально приемлемые обстоятельства выбора действия. С помощью мотивировки личность обычно оправдывает свои поступки и старается привести их в соответствие с социальными нормами.

Когнитивная функция мотивации реализуется через упреждающие указания относительно способов деятельности и направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его цели. В отличие от направляющей функции когнитивная функция связана не с характером профессиональной цели, но с пониманием, оценкой и анализом сущности ситуации.

И, наконец, *смыслообразующая функция* (или функция смыслообразования), которая определяет личностный смысл действительности для субъекта деятельности. Данная функция селекционирует субъективные ценности человека, связанные с его

местом и ролью в обществе и профессии. Функция смыслообразования выделяет те объекты, ради которых собственно и разворачивается деятельность личности. Но, в отличие от других функций, смыслообразование осознается только как «значение для меня».

Все семь функций мотивации, так или иначе, обусловлены временными характеристиками существования человека и его ощущением, восприятием времени — настоящего, прошлого, будущего. Прошлое, т.е. опыт жизнедеятельности, который уже имеет человек к моменту принятия решения о начале активности, не может не сказаться на влиянии контролирующей и регулирующей функций. Будущее, т.е. предвосхищение того, что должно иметь место в деятельности, проявляется в направляющей и смыслообразующей функциях. Настоящее — в побудительной, когнитивной и приспособительной функциях.

В зависимости от возраста человека, принимающего решение, наиболее значимые функциональные характеристики его мотивации меняются. Так, для молодого человека, обучающегося в вузе, наиболее важными функциональными характеристиками мотивации являются те, которые связаны с настоящим и будущим, т.е. когнитивная, приспособительная, побуждающая, направляющая, смыслообразующая функции.

Некоторые исследователи объединяют функции. Так, А.К. Маркова выделяет три основных функции мотивационной сферы профессиональной деятельности: побудительную, направляющую и регулирующую в соответствии с наличием побуждений, характером цели, ценностными ориентациями личности [55]. Абсолютно все функциональные характеристики мотивации активизируют личность. Но и социальные влияния также отражаются на доминировании той или иной функции.

Мотивы всегда связаны с активностью личности. Активность рассматривается как собственная динамика человека, источник преобразования или поддержания жизненно значимых связей с окружающим миром, его способности производить общественно значимые преобразования, проявляющиеся в творчестве, волевых актах, общении. Нередко изменение социальных условий жизни или новые обстоятельства диктуют новые требо-

вания к специфике активности человека и, соответственно, его мотивации.

В.Э. Чудновский, исследуя в свое время типы учебной активности показал, какую негативную роль в процессе обучения выполняют некоторые учащиеся (студенты), обладающие повышенной социальной активностью при низком уровне усвоения ими содержания образования [97]. Они не столько осуществляют, сколько имитируют учебно-познавательную деятельность. Цель имитации — внимание учителя (преподавателя). Таким образом, работа над мотивацией человека должна предполагать не столько повышение его активности как таковой, сколько стимулирование качественной активности, что в целом является весьма сложной задачей. В то же время личность способна не только соответствовать требованиям ситуации, но и подниматься над ними, ставить новые цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Эта способность обозначается в психологии как надситуативная активность, свидетельствующая о высоком уровне самореализации личности. Надситуативная активность возникает, обычно, в особых проблемных ситуациях, требующих нешаблонного поведения.

Такая активность рассматривается сегодня некоторыми психологами как нормативная составляющая социальной адаптивности индивида в конкурентных условиях жизнедеятельности и важный фактор эффективности некоторых видов учебно-познавательной деятельности (В.И. Секун, А.К. Маркова) [80, 55].

Так, например, без надситуативной активности трудно обойтись при проведении научного исследования или осуществлении каких-либо творческих замыслов. Содержание образования предполагает усвоение различных, востребованных на рынке профессионального педагогического труда компетенций, реализацию опыта творческой деятельности в нестандартных или противоречивых ситуациях, в которых данный тип активности может быть востребован. С учебно-познавательной деятельностью чаще всего связывают поисковую активность, проанализированную в рамках концепций исследовательского поведения и когнитивных потребностей человека в информации и знаниях.

Согласно бихевиоризму любое животное или человек обладают врожденной потребностью в информации и активности, при-

чем информация непосредственно связана с активностью. Дефицит активности и информации порождают утомление и скуку. Влечения к информации и активности развивают энергичность и любопытство.

Однако, несмотря на наличие врожденной потребности, необходимо формировать, стимулировать и развивать стремление человека к информации, поскольку изначально оно лишено направленности. Выработка целесообразной для индивида и социума активности осуществляется под влиянием конкретных внешних условий. Внешние источники активизации учебно-профессиональной деятельности определяются структурой общественных условий жизнедеятельности. Они выступают в форме требований, ожиданий, понуждений, возможностей.

Требования играют большую роль в формировании поисковой активности и исследовательского поведения. Требования представляют собой все действия со стороны окружения, принуждающие индивида к определенному поведению и деятельности, а ожидания — отношения социума к человеку, связанные с тем, какие черты поведения и формы деятельности оно считает нормой. Что касается возможностей, то они представляют собой объективные условия определенной деятельности, которые имеются в окружении человека.

В образовательном процессе при профессиональной подготовке совокупность требований, ожиданий и возможностей обуславливает среду влияния на личность студента, побуждающую его к поисковой познавательной активности.

Наличие внешних и внутренних побудительных сил, определяющих специфику мотивации, характеризуется взаимодействием внешней мотивационной среды с одной стороны и внутренним личностным компонентом — с другой. Мотивационная среда представляет собой совокупность условий, которые определяют направленность и величину усилий, прилагаемых для достижения целей совместной деятельности. Данное понятие близко к разрабатываемому в свое время К. Левиным понятию «социально-психологическое поле личности» или «полевое поведение личности», с той лишь разницей, что Левин исследовал полевое поведение и деятельность только одного человека. Моти-

вационная же среда рассматривается относительно всех субъектов процесса — в нашем случае образовательного.

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров связывают особенности поведения личности и группы с характером мотивационной среды. Так, они выделяют четыре возможных линии поведения обучающихся в образовательной системе: инициативную, исполнительскую, потребительскую, отсутствующую [39]. Преподавателям следует учитывать зависимость мотивационной среды от характера поведения и деятельности студентов. С точки зрения исследователей — добровольный характер деятельности улучшает мотивационную среду, принудительный — ухудшает.

Инициативная линия поведения не всегда лучше в образовательной среде, чем исполнительская или потребительская. Несомненно, инициатива студентов в процессе обучения должна приветствоваться и поддерживаться. В то же время нельзя не признать того факта, что имеют место учебные ситуации, при которых важным является исполнение и репродукция. Даже сегодня аккредитационные требования к качеству вузовского образования оставляют явный приоритет за знаниями студентов, игнорируя их творческие возможности и умения решать профессиональные проблемы в нестандартных ситуациях.

Мотивация представляет собой часть структуры личности — ядро личности, т.е. сложившееся образование, менять или воздействовать на которое крайне сложно. К семнадцати годам (примерный возраст начала студенческой жизни) у человека в целом сформирована мотивационная система, есть личностные приоритеты, ценности, потребности, которые обладают достаточной устойчивостью и стабильностью. Более того, сформирован определенный тип мотивационной системы, определяющийся по совокупности преобладающих характеристик мотивации, к которым относят: силу, источники, осознаваемость, эмоциональность, устойчивость. Т.е. выделяют пять основных характерных признаков, которые являются амбивалентными и могут по-разному сочетаться друг с другом. По силе и степени выраженности мотивация может быть сильной и слабой. По источнику побуждения — внутренней и внешней. По уровню осознания — осознаваемой либо неосознаваемой. По эмоциональной окраске — позитивной (мо-

тивация достижения успеха) или негативной (мотивация избегания неудач). По устойчивости — устойчивой, стабильной либо неустойчивой ситуативной. Используя дихотомический принцип, можно создать простую классификацию типов мотивации в зависимости от ее характеристик. Таких типов получится 32.

Тип мотивации каждого человека представляет собой уникальную комбинацию данных характеристик, причем комбинация может меняться относительно новых формирующихся в данный момент мотивов.

Например, мотивация учебной деятельности студента вуза может быть: сильной внутренней осознаваемой позитивной и устойчивой. Такая мотивация имеет место у студента, который сознательно и самостоятельно по собственному желанию выбрал обучение в данном вузе на определенном факультете в соответствии со своими способностями и интересами; имеет сформированные еще в школе учебные навыки, хочет заниматься предметной деятельностью, нацелен на преодоление трудностей и достижение успеха, желает приобрести именно ту профессию, по которой готовит вуз и имеет перспективы карьерного роста.

Другой тип мотивации: слабая внешняя негативная неустойчивая. Данная мотивация характеризуется принудительным внешним выбором учебного заведения («родители заставили»), маргинальностью, отсутствием четко выраженной ценностной компоненты и цели («все равно куда поступать, лишь бы поступить и получить высшее образование»), недостаточной сформированностью учебных навыков («когда учился в школе, даже в выпускном классе, не имел представлений о том, где буду продолжать учиться, поэтому не прилагал особых усилий в каком-то определенном направлении»), отсутствием интереса к предметной деятельности, стремлением избежать неудач.

Очевидно, что качество и уровень учебно-профессиональной активности студентов или профессиональной активности преподавателя будут существенно отличаться в зависимости от типа мотивации. Однако мотивация учебной и профессиональной деятельности не остается неизменной на протяжении всего процесса обучения в вузе или профессиональной деятельности в образовательном учреждении, она может меняться как в сторону усиления и улучшения сво-

их типологических характеристик, так и в сторону их ослабления. Субъекты с различной мотивацией могут демонстрировать одну и ту же активность (качество результата которой, впрочем, будет обязательно различаться по критерию наличия либо отсутствия баланса между социальной и индивидуальной ценностью).

В системе высшего профессионального образования и, в частности, в системе педагогического образования *мотивация учебной деятельности студентов тесно связана с профессиональной мотивацией. Выделена прямая корреляционная связь мотивации студентов к получению полноценных знаний, умений, навыков, необходимых для решения научных и производственных задач и профессиональной мотивации.*

Существует некоторая динамика профессиональной мотивации студентов, т.е. мотивы выбора профессии имеют разную силу выраженности на разных курсах, что было доказано исследователями А.А. Реаном и Н.В. Бордовской с помощью экспериментов на материале различных российских вузов [20]. Они выявили следующую динамику:

- Более всего довольны выбором своей профессии студенты первого курса.
- В течение всех лет обучения этот показатель неуклонно падает. Он снижается вплоть до пятого курса. Однако снижение не является равномерным.
- Спад мотивации наиболее ярко выражен на третьем курсе.

А.А. Реан выделил шесть основных факторов, определяющих отношение к профессии у студентов вузов:

- заработная плата;
- соответствие способностям;
- возможность работы с людьми;
- возможность творчества;
- социальная значимость (важнейшая для общества профессия);
- возможность деятельности без переутомления [20].

При этом учителя и студенты педагогических вузов указывают, прежде всего, на два негативных фактора, которые для большинства перекрывают все позитивные в профессиональной педагогической деятельности, а именно: низкая заработная плата и переутомление. Из шести ведущих факторов, определяющих отношение к профес-

сии, только два отрицательно характеризуются студентами. Все остальные четыре — положительно.

В целом, если анализировать оценку студентами профессиональной педагогической деятельности безотносительно к социально-экономическим проблемам современного учительства и психоэмоциональным затратам в условиях современной школы, то она, безусловно, будет положительной. Многие студенты считают педагогическую профессию интересной, увлекательной, гуманной, разнообразной, творческой, весьма значимой для любого общества и в любое время.

Большинство студентов оценили в качестве самого важного позитивного фактора педагогической деятельности возможность творчества. Позитивные ответы на вопрос: «Почему профессия нравится?» студенты связали с возможностями реализации творческих подходов, креативным характером работы, реализации способностей.

Исследования, проведенные сотрудниками Социологической лаборатории Новосибирского государственного педагогического университета в какой-то степени подтвердили выводы, сделанные А.А. Реаном и обозначили новые аспекты проблемы мотивации студентов педагогического вуза.

Анализ учебно-профессиональной мотивации студентов предполагает, прежде всего, анализ самого состава студентов как социальной группы. Рассмотрим контингент студентов на примере Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ). Это один из самых крупных вузов сибирского региона, крупнейший вуз Новосибирска. Сегодня НГПУ насчитывает более 20000 студентов очного и заочного отделений. По данным Социологической лаборатории около 80% обучающихся — девушки (данные по 12 факультетам). Лишь на двух факультетах: Физической культуры, а также Технологии и предпринимательства значительный процент составляют юноши: соответственно 79,9% и 64,5% [29]. 33,4% студентов — выпускники сельских школ. Соответственно 66,6% — выпускники городских школ. При этом только 55,5% от общего числа студентов окончили среднюю школу в Новосибирске, 16,1% — в каком-то другом городе Новосибирской области или за ее пределами. Это небольшие города,

в которых уровень среднего образования, как правило, ниже, чем в Новосибирске. Таким образом, специфика контингента студентов педагогического университета заключается в двух особенностях: значительное преобладание девушек; значительное количество студентов (половина обучающихся) — выпускники сельских школ или школ из небольших городков, поселков городского типа.

Очевидно, что стартовые образовательные возможности выпускников сельских школ ниже, чем городских. Хотя по данным той же лаборатории доля учащихся с высокими академическими результатами на момент поступления в вуз у сельских выпускников выше (71%), чем у городских выпускников (59,7%). Однако, несмотря на то, что академические результаты сельских выпускников на момент поступления в НГПУ выше, сам процесс обучения в вузе дается им сложнее. Об этом свидетельствует факт процентного соотношения сельских и городских выпускников, которые в вузе учатся на «хорошо» и «отлично». Соответственно 35,7% (выпускники сельских школ) и 46,9% (выпускники городских школ). У сельских выпускников качественная успеваемость снижается вдвое. Снижается она и у выпускников городских школ, однако не столь значительно: на 12,8% [29].

Для определения мотивов выбора вуза были использованы качественный и количественный опросы. Качественный опрос позволил определить спектр возможных мотивов выбора именно педагогического вуза (безотносительно к специальности); количественный опрос выявил иерархию мотивов выбора педагогического университета. По результатам качественного опроса было выделено несколько групп основных мотивов выбора педагогического вуза:

- интерес к определенной области знаний,
- творческая направленность, стремление к самореализации;
- любовь к детям, учительской профессии;
- практические соображения (желание получить высшее образование, бесплатное обучение, относительная простота поступления, возможность найти работу, близость вуза к месту проживания и т. д.);
- другое (не поступил в другой вуз, по совету родителей, семейная традиция и т. д.).

Количественный опрос 850-ти студентов 4 курса 12-ти факультетов позволил определить иерархию основных мотивов выбора педагогического вуза студентами. На первом месте стоит мотив интереса: 58,4% ответили, что в вузе интересно учиться. На втором — практические соображения. На третьем — случайность выбора. На четвертом — высокое качество обучения и на пятом — хорошая репутация учебного заведения [29].

Многие студенты педагогического вуза не связывают достоинства профессиональной деятельности, которые они отметили, с особенностями процесса обучения в системе высшего педагогического образования. Так, например, несмотря на то, что положительные стороны профессии увязываются большинством студентов с творчеством, возможностями заниматься творческой деятельностью, большинство из них ориентировано на приобретение профессионального мастерства в процессе репродуктивной учебной деятельности, как показали те же исследования А.А. Реана. Т.е. студенты не соотносят специфику профессионального обучения в высшей школе с самой профессиональной деятельностью. Между тем именно готовность педагога к профессиональной деятельности должна выступать как главный показатель сформированной мотивации.

Готовность человека к профессиональной деятельности исследована в психологии и педагогике достаточно основательно. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, которые детерминируют образ структуры действия; общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, М.А. Мазмязян, Л.С. Нерсесян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин и др.).

Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я.Л. Коломинский). Общее в понимании данного явления — признание того, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. Психическое состояние трактуется, в свою очередь, как целостное проявление личности, занимающее промежуточное место между психическими процессами и свойствами личности, и в то же время

фон, на котором происходят психические процессы (Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев).

Несмотря на многообразие направлений, изучающих формы готовности, все исследователи фокусируют внимание на предрасположенности субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом. Одно из наиболее часто употребляемых понятий «готовность к действию» трактуется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Через готовность определяется установка, возникающая при предвосхищении субъектом появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый, целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

Определение установки через готовность в какой-то мере отождествляет эти дефиниции. Точнее, рассматривает установку как более емкое явление, чем готовность. Такой подход связан с разными интерпретациями готовности. С одной стороны, Д.Н. Узнадзе понимал установку как более широкое явление, чем готовность [88]. Готовность определялась им как существенный признак установки. С другой стороны, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович разводят эти два понятия с точки зрения конкретно-психологической природы феноменов, которые данные дефиниции обозначают. Установка, с их точки зрения, является лишь формой готовности. Концепция М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович базируется на феноменологических проявлениях личности [28].

В основном теории профессиональной готовности совпадают в трех аспектах: вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения действий компетенциями, знаниями, умениями, навыками; готовность к реализации имеющейся программы действий в ответ на появление определенного сигнала; согласие совершить какие-то действия. В исследованиях профессиональной педагогической готовности выделено три фона изучения: *личностный, функциональный и комплексный*.

Личностный делает акцент на самом педагоге: его типологических, характерологических, социальных, профессиональных качествах.

Функциональный определяет нормативно-правовую заданность, основные профессиональные функции и обязанности.

Комплексный учитывает и то и другое в равной степени. Несмотря на то, что наиболее оптимальным вариантом является последний, как наиболее полно включающий в себя совокупность значимых факторов, в современных условиях развития образования большее значение придается функциональному подходу.

Готовность во многом определяется в зависимости от объекта её направленности. Поэтому она рассматривалась в нескольких ракурсах: интегральное умение педагога профессионально мыслить и действовать; направленность личности, сознания, стиль мышления, гражданская и профессиональная позиция; способность к рефлексивному управлению; уровень профессиональной обученности; сложное психологическое образование, включающее в себя различные компоненты или интегральные характеристики личности; система интегральных свойств личности педагога, обусловленная всей личностной структурой; установка на педагогическую деятельность.

Н.В. Кузьмина связывала готовность учителя с его умением решать профессионально-педагогические задачи, способностью перейти от интуитивного действия к осознанному. При этом наиболее важными являются следующие обстоятельства: анализ рабочей ситуации; анализ имеющихся средств, пригодных для выбора путей поиска при решении задачи; планирование собственных действий, заключающихся в абстрагировании, отвлечении от частных деталей; анализ результатов своего воздействия; формулирование новых задач [45].

А.К. Маркова рассмотрела связи между уровнем профессиональной готовности учителя и определёнными путями овладения профессией. Она обратила внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей будущего специалиста для того, чтобы уже при обучении выявить психологические трудности, с которыми могут столкнуться молодые учителя. Были выделены основные компоненты педагогической деятельности с точки зрения их обращенности к самому учителю: целеполагание, зависящее от личности учителя; выбор и применение средств воздействия на учащихся; анализ и коррекция своего труда [55].

Базовым теоретическим положением в отношении готовности педагогов к работе является предложенная В.А. Сластениным идея актуализации личностного смысла педагогической деятельности, которая связана с общей направленностью личности. Студент сам осознает и формулирует практическую задачу и решает, какие именно знания нужны ему как средство её решения. Определяя структуру профессиональной готовности учителя к работе в школе, В.А. Сластенин выделяет мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты. Готовность интерпретируется им как целостное образование, ядром которого в соответствии с основными потенциалами личности выступает нравственно-психологическая, содержательно-информационная, операционально-деятельностная готовность [81].

При формировании готовности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки складывается самооценка возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями; формируются установки на осознание педагогической задачи; определяются специальные способы деятельности и модели вероятного поведения.

Современное педагогическое образование отличается сложностью, высокой динамикой и несет в себе ряд нормативных противоречий. Еще в конце 90-х г.г. прошлого века В.А. Сластенин и В.Л. Матросов выделили несколько основных противоречий в педагогическом образовании, которые остаются актуальными и в наше время: между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом профессиональной педагогической деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в контексте образовательных процессов; между целостностью содержания профессионально-педагогической деятельности и овладением ею студентом через множество предметных областей (наук, учебных предметов, спецкурсов и т. д.); между способом функционирования профессионально-педагогической деятельности как процесса и её представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию; между вовлеченностью в процессы профессионально-

педагогического труда всей личности учителя на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении преимущественно на когнитивные функции; между «ответной позицией» студента и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией учителя; между обращенностью содержания учебной деятельности студентов к прошлому опыту и ориентацией их на будущее содержание профессиональной деятельности, к неизвестным еще ситуациям и условиям педагогического труда [83].

Одной из причин привлекательности педагогического образования является наличие разнообразных предметных направлений в обучении, как в гуманитарном, так и в естественнонаучном аспекте. Многие направления совпадают с теми предметами, которые хорошо знакомы молодым людям по школе: физика, химия, математика, история, иностранный язык и др. Это обеспечивает легкую ориентацию по интересам в обучении, в отличие от многих других университетов, где даже названия некоторых факультетов вызывают у молодых людей лишь смутные представления о цели, но не о содержании образования. В большинстве вузов образовательная область напрямую не связана с образовательной областью средней школы.

Педагогический вуз имеет немало дополнительных образовательных услуг, связанных с педагогической и психологической деятельностью не только в школе, но и в других образовательных и воспитательных системах (детские оздоровительные центры, дома творчества, спортивные организации, пенитенциарные учреждения и др.). Новые специальности привлекают все большее внимание абитуриентов различного возраста, не имеющих специального педагогического образования, но работающих в социальной сфере.

Факторы привлекательности высшего педагогического образования не перекрывают действия причин, которые негативно сказываются на отношении личности к педагогической деятельности учителя. Некоторые выпускники школ признаются, что чувствуют в себе призвание педагога, но не пошли бы в педагогический вуз из-за относительно низкого статуса профессии, низкой заработной платы учителей при их высокой профессиональной

занятости, а также не востребованности высокой квалификации педагога в ряде средних школ, ориентированных на равное обучение всех детей, независимо от уровня их развития, способностей и желания учиться.

Таким образом, можно выделить противоречивые тенденции в формировании мотивов выбора педагогического образования. Отмеченные позитивные факторы нередко способствуют привлечению к педагогическому образованию молодых людей, которые ранее не собирались поступать в педагогический вуз. С другой стороны, среди тех, кто изначально выбирает педагогическое образование, наблюдаются относительно стабильные тенденции мотивации выбора, не раз исследованные в отечественной педагогике, психологии и социологии.

Среди абитуриентов, которые совершенно определенно выбирают педагогический вуз, также присутствует различная мотивация. Ф.Г. Зиятдинова отметила три типа мотивации абитуриентов педагогического вуза [31].

К первому типу относятся студенты, которые имеют устойчивый интерес к педагогической деятельности. При этом некоторые из них уже испробовали свои силы в педагогической работе. Таких поступающих примерно 40%.

Вторую группу составляют юноши и девушки, не представляющие себя в роли учителя или воспитателя. Их интересует сам предмет (35-40%).

Третья группа идет в педагогический вуз с неопределившимися, а нередко и не выявленными способностями (20-25%).

По данным В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, Е.В. Шиянова, А.И. Мищенко, интерес к учебному предмету привлекает 27,2%; желание обучать данному предмету — 16,2%; стремление посвятить себя воспитанию детей — 19,2%; осознание педагогических способностей — 6%; желание иметь высшее образование — 13%; другие причины — 18,4% [31].

Результаты опроса, проведенного со студентами первого курса Новосибирского государственного педагогического университета, во многом совпали с результатами данных исследований. Из 800 опрошенных 30% заявили об интересе к предмету; 35% показали заинтересованность педагогической деятельностью; 20% указали на марги-

нальные причины выбора и 15% выделили другие причины. При этом все студенты отметили заинтересованность в получении высшего образования в государственном вузе [29].

Какие бы мотивы профессионального выбора ни присутствовали у абитуриентов, новый статус студентов предполагает необходимость формирования мотивации профессиональной деятельности. Эта мотивация формируется в контексте развития общей педагогической направленности будущих специалистов. Педагогическая направленность определяет переход от мотивов профессионального выбора к мотивации профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка в вузе, сопровождающаяся педагогической практикой студентов, дает им возможность проверить в реальной деятельности свои способности, возможности и потребности. Подлинная направленность выступает как потребность в педагогической деятельности, представляя собой избирательное отношение к действительности. Она сопровождается положительным отношением к деятельности педагога и способностью успешно выполнять функции, которые требует профессиональная деятельность.

Широкая вариативность программ, спецкурсов различных направлений, возможность прохождения педагогической практики в разнотипных учебных заведениях (средние школы, гимназии, лицеи, детские оздоровительные центры, детские туристические группы и т. д.) — все это оказывается весьма привлекательным для многих студентов, которые ранее не собирались стать педагогами.

Формирование профессиональной мотивации может строиться на основе реализации принципа зонального строения мотивационной сферы личности и механизма превращения цели в мотив — «сдвиг мотива на цель» (В.Г. Асеев). Мотивационная сфера личности имеет зональное строение, в котором выделяется актуальная и потенциальная зоны. Эти зоны определяются субъективной значимостью побуждения. Если побуждения осуществляются без активного участия человека или если их реализовать слишком сложно, то они не являются значимыми [10].

Потенциальная возможность реализации побуждения определяется, таким образом, с одной стороны, доступностью (личность

способна сделать это), с другой — относительной (но не чрезмерной) сложностью выполнения. Субъект должен приложить определенные усилия для достижения цели. Мотивационная система человека имеет трехзональное строение, которое включает центральную актуальную зону и две потенциальные. В одной потенциальной зоне активность не нужна в силу обеспеченности внешним процессом, в другой — невозможна или слишком трудна в субъективном представлении. Процесс обучения и воспитания в педагогическом вузе должен строиться, таким образом, с опорой на центральную актуальную зону активности, но и с учетом возможностей потенциальной активности.

Одновременно можно использовать стремление студентов иметь высшее образование. Цель нередко приобретает самостоятельную побудительную силу, если интересен и увлекателен сам процесс, ведущий к её достижению. В норме любой субъект деятельности имеет одновременно несколько мотивов, связанных с профессиональной реализацией: ведущие или доминирующие, ситуативные, внешние и внутренние. Полимотивированность педагогической деятельности формируется под влиянием разнообразия видов труда и осуществляется в конкретизации мотивировки относительно организаторской, гностической, конструктивной или коммуникативной деятельности. Как правило, полимотивированность педагогической деятельности проявляется уже к третьему курсу, когда студенты знакомятся с различными образовательными программами и имеют собственный опыт практической работы в качестве учителя, методиста, организатора, воспитателя.

Педагогическое образование многими студентами рассматривается сегодня как подготовка, которая может пригодиться в жизни не только для работы в школе, но и в целях решения разнообразных проблем жизнедеятельности. Студенты считают, что: «...педагогическое образование может быть важным для воспитания своих детей», «...для работы в различных образовательных учреждениях», «...для разработки собственных проектов», «...для улучшения взаимодействия с другими людьми», «...для бизнеса». Есть студенты, которые проектируют предпринимательскую деятельность в образовании (частные семейные детские сады, организация детского отдыха в каникулярное время и т. д.).

Часть студентов готовы получать образование за свой счет. В то же время стремление получить диплом специалиста (бакалавра, магистра) остается доминирующим по сравнению со всеми другими мотивами. В связи с тем, что профессиональный выбор многих обучающихся в педагогическом вузе остается маргинальным, актуализируется потребность усиления мотивации учебно-познавательной деятельности.

Наличие мотивационной недостаточности учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза ставит ряд вопросов и проблем, требующих своего решения. Как можно усилить мотивацию учебной деятельности в системе высшего педагогического образования у студентов? В чем заключаются основные возможности и ограничения преподавателей и руководителей структурных подразделений вузов для решения данной проблемы? Используют ли они все ресурсы?

В теории и практике педагогики и психологии такие проблемы и вопросы ставились не раз, и приоритетные направления решений определялись в зависимости от актуального состояния той образовательной системы, в которой предполагалось изменение.

Учитывая специфику психолого-педагогической подготовки студентов в системе высшего профессионального образования, а также результаты диагностики их мотивации, можно выделить следующие возможности сохранения, формирования и усиления мотивации учебно-познавательной деятельности студентов:

- преобразование типа мотивации;
- расширение и изменение круга учебно-познавательной деятельности;
- учет динамики мотивации студентов в процессе обучения;
- поддержка и развитие качества содержания обучения;
- обеспечение посильности выполнения учебных задач;
- развитие профессиональной мотивации преподавателей;
- взаимосвязь доминирования текущего контроля и режима позитивных подкреплений;
- развитие внутривузовских и межвузовских соревновательных форм учебно-познавательной и научной деятельности студентов;
- сотрудничество факультетов с образовательными учреждениями;

- использование потенциала профессиональных практик.

Преобразование типа мотивации. Преобразование типа мотивации означает некоторое изменение ее доминирующих характеристик, если они изначально являются неблагоприятными для субъекта учебной деятельности. Например, стоит менять мотивацию избегания неудач на мотивацию достижения успеха, если это возможно. Сам способ изменения зависит от актуального состояния профессионально-учебной ситуации и субъектов образовательного процесса — преподавателя (с его методикой и индивидуальным стилем деятельности) и студента, его индивидуальных особенностей, уровня подготовленности, системы взаимоотношений в группе. Тренинговые формы обучения, организация ситуации успеха могут быть полезны для реализации данной возможности.

Расширение и изменение круга учебно-познавательной деятельности студентов. Изначально данное направление формирования мотивации учебной деятельности было обосновано А.Н. Леонтьевым, который доказал, что если деятельность человека преобразует предметную действительность, то происходит развитие мотивационной сферы деятельности [50]. Т.е. развитие мотивов осуществляется через изменение и расширение круга деятельности, преобразующей предметную действительность. Данная взаимосвязь столь устойчива и неизбежна, что А.Н. Леонтьев определил ее как основную закономерность развития мотивации.

Внедрение интерактивных форм обучения, оптимальная организация самостоятельной работы, реализация инновационных технологий обучения и т. д. Новые виды, формы работы, способы деятельности, приемы, методы, задания активизируют студентов, влияют на их отношение к обучению. Это необходимо делать, поскольку мотивация развивается через реализацию потребностей в ходе поисковой активности, в процессе которой происходит превращение ее объектов в мотивы, предметы потребностей. Здесь важно использовать то, что уже накоплено в теории и практике педагогики, поскольку на протяжении нескольких десятилетий педагогическая наука занималась проблемами активизации учебно-познавательной деятельности.

Учет динамики мотивации студентов в процессе обучения. Учет динамики мотивации студентов связан с тремя аспектами

деятельности преподавателей вузов и руководителей структурных подразделений.

Во-первых, при организации учебного процесса целесообразно учитывать динамику мотивации, как она меняется от курса к курсу. Необходимо осуществлять наиболее активные действия, направленные на развитие и стимулирование профессиональной и учебно-познавательной мотивации не на первом либо пятом, а на втором и третьем курсах. Поскольку именно на третьем курсе происходит самое значительное ослабление учебно-познавательной деятельности, то в этот период необходимо активизировать специальную психолого-педагогическую деятельность по организации факторов стимулирования учебной активности.

Во-вторых, важно также сохранять ту положительную мотивацию, с которой студенты приходят в вуз, поскольку сам факт снижения мотивации учебно-познавательной деятельности имеет место. Система высшего образования предполагает иные формы, методы и средства контроля, отличные от общеобразовательной школы, где знания, умения и навыки учащихся проверяются постоянно. По сравнению со школой вузовский контроль может показаться студентам слабым (особенно в первый год обучения), что собственно и находит свое отражение в выражении, хорошо известном большинству студентов: «От сессии до сессии живут студенты весело». Значение и роль самостоятельной и самообразовательной учебной деятельности должны быть осознаны будущими специалистами с первых дней студенческой жизни.

В-третьих, необходимо использовать импринтинг в качестве фактора, стабилизирующего и сохраняющего позитивную мотивацию учения на первом курсе. Импринтинг выступает как специфическая форма научения, при котором фиксируются особенности (отличительные признаки) объекта в момент первого этапа его восприятия. Многие психологи считают импринтинг механизмом социализации, запечатлевающим образ объекта в первый, весьма ограниченный, так называемый «сенсительный» или «критический» период знакомства с новым. Процесс импринтинга совершается очень быстро, а его результат, как правило, необратим. Целесообразно на первом этапе обучения в самом его на-

чале (сразу после поступления в вуз) использовать специальные формы и методы работы со студентами, которые были бы нацелены на запечатление наиболее привлекательных и значительных аспектов обучения. Так, адаптационный лагерь первокурсника, специфика знакомства вчерашних абитуриентов с вузом и его возможностями, продуманный адаптационный аспект сентябрьских и октябрьских занятий студентов первокурсников могут сыграть здесь свою позитивную роль.

Поддержка и развитие качества содержания обучения. Содержание педагогического образования имеет свою специфику, связанную с социально-экономической обусловленностью профессиональной подготовки. Особенно это касается психолого-педагогической подготовки. Как показал исторический опыт развития высшего педагогического образования в России, содержание психологии и педагогики подвергалось существенным изменениям в процессе преобразований общественного характера: менялись требования к целям, ценностям, идеологии, формам и методам обучения; менялось отношение к тем или иным научным школам; переосмысливался педагогический опыт в контексте новых требований, предъявляемых общественным развитием; вводились новые курсы и т. д. Поддержка качества содержания образования в педагогическом вузе должна быть, прежде всего, связана его адекватностью доминирующим социально-экономическим отношениям.

Кроме того, остаются значимыми следующие факторы, определяющие качество содержания обучения:

- сохранение и поддержка концептуальной целостности курса;
- усвоение, переработка и обеспечение структурной законченности восприятия информации, ни один элемент которой не должен оставаться вне заданной изначально структуры;
- полифункциональность учебного материала, возможность использования его в различных ситуациях жизнедеятельности и обеспечение понимания этих возможностей студентами;
- обновление содержания в соответствии с развитием науки;
- обеспечение гармонизации в учебном процессе усвоения всех четырех видов социального опыта студентами: кроме опыта познавательной деятельности и деятельности по образцу, усвое-

ние опыта творческой деятельности в нестандартных ситуациях и опыта эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему миру.

Обеспечение посильности выполнения учебных задач и доступности содержания. Психологами и педагогами определена аксиома: посильность задачи — важное условие побуждения к деятельности. Поскольку каждая социальная группа делится на три по любому критерию, в том числе и студенческая группа по критериям способностей и обучаемости, вполне понятна необходимость и неизбежность разработки трехуровневых программ обучения, базирующихся на реализации принципов дифференцированного обучения.

В современных образовательных условиях такие подходы реализуются. Однако не в полной мере. Сегодня в большей степени дифференцируются задания и вопросы, но не содержание. Возможно, что для вуза утверждение о необходимости обеспечения посильности выполнения учебных задач рассматривается иногда как надуманное, поскольку высшее образование предполагает достаточно высокий уровень обучения для всех поступивших. Однако, нарушение классических принципов дидактики (доступность обучения, наглядность обучения, обеспечение педагогических условий полисенсорности восприятия и др.) всегда приводит к негативным результатам вне зависимости от того, где именно происходит образовательный процесс: в детском саду, средней школе, колледже или университете. Поэтому проблема остается нерешенной, особенно при таком значительном расширении круга подготовки в рамках различных специальностей.

Развитие профессиональной мотивации преподавателей. Проблема развития мотивации студентов не может быть решена без учета мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза. Преподаватель, который сам мотивирован на качество и результат учебного процесса в вузе, будет влиять и на активность студентов. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя отражается, прежде всего, на его отношении к учебному процессу и субъектам обучения.

В рамках гуманистической психологии и педагогики еще в 50-60-е годы XX века американцами было доказано влияние

профессиональной мотивации преподавателей на отношение к достижениям студентов. В семидесятые годы английские психологи провели масштабное исследование, подтверждающее этот вывод. Отношение преподавателя к достижениям студентов, его ожидания относительно их возможностей имеют большое значение при формировании и развитии учебной мотивации. Влияние ожиданий преподавателя на развитие мотивации учебной деятельности и поведения студентов было доказано (У. Крано, Ф. Меллон) при проведении корреляционного исследования 4300 обучающихся в Британии. Уильям Крано и Филлис Меллон положительно ответили на вопрос об эффекте ожиданий учителя. И хотя сам по себе эффект ожидания не так уж велик (40%), он все же весьма значителен [57].

Отношение преподавателя к студентам как к способным, активным, интеллектуальным субъектам учебного процесса, которые могут выполнять задания на высоком уровне трудности, положительно влияет на развитие мотивации учебной деятельности и наоборот. Негативные оценки способностей обучающихся, низкие ожидания по отношению к ним сразу сказываются на формировании ответного отношения со стороны студентов. Развитие тревожности, эмоциональный спад обуславливают снижение мотивации и активности учебной деятельности.

Взаимосвязь доминирования текущего контроля и режима позитивных подкреплений в процессе вузовского обучения студентов. Данное условие развития мотивации учебной деятельности связано с двумя аспектами контроля: его вида и оценки. Основной контроль может быть упреждающим, текущим и по результатам. В большинстве образовательных вузовских систем преобладает контроль по результатам. Такой контроль слабо влияет на формирование мотивации, поскольку деятельность уже осуществилась, изменить её невозможно. Преобладание текущего контроля, т.е. контроля, который осуществляется в процессе деятельности, является более эффективным способом развития учебно-профессиональной мотивации. Кроме того, он позволяет педагогу вводить позитивные подкрепления. Только те подкрепления, которые осуществляются в процессе самой деятельности, могут влиять на нее непосредственно и стимулировать развитие

мотивации учебной деятельности. Когда преподаватель работает в консультационном режиме, это влияние очевидно. Но при работе со студенческой группой контроль и подкрепления нередко переносятся на заключительный этап учебной деятельности.

Взаимосвязь текущего контроля с режимом позитивных подкреплений особенно заметна в ситуации организации успеха учебной деятельности. Этот феномен давно изучен и описан психологами и педагогами, он действительно выступает в качестве мощного стимулятора развития позитивной мотивации учащихся школ и студентов вузов.

Поддержка и развитие внутривузовских и межвузовских соревновательных форм учебно-познавательной и научной деятельности студентов. Это, прежде всего, олимпиадное движение, участие в котором может стимулировать студентов к получению более глубоких и полных знаний, умений, навыков, необходимых для решения научных и производственных задач. В условиях социально-экономического развития общества, основанного на конкурентных отношениях, соревновательные формы учебной деятельности приобретают особое значение, а именно: они обеспечивают приобретение адаптивного социально-профессионального опыта деятельности в нестандартной, меняющейся ситуации. Кроме того, подготовка студенческой команды для участия, например, в олимпиаде по педагогике нередко требует привлечения студентов, которые могут в команду не войти, но создают организационные, когнитивные и психолого-педагогические условия для подготовки команды.

При организации научно-исследовательской деятельности студентов также следует продолжить развитие соревновательных форм. Так, учреждение диплома первой, второй и третьей степени за выступление на студенческой научной конференции, несомненно, является стимулирующим фактором. Имеет место недооценка воспитательного значения высоких результатов научной и учебной деятельности. Нередко в студенческий актив входят слабоуспевающие студенты. Это иногда порождает несколько циничное отношение к общественным мероприятиям со стороны хорошо успевающих студентов и самих преподавателей, снижает престиж воспитательной работе в вузе. Целесообразно уделять

большее внимание информированию об учебных и научных достижениях студентов, причем делать это с привлечением современных психолого-педагогических технологий, которые в отличие от традиционной «доски почета» имеют большее воздействие на студенческую общественность. Учебная и научная деятельность студентов должна иметь абсолютный и явный для всех приоритет. Всегда. При любых обстоятельствах.

Дальнейшее развитие сотрудничества факультетов с общеобразовательными учреждениями, имеющими педагогические профильные классы, а также профильную подготовку, актуальную для обучения в педагогическом вузе. Такое сотрудничество должно быть мобильным и носить инициативный характер со стороны вуза, поскольку в современных условиях существует значительная, конкуренция между высшими учебными заведениями за количество привлеченных абитуриентов. Руководители структурных подразделений должны учитывать реальный рост профильного обучения, в том числе и по педагогическому профилю.

Использование потенциала профессиональных практик для развития мотивации студентов к получению полноценных знаний, умений, навыков, необходимых для решения научных и производственных задач. Педагогический вуз имеет значительное количество часов для проведения практик. Педагогическая практика влияет на учебную и профессиональную мотивацию, особенно когда продумана вся система практик с первого по пятый курс, специфика усложнения заданий и подведения итогов. Особое значение имеет летняя педагогическая практика студентов, которая дает большие возможности реализации творческих подходов в профессии и профессиональной самоактуализации педагога.

В целом содержание и динамика педагогических практик, формы их организации и условия реализации в совокупности могут оказать значительное влияние на развитие мотивационной сферы студентов.

Мы выделили несколько *педагогических, психологических и организационных* возможностей сохранения, развития и формирования мотивации студентов к получению полноценных знаний,

умений, навыков, необходимых для решения научных и производных задач.

2.2. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Проблема выделения основных этапов профессионального развития педагога поставлена в педагогике и психологии относительно недавно в связи с потребностью осмысления главных целевых ориентиров и содержания каждого периода. Важное место в этом процессе занимает профессиональное образование, которое в современных условиях по-разному оценивается в обществе. Особенно это касается высшего педагогического образования, реформируемого в значительно большей степени, чем другие направления профессиональной подготовки.

Педагогический профессионализм является личностно-профессиональным феноменом, развивающимся посредством собственных усилий субъекта деятельности на основе профессиональной мотивации и под влиянием внешних факторов (социально-экономические условия, образование, среда, профессиональные группы и т. д.). Личностное и профессиональное развитие педагога взаимосвязаны, причем личностное развитие определяет профессиональное, поэтому в педагогике и психологии нередко определяют личностно-профессиональное развитие как единое целое (В.А. Сластенин, Е.А. Климов, Е.Н. Шиянов, А.А. Деркач, Л.В. Темнова и др.). Конструктивный характер изменения педагогической деятельности профессионала обозначает её подлинное развитие, которое, тем не менее, может сопровождаться сложными ситуациями, противоречиями и кризисами.

В большинстве психолого-педагогических источников понятия «развитие педагогического профессионализма», «профессиональное развитие педагога», «профессионально-личностное развитие педагога» употребляются в синонимическом ряду и нередко обозначают один и тот же процесс.

Основа анализа профессионального развития педагога или процесса достижения им профессионализма, как правило, базируется на общих идеях успешной социализации личности. Одной из концептуальных схем такой социализации является, предложенная А.В. Петровским, модель социального развития человека [69].

Эта модель реализуется всякий раз, когда личность осваивает новые виды опыта, в том числе и социально-профессионального. А.В. Петровский выделял стадии адаптации, индивидуализации и интеграции, которые являются важными для достижения личностного развития и социальных достижений человека. На стадии адаптации будущий профессионал выступает в качестве объекта влияния, приспособляясь к меняющимся условиям и усваивая всё новое, что будет необходимо ему в самостоятельной деятельности. На стадии индивидуализации его позиция становится другой, он уже выступает как субъект деятельности, который сам вносит изменения в нее, какой-то свой собственный вклад, совершенствует деятельность на основе собственного опыта, взглядов, интересов и т. д. На стадии интеграции человек выступает одновременно в позиции субъекта и объекта, с одной стороны продолжая вносить свой собственный индивидуальный посильный вклад в развитие деятельности; с другой — воспринимая и учитывая наколенный другими опыт и уже существующие модели профессиональной деятельности.

Модель развития можно рассматривать как универсальную схему для анализа всего жизненного пути человека, и в то же время можно использовать для анализа усвоения каждого нового профессионального вида опыта, который приобретает человек на различных этапах своей жизни.

Развитие, в том числе и профессиональное, исследуется по стадиям, которые закономерно сменяют друг друга и образуют единый цикл динамики. Несмотря на то, что цикл развития может быть разным у преподавателей с различной эффективностью, вполне правомерно выделить некоторые общие для всех этапы или фазы развития. В психолого-педагогической литературе можно найти несколько описаний подобной модели, разработанной на основе анализа пути профессионального развития российских

и зарубежных педагогов. Каждый исследователь акцентировал внимание на тех или иных проблемах динамики развития.

В качестве критериальных оснований выделения этапов профессионального развития в наиболее известных к настоящему времени отечественных периодизациях выступали следующие. Достижение определенного уровня профессионализма (А.К. Маркова). Утверждение личности в профессии, усвоение и интериоризация профессиональной социальной роли, отношение личности к профессии и уровень выполняемой деятельности (Е.А. Климов). Социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности (Э.Ф. Зеер).

Наиболее дробную периодизацию разработала А.К. Маркова, обосновав пять уровней и девять этапов становления профессионализма. Достижение некоторых уровней профессионализма предполагает прохождение нескольких этапов [55].

Первый уровень — допрофессионализм, включающий этап первичного ознакомления с профессией.

Второй уровень — профессионализм, состоящий из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в профессии, свободного владения профессией в форме мастерства.

Третий уровень — суперпрофессионализм, включающий также три этапа: свободного владения профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое проектирование себя как личности.

Четвертый уровень — непрофессионализм, выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности.

Пятый уровень — послепрофессионализм, завершение профессиональной деятельности [55].

Оригинальность данной периодизации заключается в том, что автор создает единую модель для позитивного и деструктивного развития, что встречается довольно редко. Данный подход включает гетерохронную модель профессионального развития личности, предусматривающий как достижения, так и спады профессиональной деятельности. Большинство психологов и педагогов, анализируя пути личностно-профессиональных изменений в процессе жизнедеятельности, представляют разные модели для конструктивного и деструктивного (деформационного) развития.

Е.А. Климов представил одну из наиболее известных среди отечественных педагогов периодизацию, включающую семь фаз жизненного пути профессионала [37]. Специфика данной периодизации определяется социально-ролевым подходом к анализу содержания профессиональной деятельности и профессионального статуса. Каждую фазу исследователь обозначает определенной социально-профессиональной ролью, которая фиксирует этап, уровень и качество исполнения: оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник.

Первая фаза оптанта или оптации представляет собой период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении.

Вторая фаза адепта или первичной адаптации включает первичную стадию освоения профессии на уровне приспособления к её требованиям.

Третья фаза адаптанта или вторичной адаптации включает этап привыкания и саморегуляции специалиста.

Четвертая фаза интернала — приобретение профессионального опыта.

Пятая фаза мастера или мастерства — квалифицированное выполнение трудовой деятельности.

Шестая фаза авторитета — достижение профессионалом высокого уровня квалификации.

Седьмая фаза наставничества — передача своего опыта другим профессионалам [37].

В работах Е.А. Климова представлен анализ основных вариантов и фаз развития профессионала в течение всей жизни. Каждая стадия соответствует изменившейся профессиональной позиции: выбор профессии, специальная профессиональная подготовка, работа в качестве молодого специалиста — стажера, профессиональное признание, высокое качество деятельности и её результатов, позитивное влияние на других профессионалов, наличие последователей. Педагогическую деятельность можно рассматривать с учетом разработанной Климовым модели универсальной динамики профессионального пути человека. Именно эта периодизация является наиболее используемой в российских психолого-педагогических исследованиях при анализе профессионализма. Очевидно, что в основе разработки периодизации ав-

тором заложена идея эволюционной модели профессионального развития.

Рассматривая профессиональное становление личности, Э.Ф. Зеер анализирует семь стадий с учетом основных психологических новообразований личности, которые формируются на каждой стадии [30].

Первая стадия аморфной оптиции (0-12 лет). Основными психологическими новообразованиями этой стадии с точки зрения автора выступают профессионально ориентированные интересы и склонности.

Вторая стадия оптиции (12-16 лет). Психологические новообразования — профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение.

Третья стадия профессиональной подготовки (16-23 года). Новообразования — профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду.

Четвертая стадия профессиональной адаптации (18-25 лет). Новообразования — освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества.

Пятая стадия первичной профессионализации с новообразованиями профессиональной позиции, интегративных профессионально значимых констелляций, индивидуальным стилем деятельности и квалифицированным трудом.

Шестая стадия вторичной профессионализации. Основные психологические новообразования личности — профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная деятельность.

Седьмая стадия профессионального мастерства. Новообразования — творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития [30].

Э.Ф. Зеер полагает, что переход от одной стадии к другой представляет собой смену социальной ситуации развития, изменение

содержания ведущей деятельности, освоение новой социальной роли, профессионального поведения и перестройку личности. Автор считает, что смена стадий сопровождается кризисами профессионального становления личности, которые определяются им как нормативные. Он один из первых обратил внимание на тот факт, что по данным Министерства труда до 50% работников Российской Федерации меняют в течение жизни профиль своих профессий, что в свою очередь приводит к необходимости повторения отдельных стадий вследствие вновь возникающих проблем самоопределения [с.48].

Зарубежные исследования, в которых анализируются различные периодизации профессионального развития личности, фиксируют внимание на развитии карьеры и профессионального цикла. Карьера (итал. *carriera* — бег, жизненный путь, поприще, от лат. *carrus* — телега, повозка) — продвижение вверх по служебной лестнице, успех в жизни; род занятий, профессия; путь к успеху, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также достижение такого положения; достижение известности, славы [86]. Карьера, с точки зрения теории управления персоналом, представляет собой результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанный с должностным или профессиональным ростом.

В западноевропейской и американской традициях рассмотрение проблем карьеры, работы и профессии осуществляется в контексте изучения всего образа жизни. Более того, весьма часто можно встретить утверждения о том, что работа и стиль жизни — это одно и то же. Данные слова употребляются обычно как синонимы [98].

В основе самой простой периодизации, представленной в работах Д. Шульц, С. Шульц, С. Холла и других авторов, лежит идея трёх уровней или модель трёх фаз, предусматривающих становление, стабильность и спад.

Первая фаза — становление, которая длится от 20-летнего до 40-летнего возраста, включает в себя приобретение профессионального опыта и достижение определенного положения. На этой фазе человек осознаёт, насколько он успешен (или неуспешен) в своей профессиональной деятельности.

Вторая фаза — стабильность, продолжающаяся примерно с 40 до 55 лет. Несмотря на название данного периода, он, по мнению авторов, характеризуется кризисом среднего возраста, который вынуждает человека не только подводить некоторые профессиональные итоги, но также переоценить свой путь в связи с осознанием новых ценностей и смыслов.

Третья фаза — спад начинается с 50-ти или 55-ти лет и характеризуется психологической подготовкой профессионала к завершению деятельности и уходу на пенсию [98].

Карьеру человек строит сам, сообразуясь с особенностями реальности и со своими собственными целями, желаниями и установками. Выделяют несколько типов карьеры. Профессиональная карьера — рост знаний, умений, навыков. В современных условиях к ним добавляются компетенции. Профессиональная карьера может идти по линии специализации (углубление в одной, выбранной в начале профессионального пути, линии движения) или транспрофессионализации (овладение другими областями человеческого опыта, связанное, скорее, с расширением инструментария и областей деятельности). Внутриорганизационная карьера — связана с траекторией движения человека в организации. Она может идти по линии: вертикальной карьеры — должностной рост; горизонтальной карьеры — продвижение внутри организации, например работы в разных подразделениях одного уровня иерархии; центростремительной карьеры — продвижение к ядру организации, центру управления, всё более глубокое включение в процессы принятия решений [101].

Исследуя общие проблемы психологии развития личности, Г. Крайг дает следующую характеристику профессиональному циклу: «...изменяемая последовательность периодов или этапов в жизни работника, включающая знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональной подготовки, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды дальнейшей профессионализации» [44, с.714]. Анализируя профессиональный цикл человека в процессе его развития, Крайг использует две наиболее популярные в англоамериканской культуре периодизации профессионального пути: Сьюпера (*Super*) и Хейвигхерста (*Havighurst*).

Д. Сьюпер выделил пять этапов профессионального пути в зависимости от склонностей и способностей человека и их развития в выбранной профессии. В основе периодизации у него была заложена идея изменения я-концепции, связанная с отношением к профессиональной деятельности, и овладение ею. Он считал, что каждый человек уточняет и развивает свою профессиональную я-концепцию в процессе деятельности.

На первом этапе роста (от рождения до 14 лет) начинает развиваться я-концепция, происходит проигрывание различных социальных ролей, в процессе которых дети выясняют, что им нравится, возникают интересы, которые в будущем могут повлиять на профессиональный выбор.

На втором этапе (15 лет — 24 года) молодые люди определяются в своих потребностях, интересах, ценностях, способностях и возможностях. Подбирают подходящую профессию и начинают её осваивать.

На третьем этапе (25 лет — 44 года) наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятия, и в трудовой биографии эти годы чаще всего оказываются наиболее творческими.

Четвертый этап (от 46 до 65 лет) представляет собой этап сохранения достигнутого, когда специалисты пытаются сохранить за собой то положение, которого они достигли на предыдущем этапе.

Пятый этап спада (после 65 лет), связанный с убыванием физических и умственных сил [98].

Согласно периодизации Хейвигхерста в основе смены стадий профессионального пути лежит приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют достигать подлинного профессионализма. Ученый выделил шесть стадий профессионального пути.

Первая стадия (от 5 до 10 лет) определяет возможности идентификации детей с работающими родителями, формирование установок на работу в будущем как части я-концепции.

Вторая стадия (от 10 до 15 лет) включает формирование основных (базовых) трудовых навыков и развитие трудолюбия.

Третья стадия (от 15 до 25 лет) определяет приобретение конкретной профессиональной идентичности. Субъект выбирает

профессию, готовит себя к ней и приобретает первичный трудовой опыт, который помогает ему сделать карьеру.

Четвертая стадия — это становление профессионала (от 25 до 40 лет). На этой стадии совершенствуется профессиональное мастерство, происходит продвижение по карьерной лестнице.

На пятой стадии (от 40 до 70 лет) работники достигают пика своей профессиональной карьеры, формируется и реализуется общественный смысловой аспект деятельности.

Шестая стадия (после 70 лет) включает размышления и осмысление пройденного пути [98].

Нельзя не заметить, что большинство периодизаций профессионального развития включают и самый ранний возраст человека, что является относительно новой тенденцией в исследовании профессионального пути. Примерно до середины 50-х годов XX века трудовая профессиональная деятельность описывалась, начиная с юношеского возраста.

В целом, зарубежные периодизации «вписывают» профессионализм в жизненную канву личности, связывая его с карьерой, успехом и благосостоянием. С точки зрения зарубежных авторов работа является частью всей жизнедеятельности развития человека, причем очень важной её частью, а сам профессионализм выступает как основной компонент личностной структуры взрослого человека.

Все периодизации включают этап профессиональной подготовки и определяют его особое значение для развития профессионализма. Для анализа развития профессионализма педагога можно учитывать различные периодизации, однако с нашей точки зрения целесообразно опереться на отечественные научные разработки и, прежде всего, теорию и практику профессионального образования.

В психолого-педагогической науке сложилось несколько школ, разрабатывающих проблемы профессионального становления педагога. Так, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев исследовали проблемы содержания, структуры и динамики подготовки учителя к профессиональной деятельности. Е.А. Климов, Р.А. Ахмеров выделили некоторые стадии развития, обусловленные становлением профессионального самоопределения лич-

ности. А.К. Маркова, Л.И. Анцыферова, Н.В. Кузьмина изучали особые социально-личностные ситуации и трудности, с которыми сталкивается субъект деятельности в процессе профессионального развития. Л.М. Митина, А.И. Шутенко исследовали психологические основы профессионального развития педагога. Н.Д. Никандров, З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, Л.Н. Талалова представили сравнительную динамику профессионального развития российских и американских учителей. Динамика профессиональных достижений педагога представлена в работах представителей акмеологического направления, которое несет в себе единство психолого-педагогического анализа явлений (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев и др.).

Несмотря на существование различных исследований по проблемам профессионального развития личности педагога, остается неисследованным ряд вопросов, поскольку не изучены основные этапы профессионального развития и механизмы, определяющие переход от одного этапа к другому; не исследованы содержание и движущие силы, детерминирующие развитие на каждом новом этапе; не определены те трудности, с которыми профессионал сталкивается в процессе осуществления своей деятельности на каждом этапе развития.

Принципиально важными факторами для становления педагога являются: профессиональная подготовка и её особенности; педагогический стаж деятельности; особенности работы в образовательном учреждении, требующие профессиональной адаптации и, наконец, общий процесс развития личности в контексте собственной жизни, который детерминирует путь профессионального развития. В современных условиях актуализируется нормативно-правовой аспект педагогической деятельности, связанный с процессами её формализации и стандартизации. Кроме того, сегодня педагог вынужден работать в постоянно меняющихся условиях реформирования и модернизации образовательных систем. Все эти факторы влияют на процессуальную динамику профессионального становления педагога и обеспечивают возможность его исследования с учетом смены этапов.

Периодизации отличаются по критериальным показателям, однако очевидно, что сама суть и содержание профессионализма,

степень его выраженности и сформированности связаны, прежде всего, с достижениями, т.е. с такими позитивными характеристиками как профессиональная самоактуализация и профессиональная зрелость. Исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя, проведенное нами в 2002 году, позволило выделить пять этапов развития педагогического профессионализма с точки зрения возможных достижений каждого этапа по макроакмеологической модели профессионального развития [4]:

- Ориентировочный (профориентационный) этап.
- Адаптационный этап.
- Этап профессиональной динамики.
- Этап профессиональной зрелости.
- Интегративный этап.

При нормальном конструктивном профессиональном развитии педагога, исключающем профессиональную деформацию, все пять этапов, как правило, проходит каждый человек.

Первый, начальный этап профессионального развития мы определяем как *ориентировочный* или профориентационный. Он характеризуется формированием установки на выбор определенной профессиональной деятельности или установки на смену одной профессиональной деятельности на другую. На ориентировочном этапе происходит процесс принятия личностью решения о выборе будущей профессиональной деятельности — профессиональное самоопределение.

Это один из наиболее сложных и противоречивых этапов развития, поскольку профессиональное самоопределение человека представляет собой двустороннее явление: с одной стороны, существует субъект выбора (тот, кто выбирает), с другой — объект выбора (то, что выбирают). Субъект и объект выбора обладают большим количеством характеристик, которые могут совпадать (соответствовать друг другу) или нет. Соответствие психологических характеристик субъекта психологической структуре выбираемой деятельности, предполагаемой основным содержанием и структурой объекта, рассматривается как основное условие эффективности будущей профессиональной работы специалиста (Ф. Парсонс, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов и др.).

Адаптационный этап профессионального развития начинается с момента, когда субъект уже выбрал будущую сферу своей деятельности и определился с выбором профессионального учебного заведения. Это фаза профессиональной подготовки, вхождения в деятельность. Она закончится тогда, когда субъект будет способен функционировать в качестве профессионала.

Адаптационный этап профессиональной деятельности включает в себя следующие периоды: поступление в вуз (или любое другое профессиональное образовательное учреждение); профессионально-педагогическую подготовку (которую, в свою очередь, можно также разделить на несколько этапов); первичный стаж работы в образовательном учреждении, необходимый для приобретения практического опыта в своей специальности и усвоения необходимых компетенций — формирования профессиональной компетентности. В процессе педагогического образования формируется профессиональная готовность будущего специалиста к образовательной деятельности.

Исследуя проблемы взаимосвязи теории и практики в процессе подготовки педагогических кадров, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский и Г. Флаха выявили, что на адаптационном этапе профессионального развития начинает формироваться профессиональное самоутверждение студента — потребность и стремление соответствовать профессиональным требованиям и субъективному профессиональному идеалу, реализовать свои возможности и достигнуть определенных результатов в учебной и трудовой деятельности, общении, получить признание окружающих, утвердить свой профессиональный образ «Я» и себя в своем мнении [46].

Профессиональное самоутверждение связано с развитием профессионального самосознания, динамика которого определяется переходом от дифференцированного осознания в себе отдельных профессионально значимых качеств к интегральному, целостному осознанию себя в роли субъекта профессиональной деятельности.

Первые три года работы в образовательном учреждении также можно отнести к адаптационному этапу профессионального развития педагога, несмотря на то, что в этот период он уже работает в качестве профессионала. Профессиональная практика

студентов в образовательном учреждении отличается от реальной педагогической деятельности педагога по двум параметрам: по ответственности и по нагрузке. Студент еще не имеет такой ответственности за результаты своего труда, как, например, учитель, и не работает в школе с таким большим количеством классов и с такой большой часовой нагрузкой. Кроме того, он еще не так свободно владеет материалом и не имеет достаточного количества усвоенных компетенций, специальных умений и навыков для работы с детскими группами в реальных условиях образовательного учреждения.

В этот период на первый план выдвигаются организаторские и конструктивные качества специалиста, его организованность, деловитость, распорядительность, инициативность, требовательность, самокритичность, умение работать в соответствии с планом, умение моделировать свою деятельность и деятельность учащихся, умение экономно расходовать свои силы. Профессиональное развитие молодого специалиста (бакалавра, магистра) идет через совершенствование собственных организаторских и конструктивных способностей в педагогической деятельности. Такое совершенствование может сопровождаться ошибками, обусловленными отсутствием достаточного практического опыта, подражанием более успешным учителям и т. д. Все это — нормативные явления развития. Очевидно, что на данном этапе значение опыта других специалистов возрастает. Однако, несмотря на трудности, именно в этот период происходит трансформация теоретического знания в реальную деятельность, развиваются её технологические аспекты.

В целом, результатом адаптационного периода выступает завершение формирования педагогической компетентности, включающей компетенции, знания, умения, навыки, способы и приемы их реализации в деятельности и общении. Учитель, обладающий педагогической компетентностью, гармонично сочетает знание предмета, дидактики и методики преподавания, умений и навыков продуктивного педагогического общения. Если рассматривать второй период профессионального развития педагога с точки зрения профессиональной социализации, то он содержит все адаптационные и интеграционные (проекция «Я» личности

в профессиональную деятельность) процессы. Что касается процессов обособления личности, связанных с индивидуализацией, то их возникновение свидетельствует о вступлении субъекта в следующую стадию своего развития — стадию *профессиональной динамики*.

Профессиональная динамика всегда носит индивидуализированный характер. На этой стадии происходит накопление, осмысление и совершенствование собственного уникального профессионального опыта и профессионально-личностного развития, не связанного с влиянием внешних факторов. Происходит постоянное накопление опыта, разрабатываются собственные методики, технологии, формируются новые компоненты содержания предметного образования. Субъект сам генерирует энергию деятельности. Он уже выступает как мастер и как авторитет. Происходит некоторое обособление от того, что было взято в профессиональную деятельность извне. Учитель может решать простые и трудные профессиональные задачи, выделяться какими-то особыми профессиональными качествами, собственным индивидуальным стилем педагогической деятельности.

На данной стадии профессионального развития учитель показывает стабильно высокие и устойчивые результаты своей деятельности, обретает уверенность в своих профессиональных силах — уверенность мастера. В определенном смысле он становится незаменимым специалистом. Динамика профессионального роста проявляется на всех уровнях отношений: с учениками, коллегами, родителями учащихся, администрацией школы и т. д.. Индивидуальная профессиональная динамика осуществляется в относительно высоких темпах развития. На этой стадии специалист становится мастером своего дела, поэтому ведущим психологическим образованием в этот период является развитие индивидуального педагогического мастерства. Учитель уже сам может быть наставником практикантов, стажеров и молодых специалистов.

Профессиональная зрелость — особый этап в развитии личности специалиста, период высшего развития, достижения акме, когда человек максимально реализует свои личностные и профессиональные возможности, получая уникальный по своей эф-

фективности результат. Все характеристики личностной зрелости специфическим образом проецируются и в педагогическую деятельность учителя, достигшего соответствующего уровня развития.

Поскольку современный педагог, как правило, работает с социальными группами детей и молодежи, для него на данном этапе особенно важным является организационная направленность деятельности. Поэтому значимыми выступают навыки педагогического менеджмента и организаторская компетентность. М. Вудкок и Д. Френсис, изучая эффективность профессиональной деятельности, выделили индивидуальные качества зрелого профессионала: четкие личные цели и ценности, творчество, способность к инновациям и т. д. Кроме того, они определили и те факторы, которые сдерживают потенциальное развитие человека в профессиональной деятельности: размытые личные ценности и цели, остановленное саморазвитие, неумение решать проблемы, недостаток творческого подхода, слабые навыки руководства, низкая способность формировать коллектив и т. д. [23]. Работа специалиста с этими ограничениями влияет на развитие высокого уровня профессионализма.

На этапе зрелости субъект достигает профессиональной самоактуализации. Сама педагогическая деятельность становится предельно персонифицированной. При этом она является уникальной и творческой. Человек создает то, что является важным для многих людей — представителей той же профессии, его последователей и учеников. Он расширяет круг своей представленности в людях, которые его окружают. В определенном, узком смысле он вносит свой вклад в культуру общества через вклад в культуру и цивилизованность окружающего его социума. Это период наибольшего влияния и наибольшего социального отражения личности.

Как правило, этот период чувствует и сам педагог, поскольку действует на уровне озарения, инсайта, переживания. А. Маслоу называл такие переживания «высшими переживаниями» — это мгновения, когда человек видит ситуацию «под знаком вечности», т.е. он понимает символический смысл данной ситуации в контексте собственной жизни и жизни других людей [56]. Зре-

лость проявляется через творческие и ценностные переживания, в отличие от гедонистических и реалистических переживаний учителя в предшествующий период. В социальном плане удовлетворяется максимальное количество профессиональных потребностей самого педагога, что обеспечивает ему позитивное эмоциональное состояние и оптимистичное мышление: потребности в событиях, в стимуляции, в достижениях, в признании, в структурировании времени, в уважении и самоуважении. Самоактуализация как высшая потребность и как процесс становятся естественными спутниками профессиональной жизни.

Зрелый педагог, имеющий опыт профессиональной деятельности, владеет различными компетенциями, глубокими знаниями, умениями, навыками и опытом творческой деятельности в своей сфере, опирается, прежде всего, на себя как уникальный источник профессиональных ресурсов. В сложной ситуации он не будет обращаться за помощью даже к высокопрофессиональным коллегам. Доверяя себе, он считает собственные суждения, решения, выводы наиболее оптимальными в профессиональной ситуации. Это идет не от самоуверенности, а от интернальности — ответственности за себя, свои действия и суждения. Зрелый учитель — почти абсолютный интернал, который слабо зависит от мнения других людей о себе. Он является неконформистом и может пойти против общественного мнения группы, если считает себя правым.

В качестве завершающей стадии профессионального развития педагога мы выделяем *интегративную стадию*. Это стадия наиболее комфортного существования человека в своей профессии и одновременно дальнейшей профессиональной самореализации. Она характеризуется глубоким и широким профессионализмом, который опирается на общую культуру личности. Интеграция смыслов и ценностей личных, профессиональных, социальных и других осуществляется на основе мудрости, превращения общечеловеческих ценностей в собственные ценности субъекта деятельности. Личный результат профессионального развития намного шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта — знаний, умений, навыков. Он обнаруживается в изменении образа я, самооценок, личных целей,

осознаваемых трудностей, средств мышления и способов деятельности.

В целом, мы рассмотрели пять стадий модели профессионального развития учителя: ориентировочную или профориентационную, адаптационную, стадию индивидуализированной профессиональной динамики (накопление опыта и связанные с ним изменения), стадию профессиональной зрелости и интегративную стадию.

Хронологические рамки каждой стадии не могут быть четко определены, так как они различны у разных учителей. При деструктивном профессиональном развитии учитель может не достигать каких-либо стадий, как например, стадии зрелости или интегративной стадии. Многие учителя, неудовлетворенные своей профессиональной деятельностью, в течение длительного времени находятся на стадии индивидуализированной профессиональной динамики. Неуспешные учителя могут всю свою профессиональную жизнь находиться на стадии адаптации. В любом случае, как бы ни реализовалось профессиональное становление и развитие личности педагога, оно сопровождается теми или иными трудностями и сложными социальными ситуациями.

Профессиональное развитие учителя проходит через ряд кризисов и противоречий, являющихся своеобразными поворотными пунктами самого процесса. Некоторые кризисы и противоречия определяют переход от одного этапа к другому; другие — выступают в качестве источника профессионального развития. Большинство исследователей, занимающихся проблемами профессионального становления человека, рассматривают противоречие как неизбежный и даже позитивный процесс.

Особое значение придается внутриличностным противоречиям учителя, которые Л.М. Митина определяет как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок, притязаний, установок, интересов), взаимодействующих и изменяющих друг друга в процессе своего развития [58]. Эти противоречия являются движущими силами профессионального развития. Несмотря на то, что противоречия играют, в целом, созидательную роль, они определяют сложный и напряженный уровень функционирования про-

фессионала. Поэтому, если противоречий слишком много и они существуют достаточно продолжительный период времени, их созидательная роль утрачивается. В такой ситуации противоречия могут привести к спаду профессионального уровня и негативным последствиям в деятельности.

Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер выделяли также противоречия, определяющие профессиональное развитие учителя: между требованиями со стороны общества и сформированными профессионально важными качествами; между творческим характером профессиональной деятельности и устойчивыми способами её осуществления; между потребностью в самореализации и уровнем креативности личности учителя. Э.Ф. Зеер изучал особенности влияния этих противоречий на ход профессионализации учителя [30]. Автором было отмечено, что данные противоречия влияли на ход развития по-разному, в зависимости от его стадий. Так, на начальных этапах профессионального становления основное значение имели противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности учителя. На последующих стадиях ведущее значение приобретают противоречия субъективного характера, которые могут быть обусловлены внутриличностными конфликтами, недовольством своим профессиональным ростом, потребностью в дальнейшем самоосуществлении.

В. А. Сластенин и А.И. Шутенко выделили противоречия, которые сопровождают учителя в условиях современной школы [85]. Это противоречия между динамикой профессиональных задач, требованиями к учительской профессии и внутренней готовностью учителя к их осуществлению; между неопределенностью воспитательной политики, нравственно-идеологическими установками в обществе и стремлением учителя занимать четкую и определенную позицию; между естественной личностной потребностью учителя в самореализации и возможностями её достижения в сегодняшних условиях педагогической работы в школе. Учителю крайне сложно достигнуть профессиональной самореализации в современной образовательной системе средней школы, поскольку существует множество неблагоприятных блокирующих обстоятельств, обусловленных общим кризисным состоянием среднего образования.

В целом, анализ основных этапов профессионального развития учителя позволяет сделать следующие выводы:

- Развитие педагогического профессионализма является интегративным профессионально-личностным процессом, представляющим собой последовательную смену определенных стадий.
- Движущей силой профессионального развития педагога является противоречие между его растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения.
- Профессиональное развитие осуществляется только в процессе реальной педагогической деятельности на основе взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.
- При развитии стабильные периоды могут чередоваться с нестабильными периодами, которые выступают как переходные этапы и несут в себе возможности качественных профессиональных новообразований личности.
- Наиболее благоприятными условиями профессионального развития педагога выступают: качество и эффективность профессионального образования, педагогическая направленность, социальная поддержка, потребности личности и её индивидуальные особенности.
- Основным условием достижения высокого уровня педагогического профессионализма является собственная активность личности, направленная на саморазвитие и самоактуализацию в деятельности.

2.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ПЕДАГОГА

В 2002 году автором было проведено исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя. Сам выбор темы указывает на исследование начального этапа формирования зрелости, поскольку «основы» обозначает источник, то, на чем строится весь процесс, исходные положения, начальный, отправной момент динамики развития.

Исследование базировалось на идее представленности движения от старого к новому, от более широких категорий и проблем, уже разработанных в науке («профессиональная зрелость», «формирование профессионализма», «готовность к педагогической деятельности» и др.) к новому познавательному и практическому материалу, который предполагалось освоить («профессиональная зрелость учителя», «формирование профессиональной зрелости учителя в системе высшего педагогического образования»).

При оценке состояния разработанности проблемы мы обнаружили некоторые положения и концепции, имеющие принципиальное значение. Это, прежде всего, существование двух схем анализа зрелости по макро и микроакмеологическим моделям: одновершинная и многовершинные модели (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.); разработанность критериальной оценки высших достижений наиболее эффективных учителей (В.П. Панасюк); идею о детерминации профессиональной зрелости процессом самоактуализации личности на основе её интенциональной направленности в деятельность (А.А. Бодалев, А. Маслоу и др.), и, наконец, положение о сензитивности студенческого возраста к достижениям, экспериментально обоснованное Б.Г. Ананьевым и его научной школой [1, 2, 3].

Данные разработки не затрагивали вопроса о профессиональной зрелости именно учителя, однако само их наличие позволило нам: во-первых, проанализировать феномен профессиональной зрелости в двух аспектах и соотнести результаты анализа; во-вторых, обеспечило возможность выделения направлений развития учителя, ведущих к формированию зрелости и детерминирующих соответствующую подготовку; в-третьих, рассмотреть профессиональную самоактуализацию как базовую основу профессиональной зрелости; в-четвертых, проанализировать высшее педагогическое образование как начальный этап формирования профессиональной зрелости учителя.

При проведении исследования нами был использован комплекс аналитических, диагностических, обсервационных, праксиметрических и экспериментальных методов, однако особая роль была отведена методу моделирования. Моделирование широко применялось в связи с существованием значимых теорий

и разработок профессиональной зрелости и развития личности учителя, которые будучи достаточно обоснованными, определили границы допустимых упрощений. Кроме того, предметом моделирования были относительно сложные системные образования. Их эффективное функционирование зависит от большого количества взаимосвязанных факторов. Поэтому использовалось несколько моделей, дополняющих друг друга. Нами было разработано шесть взаимодополняющих моделей [4]:

1. Структурно-функциональная модель зрелости учителя как системного образования.
2. Модель актуализации индивидуальных, личностных и субъектных особенностей учителя в педагогической деятельности.
3. Модель содержания процесса актуализации индивидуальных особенностей учителя в педагогической деятельности.
4. Модель подготовки учителя к самоактуализации в педагогической деятельности.
5. Модель технологического обеспечения процесса формирования профессиональной зрелости учителя.
6. Модель педагогической технологии, реализуемой в системе психолого-педагогической подготовки учителей.

Мы использовали возможности моделирования не только как средство отображения исследуемых объектов, но и в качестве критерия проверки научных знаний, осуществляемой в ходе установления отношений одной рассматриваемой модели к другой модели или теории, адекватность которой считается практически обоснованной. Например, теория индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов); профессиограмма педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина); концепция содержания образования (В.В. Краевкий) и др.

Исследование феноменов на их моделях позволило определить структуру и функции профессиональной зрелости учителя как системного образования, социально-педагогического и акмеологического феномена.

Была выявлена значимость профессиональной самоактуализации учителя в качестве ядерного компонента и базовой основы формирования профессиональной зрелости учителя, определено конкретное содержание профессиональной самоактуализации

учителя, включающее в себя самопроявление типологических свойств нервной системы, ведущего эго-состояния и ценностных ориентаций личности педагога в общепедагогических видах деятельности: конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической.

Педагогический профессионализм, таким образом, определялся не только по совокупности усвоенных компетенций и высокого уровня развития компетентности, но также возможностями самоактуализации личности и достижением профессиональной зрелости. Исследование профессиональной зрелости осуществлялось с учетом выявления и обоснования её структурных компонентов и функциональных связей между ними. При этом функция рассматривалась как наиболее качественная характеристика системы, направленная на её поддержание, сохранение и развитие, а структура — в качестве совокупности устойчивых и необходимых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

Профессиональная зрелость педагога представляет собой системное образование, сложившееся под влиянием интрагенной активности педагога как индивида, личности и субъекта деятельности; целенаправленного процесса профессиональной педагогической подготовки и социально-педагогических требований профессиональной деятельности. Каждый компонент профессиональной зрелости исследовался как самостоятельная подсистема, обладающая собственной структурой и функциями.

Профессиональная зрелость педагога как системное образование, имеет определенные функции, направленные на сохранение и поддержание самой системы. Мы выделили следующие *функции профессиональной зрелости*:

- развивающую;
- стабилизирующую;
- гармонизации деятельности и отношений;
- социальную;
- аксиологическую;
- фасилитирующую;
- инструментальную [4].

Развивающая функция проявляется в стремлении педагога к преодолению деятельностных и личностных рубежей, которых он уже достиг, даже в том случае, если его достижения весьма высоки. Профессиональное развитие в данном случае выступает естественной формой существования личности. Важнейшей особенностью данной функции является самостимулирование профессионального развития посредством достижений деятельности. Самостимулирование возникает под влиянием успехов, которых педагог достигает в своей работе. Такая особенность характеризует значительное большинство профессионалов с высоким качеством работы. Они могут осуществлять свою деятельность даже в неблагоприятных социальных условиях. Профессиональная зрелость — гибкая система, открытая новому опыту, инновациям, научным изысканиям, новой информации и т. д. При этом позитивное отношение к новому не перекрывает того накопленного положительного опыта, который был значим в прошлом.

Традиции и инновации реализуются в деятельности профессионально-зрелого педагога весьма активно, дополняя друг друга, компенсируя недостатки и гармонизируя отношения прошлого опыта с возможностями будущего. Согласно А. Маслоу, в этом проявляется своеобразная профессиональная «компетентность во времени» по теории самоактуализации [56]. Кроме того, развивающая функция генерализована относительно всех субъектов взаимодействия профессионально зрелого учителя, а не только по отношению к нему самому. То есть развитие учителя выступает важным фактором развития ученика и наоборот. Развитие педагога может также позитивно влиять и на других субъектов, так или иначе связанных с учебно-воспитательным процессом образовательного учреждения. В целом, развивающая функция определяет *динамический аспект* педагогического профессионализма.

Стабилизирующая функция обеспечивает предсказуемость положительных высоких результатов профессиональной деятельности. Показателем стабильности является способность оставаться в рамках заданного качества деятельности в определенный период времени. Высокий результат педагогической деятельности проявляется в качестве обучения и воспитания

учащихся, их компетенциях, знаниях, умениях, навыках, опыте творческой деятельности, отношениях, конкурентоспособности.

Данная функция проявляется в оптимальности личностных и социально-ролевых отношений в системе образования. Степень психологической близости между субъектами образовательного процесса регулируется через динамику социальной дистанции, которая зависит от педагога, его чувства собственного достоинства и уважения к достоинству других людей (учеников, студентов, коллег, родителей и т. д.). Зрелый педагог стабилизирует деятельность отдельных учеников и группы в целом, поскольку высокий уровень его уважения к самому себе и участникам педагогического процесса проецируется и на межличностные отношения обучающихся. В конечном счете, осуществляется стабилизация не только деятельности, но и социальных отношений. Таким образом, стабилизирующая функция профессиональной зрелости педагога определяет *результативный аспект* педагогического профессионализма.

Функция гармонизации деятельности и отношений обеспечивает интегративное соотношение различных видов общепедагогической деятельности: гностической, организаторской, конструктивной, коммуникативной. Относительная пропорциональность психологической структуры педагогической деятельности учителя (по отношениям основных функциональных компонентов) свидетельствует о гармонизации педагогической работы как таковой.

Реализация данной функции предотвращает возникновение проблем, связанных с переоценкой отдельными учителями какого-либо одного вида деятельности. Ни один аспект педагогической работы не остается за пределами внимания профессионала. Кроме того, функция гармонизации предопределяет равную ценность учебной и воспитательной работы, равную ценность учителя и ученика, преподавателя и студента.

Зрелый педагог успешно действует как предметник, методист, педагог и психолог. Именно единство и сбалансированность этих четырех направлений работы в профессиональной деятельности являются важным показателем достижений.

Как предметник педагог интересуется соответствующей информацией, обладает достаточным запасом необходимых знаний и от-

лично ориентируется в новых научных открытиях, происходящих в определенной отрасли науки. У него не ослабевает интерес к содержанию предмета преподавания, постоянно пополняются знания. При этом он ориентируется на практические возможности применения знаний в современных условиях жизни.

Как методист он способен организовать учебно-познавательную деятельность обучающегося в соответствующем направлении; реализовать современные образовательные инновационные технологии, адаптировать и транслировать научную информацию в зависимости от особенностей восприятия обучающихся, их возраста, знания предмета; реализовывать адекватные формы, методы, средства, приемы обучения.

Как психолог педагог знает и понимает закономерности психических процессов развивающейся личности, её сензитивные периоды развития, нормативные кризисы, особенности деятельности, общения, отношений людей; грамотно управляет групповыми процессами во время обучения; осуществляет режим положительных и отрицательных подкреплений; предотвращает развитие дидактогений.

Как педагог он реализует все общедидактические и воспитательные функции в образовательном процессе.

В целом гармонизирующая функция профессиональной зрелости учителя проявляется в определенной сбалансированности и пропорциональности общепедагогических видов деятельности и ведущих направлений его педагогической работы в школе. Функция гармонизации деятельности и отношений определяет *содержательный аспект* педагогического профессионализма.

Социальная функция проявляется в диапазоне непосредственного и опосредованного влияния профессионально зрелого педагога на окружающих его субъектов образовательного процесса и, прежде всего, обучающихся, а также в социальной значимости данного феномена для социума в целом. Данная функция определяет высокий социальный статус преподавателя, его авторитет, способность позитивно влиять на других людей; оптимизировать интегральные социально-психологические характеристики различных групп (учащихся, студентов, педагогических коллективов, родителей и т. д.).

Социальная функция проявляется в динамике усиления социально-психологических механизмов влияния профессионально-зрелого учителя на других людей через убеждение, психологическое заражение, внушение, подражание. При этом сами педагоги не стремятся к такому влиянию, оно осуществляется помимо их целенаправленных усилий, как психологический факт профессиональных межличностных отношений. Социальная функция связана также со значимостью профессионально-зрелых учителей для развития общества в целом и стабилизации системы образования. В целом, социальная функция определяет прямое, опосредованное, актуальное и латентное влияние педагога и его деятельности на социальное окружение, акцентируя *социализирующий аспект* педагогического профессионализма.

Аксиологическая функция определяется ценностью профессиональной зрелости педагога для него самого, как личности, индивида и субъекта деятельности; для образовательной и воспитательной системы, в которой действует профессионал; для учащихся. Данная функция направлена на утверждение ценностей педагогической деятельности и учебной деятельности во всех направлениях. Поскольку в широком смысле педагогическая деятельность охватывает практически все процессы, связанные с проблемами воспитания и обучения, а с этими процессами каждый человек сталкивается почти повсеместно, данная функция выходит далеко за пределы значимости профессиональной педагогической деятельности.

Особенный аспект проявления аксиологической функции связан с тем, что сама работа профессионально зрелого педагога способствует нравственному развитию учащихся. Все дисциплины могут преподаваться таким образом, чтобы обучающиеся получили знание и понимание явлений окружающей действительности, необходимые для нравственного развития. Многие направления обучения имеют отношение к делу, к людям, к феноменам окружающего мира и т. д.

Анализируя деятельность наиболее эффективных учителей средних школ г. Новосибирска по результатам работы, мы обнаружили несколько схожих (или общих для всех) аспектов их дея-

тельности и отношений, которые характерны для них, несмотря на различие преподаваемых предметов (2002).

Один из главных признаков деятельности таких учителей — системность, которая проявляется в четком структурировании всего преподаваемого материала по предмету, с целеполаганием, тематическими планами, методикой преподавания и т. д. Их ученики имеют ясные представления о предмете; хорошо знают, что задано на дом и что будут требовать на следующем уроке.

Совершенное знание учителем предмета преподавания и высокий уровень заинтересованности в получении новой информации по предмету. Ученики высоко оценивают специальные знания такого учителя и с уважением относятся к его требованиям.

Относительно высокие требования, предъявляемые учителем к себе и к ученикам. Однако эти требования не срывают поведения, поскольку предъявляются в виде четких, простых указаний, выполнение которых вполне посильно для учащихся.

Совершенное владение положительными и отрицательными подкреплениями во время урока и после него. Ни один положительный ответ учащихся не обходится без позитивной санкции учителя. При этом санкции соответствуют ситуации, они не являются чрезмерными, но их отсутствие свидетельствует о недостаточной подготовленности ученика. Такое профессиональное владение санкциями дает учителю возможность обходиться без угроз, наказаний и других непродуктивных психологических средств воздействия.

Культивация чувства собственного достоинства в себе и других. Общаясь с ребенком, учитель ведет себя достойно и всем своим поведением подчеркивает достоинство ученика. Отсутствуют жесты и мимика, свидетельствующие о пренебрежительном отношении к ученикам даже в тех случаях, когда те ведут себя не совсем достойно. Учитель контролирует процесс отношений, устанавливает спокойный и доброжелательный тон.

Строгое и справедливое оценивание учебной деятельности учащихся. Однако строгость не чрезмерная. Учащиеся знают: чтобы у этого учителя получить высокую оценку, нужно постараться, но получить высокую оценку можно. Высокая оценка по предмету данного учителя значительно повышает престиж ученика в классе.

Технологичность процесса обучения. Она связана с педагогической системой учителя. Большинство профессионально зрелых учителей разрабатывают собственные, авторские технологии обучения и воспитания, в которых проецируются собственные качества учителя как личности, индивида и субъекта деятельности.

В целом аксиологическая функция профессиональной зрелости учителя определяет *социально-ценностный аспект* профессиональной жизнедеятельности, который, прежде всего, находит отражение в нравственном становлении учащихся.

Ф а с и л и т и р у ю щ а я функция реализуется через актуализацию таких социальных контактов педагога, которые повышают активность учащихся [5]. Это влияние определяет высокое качество работы ученика, формирование его мотивационной готовности к выполнению тех или иных учебных заданий в присутствии учителя. Эффект фасилитации возникает только при условии существования действительной потребности учителя в заботе об учениках, реализуемой через единство требований и уважения по отношению к воспитанникам (А.С. Макаренко). На психологическом уровне единство требовательности и уважения проявляется через баланс критичности и доброжелательности.

Фасилитирующее влияние обеспечивает оптимальные психолого-педагогические условия, позволяющие учащемуся самому принимать правильные решения и найти верный путь. Р. Бернс, исследуя развитие я-концепции в воспитании, выделил следующие условия эффективного взаимодействия учителя с учеником: психологическая поддержка со стороны педагога; воспитание дисциплинированности; акцент на способностях учащихся; установление реалистических целей; развитие реалистической самооценки; формирование способности к самоодобрению [13].

В целом, фасилитирующая функция профессиональной зрелости учителя определяет *перцептивный, коммуникативный и интерактивный аспекты* педагогического профессионализма.

И н с т р у м е н т а л ь н а я функция проявляется в высоком уровне реализации индивидуализированной педагогической деятельности на технологической основе её воплощения в различных условиях практики. Технологизация в данном случае

обеспечивается не только за счет профессиональной подготовки, но и самостоятельной работой профессионала по построению образовательных технологий на основе педагогического целеполагания и индивидуального стиля деятельности учителя. Каждый человек имеет свой собственный индивидуальный стиль деятельности, который определяется его уникальными свойствами. Таким образом, данная функция определяет *технологический аспект* педагогического профессионализма.

В целом, выделенные семь функций профессиональной зрелости педагога определяют динамический (процессуальный), результативный, содержательный, социализирующий, ценностный, технологический, перцептивный, коммуникативный и интерактивный аспекты педагогического профессионализма.

Профессиональная зрелость педагога исследовалась нами как акмеологический и социально-педагогический феномен в единстве индивидуально-личностного, процессуально-технологического, профессионально-предметного и самоактуализационного компонентов. Основным системообразующим компонентом является профессиональная самоактуализация, определяющая основные направления реализации потенциальных возможностей педагога, выступающая в качестве главного механизма профессионального развития.

Представители гуманистической педагогики и психологии рассматривали самоактуализацию личности как основу достижения зрелости человека (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Паттерсон и др.). Кроме того, не раз отмечалось контекстное влияние самоактуализации на формирование устойчивости направленности личности по отношению к сфере её самопроявления (Е.Б. Лисовская, Б.Д. Парыгин, В. Франкл, Э. Шостром и др.).

Самоактуализация в профессиональной педагогической деятельности, выступая в качестве базового основания профессиональной зрелости, одновременно может рассматриваться и как опосредованный путь формирования профессиональной педагогической направленности и педагогического профессионализма. Самоактуализация детерминирует формирование индивидуально-личностного, процессуально-технологического

и профессионально-предметного компонентов профессиональной зрелости.

Индивидуально-личностный компонент определяет качества педагога, которые развиваются в процессе профессиональной деятельности на базе уже существующих относительно устойчивых характеристик субъекта. При этом некоторые характеристики существуют как потенции, неостребованные на данный момент ресурсы личности. Их осознание, актуализация в предметной деятельности и коррекция выступают важными фазами профессионального становления. Индивидуально-личностный компонент профессиональной зрелости включает в себя неповторимый индивидуальный стиль педагогической деятельности, формирующийся на основе базовых интегральных характеристик индивидуальности. В целом индивидуально-личностный компонент представляет собой деятельность по самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане.

Процессуально-технологический компонент связан с основными обучающими и регулируемыми процедурами, которые позволяют специалисту в оптимальные сроки и с наименьшими энергетическими затратами интериоризировать профессиональную деятельность на уровне обучения, научения, вовлечения и самоактуализации, т.е. присвоения индивидом деятельности своей профессии. Процессуально-технологический компонент включает в себя саму процедуру реализации педагогической деятельности. Вся деятельность педагога, направленная на развитие и совершенствование личности обучающегося представляет собой основную составляющую данного компонента.

Профессионально-предметный компонент обеспечивает нормативно-предметный и предметно-творческий критерии регуляции и саморегуляции усвоения и реализации педагогической деятельности в различных условиях учебно-познавательной и практической работы специалиста на всех этапах профессионального развития. Он определяет специфику предметной профессиональной деятельности. По сути, профессионально-предметный компонент представляет собой деятельность по совершенствованию педагогического процесса в том или ином образовательном учреждении.

Самоактуализационный компонент обеспечивает возможности перехода потенциальных особенностей специалиста в актуальные как в процессе педагогической деятельности, так и в период специальной базовой подготовки к ней. В связи с тем, что самоактуализационный компонент определяет все другие компоненты профессиональной зрелости учителя, его исследование имеет большое значение для понимания сущности педагогического профессионализма.

Понимание самоактуализации базируется на идее личностного саморазвития человека, его зависимости от меры собственной активности. Исследование сущности самоактуализации связано с разработкой общей динамической концепции личности, её саморегуляции, развития способностей и их воплощения в деятельности (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.А. Ядов, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин и др.).

В отечественной науке общая концепция самоактуализации восходит к структурно-генетическому подходу к исследованию личности, разработанному Б.Г. Ананьевым. Направленность на самоактуализацию — продукт определенной фазы жизненного пути человека, а именно — стадии индивидуализации, которая проявляется в стремлении человека к максимальной персонализации, поиске средств и способов обозначения своей индивидуальности. Источник самомотивации, самоорганизации человека — индивидуальность. Наличие внутренних взаимосвязей, внутреннего контура регулирования можно наблюдать у любого человека. Каждому свойственна неповторимость, однако не всякий является при этом развитой индивидуальностью, в полной мере субъектом своей жизнедеятельности.

Представление о самоактуализации в широком смысле идет от классификации базовых потребностей А. Маслоу, выделившего пять групп потребностей: потребность в самой жизни, т.е. совокупность физиологических потребностей; социальная защищенность (следующая по восходящей значимости базовая потребность человека); потребности в общности и принадлежности; потребность в уважении и самоуважении [56].

Самоактуализация — последняя, завершающая базовая потребность человека. Но завершающей она является только по критериям

классификации. По Маслоу, с неё начинается подлинно человеческое, самодостаточное развитие личности. Человек на этом уровне стремится стать всем тем, чем он может стать и по своей внутренней, свободной мотивации должен стать. Субординационная логика базовых потребностей усиливается их двухступенчатостью.

Первые четыре потребности Маслоу относит к первой ступени, считая их потребностями недостатка, нужды. Возможно же, составляющие комплекс самореализации личности, рассматриваются им как потребности роста. С точки зрения автора, возможности не исключают действительности, а являются специфической формой саморазвития последней. То есть к самоактуализации относятся те возможности личности, которые имеют определенную данность в её целостной структуре.

В иерархической классификации базовых потребностей самоактуализация выступает как мотив. Маслоу отмечал широкий смысл понятия самоактуализации как мотива. Существует несколько направлений изучения самоактуализации в более узком психологическом смысле. Д.А. Леонтьев выделил пять переходящих друг в друга аспектов изучения: исследование самоактуализирующихся личностей, теория человеческой мотивации, самоактуализация как механизм и процесс развития личности, предельные переживания как эпизоды самоактуализации, теория метамотивации и ценностей бытия [49]. Таким образом, самоактуализация исследовалась как мотив, процесс, механизм развития, эпизод и результат (самоактуализирующиеся люди и результат их деятельности).

Мы уже выделили особенность самоактуализации как мотива. Эта категория не может быть рядоположена с другими. Самоактуализация как мотив и самоактуализация как, например, процесс или эпизод — понятия разного уровня. Кроме того, именно мотив самоактуализации определяет её процесс, эпизод и результат. Выявление двух разноуровневых направлений изучения самоактуализации (в широком и узком психологическом смысле) является условным, поскольку определяет обе стороны одного феномена. Мотив самоактуализации — основа процесса реализации личностных возможностей. Мы выделяем мотив, с одной стороны, как побудитель, движущую силу процесса; с другой — процесс как стимулятор развития мотива.

Анализ исследований о процессуальной профессиональной самоактуализации показал, что большинство авторов используют контекстуальные определения данного феномена. Большинство исследователей рассматривало самоактуализацию как источник саморазвития личности, поскольку он представляет собой переход её потенциальных особенностей в актуальные. Центральной проблемой исследования профессиональной самоактуализации явилась проблема психолого-педагогического анализа способов реализации личностью своих потенциальных особенностей и переход в актуальное состояние — актуализацию. Если такая актуализация представляет собой результат собственных усилий человека в результате интрагенной активности, то это и есть процесс самоактуализации.

А. Маслоу выделил несколько способов поведения человека по отношению к себе, наличной ситуации, другим людям и окружающему миру в целом, которые могут привести к актуализации потенциальных особенностей [56]. В совокупности они представляют собой механизм, посредством которого человек может реализовать свою потенциальность. Во-первых, это осознание и принятие человеком своих переживаний (многие субъекты деятельности игнорируют познавательную и мобилизующую функцию переживания, ослабляя тем самым один из источников знания о себе и мотивации); во-вторых, выбор продвижения и роста в отличие от выбора защиты и безопасности (активная социальная позиция); в-третьих, предоставление возможности проявиться своей уникальности; в четвертых, принятие ответственности во всех случаях, когда это возможно (доминирование интернальности в отличие от преобладания экстернальности); в-пятых, нонконформизм как независимость от окружающих в своих оценках и суждениях, доверие к самому себе; в-шестых, систематическая деятельность, направленная на актуализацию своих возможностей; в-седьмых, готовность к переживаниям как условие избавления человека от ложных представлений о самом себе, понимания того, для чего он непригоден; в-восьмых, отказ от механизмов защиты, которые связаны с ценностными ориентациями личности и возникают в результате интериоризации ценностей разнонаправленных ситуаций.

Поскольку обозначенные Маслоу способы поведения составляют отличительные особенности процесса самоактуализации, их можно рассматривать как его свойства. Однако для функционального определения профессиональной самоактуализации необходимо было выявить качественные особенности, то есть такие, которые отражают наиболее устойчивые взаимоотношения составляющих предмета и определяют его специфику. Такие качественные характеристики, имеющие место почти во всех проявлениях самоактуализации, были выделены К. Роджерсом: осознание, адекватность, активность [75].

Осознание как процесс доведения до сознания индивида специфической информации о себе самом выступает результатом самопознания. Перспективы самопознания определяются обязательностью комплексного подхода к диагностике личности, который включает в себя три направления: объективное (научная верификация), субъективная (интроспекция на основе самодиагностики), феноменологическое (диалогичность). При этом аффективный аспект самопознания имеет не меньшее значение, чем когнитивный. Переживания личности имеют значение как основа получения субъективного знания и как основа полного вовлечения в деятельность.

Эмоциональный мир личности — источник информации. Людей, игнорирующих этот канал информации, в гуманистической психологии и педагогике определяют как закрытых актуальному опыту или «внутреннему научению», по Маслоу. Перекрывая канал субъективного знания, личность теряет возможность постижения субъективного смысла той или иной ситуации. Так как значение переживания состоит в его непосредственной данности сознанию субъекта и в отражении динамики борьбы мотивов, оно выступает в качестве внутреннего сигнала, посредством которого осознается личностный смысл происходящих событий, осуществляется осознанный выбор возможных мотивов и регуляция поведения личности.

Адекватность (идентичность) представляет собой состояние личности, характеризующее её саморазвитие. Самоактуализация человека может происходить только в рамках его собственного стиля, она предполагает раскрыть в человеке то, что уже

существует, но не всегда осознается. Лучшим способом самоактуализации, таким образом, является развитие способности еще более быть самим собой. В основе процессуальной самоактуализации лежит актуальный опыт, выражающийся феноменальным адекватным проявлением. Развитие личности всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Это процесс развития, в основе которого лежит саморазвертывание личности. Здесь реализуются и совершенствуются не какие угодно качества и свойства, а только те, которые определяются целостностью данного индивида. Поэтому авторы многих концепций самоактуализации часто употребляют понятия «аутентичность», «идентичность», «личная адекватность» в качестве тождественных понятию самоактуализации. В современной психолого-педагогической литературе чаще всего употребляют термин «идентичность».

Решение проблемы выбора в процессе самоактуализации личности позволяет избежать метода проб и ошибок при обучении или адаптации к деятельности. Саморазвитие человека с точки зрения его адекватности всегда связано с противоречием внутреннего (внутренний контур регулирования, по Ананьеву) и внешнего (социального). Это противоречие разрешается личностью путем осознания и использования соответствующих механизмов регуляции. В противном случае возникает парадокс неадекватности, личной рассогласованности, что ведет к утрате личностного смысла деятельности и фрустрации индивида.

Активность — собственная динамика личности и источник преобразования, поддержания её жизненно значимых связей с окружающим миром. Проблема активности личности непосредственно связана с её выбором и решается с точки зрения продуктивности действий. В контексте теории профессиональной самоактуализации такая продуктивность рассматривается с двух позиций: продуктивность действий самого индивида и продуктивность социального результата деятельности. Активность, таким образом, направляется, с одной стороны, на саморазвитие личности; с другой — на деятельность, которая выступает как сфера самопроявления человека.

Выделение ведущих качественных характеристик профессиональной самоактуализации педагога позволило определить её

как процесс осознанного, активного, адекватного самопроявления личности на всех уровнях её функциональной динамической структуры в профессиональной педагогической деятельности.

Самоактуализация определяется, с одной стороны, имманентным процессом перехода потенциальных особенностей в актуальные — ростом изнутри; с другой — взаимодействием человека с окружающим миром. Она происходит в результате встречного процесса, в котором выражаются и социальные требования, и собственная активность личности в осуществлении своего развития. Процесс идет в самом человеке и является внутренним. Отражаясь же в социальном функционировании личности, он выступает как внешний. Интенциональность самоактуализации позволяет рассматривать её в контексте различных отношений личности. В том числе и отношений к профессиональной педагогической деятельности.

Можно изучить профессиональную самоактуализацию педагога как его особую деятельность, направленную на осознание собственных профессионально-значимых интегральных личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в педагогической деятельности с учетом требований, которые данная деятельность предъявляет специалисту. Мы исследовали профессиональную самоактуализацию как специфическую деятельность педагога в двух аспектах: со стороны её компонентов и со стороны результатов (диспозиций личности), где диспозиция выступает в качестве характеристики человека, отражающей его положение относительно координатных объектов среды (в данном случае — психологической структуры педагогической деятельности). Структура профессиональной самоактуализации, включает три основных компонента: гностический, регулирующий, процессуально-результативный [4].

Гностический компонент проявляется в осознании индивидом своих специфических особенностей, которые не актуализируются в различных видах педагогической деятельности. Большое значение в структуре данного компонента имеют знания о специфике регулирующих воздействий данных особенностей на профессиональную деятельность. Для более глубокого понимания смысла связей своей личности и её профессиональной деятельности пе-

дагогу необходимо также знание основных видов общепедагогической деятельности и требований, предъявляемых ими к специалисту, т.е. педагогической профессиограммы.

Формирование гностического компонента осуществляется через специально организованную самодиагностику индивидуально-личностных особенностей, результатом чего выступает осознание педагогом своих потенциальных особенностей в их функциональной значимости по отношению к различным видам профессиональной деятельности.

Регулирующий компонент выражается в умении адекватно себя проявить, опереться на индивидуальные особенности, усиливая их достоинства и компенсируя недостатки при осуществлении общепедагогической деятельности. Данный компонент проявляется в совокупности действий, направленных на решение индивидуальной проблемы, а именно: субъективных трудностей, которые неизбежно должны возникнуть при тех или иных противоречиях между особенностями личности и предъявляемыми к ней требованиями деятельности с определением возможностей коррекции.

Процессуально-результативный компонент находит свое выражение в определенном уровне профессиональной активности личности и отражает навык опоры на индивидуальные особенности, сформированный в результате опыта субъективной творческой деятельности. Данный компонент проявляется в профессионально-педагогической направленности личности. Направленность выступает здесь не столько как совокупность интересов, мотивов и действий, но, прежде всего, как имманентный процесс, отражающий явление вовлечения структурных компонентов личности в деятельность.

Все компоненты процессуальной самоактуализации взаимосвязаны и взаимообусловлены. Но они не рядоположены. Специфика их отношений определяется кумулятивностью актов самоактуализации. Процессуально-результативный компонент обусловлен регулирующим компонентом, а тот, в свою очередь, гностическим. Формирование каждого компонента требует различных действий.

Конкретное содержание профессиональной самоактуализации зависит от того, какие именно потенциальные особенности

имеют функциональную значимость и должны быть выявлены в процессе профессиональной педагогической деятельности. Долженствование, в свою очередь, определяется следующими условиями: значимость для педагогической деятельности как сферы самопроявления личности, непосредственное влияние на деятельность. Значимость определяется также педагогической профиограммой, которая включает главные виды деятельности, овладение которыми составляет основу профессиональной подготовки. Имеется в виду система общепедагогических знаний, умений и навыков, которая является общей и необходимой каждому учителю независимо от специализации для реализации его социально-профессиональных функций. С учетом современных требований можно говорить о ключевых и общепрофессиональных компетенциях.

Наиболее оптимальной для практического исследования остается профиограмма, разработанная Н.В. Кузьминой [45], выделившей конструктивную, организаторскую, коммуникативную, гностическую деятельности педагога как основные в его работе. Значимость данной профиограммы остается неизменной в связи с универсальностью её компонентов. Во-первых, они выступают как требования, которые педагогическая профессия предъявляет специалисту. Во-вторых, являются основными компонентами психологической структуры профессиональной педагогической деятельности. В-третьих, выступают в качестве педагогических способностей, проявляющихся в определенных умениях. В-четвертых, как универсальные функции педагога.

Типологические свойства нервной системы и свойства темперамента относятся к стойким индивидуальным качествам, существенным для успеха деятельности. Они являются объективными условиями работы и в то же время её субъективной детерминацией. Типологические свойства нервной системы и свойства темперамента составляют динамическую основу индивидуального своеобразия деятельности человека. Выявление данных особенностей позволяет определить индивидуальный стиль деятельности педагога, то есть оптимальную для него и для окружающих систему способов решения профессиональных задач, обеспечивающую выполнение работы. Индивидуальный стиль деятельности выступает как

система психологических средств, которую человек использует для наилучшего уравнивания своей индивидуальности с условиями и требованиями деятельности, и в то же время как оптимальная система психологических средств, способствующая личностному саморазвитию в профессиональной сфере.

Стойкие личностные качества индивида являются объективным условием решения педагогической задачи, так как алгоритм решения должен быть разным для инертного, подвижного и уравновешенного учителя. В противном случае задача может оказаться для кого-то очень сложной для выполнения или принципиально неразрешимой. В исследованиях Я. Стрелю и А. Краевски доказано, что типологические свойства нервной системы и свойства темперамента определяют соотношение между вспомогательными и основными действиями, временную структуру действий и качественную дифференциацию действий [4].

В совокупности эти три вида соотношений определяют общее структурирование профессиональной деятельности. В целом структурирование любой деятельности, выполняемой человеком, зависит от преобладания качества подвижности или инертности в нервной системе, а также баланса этих двух качеств (переключаемость при смене возбуждения торможением). Если профессиональная деятельность предполагает опору на индивидуальные особенности специалиста и тем более выявление потенциальных особенностей, то она должна опереться на конкретный алгоритм структурирования индивидуальной деятельности, который уже заложен в человеке и зависит от уникальных динамических характеристик темперамента.

Субъекты с подвижной нервной системой должны структурировать деятельность таким образом, чтобы вспомогательные действия значительно превышали основные, а прерываемые и разнородные преобладали над непрерывными и однородными. Субъекты, обладающие инертной нервной системой, строят свою деятельность иначе. У них вспомогательных действий должно быть меньше, чем основных, а непрерывные и однородные должны преобладать над прерываемыми и разнородными. Что касается субъектов, относящихся к среднему типу (уравновешенные), то они имеют самую широкую вариативность структурирования

собственной профессиональной педагогической деятельности. Соотношения между вспомогательными и основными, прерываемыми и непрерывными, разнородными и однородными действиями у них равны. При этом возможно преобладание непрерывных, однородных и основных действий [4].

Таким образом, в каждом человеке, в зависимости от особенностей нервной системы, конституционально заложена оптимальная для него структура действий, которую необходимо знать. Самосовершенствование профессиональной деятельности может осуществляться только через её оптимальное структурирование. Если «подвижный» структурирует свою деятельность по образцу «инертного» (или наоборот), то это приводит к чрезмерному напряжению нервной системы и утрате личностного смысла деятельности. Человек в таком случае не столько развивается, сколько деформируется (профессиональная деформация), а психофизиологическая цена успеха такой деятельности слишком высока. Учитель, знающий свои типологические особенности и то, как они регулируют поведение, способен правильно смоделировать систему и последовательность собственных действий, организацию своей профессиональной деятельности со стороны её динамических характеристик. При любом планировании это знание выступает важным фактором эффективности результата.

Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы и динамических характеристик темперамента задает алгоритм структурирования совокупности действий учителя в системе его профессиональной деятельности. Данный алгоритм может быть положен в основу моделирования лично ориентированной конструктивной и профессиональной организаторской педагогической деятельности.

Кроме типологических свойств нервной системы и свойств темперамента в качестве потенциальных индивидуальных особенностей, требующих самодиагностики и осознания, выступают те доминирующие позиции личности, которые она занимает при взаимодействии с другими субъектами (учениками, коллегами, родителями) при реализации профессиональных функций. Эти позиции зависят от эго-состояний — актуальных

способов существования я-субъекта, которые на языке современной психологии трактуются как состояния «родителя», «взрослого» и «ребенка» (Э. Берн).

Вступая во взаимодействие, человек всегда находится в одном из таких эго-состояний. Эго-состояние «родитель» проявляется в стремлении контролировать других, в запретах, санкциях, идеальных требованиях, заботе и могуществе. Эго-состояние «ребенок» содержит аффективные комплексы, связанные с впечатлениями и переживаниями. Эго-состояние «взрослый» включает в себя вероятностную оценку ситуации, рациональность, компетентность, независимость.

Несмотря на то, что человеку свойственен переход активности от одного эго-состояния к другому, каждый обладает ведущим эго-состоянием, которое проявляется в его позиции при взаимодействии. Позиции характеризуются большой выразительностью потому, что они непроизвольно и рефлекторно выдают происходящее в личности: общее состояние, отношение к людям, представление о себе самом, степень заинтересованности в целях и т. д. Позиция определяет контекст взаимодействия.

Контекстная информативность позиции — один из наиболее сильных способов воздействия человека на окружающих. Именно поэтому её исследование наиболее глубоко было осуществлено в театральной педагогике (П.С. Ершов, М.О. Кнебель, К.С. Станиславский и др.). Некоторые наиболее актуальные проблемы, связанные с преодолением профессиональных трудностей организации педагогического взаимодействия на основе определения и изменения субъективной позиции учителя, проанализированы в терминологии театральной педагогики: «пристройка рядом» («взрослый»), «пристройка сверху» («родитель»), «пристройка снизу» («ребенок»). Контекстная информативность позиции более значима в профессиональной деятельности учителя, чем вербально выраженные требования. Если она не совпадает со словами учителя, то ситуация будет определяться именно позицией учителя, а не его словами.

Если учитель не осознает своего ведущего эго-состояния при взаимодействии с учениками, он может нарушить логику собственных педагогических действий неадекватной ситуации контекстной ин-

формативностью позиции. Актуальная позиция учителя определяет формы его взаимодействия и выступает основой того или иного типа общения (А.А. Бодалев). Таких типов общения, соответственно, три.

Позиция всегда определяет способы реагирования учителя, от которых, в свою очередь, зависит стиль поведения — авторитарный, демонстративный или конструктивный. Родительская позиция проявляется в авторитарном стиле. Здесь типичным выступает авторитарное давление на учеников, персональные обращения с требованием порядка, угрозы наказания и принятия соответствующих мер. При этом акцент с содержания урока смещается к утверждению дисциплины с потерей первоначально принятых целей. Выполнение плана урока становится второстепенным. Все это сопровождается сильными эмоциональными переживаниями ситуации как угрозы авторитету. Позиция «ребенка» ярко выражена демонстративным стилем: активные попытки восстановить контроль над ситуацией, использование средств оживления непосредственного интереса к действиям учителя, повышение эмоциональности речи, отступление от плана урока, демонстрация интеллекта, эрудиции. Позиция «взрослого» отражается в конструктивном стиле. Здесь следование плану урока сочетается с поиском адекватных средств управления процессом в классе, установлением позитивного психологического климата в классе.

Особое значение в диагностике потенциальных особенностей педагога, выступающих в качестве своеобразного регулятора деятельности, имеют ценностные ориентации. Ценностные ориентации лежат в основе оценок субъекта по отношению к окружающей действительности и ориентации в ней. В то же время они влияют на способы дифференциации объектов по их значимости. В структуре деятельности ценностные ориентации связаны с познавательной стороной. Ценностные ориентации обнаруживаются почти во всех проявлениях духовной культуры человека: в целях, идеалах, убеждениях и интересах. Они определяют личностный смысл происходящего для индивида, влияя на педагогические цели учителя, ценностные ориентации через установки и во многом детерминируют результат его деятельности.

Рассматривая самоактуализацию как творческий процесс, мы вслед за В.В. Краевским, выделившим место творчества учителя

в системе педагогической деятельности [42], определяем место самоактуализации с точки зрения функций, которые учитель выполняет в этой системе. В этом случае профессиональная самоактуализация педагога была рассмотрена не только как проявление субъективных качеств его личности, но и как объективно существующее явление педагогической действительности. Область реализации определялась структурой основных компонентов педагогической деятельности учителя. Профессиональная самоактуализация имеет здесь место как определяющий фактор проектирования системы и последовательности собственных действий в конструктивной деятельности; организации своей деятельности по передаче содержания образования и организации своего поведения в организаторской деятельности; позиции в коммуникативной деятельности; изучения достоинств и недостатков своей личности и деятельности в гностической деятельности.

2.4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, ПРЕОДОЛЕНИЕ, ПРОФИЛАКТИКА

В современной педагогике и психологии существует значительное терминологическое разнообразие для определения многочисленных явлений, выражающих сущность *профессиональной деформации* личности вообще и профессиональной деформации педагога в частности. Само понятие деформации (от лат. *deformatio*, что значит *искажение*), фиксирующее изменение формы и размеров объекта под воздействием внешних сил, сначала использовалось для обозначения изменения предметов физического мира, и лишь относительно недавно стало применяться для характеристики специфических деятельностных процессов человека.

В широком смысле слова под профессиональной деформацией можно понимать процесс и результат искажения сущности профессиональной деятельности, осуществляемой в индивидуальном воплощении под влиянием относительно устойчивых неблагоприятных

ятных факторов среды или специфических требований профессиональной деятельности к человеку, которым он не может соответствовать. Искажение сущности и смысла профессиональной деятельности может проявляться как в ее содержании, так и в личностной (индивидуальной, субъектной) форме реализации.

Источником профессиональной деформации выступает большое количество и частая повторяемость неблагоприятных социальных ситуаций деятельности, сам характер труда, профессиональная непригодность человека. Любая профессиональная деятельность содержит в себе многократно повторяемые акты и поступки, поэтому она способствует некоторой (иногда весьма существенной) деформации в условиях длительности стажа работы. Выполнение определенных профессиональных действий гипертрофирует или трансформирует те или иные функции человека, служащие для выполнения данных профессиональных актов или, наоборот, способствует атрофии ненужных для профессии функций.

Каждая профессия имеет свои трудности, которые могут быть легко преодолены одними субъектами, и быть совершенно непреодолимыми для других. На самом деле трудности профессиональной деятельности следует рассматривать как положительный феномен, поскольку он служит естественным своеобразным реактивом для селекции тех, кто выбрал не ту профессию. Одни профессии деформируют человека в большей степени, другие нет. Педагогическая деятельность относится к разряду таких, которые способны значительно деформировать личность.

Первые научные описания и исследования профессиональной деформации относятся к 60-м годам двадцатого века. Изначально она рассматривалась в контексте решения проблемы функциональных возможностей человека (в США ей занимались Мичиганский и Калифорнийский университеты).

В России особенно пристальное внимание профессиональной деформации, и в частности, профессиональной деформации учителей уделяли А.К. Маркова, В.Ф. Моргун, Е.И. Рогов, Е.А. Климов, М.И. Дьяченко, Л.Л. Кандыбович и др. Именно они пришли в свое время к заключению о том, что профессиональные деформации развиваются в первую очередь в профессиях, связанных

с социальным взаимодействием, то есть в сфере «человек — человек». Еще ранее был сделан вывод о необходимости осуществления особого профессионального отбора в связи с наличием феномена профессиональной пригодности (либо непригодности).

При этом профессиональная пригодность рассматривалась большинством авторов как наличие природных задатков и способностей, необходимых для успешного формирования требуемого профессией динамического сочетания таких свойств личности, которые обеспечивают высокий уровень эффективности обучения и труда [28]. Профессиональная пригодность (непригодность) имеет сложную психологическую, биологическую, физиологическую структуру. В психологическом плане ведущая роль отводится профессиональной мотивации и профессиональным способностям.

Несмотря на то, что деформационная роль педагогической профессии стала изучаться не так давно, уже накоплен значительный теоретический и опытно-экспериментальный материал по результатам исследований. Главный вывод определяет весьма существенную роль именно педагогической профессии в деформационном влиянии на специалиста. Это вызвано несколькими обстоятельствами.

Во-первых, педагогическая деятельность относится к такому виду работы, которая связана с воздействием на других людей, влиянием, управлением и властью, что само по себе уже дает некоторые негативные психологические эффекты.

Во-вторых, учитель и ученики, как правило, являются представителями разных поколений, поэтому между ними существует множество возрастных, когортных, социально-ролевых и других различий, наиболее существенными из которых выступают ценностные различия, особенно в условиях меняющегося общества.

В-третьих, педагоги, привыкшие к обязательной оценочной деятельности на занятиях, генерализируют, т.е. невольно распространяют оценочность как качество суждений на различные аспекты жизнедеятельности учащихся (и других людей) даже в тех случаях, когда формально нарушаются этические нормы. Возникает так называемый феномен «позиции судьи», при котором педагог считает себя вправе оценивать другого человека.

Кроме того, в педагогической профессиональной деятельности существует много стереотипов, безличных форм готового знания, принятых на веру и выступающих в качестве готовых алгоритмов понимания действительности. Так, представления учителя об идеальном ученике или, наоборот, плохом ученике могут способствовать развитию барьеров непонимания при педагогической коммуникации.

Профессиональная деформация учителя может проявляться различным образом, но чаще всего она выражается следующими характеристиками:

1. Отношение к обучаемому как к объекту собственной деятельности, который является для учителя лишь носителем определенных функций. Данное отношение проявляется в том, что учащийся рассматривается только с точки зрения его учебных успехов, либо неудач. Здесь не реализуются личностный и индивидуальный подходы, не говоря уже об онтогенетическом. Такое отношение не предполагает ценностного и целостного восприятия личности ученика, понимание системы его жизненных ориентиров в их объективной данности.

2. Готовность к негативному отношению, выраженная в повышенной раздражительности учителя и проявляющаяся в резких, категоричных выражениях и суждениях, частых конфликтах с учениками, родителями, коллегами, представителями администрации образовательного учреждения, близкими людьми. Фиксация сознания на отрицательных аспектах профессиональной деятельности, психологическое «застревание» на неудачах и ошибках, избегание позитивных социальных оценок.

3. Доминирование педагогических стереотипов в суждениях и принятии профессиональных решений. Примитивизация, упрощение профессиональной жизнедеятельности. При этом учитель легко превращается в так называемого «урокодателя» и оперирует лишь формальными показателями своей педагогической работы (количество хорошистов и отличников, процентные показатели качества успеваемости и т. д.). Он не видит возможности для организации собственной творческой деятельности и организации творческой деятельности детей, не использует уникальные ресурсы своей профессии.

4. Отсутствие профессиональной самореализации. Педагог с чрезмерной фиксацией на формальном аспекте деятельности в процессе своей работы постепенно сам начинает воспринимать себя, так же как и учеников, в качестве носителя определенных функций, и не более. Такой учитель не позволяет себе спонтанности самопроявления, без которой творчество и достижения весьма проблематичны. Боясь нарушить правила, он, строго следуя инструкциям, распоряжениям и приказам, превращает свою работу в рутину, процесс осуществления которой неинтересен не только ученикам, но и ему самому. Кроме того, отказываясь от профессиональной самореализации, учитель лишает себя одного из мощнейших источников психической энергии, возникающих у человека всякий раз в условиях созидательной и творческой деятельности.

5. Жесткий социально-ролевой репертуар. Учитель избегает самопроявления, самораскрытия и неизбежно сталкивается с проблемой страха перед своими возможными ошибками, которые являются нормативным явлением в новой или меняющейся социально-профессиональной ситуации. Здесь он поневоле выходит за рамки созданного, воспринимаемого им и демонстрируемого окружающим собственного образа. Трудности усвоения истинной социальной роли учителя проявляются в полной мере: либо чрезмерное увлечение ролью, либо невозможность ее освоения, либо отрицание (может быть искажение) ее смысла.

Данные характеристики профессиональной деформации учителя не описывают всех возможных проявлений анализируемого феномена, однако в самых общих чертах они дают представление о сущности наиболее распространенных искажений деятельности и личности педагога. Эти искажения блокируют формирование подлинного профессионализма педагога, столь актуального в современном образовании.

Профессионализм определяется высокой подготовленностью к выполнению задач соответствующей деятельности. Он дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при минимальных затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих задач. Профессионализм специа-

листа проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования в соответствующей сфере деятельности.

Высокий профессионализм предполагает полноценное функционирование, т.е. полную поглощенность объектом деятельности, максимальную спонтанность, позволяющую способностям легко реализоваться без напряжения, без особого волевого усилия или контроля. При этом действие получается наиболее полноценным и эффективным. В профессиональном исполнении всегда присутствуют непринужденность, легкость, отсутствие напряжения.

Однако далеко не каждый человек способен достичь этого уровня. Поскольку профессионализм обусловлен высокой подготовленностью специалиста к выполнению задач соответствующей деятельности, необходимо иметь в виду, что такая подготовленность включает в себя совокупность психологических компонентов личности учителя как профессионала, которые должны быть сформированы при соответствующей подготовке.

Особое значение в динамике развития личности как профессионала и восхождения к профессиональной зрелости принадлежит собственной активности человека, его стремлению достичь того лучшего результата, на какой он только способен. Однако это стремление не имеет отношения к потребности достижения успеха, оно связано с самим процессом самореализации, при которой успех достигается в качестве побочного эффекта.

Побочный эффект достижения цели как феномен деятельности самоактуализирующейся личности был впервые выделен в рамках гуманистического направления (Г. Оллпорт, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс и др.). Многие представители гуманистической психологии полагали, что высшее развитие человека характеризуется отсутствием прямой направленности на цель при доминировании направленности на реализацию смысловых аспектов деятельности. Человек занимается данным делом не потому, что стремится к успеху или определенному результату, а потому, что оно является его призванием. Сама деятельность в данном случае имеет характер потребности в самореализации, а

результат выступает в качестве побочного эффекта такой деятельности, впрочем, как правило, эффекта весьма впечатляющего.

Однако в современных условиях образовательной практики все чаще встречаются специалисты с жесткой направленностью на цель, как желаемый результат их действий, включающий в себя те или иные ценности. Чаще всего, это, конечно успех, понимаемый, впрочем, по-разному. Для кого-то успех — это достижения учеников, для кого-то — признание, нередко — материальная обеспеченность, зачастую — самореализация, иногда — возможность выбора и относительно ненормированный труд и т. д. В любом случае, подлинное исследование профессиональной деформации специалиста может быть осуществлено только тогда, когда оно учитывает его стремления и представления о собственном успехе как объективной данности, поскольку в соответствии с положениями гуманистической психологии, направленность и устремления человека выступают весьма значимыми объективными обстоятельствами его жизнедеятельности.

В наше время стало модным говорить об успехе, а публицистическая популярность исследованного в науке противоречия мотивов избегания неудач и достижения успеха превзошла все ожидания даже психологов-теоретиков, не говоря уже о практиках. Но если успех (как он понимается конкретным человеком) достигнут любой ценой, можно ли полагать, что здесь не обошлось без профессиональной деформации? Стремление к наградам и званиям, жесткий социально-ролевой репертуар, манипулирование окружающими посредством выдержки социальной дистанции и другие феномены чаще всего приводят к определенному успеху. Однако этот успех связан с формальным аспектом деятельности, а его доминирование — есть искажение сущности профессиональной работы, т.е. профессиональная деформация.

Эта проблема была затронута Л.И. Анцыферовой, которая, анализируя психотерапевтические теории, раскрывающие специфику личностных деформаций, выделяет общие деформации сознания, деформации личности, деформации стиля жизни и деятельности, деформации отношения к миру, деформации представлений и т. д. [8]. Все эти деформации в той или иной мере сказываются на профессиональной деятельности. Мы говорим о тех

общих факторах профессиональной деформации, которые могут иметь место в любой профессиональной деятельности, а не только педагогической.

Психотерапевтические теории весьма эффективны для анализа общих факторов деформаций и возможностей их преодоления, поскольку сама психотерапия развивается на дихотомичной основе: с одной стороны, она содержит представления о проблемной личности, с другой — идеи о полноценно развивающемся человеке, который может преодолеть трудности своего становления без искажений и патологических новообразований.

В качестве основных факторов, определяющих общие деформационные новообразования, Анцыферова, опираясь на труды А. Адлера, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейна, В. Франкла, Э. Фромма, К. Хорни, А. Эллиса, Э. Эриксона и др., выделила «внешние», то есть такие, которые действуют со стороны социума и «внутренние» — имеющие место в самой личности профессионала.

Основным «внешним» фактором профессиональной деформации человека является капитализация общества, обеспечивающая ломку прежних ценностей человека в быстро меняющемся мире (К. Хорни, Э. Фромм и др.). Такая ломка нарушает целостность личностной идентичности, а попытки обрести новые ценности не приносят ожидаемого результата. Во время экономического кризиса очень многие люди (особенно зрелого возраста, и среди них немало высокопрофессиональных специалистов) стали утрачивать прежние ценности, что повлекло за собой кризис идентичности. Капитализация общества приводит к усилению влияния социальных отношений на рост конкуренции, причем конкуренция начинает проявляться во всех сферах жизни, формируя позиции презрения к слабым и зависть к сильным. Следует иметь в виду, что генерализация конкуренции осуществляется практически на все аспекты жизнедеятельности человека и институты социализации: школа, семья, работа, друзья, досуг... Все это весьма серьезно деформирует личность, не готовую к таким изменениям и в свое время рассчитывающую лишь на конкуренцию в сфере экономики.

Здесь возникает феномен двойной морали. В социокультурных психотерапевтических теориях А. Адлера, К. Хорни, Э. Фромма и др. личностные и профессиональные искажения связывались,

прежде всего, с неблагоприятным влиянием капиталистических отношений. В России процесс капитализации общества происходил весьма болезненно, значительно снижая уровень жизни многих слоев населения и представителей различных профессий, в том числе: учителей, врачей, научных работников и других представителей интеллигенции. Поэтому идеи представителей социокультурного направления особенно актуальны для нас.

Одним из «внутренних» факторов профессиональной деформации является специфика восприятия человеком себя и мира, осмысление, интерпретация, интонирование, наделение личностной значимостью тех или иных событий, условий, влияний. Это, собственно, социально-перцептивный фактор деформации. Давно известно, что социальная перцепция (восприятие человеком социальных событий, себя и других людей) может осуществляться по типу увеличительного стекла или, наоборот, искажающего зеркала. Психотерапевтическая школа, исследующая те искажения, которые отражены в восприятии, интерпретации и, следовательно, поведении человека, представлена трудами А. Эллиса и А. Бека [15]. Ученые разработали в свое время теорию когнитивного диссонанса, с точки зрения которой объяснимы многие факторы профессиональных деформаций (в том числе у педагогов).

В качестве особого третьего фактора (тоже «внутреннего») можно выделить стремление к преуспеванию или достижению успеха любой ценой. Здесь преуспевание и успех связаны с безопасностью и защитой. Деформация проявляется в жесткой нацеленности на результат, который достигается любыми средствами, процесс же достижения и его качество значения не имеют. Вот это, какое угодно качество самого процесса деятельности является наиболее важным показателем деформации.

Изучение актуальных проблем педагогического профессионализма способствовало разработке теорий *преодоления профессиональных деформаций*. Были выделены основные стадии, типы и виды деформаций. Е.И. Рогов определяет общепедагогические, типологические, специфические и индивидуальные деформации учителя [74]. В основу такого выделения было положено несколько критериев: особенности объекта влияния со стороны профессии, сензитивность личности по отношению к тем или иным

трудностям, глубина влияния деформации на личность специалиста и степень её распространенности.

Общепедагогические деформации характеризуют сходные изменения личности у многих учителей и обусловлены спецификой деятельности. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей и структурных компонентов психологического строения деятельности. Специфические деформации детерминированы особенностями преподаваемого предмета. Индивидуальные деформации определяются теми изменениями, которые происходят с психологической структурой личности из-за профессиональной деятельности, но внешне с ней не связаны (например, при развитии акцентуации характера под влиянием однотипных профессиональных действий).

Деформации могут иметь место во всех направлениях профессионального становления. В сфере деятельности они проявляются в виде стабильных стереотипов понимания и поведения; в отношении объекта — в виде жесткой типизации на основе определения уровня обучаемости ученика и т. д. Сущностные характеристики некоторых личностных изменений у учителей служат своеобразным исходным материалом для анализа возможностей профилактики этого негативного явления и выявления качеств профессионально зрелого учителя, способного избежать такого распространенного явления, как педагогическая деформация.

Несмотря на многочисленные трудности, которые испытывает индивид на пути к достижению вершин мастерства, их существование является позитивным фактором становления личности профессионала. Более того, трудности рассматриваются как необходимое условие в профессиональном достижении.

Но отрицательные воздействия трудностей на человека не должны превышать предела его эмоциональных возможностей, иначе он будет не способен мобилизовать свои волевые качества на преодоление препятствий. В сложной ситуации профессионал вынужден прилагать дополнительные усилия для того, чтобы управлять своим поведением. Поэтому развитие устойчивых психологических структур, обуславливающих систему саморегуляции человека, выступает необходимым психологическим условием становления профессионала и достижения им зрелости.

В состав таких психологических структур входят мотивы, навыки, привычки, знание, опыт, целеустремленность, самообладание, смелость, инициативность, решительность и многие другие качества, относящиеся к волевым. Все волевые качества взаимосвязаны и дополняют друг друга. Их высокий уровень развития проявляется в двух феноменах: неподверженности человека отрицательным влияниям (как внешним, так и внутренним), сохранении эффективности деятельности в трудных ситуациях. Так, в исследовании Л.М. Митиной, занимающейся проблемами профессионального развития учителя, показано, что фрустрационная толерантность учителя находится в непосредственной связи с уровнем профессионального мастерства и профессионального развития [58].

Профессиональная и личностная зрелость человека проявляется не только в высоких результатах деятельности, но и при столкновении с трудными жизненными и профессиональными ситуациями. В современных психолого-педагогических исследованиях проблемы повышения эффективности деятельности педагога в трудных ситуациях разрабатываются в контексте изучения влияния экстремальных факторов или особых условий (А.К. Маркова, Н.А. Подымов, М.А. Котик, Э.А. Мюрк и др.).

В большинстве случаев под особыми условиями профессиональной деятельности понимаются такие условия, при которых деятельность сопряжена с эпизодическим, т.е. непостоянным действием экстремальных факторов. Любые факторы, способные вызывать рассогласование разных систем организма и психических процессов человека, определяются как экстремальные. Если экстремальная ситуация длится достаточно продолжительный период времени, то она уже рассматривается как сверхэкстремальная. В подобных условиях резко снижается продуктивность деятельности: происходит динамический сдвиг либо в сторону чрезмерной активации, либо в сторону торможения.

А.К. Маркова отмечает, что влияние особых ситуаций определяется не только их экстремальностью, но и отношением человека к ним. Для профессионала значимо то, какой личностный смысл имеют данные ситуации, какие сложились индивидуальные приемы адаптации, воспринимает ли субъект ситуацию как новый шанс вы-

работки у себя позитивных качеств. Основные сложные ситуации профессионального развития педагога могут быть изучены с точки зрения общих проблем профессионального становления любого специалиста, работающего в сфере «человек — человек».

Именно А.К. Маркова разработала одну из наиболее полных типологизаций сложных социально-профессиональных ситуаций, с которыми наиболее часто сталкивается современный педагог в своей работе. Она выделила следующие сложные ситуации: неопределенные ситуации, ситуации с усложненными условиями, ситуации необходимости готовности к экстренному действию, ситуации с экстремальными условиями, ситуации изменения или утраты социального статуса, ситуации вхождения в новую профессиональную среду, ситуации нововведений и конфликтов, ситуации изменения менталитета в профессии [55]. В подобных ситуациях, за исключением некоторых, весьма часто оказывается педагог, что нередко приводит к профессиональной деформации личности.

Неопределенная ситуация возникает в условиях неполноты информации. Такая ситуация снижает функциональный тонус, дестабилизирует умственные возможности, вызывает настроение неуверенности. Неопределенная ситуация может возникать, например, на стадии профессиональной подготовки будущего учителя в условиях маргинального профессионального выбора или в процессе реальной педагогической деятельности, при определенных управленческих стилях администрации школы. Так, например, попустительский или жестко авторитарный стиль управления со стороны директора школы может способствовать созданию ситуации неопределенности в педагогическом коллективе.

Ситуация с усложненными условиями характеризуется относительно длительным воздействием стрессогенных факторов. В данной ситуации развиваются негативные психические качества, проявляется неадекватная психическая напряженность, снижение продуктивности деятельности. Как правило, подобные ситуации возникают в условиях общего экономического спада, который всегда весьма серьезно затрагивает социальную сферу жизни (отсутствие своевременных выплат за работу; слабая материальная база школы, определяющая отсутствие необходимых пособий,

наглядности и т. д.; низкий температурный режим в помещениях и др.). Поскольку усложненные условия действуют относительно продолжительный период времени, они являются весьма серьезным испытанием для профессионалов.

Ситуация готовности к экстренному действию возникает в непредвиденных, внезапно развившихся обстоятельствах, которые могут быть названы аварийными. Это кризисная ситуация, требующая от профессионала умения мобилизоваться и принимать экстраординарные решения.

Ситуация с экстремальными условиями определяется длительными воздействиями негативных факторов. К таким факторам могут быть отнесены: нехватка времени, перегрузка сложными заданиями, перенасыщенность информацией и др. В подобной ситуации возникает неадекватная психическая напряженность, неконтролируемая человеком.

Ситуации изменения или утраты социального статуса связаны с изменением места работы, появлением новых должностных обязанностей, участием в профессиональной самоаттестации или аттестации других людей. В этих условиях могут актуализироваться негативные характеристики человека (неадекватная профессиональная самооценка, тревога, страх, зависть, эмоциональный дискомфорт, карьеристские установки и т. д.). Одновременно в этих ситуациях могут складываться и новые позитивные качества: уточнение своих личностных и профессиональных возможностей, сопоставление своих профессиональных возможностей с профессиональными возможностями других людей и т. д.

Ситуации вхождения в новую профессиональную среду возникают при смене работы, повышении по службе, получении новых функциональных обязанностей, переходе в другую школу, в начале педагогической работы после окончания вуза, на первой педагогической практике студентов и т. д. Эти ситуации вызывают обычно профессиональный стресс. Одновременно может быть усилена профессиональная мотивация и операциональная гибкость.

Ситуация нововведений и конфликтов в профессиональной сфере вызывает появление у субъектов чувства беспомощности, неуверенности, деформации чувства собственного достоинства,

снижение работоспособности. В то же время возникают новые положительные качества: ощущение причастности к решению проблем своего коллектива, открытие у себя новых профессионально значимых качеств, таких как инновационная готовность, умение конструктивно выходить из конфликта.

Ситуация изменения менталитетов в профессии, внутренних кризисов (например, обусловленных социально-политическими и экономическими переменами в обществе). В такой ситуации может возникнуть разрушение целостного образа самого себя, стагнация личности, установка на худший исход. Противостоять этому могут активизация личностного и профессионального самоопределения, переоценка своего профессионального прошлого и будущего, поиск новых критериев или новых граней своего профессионализма.

В зависимости от тех изменений, которые происходят в обществе, те или иные деформирующие ситуации становятся наиболее распространенными. Так, в последние годы для России, в связи с постоянным реформированием отечественного образования и изменением его ценностей, на первый план выходят ситуации изменения менталитетов в профессии и ситуации нововведений и конфликтов.

По исследованиям А.К. Марковой, учителя проявляют четыре основных стиля поведения в трудных для них профессиональных ситуациях: волевой, рефлексивный, капитулятивный и конструктивный стили [55]. Для учителей, достигших профессиональной зрелости, характерны экономные стили: конструктивный и рефлексивный. При конструктивном стиле педагог овладевает ситуацией путем активной и рациональной организации обстоятельств и сохранения собственного статуса. Этот стиль является щадящим, так как сохраняет нормальный психологический баланс жизнедеятельности человека. Рефлексивный стиль также представляет собой управление ситуацией через переоценку ценностей, динамику уровня притязаний и пластичность жизненных стереотипов.

Что касается волевого и капитулятивного стилей, то они являются менее щадящими. Так, например, при волевом стиле осуществляется опора только на свои собственные возможности, мо-

тивы долга, дисциплины, бескомпромиссного отношения к людям и обстоятельствам. Капитулятивный стиль проявляется в отказе от деятельности в сложной профессиональной ситуации. Такой стиль чаще всего присущ педагогам, для которых профессиональная деятельность не имеет личностного смысла.

Подготовка педагогов к ситуациям, обусловленным экстремальными факторами, должна начинаться уже в системе вузовского образования. Тем более что в процессе профессионального обучения одновременно с усвоением необходимых знаний и умений может произойти интериоризация деятельностных стереотипов, ведущих к формированию жесткого ролевого поведения, а позже — профессиональной деформации. Такие феномены, как акцентуации характера, склонность к психологическим защитам, экстернальный локус контроля и определенный уровень социальной фрустрированности, несомненно, могут сказаться на формировании профессиональной деформации уже в вузе. Развитие личности учителя, способной к самореализации, должно быть основано на актуализации профессиональной и личностной рефлексии как важнейшего качества регуляции ролевого поведения, позволяющего преодолевать негативные тенденции профессионального становления в сочетании с гуманистической ценностной ориентацией. Иными словами — профилактика деформационных изменений личности учителя должна осуществляться уже в процессе его профессиональной подготовки.

Большинство исследователей обращают внимание на три аспекта такой подготовки. Во-первых, необходимо обучать способам нестандартного продуктивного мышления, рефлексии, адекватной самооценке, приемам психотехники и саморегуляции, упражнениям в эмоционально-волевой сфере, способам организации социальной поддержки, приемам концентрации и распределения внимания, способам нормализации уровня работоспособности. Во-вторых, следует научить человека в экстремальной ситуации не исполнять операции, а переосмысливать ситуацию. В-третьих, целесообразно вырабатывать установки на умеренный и благополучный выход из экстремальной ситуации (А.К. Маркова, С.А. Подымов, С.П. Пронин и др.).

В целом, общие трудности педагогической деятельности, с которыми сталкивается учитель в своем личностно-

профессиональном развитии, могут определяться любыми сложными социальными и личностными ситуациями, наиболее значимые из которых на теоретическом уровне воплощения выражаются понятиями: стресс, фрустрация, конфликт и кризис.

Любопытно, что профессиональная деформация нередко определяет биографический кризис личности, преодоление которого связано с серьезным изменением всего образа жизни человека. Р.А. Ахмеров выделяет три таких основных кризиса, связанных с деятельностью: кризис нереализованности, кризис опустошенности, кризис бесперспективности [11].

Кризис нереализованности определяется тем, что человек не видит или недооценивает свои достижения, а в личном прошлом не усматривает событий, достаточно полезных с точки зрения настоящего и будущего. Кризис опустошенности возникает при ощущении усталости, нередко после чрезмерного напряжения, когда психофизиологическая цена успеха (не говоря уже о неуспехе) слишком высока. Кризис бесперспективности связан с тем, что субъект не видит возможностей профессионального роста в будущем, затрудняется в построении новых жизненных программ.

В каждом конкретном случае преодоление кризиса или трудностей зрелым педагогом определяется его эмоционально-волевым развитием как индивида, личности и субъекта деятельности. При профессиональной деформации страдает именно активно-волевая сфера личности. Собственно профессиональная деформация может рассматриваться, прежде всего, как деформация активно-волевой сферы во многих случаях. У специалиста развивается состояние безволия с отсутствием побуждений и резким падением психической активности.

В психологической литературе есть понятие выученной беспомощности, которое выражает многие признаки профессиональной деформации. Данное понятие характеризует сущность состояния, возникающего у человека после более или менее длительного неблагоприятного воздействия, избежать которого не удастся. Это может быть серия нерешаемых задач или неустранимые помехи. Проявляется такое состояние тем или иным видом эмоционального расстройств (невротическая

тревога, апатия, депрессия, психосоматическое расстройство). Может развиваться торможение активного поведения, ослабление мотивации, нарушение способности к обучению новым навыкам и т. д.

М.Е. Литвак отмечал по этому поводу, что невротизация учительского корпуса очень высока и массовые обследования показывают, что у учителей наблюдается до 400 невротических реакций в год. Это означает, что несколько раз в день «... учитель или разряжает свой гнев на ученике, или плачет где-нибудь в закутке, или думает о бессмысленности своего существования, или продолжает доказывать правоту своему начальнику, а все это отвлекает от работы» [51].

Постепенно у учителя формируется экстернальный locus контроля, и субъект снимает с себя ответственность за все, что происходит с ним в социуме. Наиболее опасные последствия выученной беспомощности связаны с ее генерализацией — распространением на различные виды социальных ситуаций. Тогда индивид перестает предпринимать попытки решить даже те задачи, которые поддаются решению.

В зарубежной психологии используют понятие «приобретенная беспомощность» для обозначения беспомощности и покорности, приобретаемой в случае, если человек не чувствует возможности контроля над повторяющимися неприятными событиями. Он становится пассивным, полагая, что все его усилия будут неэффективными.

Д. Майерс, американский социальный психолог, считает, что в повторяющихся негативных ситуациях люди постепенно приходят к так называемому саморазрушающему поведению и уже сами начинают создавать себе препятствия, которые, впрочем, имеют определенную функциональную значимость [57]. Они защищают я-концепцию личности посредством нахождения подходящего оправдания собственных неудач.

Анализируя результаты опытно-экспериментальных исследований этой проблемы, Майерс выделил пять основных способов и особенностей поведения человека, который боится неудачи и защищает свою самооценку в ситуации выученной (приобретенной) беспомощности:

- 1) такие люди будут сокращать свою подготовку к важным событиям своей жизни;
- 2) они не будут прилагать усилия, на которые способны, для выполнения задач, требующих энергичных действий;
- 3) они дадут преимущество своему оппоненту;
- 4) будут жаловаться на плохое самочувствие, депрессию, болезнь, недомогание и т. д.;
- 5) будут плохо выполнять задание в самом начале, чтобы не создавать призрачных надежд [57, с. 75–76].

В результате при неудаче всегда будет наготове причина, которая никак не затронет самооценку и я-концепцию индивида. Возникает парадоксальная ситуация, когда человек уже собственными силами поддерживает те негативные изменения, которые происходят в его личности и деятельности. Без сомнения, все эти особенности поведения и самопроявления человека свидетельствуют о деформации активно-волевой сферы личности.

Преодоление трудностей педагогической деятельности обусловлено и типом переживания профессионала. По Ф.Е. Василюку, к наиболее продуктивным переживаниям относятся ценностное и творческое [22]. Ценностное переживание характеризуется мобилизацией активно-волевых ресурсов личности, её возможностями изменить сложные обстоятельства на фоне адекватного реагирования. Творческое переживание способствует позитивному самоизменению в сложных обстоятельствах. К непродуктивным переживаниям Ф.Е. Василюк относил гедонистическое и реалистическое переживания. В первом случае (гедонистическое) субъект деятельности стремится скрыть от самого себя значимость трудных обстоятельств за счет действия психологических защит и других психологических механизмов. При реалистическом переживании он, принимая и понимая сложные обстоятельства, тем не менее, не находит в себе силы для их преодоления. Проблемы решаются, и их решения служат источником активности, а в некоторых случаях даже саморазвития, только на уровне ценностного и творческого переживания. Доминирование гедонистического и реалистического переживаний свидетельствует о незрелости специалиста.

Во многих исследованиях отмечается необходимость развития волевых качеств личности профессионала. Особая роль в их развитии принадлежит активизации и закреплению положительных мотивов деятельности и оптимальных способов преодоления трудностей. Каждый профессионал имеет свои собственные оптимальные способы преодоления трудностей, и эти способы соответствуют именно его индивидуальности, поэтому могут быть неприемлемы для кого-то другого. Актуализация волевых компонентов должна происходить в сложных и особых ситуациях, требующих и особого поведения человека. Однако при отсутствии подобных ситуаций некоторые волевые люди продолжают вести себя так, как если бы ситуация была сложной или опасной для них. Это приводит к чрезмерному контролю над собой и окружающими. Именно на такой основе развивается манипулятивное поведение, которое иногда приводит к ущемлению прав других людей. Так, волевой учитель-манипулятор может сознательно унижать ребенка, ставить его в зависимые ситуации, демонстрировать свою власть над ним и т. д. Поэтому формирование волевых компонентов личности профессионала требует не только тщательно продуманной программы подготовки, но и изучения индивидуальных особенностей человека.

Любопытно, что даже определенные категории трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в своей работе, обусловлены уровнем их профессионализма. Точнее, восприятие и отношение к определенным профессиональным явлениям как к трудностям (со всеми вытекающими отсюда последствиями) совершенно различно у высокопродуктивных и низкопродуктивных учителей. Это было доказано в исследованиях Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой [21]. При анализе психических состояний, профессиональных деформаций и способностей у высокопродуктивных и низкопродуктивных педагогов преодолевать трудности, ученые пришли к следующим выводам.

В целом, высокопродуктивные педагоги стремятся не избегать трудностей (в отличие от низкопродуктивных) и характеризуются весьма оптимистичным отношением к своей работе, умеют ей радоваться и получать удовольствие не только от позитивных результатов, но и самого процесса ее реализации. Сама же специфика трудностей, с которыми сталкиваются высоко- и низкоэф-

фективные педагоги заключается в том, что для первых наиболее значимыми являются гностические и организаторские трудности, а для вторых — коммуникативные трудности, то есть ситуации построения межличностных отношений. Бурлачук и Коржова обратили внимание на тот факт, что преодоление преодоление коммуникативных трудностей не имеет прямого отношения к росту уровня деятельности, тогда как гностические и организаторские трудности (точнее их преодоление) способствуют совершенствованию своего труда продуктивными педагогами (там же).

Нет ничего удивительного в том, что педагог, который всеми силами будет стремиться выстраивать отношения с воспитанниками, тем не менее, потерпит неудачу, если он не будет совершенствовать свои знания, специальные способности и профессиональное мастерство. Педагог может сколько угодно сил потратить на установление контакта посредством совершенствования своей коммуникативной деятельности, однако, если он плохо знает свой предмет, его усилия будут тщетны.

Здесь в качестве примера можно привести цитату из произведения А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», иллюстрирующую данный тезис: «... Я уже знал, что ребята не оправдывают интеллигентского убеждения, будто дети могут любить и ценить только такого человека, который к ним относится любовно, который их ласкает. Я убедился давно, что наибольшее уважение и наибольшая любовь со стороны ребят проявляются по отношению к другим типам людей. То, что мы называем высокой квалификацией, уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, многословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе — вот что увлекает ребят в наибольшей степени. Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне и они не выдадут. Все равно, в чем проявляются эти ваши способности, все равно кто вы такой: столяр, агроном, кузнец, учитель, машинист.

И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы, как бы вы ни были симпатичны

в быту и в отдыхе, если ваше дело сопровождается неудачами и провалами, если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете, если все у вас оканчивается браком или «пшиком», — никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения, иногда снисходительного и иронического, иногда гневного и уничтожающе враждебного, иногда назойливо шельмующего...» [52].

Профессиональный успех, выраженный в деятельности самореализации личности учителя, в созидательном, продуктивном и целесообразном труде, в высоком результате, значимом как для него самого, так и для учеников, в социальном признании — вот основные условия предотвращения профессиональной деформации. Здесь профилирующее значение имеет совпадение личностного и социального смысла созидательности, продуктивности, социально-ценной целесообразности действий, поскольку только такие действия снимают напряжение между человеком и средой. Кроме того, они активизируют все ресурсы человека как личности, индивида и субъекта деятельности.

В целом, отмечая актуальность проблемы профессиональной деформации педагога и ее неразрешенность в современных условиях, на основе анализа отечественных и зарубежных источников, а также собственного теоретического и опытно-экспериментального исследования, мы приходим к выводу о следующих психолого-педагогических возможностях преодоления этого феномена.

Профилактика профессиональной деформации должна начинаться уже во время обучения специалистов (бакалавров, магистров), которое нацелено не только на формирование профессиональной готовности, но и построение психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости, включающей развитие способности к преодолению социально-профессиональных трудностей и деформаций. Этот процесс системный, состоящий из четырех функционально связанных между собой подсистем:

- профориентация;
- профотбор;
- профподготовка;
- профадаптация.

В конечном счете, такая система выходит за пределы формирования профессиональной пригодности и выводит человека на уровень профессионального развития (саморазвития) и профессиональной самоактуализации. Речь идет именно о саморазвитии человека во всех трех ипостасях: как личности, как индивида, как субъекта деятельности.

Обучение профессиональной самоактуализации как осознаваемому, активному, адекватному самопроявлению личности в профессиональной педагогической деятельности на всех уровнях ее функциональной динамической структуры. Это весьма сложный, но вполне реальный процесс, который позволит человеку реализовать свои возможности, оставаясь самим собой и принимая свои ошибки первого этапа деятельности толерантно и адекватно. Данный процесс описан в работах психологов и педагогов гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт и др.).

Использование уникальных ресурсов педагогической профессии для развития специалиста как личности, индивида и субъекта деятельности. Следует отметить, что педагогическая профессия относится к ресурсоспособным профессиям в силу своей специфики. Если большинство профессий можно рассматривать как деятельность в определенной области: «человек — человек», «человек — живая природа», «человек — общность», «человек — техника и неживая природа», «человек — знаковая система», «человек — образы искусства» (по типологии профессий Е.А. Климова), то профессия учителя затрагивает все эти области в определенном аспекте. Школьный учитель или преподаватель вуза действует в сфере «человек — человек» и «человек — общность». При этом каждый преподаватель является знатоком в своей области, будь это «знаковая система» или «живая природа». Профессионализм необходим при работе с конкретным обучаемым, работе с социальной группой, работе с содержанием предмета. Здесь профессиональная работа находится на стыке различных сфер деятельности, и в этом не только трудности, но и возможности самореализации и достижений специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1972.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968
4. Андриенко Е.В. Психологические основы профессиональной социальной работы. // Теория социальной работы. Учебное пособие. Новосибирск. НГТУ.2000.
5. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя./ Е.В. Андриенко.- М. — Новосибирск, 2002. 262с.
6. Андриенко, Е.В. Социальная психология./ Е.В.Андриенко.- М., «Академия», 2008. 263с.
7. Ануфриева Д.Ю. Герменевтические основания развития личного опыта педагога в процессе его профессиональной подготовки. Новосибирск.-2010.
8. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития. Психологический журнал. 1999.Т.20.№1. С.6-19.
9. Артамонова Е.И. Духовная культура учителя / Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург.2010. С.257-267.
10. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. М. — 1993.
11. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности. Дисс. ... канд. психол. Наук. М., 1994.
12. Берн Э. Люди, которые играют в игры... М., 2007.
13. Бернс, Р. Развитие я-концепции и воспитание./ Р.Бернс.- М., «Прогресс», 1986. 424с.
14. Битянова М.Р., Беглова Т.В. Разработка и внедрение в школе гуманистической (антропологической) модели образовательной системы. М., Педагогический университет, «Первое сентября». с.48.
15. Бихевиоральная терапия. Новосибирск. НГУ. 1996.
16. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения./ А.А. Бодалев.- М., 1998.
17. Бодалев А.А. Изучение зрелого человека — важная задача акмеологии. М., 1996.
18. Бодалев А.А., Малькова З.А., Новикова Л.И. и др. Концепция воспитания школьников в современных условиях. М., 1993.
19. Боденко Б.Н. Активизация в тренинге образовательной деятельности студентов. М., 2001.
20. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. М., 2003

21. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
22. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
23. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991.
24. Галагузова М.А, Галагузова Ю.Н. Ценностные ориентации в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: научно-практический аспект / Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург.2010. С.316-328.
25. Гершунский Б.С.Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М.: «Совершенство», 1998, С. 495.
26. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. М., 1989.
27. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 2000.
28. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: словарь — справочник. Минск.-1998. 399с.
29. Жандарова Я.В., Малащенко Ю.М. Мотивационные факторы выбора педагогического вуза // Педагогический профессионализм в современном образовании. Материалы Международной научно-практической конференции. Часть 2. С.284-293.
30. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. / Э.Ф.Зеер.- М., 2005. 325 с.
31. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования. / Ф.Г.Зиятдинова.- М., 1999. 281с.
32. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир. 1972.
33. Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
34. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М., 1997.
35. Кертаева Г.М. Основы педагогической деонтологии. Павлодар.-2009.
36. Кертаева Г.М. Педагогическая деонтология как наука / Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург «СВ-96», 2010. С.111–129.
37. Климов, Е.А. Психология профессионала. Избранные психологические труды. / Е.А.Климов.- М., 2003.
38. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения./ Е.А.Климов.- Ростов-на-Дону, 1996. 509 с.

39. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). Ростов-на-Дону, 2005.
40. Королькова Е.С. Человек как объект науки. // Магистр. 1991. №1.
41. Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. №3.
42. Краевский, В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя./ В.В.Краевский.// Дидактика средней школы. М., 1982.
43. Краевский, В.В. Общие основы педагогики./ В.В.Краевский.- М., «Академия», 2006. 256с.
44. Крайг, Г. Психология развития./ Г.Крайг.- СПб.: «Питер», 2008. 992с.
45. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.
46. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. Спб., 1996.
47. Кулюткин Ю.Н., Флах Г., Вершловский С.Г. Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. М., 1990.
48. Левин К. Динамическая психология.- М., «Смысл», 2001. 572с.
49. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу // Вопросы психологии. 1987. №3. С.150-158.
50. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. — 1977. 304с.
51. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым. Росто-на-Дону. 1995.
52. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Киев. 1957.
53. Малькова З.А. Актуализация проблем воспитания в США // Педагогика. 2000. №7. С.79-90
54. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическая деонтология / Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург «СВ-96», 2010. С.308-315.
55. Маркова, А.К. Психология профессионализма. / А.К.Маркова.- М., 1996.
56. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность./ А.Г.Маслоу.- СПб., 1999. 479с.
57. Майерс Д. Социальная психология. С.-П., 1977
58. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
59. Михайлов, И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е.Сьюпера./ И.В.Михайлов. // Вопр.психологии. — 1975.-№5.
60. Мудрик А. В. Личностный подход в воспитании, «Магистр», 2001.
61. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. М., 2006.
62. Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2006.
63. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2006.

64. Никандров Н.Д. Воспитание ценностей и подготовка учителей. М., 1998.
65. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2008.
66. Олпорт Г. Становление личности. М., 2002., «Смысл».462с.
67. Педагогическая антропология // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т.2.
68. Педагогический словарь. М., 2010
69. Петровский, А.В. Психология неадаптивной активности./ А.В.Петровский.- М., 1992.
70. Пилиповский В.Я. Прагматистская педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999.
71. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С.55-79.
72. Психология: Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
73. Психотерапевтическая энциклопедия. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1999.
74. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону. 1996.
75. Роджерс, К. Несколько важных открытий. / К.Роджерс. // Вестник МГУ, серия «Психология». 1990. № 2. — с. 58-65.
76. Роджерс, К., Фрейберг Д. Свобода учиться. / К.Роджерс, Д.Фрейберг.- М., «Мысль», 2002, 517с.
77. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999
78. Руденский Е.В. Виктимологическая экспертиза качества образования: психологические и социально-педагогические аспекты. Новосибирск. 2000.
79. Семенов И.Н. Акмеология — новое направление междисциплинарных исследований человека. Общественные науки и современность. 1998.№3.
80. Секун В.И. Психология активности. Минск. 1996.
81. Слостенин В.А. // Научные труды МПГУ. Серия: психолого-педагогические науки. 2003.
82. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. Педагогика. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.- М., 2008. 510с.
83. Слостенин В.А., Матросов В.А. Проектирование содержания высшего педагогического образования: гуманистическая парадигма// Известия РАО. М., 1999.

84. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии / Хрестоматия по педагогической аксиологии/ Сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова.- М.-Воронеж, 2005. - 480с.
85. Слостенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя. // Магистр. 1995.№5.
86. Словарь иностранного языка.- М., 2009.
87. Танган С.А. Неолиберальная глобализация. М., 2004.
88. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.- Воронеж. 1997.
89. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т.2.М.,- Л. 1949.
90. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Избранные педагогические сочинения. М., 1974. Т.1. С.237.
91. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
92. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
93. Э. Фромм. Бегство от свободы. Пер. с англ. А. Лактионова. — М.: АСТ: АСТ Москва, 2009. — 288 с.
94. Фромм Э. Человек для себя. Минск. 1999.
95. Хорни К. Собрание сочинений: В 3-х т. / Пер. с англ. — М.: Смысл, 1997.
96. Чижакова Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии. Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. М., 1999
97. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. М., 1990.
98. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа.- СПб.- 2003.
99. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия. — РнД.: Феникс, 2008. — 160 стр.
100. Эрикссон, Э. Детство и общество./ Э. Эрикссон.- СПб., 1996. 590 с.
101. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
102. <http://pravo-obrazovanie.ru/news/84/>
103. <http://www.opec.ru/docs.aspx>
104. <http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/news/common/news7057.htm>

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Е. В. Андриенко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ

В авторской редакции

Подписано в печать 09.06.11. Формат бумаги 60×90 1/16.

Печать RISO Уч.-изд. л. 11,2 Усл. п. л. 10,93

Тираж 300 экз. Заказ № 351

НГПУ, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28.

Отпечатано в типографии: ООО «Немо Пресс»
630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202

Тел./факс: (383) 236-13-43, 292-12-68

e-mail: nemopress@mail.ru