

5. Программа развития педагогического образования в России. М., 2000. С. 23.

6. Сериков Г. Н. Системный подход в управлении и обучении. Челябинск: ЧИПКРО, 1993. С.136.

7. Смирнов С. Д. Методологическое пособие для участников проектной деятельности // Перемены. 2002. № 4. С. 86–90.

М. Ю. Олешков,
Е. В. Коровко

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Современная инфраструктура рынка труда обусловила потребность в специалистах, способных к самореализации в профессиональной деятельности. Поэтому в настоящий момент возникла необходимость кардинальной перестройки всего процесса профессионального образования. Потенциальному специалисту недостаточно теперь делегировать определенную совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, важно подготовить его к деятельности в условиях рыночной экономики и конкуренции [4].

Цели, направляющие профессиональную деятельность учителя, вытекают из общественных потребностей в подготовке гармонично развитой личности и формируются в виде некоторых эталонных представлений о качествах педагога-профессионала. Чтобы стать эталоном, образцом для учащихся, учитель должен четко осознавать и развивать у себя те качества, которые присущи авторитетному учителю и делают его, по выражению американского психолога Дж. Брунера, «эффективной моделью компетентности», уровня которой ученик стремится достичь.

Если считать, что «профессии – это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества» [6], то педагог, фактически, является общественным субъектом – носителем общественных знаний и ценностей.

В ходе профессиональной деятельности педагога три его стороны (педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность) вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, при этом каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их). Педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – «хранитель» ценностных ориентаций, идеалов внутренних смыслов этой деятельности. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде всех этих трех сторон [9].

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов – А. А. Бодалева, В. В. Занкова, Е. С. Кузьмина, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. А. Реана и др. Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя можно рассматривать достаточно широко. Предполагается, что коммуникация (общение) выполняет три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

Таким образом, у профессионально компетентного учителя должны быть сформированы следующие умения:

1) вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также осуществлять диагностирование личностных свойств и качеств учащегося. По мнению многих исследователей, в процессе коммуникации слова составляют 7%, звуки и интонация – 38, неречевое взаимодействие – 55%;

2) выработать стратегию, тактику и технику взаимодействия с обучающимися, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных дидактически значимых целей. Данный критерий характеризует организаторские и управленческие качества специалиста, а также

свидетельствует о способностях и умениях предупреждать конфликты или управлять ими с целью более рационального их разрешения;

3) идентифицировать себя с обучаемыми, понимать, как он сам воспринимается партнерами по общению (учениками) и эмпатийно относиться к ним. Это умение не только повышает социальную ценность педагогической деятельности, но и во многом способствует предупреждению профессиональной деформации преподавателя.

Опытный педагог с годами совершенствует умения, входящие в первые две группы. Приобретая необходимый опыт, овладевая «тайнами» педагогического мастерства, он становится профессионалом в полном смысле этого слова. В то же время, постепенно происходит нивелирование умений третьей группы, накопление, так называемых, «педагогических деструкций» которые не только являются «конфликтообразующим» фактором образовательного процесса, но и существенно влияют на личность преподавателя – это ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя.

Все многообразие факторов, детерминирующих профессиональные деструкции, можно разделить на три группы:

- объективные, связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, учебно-пространственной средой;
- субъективные, обусловленные личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений;
- объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионально-образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Основными детерминантами профессиональных деструкций специалиста могут быть признаны стереотипы деятельности и когнитивной сферы, социальные стереотипы поведения; отдельные формы психологической защиты: рационализация, проекция, отчуждение, замещение, идентификация. Кроме того, образование деструкции во многом обусловлено профессиональной стагнацией специалиста, а также акцентуацией черт характера [2, 3, 11, 12].

И все же главной причиной развития деструкции является сама профессиональная деятельность. Более того, каждая профессия имеет свой «комплект» профессиональных деформаций. Состав и характер деформа-

ций специалиста определяются его индивидуально-психологическими особенностями. К наиболее типичным и ярко проявляющимся педагогическим деструкциям могут быть отнесены следующие.

Авторитарность педагога проявляется в «присвоении» себе права на руководство, единоличном осуществлении управленческих функций, вербальной реализации инструктирующего дискурса в форме распоряжений, рекомендаций, указаний. В практике авторитарных педагогов преобладают наказания учащихся, отказ от сотрудничества с ними.

Демонстративность – качество личности, проявляющееся в неадекватном эмоционально окрашенном поведении, постоянном желании нравиться, стремлении быть на виду. В целом определенный артистизм педагогу как профессионалу необходим, но когда такой стиль поведения реализуется в приукрашивании своих переживаний, позах и поступках, рассчитанных на внешний эффект, и становится определяющим, то это снижает эффективность педагогической деятельности преподавателя и становится педагогической деструкцией.

Дидактичность выражается в стремлении педагога все объяснять самому, постоянных нравоучениях и замечаниях. Эти качества часто проявляются у преподавателя и в бытовом общении, в кругу друзей и родственников.

Педагогический консерватизм возникает вследствие определенной монотонности педагогической деятельности в рамках традиционного обучения. У педагога постепенно формируются стереотипы и неприязнь к инновациям любого уровня. Следует отметить, что консерватизм развивается с увеличением стажа работы и сопровождается снижением уровня общего интеллекта.

Доминантность инициируется выполнением педагогом функций менеджера (управленца). Ему даны большие права: оценивать, требовать подчинения, наказывать, проверять и т. п. Развитие этой деформации во многом определяется индивидуально-типологическими особенностями личности и типом акцентуации характера.

Педагогическая индифферентность – профессиональное равнодушие, эмоциональная невозмутимость, неприятие воспитанника как личности с индивидуальными свойствами и особенностями. Эта деструкция обусловлена многократным использованием педагогических штампов, своеобразной экономией интеллектуальных сил педагога.

Ролевой экспансионизм проявляется в нежелании понять другого человека, безапелляционности суждений, а также в преувеличении роли преподаваемого предмета.

Социальное лицемерие педагога обусловлено профессиональной необходимостью пропагандировать моральные, этические принципы, нормы поведения и социальные убеждения, с которыми он не всегда внутренне согласен.

Педагогическая агрессия проявляется в требовании безоговорочного подчинения педагогу. Добиваясь сиюминутных целей послушания, поддержания дисциплины на уроке, педагог невольно вырабатывает у учащихся – жертв своей агрессии – ответную агрессивную реакцию.

В ходе исследований профессиональных качеств педагога в средних профессиональных учебных заведениях Нижнего Тагила было проведено анкетирование преподавателей с целью выявления профессиональных деструкций и их ликвидации. Результаты анкетирования позволили сделать следующие выводы.

Одним из важнейших факторов, инициирующих возникновение деструкций, является профессиональный стереотип. Стереотипы в сфере профессиональной деятельности – обязательное следствие накопления знаний и опыта в процессе становления специалиста, причем сам факт выработки стереотипа – явление положительное, так как он способствует эффективному формированию профессионально значимых умений и навыков. Деструктивная суть профессионального стереотипа проявляется в интериоризированном процессе его перехода в стереотип мышления и поведения.

Для педагогической профессии этот переход особенно опасен: деятельность преподавателя, воспитателя, основанная на общении, взаимодействии очень часто требует немедленного решения нестандартной ситуации и адекватной реакции на действия обучаемых.

Эмоциональная природа педагогической деятельности также является питательной средой для развития деструкции. Неспособность многих работников педагогической сферы безболезненно справляться с отрицательным эмоциональным состоянием как следствием нештатной ситуации приводит к постепенному накоплению отрицательной энергии, что, соответственно, не способствует толерантному восприятию окружающей профессиональной действительности. Накапливаясь по мере увеличения педа-

гогического стажа работы, фрустрационные процессы провоцируют возникновение деструкций.

Эмоциональная насыщенность педагогической деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам педагога. Такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома «эмоционального выгорания». Его следствием может стать неудовлетворенность педагогической профессией, утрата перспектив профессионального роста, а также разного рода профессиональные деструкции личности [3, 12, 13].

В исследованиях Н. В. Кузиной [7] установлено, что по мере становления индивидуального стиля педагогической деятельности снижается уровень активности личности в профессиональном плане, возникают условия для стагнации профессионального развития. Этот процесс во многом обусловлен и тем, что преподаватель многократно преподносит обучаемым одну и ту же информацию, реализуя традиционные методы и приемы обучения.

Деформации обусловлены также тем, что у каждого человека есть *предел развития* уровня образования и профессионализма (уровень компетентности). Он зависит от социально-профессиональных установок, индивидуально-психологических особенностей, эмоционально-волевых характеристик. Причинами образования предела развития могут стать психологическое насыщение профессиональной деятельностью, неудовлетворенность имиджем профессии, низкой зарплатой, отсутствием моральных стимулов [1, 3].

С. В. Кондратьева анализирует взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий [5]. Полученные данные свидетельствуют о том, что в структуре воздействий профессионально компетентных преподавателей на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя менее квалифицированного – дисциплинирующего. В ходе нашего исследования было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателей первой группы равно семнадцати, а у преподавателей второй – около семидесяти. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий производится меньше, но сами по себе они эффективнее.

Репертуар вербальных воздействий педагога на учащихся, как оказалось, связан с уровнем деятельности учителя и уровнем понимания им

личности учащегося. В арсенале квалифицированных учителей содержится в среднем тридцать четыре вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня компетентности – всего двадцать четыре [10].

Следует констатировать (и это подтверждают данные анкетирования), что избежать возникновения профессиональных деструкций для большинства работников педагогической сферы невозможно. Речь может идти о своеобразном сглаживании их проявлений, рекомендациях, которые способствовали бы замедлению деструктивного процесса в профессиональной деятельности. В качестве таких рекомендаций могут быть названы следующие.

1. Ранняя и, по возможности, постоянная диагностика профессионально значимых качеств личности педагога в их динамике.

2. Непрерывный рост преподавателя как профессионала, что подразумевает не только стабильный интерес к психолого-педагогическим инновациям в своей предметной области, но и выход в смежные учебные дисциплины для собственного личностного роста и повышения качества преподавания своего предмета.

3. Повышение профессиональной компетентности в общедидактических вопросах теории обучения, а также в психологии и культурологии.

4. Изучение и освоение мультимедийных средств обучения.

5. Периодическое и не формальное повышение квалификации.

6. Регулярное общение с коллегами в рамках семинаров, конференций и т. п.

Итак, проблемы формирования и развития профессиональных деструкций и их влияния на эффективность дидактического взаимодействия требуют дальнейшего исследования и разрешения. Эти вопросы должны сегодня привлекать внимание не только ученых, педагогов и психологов, но и органы народного образования различного уровня, а также широкую общественность, которой не безразлична роль учителя и его личностных качеств в современном образовательном процессе.

Библиографический список

1. *Абросимов В. Я.* Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 6.
2. *Вяткин Б. А.* Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2001. № 3.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1999.
4. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалистов: Науч.-метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
5. Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1977.
6. Кортаева Е. А., Кочкина Т. П., Сутырина Т. А. Игровые модули общения: Учеб. материалы к тренингу. Екатеринбург, 1995.
7. Кузина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
8. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 10.
9. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Сентябрь, 1999.
10. Олешков М. Ю. Дидактический аспект коммуникативного взаимодействия // Ученые записки НТГПИ. Вып. 3. Педагогика и психология. Нижний Тагил, 2001.
11. Прохоров А. О., Васильева Т. И. Связь черт характера и психических состояний педагогов // Вопросы психологии. 2001. № 3.
12. Сыманюк Э. Э., Садовникова Н. О. Психологические защиты как фактор формирования профессионально обусловленных деструкций педагогов // Образование и наука. 2004. № 1 (25).
13. Турбовской Я. С. Каким быть будущему учителю // Школьные технологии. 2003. № 2.

Н. В. Панова,
Г. В. Втюрина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОЛЛЕДЖЕ

Проблема среднего профессионального образования на современном этапе стала решающей для российской профшколы.

Необходимость качественной подготовки специалистов новых квалификаций определяется тенденциями, которые наметились и проявляются в изменениях, произошедших за последнее десятилетие как в образова-