

Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный профессионально-педагогический университет

**ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Екатеринбург 1996

Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 148 с.

В коллективной монографии обобщены исследования кафедры психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета по проблеме становления педагога профессиональной школы. Изложены основные концептуальные положения профессионального становления; факторы, детерминирующие этот процесс; механизмы профессионализации личности. Рассмотрены личностно ориентированные технологии профессионального роста педагога, показана роль аттестации в этом процессе. Приведены основные профессиональные деструкции педагогов и способы их преодоления.

Монография адресована научным и педагогическим работникам профессиональной школы, педагогам начального профессионального образования, а также студентам педагогических вузов.

Авторский коллектив: гл. 1 – Э.Ф. Зеер; гл. 2 – Н.С. Глуханюк; гл. 3 – Э.Ф. Зеер; гл. 4 – Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер; гл. 5 – Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова; гл. 6 – Э.Ф. Зеер; гл. 7 – Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк; гл. 8 – Ф.С. Исмагилова

Рецензенты: кафедра психологии Уральского государственного педагогического университета; чл.-кор. РАО, проф., д-р психол. наук Б.А. Вяткин (Пермский государственный педагогический университет)

Введение

В коллективной монографии обобщены исследования проблемы психологии становления педагога профессиональной школы, проведенные в течение последних пяти лет ведущими сотрудниками кафедры психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

Первый раздел монографии посвящен теоретическим основам профессионального становления личности. Ведущие концептуальные положения, обоснованные ранее Э.Ф. Зеером в монографии "Профессиональное становление личности инженера-педагога" (Свердловск, 1988), обогащены результатами последующих исследований психологических особенностей профессионально-педагогической деятельности, проведенных Н.С. Глуханюк.

Во втором разделе монографии рассмотрены профессионально ориентированные технологии становления педагога. На основе анализа работ отечественных психологов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, И.С. Якиманской по проблеме развивающего обучения, а также изучения трудов зарубежных ученых по личностно ориентированным технологиям обучения предлагается авторское видение личностно ориентированного профессионального образования.

Основываясь на концепции профессионального становления личности, Э.Ф. Зеер и Н.С. Глуханюк в 1994 г. по заказу департамента образования администрации Свердловской области разработали методику аттестации педагогов профессиональной школы. Предложенная нами методика легла в основу разработанных коллективом Института развития регионального образования (Екатеринбург) документов по аттестации педагогических работников Свердловской области.

В этом же разделе в гл. 5 рассмотрены психологические аспекты профессионального роста педагогов. Данная глава обобщает опытно-экспериментальную работу по поиску эффективных психологических технологий актуализации профессионально-педагогического потенциала

специалистов. Подробно проанализированы результаты диагностики профессионально важных характеристик педагогов.

В последнем разделе монографии рассмотрены вопросы деструктивных изменений личности педагога, развивающихся в процессе профессионализации. Подробно проанализированы психологические механизмы деструктивных изменений, приведены основные профессиональные деформации педагогов и пути их преодоления. В этом разделе изложены основные позиции авторов по проблеме кризисов профессионального развития личности. В заключение приведены психотехнологии преодоления профессиональных деформаций личности.

Коллективная монография не только обобщает проделанную за последние пять лет исследовательскую работу сотрудников кафедры психологии, но и намечает пути дальнейшего исследования проблемы профессионального становления личности.

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Глава 1. КОНЦЕПЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение

Центральной фигурой обновления образования является педагог. От его духовности, социальной позиции, компетентности, квалификации зависит успех реформирования образования. Личность педагога всегда была предметом пристального внимания ученых. Всесторонне исследовались направленность, познавательная и профессиональная деятельность, эмоционально-волевая сфера, индивидуально-психологические особенности педагога.

Анализ многочисленной научной литературы по проблемам деятельности и личности педагога показывает, что исследований динамики развития педагога с начала формирования профессиональных намерений до ухода на пенсию в отечественной психологии нет. Необходимость же в целостном отражении и научном осмыслении профессиональной биографии педагога очевидна. Исследование всей профессиональной жизни педагога позволит понять противоречивость этого процесса, выявить его критические моменты, определить оптимальные технологии психологической и профессиональной поддержки педагогов, способы их профессиональной реабилитации.

Методология исследования

Проведение такого комплексного исследования требует общей методологии и единой концепции.

При рассмотрении проблемы становления личности педагога мы основываемся на методологическом положении Б.Г. Ананьева, что развитие личности, с одной стороны, “есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция – образование крупных “блоков”, систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура личности... С другой стороны, развитие личности есть и все возрастаю-

шая дифференциация ее психофизиологических функций, процессов, состояний и личностных свойств, соразмерная прогрессирующей интеграции”¹.

Рассматривая профессиональное становление как многосторонний и динамический процесс, целесообразно выделить единицу психологического анализа. Специфика единицы, как известно, заключается в том, что в ней воспроизводятся основные черты целого. Исходя из общеметодологических требований, предъявляемых к единице анализа, в качестве таковой мы выделяем *профессиональную активность*.

Обоснуем правомочность выделения этого фактора. Во-первых, профессиональная активность обладает всеми свойствами целостного процесса становления личности. Во-вторых, она интегрирует потребностно-мотивационные характеристики, процессуальные (операционально-деятельностные) и продуктивно-результативные компоненты. Профессиональная активность как системная единица обладает всеми свойствами целого, в ней аккумулируется представление о потенциальных возможностях и перспективах развития личности. Отсюда следует, что оценка профессиональной активности личности должна войти в аттестацию специалиста.

Методологической основой исследования стали принципы системного и личностно-деятельностного подходов к профессиональному становлению педагога, гуманистическая теория самоактуализации и самореализации личности, событийный подход в профессиональном становлении. Частной методологией исследования стала концепция профессионального становления личности.

Объект исследования – профессиональное становление как социокультурный феномен и его проявление в конкретных социально-экономических условиях.

Предмет исследования – психологические механизмы, закономерности и факты профессионального развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полного самоосуществления и ухода из профессиональной жизни.

Цель исследования – разработать теоретико-методологические основы концепции профессионального становления личности, определить феноменологию этого процесса, выявить эффективные психотехнологии стимулирования и коррекции профессионального развития специалиста.

Цель исследования определила основные направления нашей работы:

- ♦ формирование концептуальных положений профессионального становления личности;
- ♦ выявление основных психолого-педагогических характеристик деятельности и личности педагога профессиональной школы;
- ♦ установление детерминации и закономерностей целостного процесса профессионального становления личности;
- ♦ определение личностно ориентированных технологий, обеспечивающих эффективность профессионального становления педагога;
- ♦ разработка мониторинга профессионального развития и способов преодоления деструктивных изменений личности.

Экспериментальным исследованием, которое проводилось в 1991–1995 гг., были охвачены лица в возрасте от 17 до 50 лет: абитуриенты и студенты Уральского государственного профессионально-педагогического университета, педагоги профессиональных училищ Свердловской и Тюменской областей.

Ключевые понятия

Приступая к исследованию проблемы, мы определили основные понятия. Ключевые понятия “личность”, “деятельность”, “социальная ситуация”, “становление личности” трактуются на основе анализа работ К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, В.Д. Шадрикова и др.

Рассматривая личность как системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), мы понимаем ее становление как прогрессивный процесс изменения под влиянием социальных воздействий и собственной активности.

Понятие “становление личности” в психологии еще не закрепилось. Мы будем понимать становление как непрерывный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности самосовершенствования и самоосуществления. Становление обязательно предполагает потребность в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения.

Признание личностнообразующей функции ведущей деятельности неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становления личности периода, связанного с выбором, подготовкой и выполнением взрослым

человеком одного типа деятельности – профессиональной. Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации, позиции личности. Этот период занимает большую часть жизни человека. “Траектория” судьбы человека, счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений. Можно утверждать, что основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность.

Изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как профессионала. Движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название *профессионального становления субъекта деятельности*. Таким образом, профессиональное становление субъекта – это часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности.

Термин “профессиональное становление личности” широко используется в психологии (в работах С.Г. Вершиловского, Е.М. Борисовой, А.Б. Каганова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Щербакова и др.).

Концептуальным понятием нашего исследования является *профессиональное самоопределение*, которое трактуется как самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации.

Профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, придает профессиональной биографии значительность. Но, как всякий развивающийся процесс, профессиональное становление сопровождается *деструктивными изменениями*: кризисами, стагнацией и деформациями личности.

Историческая обусловленность профессионального становления

Проблема профессионального становления стала актуальной в начале XX в. До этого времени свободного выбора профессий не было. Профессиональная жизнь людей ограничивалась сословными традициями, а также патриархальным укладом общества. Промышленная революция привела к возникновению рынка труда и новых профессий. Огромные массы людей оказались перед проблемой поиска работы и профессиональной подготовленности к ней.

Изменившаяся историческая ситуация коренным образом расширила мир профессий. Новые орудия и средства труда потребовали квалифицированных работников, способных качественно и производительно выполнять трудовые функции в течение многих лет. Широкое распространение в организации труда получила система Ф. Тейлора. Помимо рационализации трудовых операций в ней большое значение придавалось профпригодности работника. Актуальным становится выбор профессии. Решение вопросов профессионального самоопределения и профпригодности привело к возникновению новой области прикладной психологии – психотехники (W. Stern, I. Munsterberg, F. Parson), а в 1920-е гг. – психологии труда. Основное внимание уделялось приспособлению человека к технике и технологии производства.

Утверждение демократических принципов организации производства, гуманистические теории о роли труда, возникшие в 70-е гг. нашего столетия в развитых странах, привели к переосмыслению концепции профессионализации личности. Ядром профессионального становления стали рассматривать *взаимодействие* личности и профессии. В процессе освоения профессии и особенно выполнения профессиональной деятельности происходят структурные изменения и в личности работника, и в структуре самой деятельности. т.е. профессионализация личности приводит к изменению характера и содержания профессии.

Детерминация профессионального становления личности

Изучение научной литературы позволило определить профессиональное становление как формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск опти-

мальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека.

Профессиональное становление предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную и др.) с целью формирования у нее системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Иными словами, профессиональное становление – это “формообразование” личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности.

Детерминация профессионального становления личности различными психологическими школами трактуется по-разному. Социально-психологические теории рассматривают профессиональное развитие как результат *социальной селекции* и предшествующей выбору профессии *социализации*. Большое значение придается *случайности*. Психодинамические теории в качестве детерминант профессионального развития рассматривают *инстинктивные побуждения* и эмоционально окрашенный опыт в раннем детстве. Важную роль играет реальная ситуация в мире профессий, которую наблюдает личность в детстве и ранней юности. Представители психологии развития факторами профессионального становления считают предшествующее (до выбора профессии) образование и психическое развитие ребенка.

Исследование закономерностей профессионального становления в отечественной психологии привело к определению детерминации этого процесса, объективных и субъективных факторов. Активным, производящим началом признаются обстоятельства, социально-экономические условия, а следствием отражения этих воздействий – изменение в субъектах.

Положение о первичности социальной детерминации развития личности не означает полного игнорирования биологических особенностей человека. В отечественной психологии признается влияние биологической сущности человека на личностное развитие. Особо подчеркивается ее воздействие на темпы и уровень развития.

В какой мере биологическое развитие определяет становление личности? На этот вопрос отечественные психологи отвечают по-разному. Одни придают наследственности в детерминации психических свойств большее значение, другие меньшее. А.В. Брушлинский, специально проанализировав

ший проблему предпосылок психического развития личности, пришел к выводу, что на ранних стадиях онтогенеза биологическое выступает в качестве внутренних условий развития. По мере становления личности усиливается влияние внешних (социальных) факторов. При этом подчеркивается, что внешние причины действуют опосредствованно через внутренние условия². Профессиональное становление личности в конечном итоге обусловлено внешними воздействиями. Однако его нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств, так как они всегда преломляются в жизненном опыте человека, индивидуальных психических особенностях, психическом складе. В этом смысле внешнее влияние опосредуется внутренними условиями, к которым и относится своеобразие психики личности, ее социальный и профессиональный опыт.

По мере становления личности, увеличения ее масштаба субъект все более становится фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами. Другими словами, человек как активное существо может сам сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием, но и в данном случае этот процесс мотивируется социальным окружением, экономическими условиями жизнедеятельности.

В заключение следует подчеркнуть, что решающая роль в профессиональном становлении личности принадлежит социально-экономическим условиям; биологические факторы выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, профессиональную пригодность и результативность.

Движущие силы развития

Что же является *движущей силой развития* личности? В процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода: 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные. Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности.

В становлении личности выделяют *стадиальное* и так называемое *функциональное развитие*, осуществляемое внутри определенной стадии и ведущее

к количественному накоплению качественно новых элементов, которые образуют потенциальный резерв.

Создание внутренних потенций профессионального развития специалиста – результат активного взаимодействия личности с социально-профессиональными группами и средствами труда. При этом происходит обогащение психики. Результатом деятельности является не только создание материальных и духовных ценностей, но также и развитие личности.

Следует оговориться, что не любая профессиональная деятельность развивает личность. Есть много профессиональных видов труда, которые не обогащают личность, а, наоборот, деформируют ее.

Многое зависит от самой личности, от ее отношения к профессиональному труду. Выполняя ту или иную работу, определенным образом относясь к ней, личность воспроизводит в себе новые свойства и качества. В процессе профессионального становления они объединяются с уже имеющимися свойствами, а также между собой, образуя комплексы качеств.

Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют *профессиональный потенциал* развития специалиста. Реализация потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации. Но ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества. Смена или перестройка способов ее выполнения, изменение отношения к ведущей деятельности обуславливают *стадиальность* развития личности.

В профессиональном становлении также большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т.п.

Стадии профессионального становления

Рассматривая профессиональное становление личности как длительный во времени процесс, целесообразно расчленить его на периоды, или стадии. В

связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе.

Анализ литературы показывает, что возрастная периодизация становления личности осуществляется по разным основаниям.

Поскольку на выбор вида профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.

Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает деятельность. Ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Следует иметь в виду, что психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным типам деятельности, т.е. переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается также перестройкой личности.

Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности оправданно взять социальную ситуацию и уровень реализации профессиональной деятельности.

Рассмотрим влияние этих двух факторов на профессиональное становление личности. Началом данного процесса является формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным *выбором профессии*. Этот период в становлении личности получил название *оптации*. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства – перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (ПТУ, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации*. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность все больше “погружается” в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работников способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностнообразными *стадиями выполнения*. Наступает стадия *первичной профессионализации*.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от индивидуально-психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику

присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – *профессионального мастерства*. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность обнаруживается в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменениях устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя.

Таким образом, в целостном процессе профессионального становления личности можно выделить следующие стадии:

- ♦ оптации (формирование профессионально-педагогических намерений, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей);
- ♦ профессиональной подготовки (формирование педагогической направленности и системы инженерно-педагогических знаний, умений и навыков, приобретение опыта решения типовых профессионально-педагогических задач);
- ♦ профессиональной адаптации (вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование социально и профессионально важных качеств, опыта самостоятельного выполнения инженерно-педагогической деятельности);
- ♦ первичной профессионализации (формирование профессиональной позиции, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые констелляции, квалифицированное выполнение инженерно-педагогической деятельности);
- ♦ вторичной профессионализации, или профессионального мастерства (полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе относительно подвижных интегративных психологических новообразований).

Структура личности специалиста

Профессионализация личности обуславливает ее структуру. Для определения психологической структуры личности педагога исследовалась *инженерно-педагогическая деятельность*. Это интегративная деятельность, включающая педагогический, инженерно-технический и производственно-технологический компоненты. Ее основными целями являются обучение профессии и профессиональное развитие личности обучаемого. Реализуется эта цель путем достижения подцелей, основанием для выделения которых служат объекты деятельности. На достижение подцелей и направлены конкретные виды инженерно-педагогической деятельности.

Анализ работ Н.В. Кузьминой, В.Л. Маркеловой, Б.А. Соколова и других исследователей, рассматривающих профессиональную деятельность инженеров-педагогов, позволил выделить три уровня обобщения инженерно-педагогической деятельности:

- ♦ конкретные виды деятельности;
- ♦ типовые профессиональные задачи и ситуации;
- ♦ профессионально-педагогические умения.

Эти структурные компоненты деятельности стали основой для выделения профессиональных функций инженера-педагога:

- ♦ мотивирующей;
- ♦ целевых (обучающей, воспитывающей и развивающей);
- ♦ операционных (научно-методической, организаторской, инженерно-технической, производственно-технологической и диагностической).

Реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности инженера-педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств.

В психологии признано, что системообразующим фактором, ядром личности является направленность (Л.И. Божович, Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин, А.В. Петронский, К.К. Платонов, Н.И. Рейнвальд, А.И. Щербаков и др.). Теоретический анализ позволил выделить следующие компоненты направленности: ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы и отношения. Учитывая особенности проявления направленности на разных стадиях становления, мы выделили дополнительные компоненты: установку учащихся ИТУ на продолжение образования, педагогическую направленность студентов, про-

фессиональное самоопределение молодых специалистов и профессиональную позицию педагогов.

Второй подструктурой субъекта деятельности является профессиональная компетентность. Психологи в понятие “компетентность” включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (А.Л. Журавлев, Н.Ф. Галызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков и др.). Исследование функционального развития профессиональной компетентности педагога показало, что на начальных стадиях профессионального становления имеет место относительная автономность этого процесса, на стадиях самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все больше объединяется с профессионально важными качествами. Основными уровнями развития профессиональной компетентности субъекта деятельности являются обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт, профессионализм и профессиональная культура³.

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его свойства и качества. В работах Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, А.И. Щербакова и других исследователей показано, что становление системы профессионально важных качеств – это сложный и динамичный процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности индивидуальные свойства постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

На основе анализа профессиональных функций инженера-педагога мы определили ориентировочный состав подструктуры профессионально важных качеств личности⁴. Уточнение состава качеств основывалось на работах С.А. Косилова, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, В.Н. Панферова, В.А. Сластенина, Э.С. Чугуновой, А.И. Щербакова и др. В дальнейшем выделенные свойства и качества были подвергнуты экспертной оценке для определения наиболее профессионально значимых.

Профессиональные деформации личности

Основываясь на концепции профессионального становления личности, мы выдвинули положение, что многолетнее выполнение любой профессиональной деятельности приводит к образованию деформаций личности, сни-

жающих, а иногда и затрудняющих продуктивное осуществление трудовых функций.

Под профессиональными деформациями мы понимаем деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. Такая детерминация крайне усложняет экспериментальное исследование феноменов профессиональных деформаций. Поэтому методами исследования стали анализ психолого-педагогической литературы, изучение психобиографий учителей, проведение диагностических семинаров-тренингов, рефлексивных тренингов и анализ критических событий.

Исследования позволили определить основные психологические детерминанты профессиональных деформаций педагогов: стереотипы профессиональной деятельности, механизмы психологической защиты, синдром "эмоционального сгорания", стагнацию профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера.

Каждая профессия имеет свой ансамбль деформаций. Исследования привели к выделению следующих деформаций педагогов: авторитарности, педагогического догматизма, индифферентности, консерватизма, ролевого экспансионизма, социального лицемерия, поведенческого трансфера. Профессиональные деформации неизбежны. Их преодоление предполагает использование разнообразных личностно ориентированных технологий коррекции и средств профилактики.

Обобщение результатов исследования профессионального становления субъекта деятельности и динамики развития его подструктур легло в основу разработанной нами проспектированной модели профессиограммы инженера-педагога, которая включает паспорт профессии, характеристику инженерно-педагогической деятельности, основные психологические новообразования личности на каждой стадии профессионального становления, проспектированную психограмму и санитарно-гигиенические условия труда инженера-педагога⁵.

Проведенное исследование позволило сформулировать основные выводы:

1. Профессиональное становление как предмет психологического исследования представляет собой динамический процесс "формообразования" личности, адекватной педагогической деятельности, который предусматривает формирование профессионально-педагогической направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств, поиск оптимальных способов качественного и творческого выполнения профессионально значимых видов деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности. Системообразующим фактором этого процесса на разных стадиях становления выступает профессиональная направленность, формируемая под влиянием социальной ситуации, комплекса взаимосвязанных, развивающихся профессионально значимых видов деятельности и профессиональной активности личности.

Переход от одной стадии становления к другой инициируется изменениями социальной ситуации, сменой и перестройкой ведущей деятельности, что приводит к профессиональному развитию личности, кризису ее психологической организации, формированию новой целостности, сменяющейся дезорганизацией и последующим установлением качественно нового уровня функционирования, центром которого становятся психологические новообразования.

2. Профессиональное становление личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью.

Основные изменения структурных составляющих личности, свидетельствующие о ее профессиональном развитии, состоят в том, что на стадиях активного освоения деятельности образуются интегральные профессионально значимые констелляции разнообразных качеств и умений. С переходом на другую стадию становления структурообразующие качества изменяются, устанавливаются новые взаимосвязи.

3. Процесс профессионального становления опосредован профессионально значимыми видами деятельности и социальной ситуацией. Динамика

профессионального становления подчинена общим закономерностям психического развития: преемственности, гетерохронности, единству интеграции и дифференциации.

Преемственность проявляется в том, что психологические новообразования каждой предыдущей стадии при переходе на новый уровень функционирования не исчезают, а включаются в состав вновь возникающих психологических новообразований, степень их выраженности изменяется.

Гетерохронность проявляется в том, что с переходом на следующую стадию изменяются группировка взаимосвязанных социально и профессионально важных качеств и умений, степень их выраженности в психологической организации человека. Исследованием установлено, что каждую стадию профессионального становления характеризует специфическая психологическая организация. Гетерохронность проявляется также в том, что структурную определенность, адекватную инженерно-педагогической деятельности, личность приобретает после пяти лет работы на стадии профессионализации. На стадии профессионального мастерства наблюдаются большие различия в степени развития профессионально значимых качеств.

4. Действительность профессионального становления личности зависит от следующих условий: профессионального отбора абитуриентов, имеющих склонность к гуманитарным наукам и общественно-организаторской работе, формирования у них профессионально-педагогической направленности со второго года обучения; придания содержанию и технологии учебно-воспитательного процесса в вузе профессионально-деятельностной направленности; последовательного освоения молодым специалистом системы взаимосвязанных видов инженерно-педагогической деятельности.

На начальных стадиях профессионального становления решающее значение имеют противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности. На стадиях профессионализации и особенно профессионального мастерства ведущее значение приобретают противоречия внутрисубъектного характера, обусловленные внутриличностными конфликтами, недовольством уровнем своего профессионального роста, потребностью в дальнейшем самоосуществлении. Разрешение этих противоречий приводит к нахождению новых способов выполнения профессиональной деятельности, смене специальности, должности, а иногда и профессии.

5. Установленные закономерности позволяют спроектировать систему управления процессом профессионального становления личности, разработать методику дифференцированного профессиографирования и диагностики профессионального развития личности, внести коррективы в этот процесс, стимулировать профессиональный рост педагога. Проведенные исследования создают возможность целенаправленного формирования личности от возникновения профессиональных намерений до полной реализации в творческой педагогической деятельности.

¹ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 255-256.

² См.: Брушлинский А.В. О соотношении биологического и социального в развитии личности // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.

³ См.: Проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. Разд. 1, гл. 3.

⁴ См.: Психологическая характеристика инженерно-педагогической профессии // Там же. Разд. 3, гл. 1.

⁵ См.: Проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение в проблему

Частью теории деятельности, эксплицирующей развитие и функционирование деятельности и ее компонентов в пространстве и времени, в прошлом, настоящем и будущем, учитывающей социальный и индивидуальный, эволюционный и революционный характер ее развития, является праксиология¹.

В праксиологическом аспекте описание деятельности не ограничивается динамикой индивидуальной деятельности, как в общепсихологических подходах, а охватывает ее саморазвитие, совместный характер², системогенез³.

Закон саморазвития любой деятельности заключается в том, что она развивается функционируя и функционирует развиваясь. При этом появляются и

совершенствуются новые, изменяются и исчезают старые морфологические и аксиологические элементы деятельности. Саморазвитие конкретной деятельности и состоит в порождении новых, прогрессивных ее элементов взамен существующих старых. Онтогенез в становлении деятельности можно интерпретировать как развитие субъекта и самой деятельности. Хотя онтогенез деятельности по времени почти совпадает с онтогенезом ее субъекта, он отличается акцентом не на становящейся личности, а на развивающихся свойствах деятельности, усваиваемой и исполняемой субъектом.

Если онтогенез профессионала – это процесс приобретения квалификации (профессионализма, мастерства), то онтогенез профессии – это процесс становления самой деятельности. Онтогенез профессионала выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения мастерства и индивидуального стиля деятельности. В отличие от этого онтогенез профессиональной деятельности проявляется в развитии приемов и способов деятельности, совершенствовании ее технологии, обогащении методического инструментария и области его применения.

В результате развития субъекта ему становятся доступными все более сложные профессиональные задачи. А в результате становления деятельности формируются новые задачи и способы их решения. Это пополняет предметную область профессии, совершенствует ее технику и технологию, систему знаний и практического опыта.

Динамика профессиональной деятельности

Предположительно изменение профессионально-педагогической деятельности на выделенных ранее (см. гл. 1) пяти стадиях профессионального становления характеризуется следующим образом.

На стадии оптации профессия (деятельность), которую выбирает оптант, отражается им опосредованно не всегда адекватным представлением о ее социальной значимости, способах профессиональной подготовки, области распространения, условиях труда, материальных благах. О содержании профессиональной деятельности у оптанта представление, как правило, достаточно поверхностное.

Развитие деятельности на втором этапе – профессиональной подготовки – должно происходить от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее к реальной профессиональной деятельности.

Существующая система профессиональной подготовки видит свою цель в формировании учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков. На ее освоение и направлены усилия студентов. Возникает противоречие цели и результатов профессиональной подготовки. Цель вуза – освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, результат профподготовки – освоение профессиональной деятельности.

Преодоление этого противоречия возможно путем изменения деятельности студентов с учетом ее онтогенеза. Реализация развивающейся профессионально ориентированной деятельности обуславливает выбор адекватных развивающих и развивающихся форм и методов обучения.

На третьей стадии (адаптации) идет активное освоение деятельности через овладение исполнительской частью нормативно одобряемой профессиональной деятельности. Выполнение профессиональных функций приводит к формированию умений. Развитие деятельности на этом этапе связано в ее составе с уровнем умений.

Четвертая стадия (профессионализации) характеризуется образованием блоков синтезированных элементов деятельности, так называемых модулей деятельности, которые формируются по мере совершенствования исполнительской части в процессе ее освоения. Образование таких крупных блоков приводит к выработке наиболее стабильного стиля выполнения деятельности. Стабилизацией нормативно одобряемой деятельности, как правило, заканчивается становление профессиональной деятельности.

Дальнейшее ее развитие на пятой стадии становления должно привести к новому качественному уровню выполнения деятельности – творческому. Особенностью этого уровня являются мобильность деятельности при сформированности ее структурных и функциональных элементов, поиск нового инструментария, его освоение и совершенствование, развитие исследовательского компонента деятельности.

Механизм развития деятельности внешне выглядит как индивидуальная и социальная эволюция ее строения, ценностей, форм, которая приводит к заметному прогрессу деятельности. Сущность этого явления заключается в движении социальных и личных потребностей, обуславливающих динамику профессиональных мотивов, возникновение новых и преобразование извест-

ных целей, переосмысление и полезное видоизменение старых технологий, разработку и внедрение новых.

С технологических позиций механизм саморазвития деятельности представляет собой творчество в широком смысле (Я.А. Пономарев). Определение механизма саморазвития деятельности позволяет допускать принципиальную возможность творчества в любой деятельности. Однако объективная возможность становится действительностью лишь при наличии субъективных возможностей. Поэтому наряду с онтогенезом деятельности необходимо рассматривать онтогенез ее субъекта, становление которого инициируется развивающимися свойствами деятельности.

Для этого необходимо рассмотреть содержание и структуру профессионально-педагогической деятельности и особенности ее развития в логике концепции профессионального становления.

Основной гипотезой исследования особенностей профессионально-педагогической деятельности являлось положение о том, что она развивается в зависимости от этапа ее становления и изменяется не только по своему составу, но и по структуре; результатом развития является ее структурная перестройка.

Строение профессионально-педагогической деятельности эксплицировано в описании основных функций, видов деятельности, объединяющих ее цель и объект; состава профессиональных задач, которые являются типовыми для данного профиля, а также умений, необходимых для их решения и реализации деятельности в целом.

Исследование педагогической деятельности обычно ограничивается перечислением профессиональных умений и определением уровня их выраженности. В итоге деятельность представляется как выбор статических элементов без учета ее развития в процессе профессионального становления. Поэтому данные о педагогической деятельности не раскрывают психологических механизмов ее освоения и достижения мастерства. Решение этих вопросов возможно только при исследовании динамики профессиональной деятельности.

Становление профессионально-педагогической деятельности начинается с формирования отдельных групп профессиональных умений, репродуктивного уровня их выполнения и завершается образованием сложных интегративных комплексов, которые приводят к выработке оптимального стиля выпол-

нения деятельности на творческом уровне. Особенности этих изменений проверялись в ходе эмпирического исследования.

Исследование динамики состава и структуры элементов деятельности

Изучение динамики состава и структуры элементов деятельности проводилось только на стадиях самостоятельного ее освоения с использованием шкальных техник в двух вариантах: 1) экспертной оценки и самооценки степени выраженности профессиональных умений по критериям осознанности, освоенности и самостоятельности; 2) ранжирования по степени значимости видов деятельности и типовых профессиональных задач. Для оценки полученных экспериментальных данных использовались методы дисперсионного и корреляционного анализа.

В зависимости от этапа профессионализации происходит изменение значимости видов деятельности от проектирования и осуществления профессионально-образовательного процесса через диагностические виды деятельности, дающие информацию для оптимального построения процесса подготовки, к самообразованию и самосовершенствованию. Эти данные подтверждаются исследованием динамики типовых задач.

На стадии профессиональной адаптации в составе деятельности ярко выражено преобладание типовых задач, направленных на подготовку и осуществление профессионально-образовательного процесса. На этом уровне деятельности задачи не связаны между собой и представляют разрозненные, обособленные образования.

В процессе дальнейшего развития на первое место выходят задачи, связанные с диагностикой и прогнозированием развития личности учащихся и коллектива. По типу "многоугольника" образуются комплексы типовых задач, направленных на осуществление профессионально-образовательного процесса, и "цепочка связей" объединяет психолого-педагогические задачи, относящиеся к профессиональному развитию учащихся.

И только на следующих этапах развития образуются прочные комплексы типовых профессиональных задач, включающие в себя задачи по диагностике, прогнозированию и осуществлению профессионального развития личности; проектированию, обеспечению и осуществлению профессионально-образовательного процесса; профессионально-организационному обеспечению

нию производственно-технической деятельности. Основным звеном этих комплексов являются задачи, связанные с выработкой общих стратегий профессионального развития на протяжении всего времени обучения.

Наиболее отчетливо установлены различия в составе и структуре деятельности при изучении динамики профессиональных умений. Профиль выраженности групп умений имеет общий вид для всех этапов развития деятельности и отличается лишь уровнем сформированности, который возрастает по мере освоения деятельности.

Основные различия обнаружены в составе и структуре умений на разных этапах становления деятельности. Проведенное исследование позволило установить, что развитие профессионально-педагогической деятельности происходит в несколько этапов, каждый из которых отличается не только составом востребуемых умений, но и их структурой. Основной характеристикой являются определенные базовые умения и их связи, образующие различные комплексы умений на разных этапах развития деятельности.

Полученные результаты позволяют говорить как об особенностях развития деятельности, так и об этапах ее освоения, а соответственно и о специфических формах профессиональной подготовки, повышения квалификации, самообразования и саморазвития специалиста на разных стадиях профессионального восхождения.

Профессионально-педагогическая деятельность как объект мониторинга профессионального становления специалиста

Эффективность построения любого сложного явления или процесса и управление его развитием обеспечиваются специфическими типами деятельности, одним из которых является мониторинг.

Слово “мониторинг” (от лат. *monitor* – напоминающий, надзирающий) в современном русском языке обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека⁴. В последние годы наблюдается тенденция к расширению его толкования с выходом за пределы экологической тематики, и оно становится близким таким понятиям, как “систематическое наблюдение”, “оперативное наблюдение”.

С методологической точки зрения мониторинг следует рассматривать как универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному со-

держанию. О мониторинге говорят, когда в построении какого-либо нового процесса постоянно отслеживают происходящие в реальной предметной среде явления, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых текущих знаний о состоянии процесса с последующим их переводом на язык человеческих решений.

Понятие мониторинга близко к таким распространенным общенаучным, педагогическим и психологическим понятиям, как обратная связь, рефлексия, контроль, аттестация. Не вдаваясь в анализ их соотношения, отметим, что мониторинг представляет собой более общее явление, в то время как перечисленные понятия обозначают лишь отдельные его аспекты или частные случаи.

Основными объектами мониторинга процесса профессионального становления специалиста могут выступать:

- 1) профессиональная деятельность специалиста (ее характеристики, структура, течение, развитие);
- 2) профессиональное развитие специалиста и формирование новообразований;
- 3) развитие межличностных отношений и группы профессионалов.

Исходным моментом, на наш взгляд, является профессиональная деятельность как сложный развивающийся процесс, который необходимо подвергать постоянному отслеживанию и корректировке. А это означает перманентное пристальное внимание к текущим процессам, происходящим при реализации (освоении) имеющейся модели профессиональной деятельности. Получаемая информация должна быть такой, чтобы можно было непосредственно включаться в организационные и управленческие решения по совершенствованию профессиональной деятельности и в каждом конкретном случае, и в целом. Этому требованию соответствует информация *не о текущих результатах деятельности* (освоение умений личностного развития): при всей ее важности она не может выступить непосредственной основой для принятия решений, так как не содержит данных о том, что именно на операциональном уровне надо изменить сегодня в построении профессиональной деятельности конкретного специалиста. Такому требованию соответствует информация *о текущих процессах становления и осуществления профессиональной деятельности*.

Речь идет об отслеживании структуры профессиональной деятельности: ее основных компонентов, их взаимосвязи, уровней развития, специфических слабых и сильных мест их функционирования.

Контроль за этими процессами позволит принимать эффективные управленческие решения по совершенствованию построения профессиональной деятельности и предупреждать проблемы, связанные с недостаточным развитием или деформированностью процесса профессиональной деятельности специалистов и составляющих его психологических механизмов.

Мониторинг предполагает не только учет и фиксацию, но и использование текущих процессов для соотнесения модели (проекта) профессиональной деятельности и реальности с целью их изменения (совершенствования).

Другим объектом мониторинга является субъект деятельности (изменение его характеристик, структуры, формирование новообразований). Хотя информация об изменении субъекта деятельности не может выступать непосредственной основой для принятия решений, ее значимость не следует недооценивать, так как знание уровня профессионального становления служит основой развития. Наблюдение за личностными характеристиками позволит отслеживать прохождение кризисов профессионального становления и появление профессиональных деформаций.

Нельзя сказать, что мониторинг никогда не применялся в профессиональном становлении и его введение – нечто совершенно новое. Достаточно широко использовались и наблюдения, и всевозможные формы диагностики профессионального развития специалистов (отбор, пригодность, подготовленность, аттестация, перспективы использования). И все-таки это отдельные элементы мониторинга, отличие которого, на наш взгляд, заключается в создании целенаправленной специальной системы осознанного, планомерного отслеживания профессиональной деятельности и ее субъектов на всех этапах ее осуществления. Именно в таком виде – в качестве системы целостной, развернутой специфической деятельности внутри процесса профессионального становления – мониторинг не существовал, созданием его коллектив авторов и занимается.

При осуществлении мониторинга наблюдение ведется по двум направлениям. Во-первых, отслеживаются параметры деятельности, причем основное внимание направляется на процессуальные характеристики, т. е. на осо-

бенности осуществления деятельности (ее трудности, препятствия, искажения), поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными по сравнению со сведениями о результатах. Во-вторых, осуществляются наблюдение, оценка и прогноз психического состояния специалиста на разных стадиях профессионального становления. Информация о закономерностях и параметрах профессионального становления накапливалась в течение многих лет и представлена в основном отслеживанием характеристик субъекта деятельности.

Что касается собственно процессуальных характеристик деятельности, то о них сведений гораздо меньше. Так, до сих пор не систематизированы данные: 1) об *этапах* формирования профессиональной деятельности; 2) различных *трудностях*, с которыми сталкивается специалист на разных ее этапах (адаптации, профессионализации, мастерства); 3) возможных *типах* (путях) ее протекания (очевидно, не существует какого-то единственного для всех пути, профессиональная деятельность принимает одну из нескольких типичных форм, в результате чего деятельность одного специалиста отличается своими стилевыми особенностями от деятельности другого); 4) условиях перехода специалистов на новый, более высокий уровень деятельности (почему испытывающий трудности в осуществлении деятельности специалист неожиданно оказывается включенным в нее на более высоком уровне, как подготавливается и реализуется такой переход); 5) возможных искажениях в формировании профессиональной деятельности и путях их преодоления. Эти вопросы весьма актуальны для психологии профессиональной деятельности, и получение ответов на них возможно именно благодаря мониторингу.

Кроме того, с помощью мониторинга возможно решение такой задачи профессионального становления, как индивидуальный подход к содержанию и темпам развития каждого специалиста. Проектирование профессиональной деятельности по строгой нормативной схеме не позволяет решать проблемы ее индивидуального осуществления, а только дает возможность определить, нормативна ли деятельность или есть отклонения от нормы. Проведение мониторинга позволит не только фиксировать все многообразие индивидуальных путей, но и обеспечить интеграцию исходной модели профессиональной деятельности с особенностями ее воплощения каждым специалистом.

Это имеет важное значение для решения проблемы развития специалиста как субъекта деятельности. Учитывать индивидуальность человека в про-

цессе его становления как субъекта позволяет мониторинг, обеспечивающий систематическое включение индивидуальности в становление.

Направленность мониторинга на особенности текущих процессов предполагает обнаружение и фиксацию непрогнозируемых неожиданных результатов реализации профессиональной деятельности. Обычно при анализе профессиональной деятельности принимают во внимание прежде всего общие закономерности развития. Существующие отклонения не учитываются в реальной картине профессиональной деятельности, определяются лишь ожидаемые, прогнозируемые последствия. Среди непрогнозируемых результатов возможны не только положительные, но и отрицательные с точки зрения развития личности. Могут также обнаружиться и существенные психологические препятствия, мешающие осуществлению профессиональной деятельности. Без мониторинга эти проблемы нельзя не только решить, но и отчетливо поставить.

Способы осуществления мониторинга

Способы осуществления мониторинга можно разделить на две большие группы: 1) способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов; 2) способы учета полученных данных в принятии решений и регуляции профессионального становления.

Способы сбора информации в системе мониторинга определяются в соответствии с представлениями о его объекте. Таковыми в мониторинге профессионального становления являются деятельность и ее субъект. В качестве одной из существенных характеристик как деятельности, так и ее субъекта рассматривается их структура. Наиболее приемлемыми с точки зрения практики являются описанные ранее апробированные нами представления о структуре профессионально-педагогической деятельности и ее субъекта¹.

Структурные компоненты проходят длительный путь развития, в связи с чем можно говорить об уровнях их сформированности: от начальных простейших до заключительных сложных – и выделять признаки каждого уровня любого компонента. Эти положения и являются теоретической основой для построения мониторинга становления специалиста.

Мониторинг профессионального становления педагога осуществляется на основании разработанной модели поэтапного профессионального разви-

тия – профессиограммы, включающей основные параметры профессионализации на всех стадиях становления.

Мониторинг в управлении профессиональным становлением

Перспективы развития мониторинга и его возможности в управлении профессиональным становлением, на наш взгляд, состоят в следующем.

Полноценно осуществлять мониторинг может только специальная мониторинговая психологическая служба, причем в двух ее вариантах. Одна из служб должна заниматься наблюдением за развитием специалиста на стадиях оптации и подготовки, другая – на стадиях самостоятельного выполнения профессиональной деятельности: адаптации, профессионализации, мастерства. Такая дифференциация связана с существенными различиями в учебно-познавательном и профессиональном видах деятельности.

Для успешного функционирования мониторинговой службы необходимы разработка конкретных задач отслеживания, четкая характеристика объекта, выделение всех параметров становления на различных его этапах и, конечно, адекватные этому подбор, адаптация или разработка методик.

Информация, исследуемая в мониторинге, пригодна только для принятия текущего решения. Но данные накапливаются, систематизируются, образуя уникальный материал по онтогенетической истории развития профессиональной деятельности каждого субъекта, а это является основой, во-первых, для совершенствования теории за счет знания конкретных механизмов взаимодействия компонентов деятельности и ее субъектов; а во-вторых, для обогащения представлений о возможностях специалиста, что позволит использовать данные мониторинга в профессиональном консультировании и стимулировании профессионального развития.

Достижение перечисленных выше задач невозможно без компьютерного обеспечения мониторинга. Составление по результатам измерения диагностических карт и траекторий профессионального развития конкретного специалиста, банков данных по какому-либо виду профессиональной деятельности, своевременная обратная связь могут быть обеспечены только путем использования соответствующих компьютерных программ.

Мониторинг профессионального развития приводит к существенным изменениям субъекта. Внешняя информация о сильных и слабых сторонах его деятельности и личности интериоризируется и перерастает во внутреннюю

саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг и как следствие – саморазвитие. Самокоррекция, как известно, начинается с осознания непродуктивности действий, источником информации о чем является мониторинг.

Последовательное внедрение мониторинга позволит обеспечить реальное единство и взаимопроникновение двух аспектов практической психологии, которые в настоящее время разрозненно решают проблемы профессионального становления: диагностики и коррекции. Мониторинг – это органический сплав, который рождает их новое качество.

Таким образом, разрабатывая проблему мониторинга профессионального становления, мы выделили следующие основные ее направления:

1. Мониторинг понимается как система целостной специфической деятельности внутри процесса профессионального становления, направленной на отслеживание его изменений с целью включения результатов наблюдений в управление этим процессом.

2. Основными объектами мониторинга профессионального становления являются профессиональная деятельность и ее субъект (их характеристика, структура, развитие).

3. Способы осуществления мониторинга выбираются в зависимости от его задач и объекта.

4. Мониторинг профессионального становления осуществляется на основании модели поэтапного развития деятельности и ее субъекта.

5. Перспективы развития мониторинга заключаются в организации мониторинговой психологической службы, ее компьютерном обеспечении, создании банков данных и их применении для подготовки, переподготовки, оптимального использования специалистов, прогнозирования профессиональной успешности.

6. Использование субъектом деятельности данных мониторинга приводит к внутренней саморегуляции, следствием чего является самомониторинг.

Итак, исследование профессионально-педагогической деятельности позволило установить, что ее развитие проходит несколько этапов, каждый из которых отличается и по составу востребуемых умений, и по их структуре. Важной характеристикой являются базовые умения, образующие вокруг себя различные комплексы на разных этапах развития деятельности.

Полученные результаты дают основание говорить о возможности мониторинга профессиональной деятельности, что позволяет принимать эффектив-

ные управленческие решения по совершенствованию ее построения и предупреждать проблемы специалистов, связанные с недостаточным развитием или деформированностью процесса профессиональной деятельности и составляющих его механизмов.

¹ См.: Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности Л., 1988.

² См.: Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психол. журн. 1981, № 5.

³ См.: Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности М., 1982.

⁴ См.: Советский энциклопедический словарь. М., 1988. С. 827.

⁵ См.: Проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Под ред. Е.В. Ткаченко. Свердловск, 1990. Разд. 1, гл. 3.

⁶ См.: Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Г.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопр. психологии. 1994. № 1.

Раздел 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Глава 3. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Становление личностно ориентированного обучения

В педагогической психологии всегда была актуальной проблема соотношения обучения и развития. Л.С. Выготский, анализируя ее, выделил три теории. Суть первой заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Полностью значение развития в обучении не отрицается, но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. Вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, отождествляет обучение и развитие. Любое обучение развивает, следовательно, обучение и есть развитие. В соответствии с третьей теорией развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, а само обучение отождествляется с развитием. Развитие создает предпосылки для обучения, а обучение, в свою очередь, стимулирует развитие¹.

Сам Л.С. Выготский не разделял ни одну из этих теорий. Согласно научно обоснованному им положению, обучение должно несколько опережать развитие, создавая зоны ближайшего развития. К сожалению, данная гипотеза не получила экспериментального подтверждения при жизни Л.С. Выготского.

Из этих теорий наибольшее практическое воплощение получила последняя в психологических концепциях развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

Наиболее полно гипотеза Л.С. Выготского была развита в опытно-экспериментальной работе под руководством В.В. Давыдова. Основой развивающего обучения является теория учебной деятельности и ее субъекта. Ее суть заключается в формировании учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством анализа, планирования, рефлексии².

Раскрывая суть развивающего обучения, В.В. Давыдов настойчиво подчеркивает его существенные показатели: "1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде; 2) ведущая деятельность данного периода, определяющая

возникновение и развитие соответствующих новообразований; 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности; 4) взаимосвязи с другими видами деятельности; 5) система методик, позволяющих определять уровни развития новообразований; 6) характер связей этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности”³.

Целью обучения провозглашалось развитие личности, и в этом смысле обучение было личностно ориентировано.

Таким образом, развивающее обучение, которое усилиями таких крупных ученых-психологов, как В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, и их учеников получило широкое распространение начиная с 1970-х гг., ведущей детерминантой становления личности признает особым образом организованное обучение, метод его построения.

Принципиально иной подход в трактовке развития личности проявляется в личностно ориентированном обучении. Эта образовательная парадигма начинает утверждаться в нашей стране с начала 1990-х гг. Ее сущность может быть сведена к следующей формуле: главной действующей фигурой всего образовательного процесса является ученик (обучаемый). “Личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании”, – подчеркивает И.С. Якиманская⁴. По ее мнению, личностно ориентированное обучение направлено на развитие познавательных способностей.

Принципиально важным для понимания личностно ориентированного образования является положение о том, что педагогические воздействия, направленные на формирование личности, вызывают противодействие со стороны обучаемых. Как справедливо указывает В.В. Сериков, “личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса”⁵.

Личностно ориентированный подход основывается на следующих принципах:

- ♦ признается приоритет индивидуальности, самоценности ребенка, обучаемого как активного носителя субъектного опыта;
- ♦ ученик не становится, а изначально является субъектом познания;
- ♦ при конструировании образовательного процесса следует учитывать имеющийся субъектный опыт каждого ученика;

- ♦ в процессе обучения необходим контроль за складывающимися способами учебной работы;
- ♦ в образовательном процессе широко представлено сотрудничество всех субъектов обучения;
- ♦ развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития⁶.

Таким образом, личностно ориентированное образование можно определить как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Таковы основные подходы к личностно ориентированному обучению, существующие в отечественной педагогической психологии. Обоснуем необходимость и возможность утверждения этой парадигмы в профессиональном образовании.

Развитие личностно ориентированного подхода в профессиональном образовании

Системообразующим фактором новой парадигмы профессионального образования является развитие личности обучающихся. Чем же обусловлено развитие этой парадигмы?

1. Провозглашена принципиально новая цель образования – развитие личности на всех его уровнях. Признается приоритет личности перед коллективом, индивидуальная ценность каждого человека.
2. Динамизм современных технологий производства, усиление интеграционных моментов в технологиях приводят к быстрому изменению содержания труда специалистов. Следствием становится кардинальное изменение их квалификации. Помимо знаний, умений, навыков в квалификацию входят также профессионально важные качества личности.
3. Нечеткий рынок труда, колебание спроса и предложения на профессии, профессиональная миграция затрудняют прогнозирование профессиональной квалификации и требуют большей универсализации профессиональных функций специалистов. Более конкурентоспособными становятся профессионально мобильные специалисты.

4. Третья “технологическая революция” обусловила потребность в специалистах нового профессионального профиля, существенными характеристиками которого стали такие профессионально важные качества, как профессиональная мобильность, ответственность, самостоятельность, способность планировать сложные технологические процессы, принимать решения в проблемных ситуациях, коммуникативные способности и т.д.

5. В связи с провозглашаемой целью образования (развитие личности) существенно изменяется роль психологии в профессиональном образовании. Педагогическая психология из пропедевтической дисциплины все больше становится фактором реализации главной цели образования. Достижение этой личностно ориентированной функции приводит к развитию таких дисциплин, как психодидактика, психотехнология, педдиагностика, педагогическая психология и др.

В психологии профессионального образования широко применяются термины “самоинструкция”, “самоуправление”, “саморазвитие” и “собственная активность”, что свидетельствует о зарождении личностно ориентированных технологий обучения. Их объединяет то, что субъект сам инициирует и организует процесс своего учения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения в обучении, в ходе решения осмысленных задач. Появились термины “самонаправляемое учение”, “саморегулируемое учение”.

Преодоление профессиональной ограниченности специалиста, развитие мобильности и конкурентоспособности возможны в процессе личностно ориентированного профессионального образования.

Что означает личностно ориентированный подход в профессиональном образовании?

1. Создание условий для развития всех субъектов (участников) профессионально-образовательного процесса: учащихся, мастеров, преподавателей, управленческого персонала. Особенно подчеркнем необходимость профессионального роста педагогов.

2. Создание действительных стимулов (внешних побуждений) социального и профессионального развития субъектов профессионально-образовательного процесса. Акцентирование внимания на развитии профессионально важных качеств личности.

3. Внедрение в профессионально-образовательный процесс современных педагогических и психологических технологий развития личности. Обеспечение эмоциональной комфортности и социальной защищенности субъектов образования. Создание ситуации успеха учащихся.

4. Обеспечение мониторинга (слежения) профессионального развития всех субъектов образования, т.е. регулярная и оперативная диагностика, которая выполняет роль обратной связи в развитии личности. Важное значение придается диагностике обучаемости и оценке обобщенных способов учебной деятельности.

5. Развитие вариативного образования, направленного на расширение возможностей профессионального самоопределения и на саморазвитие личности ученика.

6. Личностно ориентированная организация учебно-пространственной среды, предусматривающая создание интегративных, многофункциональных учебно-производственных мастерских, лабораторий, бюро.

7. Коррекция социального и профессионального самоопределения личности, а также профессионально важных характеристик будущего специалиста.

Профессиональное образование следует ориентировать на максимальный учет человеческого фактора в современных производственных технологиях. Социальный и научно-технический прогресс привели к усилению гуманистической основы современных технологий.

Утверждению личностно ориентированного подхода способствовали представители гуманистической психологии. К. Роджерс, обосновывая этот тип обучения, исходил из возможности обучаемых к самоопределению в учении, их способности к личностному выбору и ответственного отношения к учебе. Большое значение он придавал личности педагога, который выступает как катализатор учебно-познавательной деятельности.

Личностно ориентированное содержание образования

Традиционный подход в проектировании содержания профессионального образования не обеспечивает в полной мере развития личности. Достижение личностно ориентированного обучения затруднено существующими принципами формирования учебных планов и программ, определяющих содержание профессионального образования. Необходим переход к формирова-

нию вариативного содержания образования, что предоставит личности все разнообразных специальностей в рамках одного профессионального поля. А.Г. Асмолов определяет вариативность следующим образом: "Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития личности"⁷.

Преодолеть структурную ограниченность учебно-программной документации возможно, придав ей гибкий блочно-модульный характер. При проектировании таких структурных образований важно добиться автономности каждого блока, предусмотреть возможность замены или модернизации любого блока, а также присоединения новых блоков и модулей. Обучаемому следует предоставить возможность выбирать дидактически автономные учебно-профессиональные блоки и комплексы, т.е. самостоятельно проектировать содержание своего профессионального образования, ориентируясь на разные варианты моделей учебно-программной документации, адекватных распространенным производственным технологиям. Акценты смещаются на самостоятельное и кооперативное учение.

Личностно ориентированное образование облегчает переход от предметоцентризма при проектировании учебных планов к профессионально ориентированным блокам дисциплин. Переход к вариативным блокам дисциплин предоставляет благоприятные возможности для создания интегративных и мотивирующих дисциплин.

Таким образом, личностно ориентированное образование строится на поливалентном содержании образования, структура которого имеет блочно-модульный характер. Обучаемый конструирует содержание образования в зависимости от профессиональной направленности, склонностей, способностей. Образование максимально адаптировано к индивидуальным особенностям личности. Структурные блоки отражают ключевые технологии производства. Модули отражают вариативность, динамизм и гибкость образования, имеют специальную профессиональную направленность. Их освоение подчинено развитию профессионально важных качеств личности.

Технологизация личностно ориентированного содержания образования предполагает специальное конструирование учебных текстов, дидактических материалов, форм контроля за личностным развитием учащихся⁸.

Личностно ориентированное содержание образования помимо инфор-

мационно-справочного, бесспорного учебного материала должно включать проблемные тексты, противоречивые сведения, неопределенные ситуации. И конечно, важно, чтобы учебный материал помогал самообразованию: содержал указания, рекомендации, комментарии, смысловые таблицы, диаграммы, обеспечивающие самостоятельное понимание и усвоение содержания образования. Учебный материал должен включать предшествующий субъектный опыт обучаемого и предусматривать возможность его преобразования.

Важным концептуальным положением технологизации образования является предоставление обучаемому возможности выбирать содержание учебного материала. Необходимо также дать возможность выбора способа, технологии обучения.

Организация личностно ориентированного обучения

Усвоение такого содержания образования приведет к отказу от постоянной в течение всего времени обучения групповой организации обучаемых, от жесткой регламентации времени занятий, усилит самоопределяющее начало обучаемых. Учебно-пространственная среда должна будет расшириться, стать открытой. Существенно изменится позиция педагога. Роль преподавателя постепенно трансформируется в роль консультанта, наставника, учителя в буквальном смысле этого слова.

Важной особенностью личностно ориентированного профессионального образования станет отказ от традиционной методики обучения, имеющей рецептивный характер. Взамен должны прийти педагогические и психологические технологии, адекватные современным технологиям производства. В профессиональном обучении акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление, самоконтроль и собственную активность обучаемых. Учащиеся иницируют и организуют процесс своего учения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения личности в ходе решения профессионально значимых задач.

Новые технологии производственного обучения

Широкое внедрение в производство новых информационных технологий, быстрая смена техники и технологии производства, рост требований к качеству продукции стимулируют развитие системы производственного обу-

чения. При определении основных нововведений мы остановились на инновациях в области производственного обучения Германии⁹.

Широкое распространение получил четырехступенчатый метод формирования сенсомоторных навыков:

- ♦ подготовительная ступень (создание учебной ситуации);
- ♦ демонстрационная ступень (формирование представления о трудовых действиях);
- ♦ подробное выполнение трудовых действий;
- ♦ упражнения и отработка навыков.

Важное значение придается объяснению сущности психофизиологических механизмов трудовых действий, технике их выполнения и основанию трудового процесса. Краткая формула этого метода производственного обучения "что-как-почему так".

К новым технологиям производственного обучения относится обучение на основе регуляции выполняемых действий. Суть ее заключается в формировании у обучаемых представлений (ориентировочной основы) об осваиваемых трудовых действиях при помощи инструкционных карт (вербальный тренинг) и различных технологических средств обучения (активный тренинг).

Теория регуляции трудовых действий основывается на концепции акцентированного тренинга психорегуляции действий. Главное внимание уделяется формированию образа действий – психической модели способа выполнения трудовой деятельности. Тренинг предусматривает постоянное развитие внимания, представлений, мышления и речи обучаемого.

К активным технологиям производственного обучения следует отнести метод когнитивного инструктирования. Здесь широко используются инструкционные карты с неполными данными, обучаемые привлекаются к разработке технологий выполнения трудового процесса, самостоятельно планируют последовательность трудовых действий, определяют способы контроля результатов труда. Иными словами, активизируется интеллектуальный поиск обучаемых в процессе самостоятельного освоения трудовых действий.

Большое внимание следует уделять технологиям производственного обучения, стимулирующим самостоятельность обучаемых. Акцент делается на организации саморегулируемого учения. Большие возможности в реализации этого концептуального замысла имеет методика проектов. Под проектом понимается любой практический замысел, который реализуется обучаемым. При

этом обучаемый самостоятельно ставит цель, составляет план, практически его осуществляет, оценивает и контролирует качество конечного продукта. В роли продукта может выступать изделие, готовое к использованию, деталь сложной конфигурации, электрическая схема, компьютерная программа и т.д.

Дальнейшее развитие самостоятельно регулируемого учения привело к разработке метода направляющих текстов. Его суть заключается в управлении самостоятельным учением на основе пошаговых (поэтапных) предписаний.

Основные этапы самостоятельного решения проблемы: 1) информационный этап (что нужно сделать?); 2) планирование (как можно достигнуть этого?); 3) принятие решения (определение путей и средств реализации); 4) осуществление (реализация); 5) контроль (правильно ли выполнено задание?); 6) оценка (что нужно в следующий раз сделать лучше?).

Особенность метода направляющих текстов заключается в планомерном развитии профессионального мышления и способов выполнения профессионально значимых действий. В начале производственного обучения длительность этапов (шагов) сокращена, в дальнейшем шаги удлиняются.

Применение направляющих текстов существенно изменяет профессиональные функции мастера производственного обучения. Из наставника, инструктора он превращается в консультанта. Учебно-производственный процесс приобретает четкую ориентацию на самообучение, резко возрастает инициатива и активность обучаемых. Саморегулируемое индивидуальное учение по текстам позволяет уделять больше внимания слабым учащимся.

Диагностика профессионального развития учащихся

Необходимость индивидуального подхода к учащимся не вызывает сомнения у педагогов, однако реализуется редко. Причин тому много. Это и незнание психологии обучаемого, и отсутствие профессионально обоснованной цели изучения личности. Поскольку мы провозглашаем гуманистический подход в образовании, главным моментом которого является центрация педагогических усилий на личности учащихся, то при разработке планов проведения урока (дидактический компонент) следует предусматривать развитие каких-либо психических способностей ученика (психологический компонент), учитывать и фиксировать этот процесс.

Важным фактором стимулирования развития личности является педагогическая и профессиональная диагностика учащихся. Изучение индивидуаль-

но-психологических особенностей, учебно-профессиональной позиции, эмоционального самочувствия в коллективе, самооценки и уровня притязаний должно стать предметом мониторинга развития личности. Проведение такого мониторинга будет способствовать коррекции технологии обучения, профессионально-психологических особенностей личности учащихся, а также развитию их учебно-профессиональной мотивации. Это, несомненно, будет содействовать утверждению личностно ориентированного образования.

Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов

Психологи установили зависимость развития личности учащихся от уровня компетентности и интеллекта педагога, значит, нужны стимулы и технологии, обеспечивающие постоянное профессионально-личностное развитие обучающего персонала.

Утверждение личностно ориентированных технологий в профессиональном образовании во многом зависит от подготовленности педагогов к этому инновационному процессу. Ведь учитель является носителем не только информации, но также и способов познавательной деятельности. Значит, начинать надо с педагогов. Речь идет не об усвоении нового материала, а о перестройке познавательных способностей педагогов. Годами складывавшиеся приемы педагогической деятельности, основанные на рецептах, жестких алгоритмических указаниях, сформировали стереотипы мышления и интеллектуальной деятельности.

Никакие призывы и убеждения в необходимости перехода педагогов на новую психологическую основу их деятельности не помогут. Следует создать ситуации, разрешая которые педагоги перестраивали бы сложившиеся способы учебно-познавательной деятельности. Важными формами психологической ориентации являются различные проблемные семинары, тренинги и диагностика профессионально значимых характеристик педагога.

Действенным фактором, инициирующим профессиональное развитие педагогов, может стать аттестация. В настоящее время в разных регионах России ведется активный поиск методики аттестации педагогических и руководящих работников образования. Опытно-экспериментальная проверка методики аттестации, принятой департаментом образования администрации Свердловской области, показала главный ее недостаток – игнорирование ин-

дивидуальной траектории профессионального становления педагога.

Унифицированная методика аттестации не учитывает также особенности профессий, географического расположения учебного заведения и экономики района. Очевидно, нужна аттестация, максимально учитывающая образовательно-профессиональную квалификацию, стаж, возраст, пол педагогов и, конечно, социально-экономическую ситуацию района, в котором расположено профессиональное учебное заведение.

Введение аттестации педагогических работников обуславливает актуальность поиска инновационных технологий повышения их квалификации и педагогического мастерства. Решение этой проблемы привело к разработке психотехнологий профессионального развития педагогов. Их особенностью является личностная ориентация, обращенность к внутренним резервам психики, актуализация профессионально-психологического потенциала педагога¹¹.

Действенным средством профессиональной и психологической подготовки педагогов к освоению личностно ориентированного образования могут стать семинары по актуальным проблемам профессионального образования, имитационные игры по выработке творческого индивидуального стиля деятельности.

Какой же вывод можно сделать, основываясь на проведенном анализе развития личностно ориентированного образования?

Утверждение личностно ориентированного образования в профессиональной школе зависит от многих факторов: личности педагогов и их профессиональной позиции, содержания образования и его учебно-методического обеспечения, технологии и организации учебно-пространственной среды, контроля и оценки учебных технологий, диагностики и коррекции профессионального развития учащихся.

Внедрение этого инновационного вида образования явится важным фактором обновления профессионального образования, приведения его в соответствие с современными технологиями. Развитие личностно ориентированного профессионального образования, в свою очередь, станет основой внедрения новых производственных технологий, и будет правильно рассматривать такое профессиональное образование как инвестицию в экономику.

В обобщенном виде результаты анализа личностно ориентированного образования представлены ниже.

Личностно ориентированное профессиональное образование

Цель: профессиональное развитие обучаемого, приобретение профессионального опыта, становление специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и самообразованию.

Принципы:

- ♦ гуманизация профессионального образования;
- ♦ профессиональное самоопределение, выражающееся в выборе профессии, конструировании своего профессионального образования, проектировании карьеры;
- ♦ внутренняя активность личности, обусловленная потребностью в реализации своего опыта и способностей.

Пути реализации

Стимулирование профессионального роста педагогов

- ♦ Проблемные семинары по личностно-развивающим технологиям профессионального образования
- ♦ Дифференцированный подход в повышении квалификации
- ♦ Личностно ориентированная аттестация педагогов

Мотивирование профессионального восхождения педагогов

- ♦ Диагностика профессионально-психологического потенциала личности
- ♦ Тренинги развития креативности, рефлексивные и коррекционные тренинги
- ♦ Имитационные игры по выработке творческого индивидуального стиля деятельности

**Личностно
ориентированное
содержание образования
учащихся**

- ♦ Вариативное, блочно-модульное построение учебных планов
- ♦ Личностно-развивающие интегративные образовательные программы: социальные и технологические коммуникации, социальные технологии производства, психология технического творчества, психотехнологии профессионального самоопределения и др.
- ♦ Дополнительные, факультативные профессионально-образовательные курсы по перспективным технологиям

**Личностно
ориентированные
педагогические
технологии**

- ♦ Технологии кооперативного (взаимосодвствующего) обучения в условиях имитационно-игровой ситуации при разработке интегративных проектов и выполнении комплексных заданий
- ♦ Саморегулируемое обучение при помощи метода проектов, направляющих текстов, когнитивного инструктирования
- ♦ Диалогичность в обучении, как фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной и критической функций личности

**Личностно ориентиро-
ванная организация
учебно-пространственной
среды**

- ♦ Контроль и оценка обучаемости и способов учебно-познавательной деятельности учащихся
- ♦ Интегративные, многофункциональные учебно-производственные мастерские, лаборатории, бюро
- ♦ Групповая организация ученических мест

**Мониторинг
профессионального
развития субъектов
образования**

- ♦ Стартовая диагностика обучаемости и воспитуемости
- ♦ Экспресс-диагностика социально и профессионально важных характеристик обучаемых
- ♦ Финишная диагностика профессиональной подготовленности выпускников

**Коррекция
профессионального
становления личности**

- ♦ Коррекция социального и профессионального самоопределения
- ♦ Коррекция профессионально важных характеристик специалиста

¹ См.: Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982. С. 226, 228.

² См.: Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1. С. 36.

³ Там же. С. 38.

⁴ Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вopr. психологии. 1995. № 2. С. 31.

⁵ Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 32.

⁶ См.: Якиманская И.С. Указ. соч. С. 36.

⁷ Асмолов А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // Magister. 1995. № 1. С. 27.

⁸ См.: Якиманская И.С. Указ. соч. С. 37.

⁹ См.: Schelten A. Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart, 1991.

¹⁰ См.: Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

¹¹ См.: Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Психотехнологии стимулирования профессионального роста инженерно-педагогических работников // Вестник УНМО вузов России по инженерно-педагогическому образованию. Екатеринбург, 1993. Вып. 1 (10).

Глава 4. АТТЕСТАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

Введение в проблему

В июне 1993 г. Министерство образования Российской Федерации утвердило Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования. И тем самым были прекращены дискуссии о целесообразности аттестации педагогов. Актуальными стали процедура и методика аттестации, так как в Типовом положении они не были приведены. Началась невиданная по масштабам опытно-экспериментальная работа по созданию технологии аттестации педагогов.

Департамент образования администрации Свердловской области создал временный научно-исследовательский коллектив "Аттестация", который к сентябрю 1994 г. разработал систему аттестации педагогических и руководящих работников образования. В основу разработанной системы аттестации была положена концепция профессионализации¹. Считаем оправданным критический анализ проделанной работы. Начнем его с критики Типового положения.

Согласно Типовому положению, *аттестация* – это основанная на научных принципах комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников профессиональных учреждений.

Определение вполне приемлемое, но безличное. Ведь профессионализм деятельности, тем более педагогической, обеспечивается личностным потенциалом специалиста. Поэтому, на наш взгляд, аттестация – это оценка не только успешности деятельности, но и профессионализма личности педагога.

Целью аттестации провозглашается стимулирование роста квалификации, продуктивности и качества педагогического труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты труда.

Вызывает сомнение возможность обеспечения *социальной защищенности*. Ведь аттестация – это еще и сбор сведений о педагогах. Любой сбор ин-

формации задевает достоинство человека. В условиях электронного сбора и хранения информации аттестация может стать средством дискриминации специалиста.

Следует также обратить внимание на неизбежную субъективность аттестации, приводящую к ошибочной (искаженной) оценке профессионализма педагога.

Задачи аттестации – целенаправленное непрерывное повышение профессионального уровня педагогов, установление соответствия качества и оплаты труда, управление качеством образования для создания оптимальных условий развития личности.

Аттестация, конечно, не является фактором повышения квалификации, но реально после аттестации на соответствующую категорию педагог временно (на пять лет) профессионально расслабляется. Следует отметить, что часть педагогов довольствуются достигнутой категорией и отказываются от дальнейшей аттестации. Но этот факт скорее свидетельствует о несовершенстве методики аттестации.

Результатом аттестации является присвоение работникам квалификационной категории, определяющей уровень квалификации, профессионализма, продуктивности и качества педагогического труда, соответствующей нормативным критериям. Квалификационная категория учитывает также степень сложности профессионально-педагогических задач. Определяется категория на основе квалификационных характеристик.

Основные принципы аттестации, согласно Типовому положению, – доброжелательное, бережное отношение к педагогам, создание максимального психологического комфорта, использование методов и средств, обеспечивающих объективность полученных данных.

Остановимся на провозглашенных принципах аттестации. Ни о каком психологическом комфорте речь идти не может. Личность подвергается оценке, пусть даже весьма компетентного и лояльного эксперта. Но оценка всегда эмоционально и субъективно окрашена. На ее “объективность” влияют прошлый опыт, профессионализм и настроение эксперта. Главное же противоречие этого принципа состоит в том, что личность практически не может не испытывать психического напряжения, отрицательных эмоций, стресса при оценке ее квалификации и профессионализма.

И конечно, крайне сложно обеспечить объективность данных аттестации. Это уже недостаток применяемых методов оценки квалификации. Но в любом случае это принципиальное положение из области благих намерений. Следует также отметить, что аттестация отвлекает педагогов от решения основных профессиональных задач и ее проведение требует больших затрат времени.

Значит ли вышеизложенное, что аттестацию проводить нецелесообразно? Опыт проведения аттестации в учебных заведениях Свердловской области убедительно свидетельствует, что она стала мощным фактором повышения психолого-педагогической квалификации работников образования. Стали востребованными различные инновационные формы и методы работы Института развития регионального образования.

Аттестацию следует также рассматривать как фактор, инициирующий *профессиональный рост педагога*. Под профессиональным ростом мы понимаем развитие специалиста, которое предполагает непрерывное совершенствование деятельности, обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств личности. Психологические особенности профессионального развития подробно проанализированы в монографии Э.Ф. Зеера².

Профессиональный рост может происходить на протяжении всей профессиональной жизни личности. При этом, конечно, имеют место стабилизация роста, а в отдельных случаях и снижение достигнутого уровня. Как известно, любое развитие включает процессы роста и упадка. Но главное все же приращение компетентности и профессионализма.

Профессиональный рост предполагает постоянное повышение квалификации, поиск возможностей наиболее полно реализовать, осуществить себя в профессии, усиление организованности, самостоятельности и ответственности, поддержание на требуемом уровне работоспособности, способности к инновациям и профессиональным переменам. Профессиональный рост характеризуется самопознанием, саморазвитием и не обязательно сопровождается карьерой – продвижением по служебной лестнице.

Аттестация предусматривает присвоение четырех категорий: третьей, второй, первой и высшей, которые и свидетельствуют о профессиональном росте педагога.

Центральным моментом аттестации является оценка педагога. Основное назначение оценки заключается не в том, чтобы проконтролировать качество работы, а в том, чтобы, опираясь на анализ, выявить резервы роста уровня трудовой отдачи работника, принять решение о повышении его квалификации и перспективах карьеры. Проблема оценки и стала предметом нашего исследования. Главной была задача определить, *что, как и каким образом* оценивать.

Что оценивать? Личные качества, труд педагога, результаты его работы по достижению цели или уровень вклада в деятельность профессионального учреждения?

Ответ на этот вопрос при проведении аттестации предполагает поиск таких обобщенных показателей, которые полностью отражали бы успешность педагогической работы и индивидуальный вклад каждого работника. Определение этих показателей должно стать результатом решения теоретической задачи соответствия личности и профессии на стадии профессионализации.

Вторая задача (какими методами оценивать, как собирать информацию, как измерять выделенные показатели?) решалась в процессе поиска, обоснованного выбора и разработки надежных, проверенных методик, позволяющих определить с достаточной степенью достоверности и точности выделенные показатели. Результатом ответа на этот вопрос стала разработка методики аттестации.

Чтобы решить следующую задачу (каким образом оценивать?), необходимо разработать не только методику, но и процедуру аттестации, включающую определение периодичности, места проведения оценки, порядка прохождения тех или иных испытаний; учет возрастных и половых особенностей аттестуемых; разработку схемы анализа и соотнесения полученных данных; разработку программы и порядка использования оценок.

Таким образом, проблема аттестации педагога включает в себя решение групп задач, относящихся к содержанию, методам и процедуре оценки.

В современной практике можно выделить две основные разновидности оценки деятельности работника: 1) результатов труда; 2) качеств специалиста, влияющих на достижение этих результатов.

Определяя, что оценивать при аттестации педагога, мы тоже использовали два вида оценки: 1) успешности, продуктивности его деятельности; 2) профессионально-личностного потенциала.

Оценка деятельности педагога

Для определения критериев и параметров успешности деятельности педагогических работников нами был проведен анализ деятельности педагога профессиональной школы. Результатом этой работы явилось детальное, подробное описание функций, основных видов деятельности, типовых профессиональных задач и профессиональных умений педагога³.

Содержательный анализ состава и структуры деятельности является основой выбора методов ее оценки. Профессиональную деятельность, качества и свойства человека мы рассматривали в их развитии. Ведь деятельность молодых специалистов, вчерашних вузовских выпускников, и уровень их профессионально-личностного потенциала значительно отличаются от деятельности педагогов, имеющих стаж или достигших профессионального мастерства. Таким образом, в предлагаемой нами модели оценке подвергаются основные виды деятельности, профессиональная компетентность, мотивы профессиональной деятельности и профессиональные способности.

По Типовому положению аттестация проводится в три этапа.

Первый этап – оценка практической профессиональной деятельности педагогического работника. В теоретических исследованиях и практических работах предлагаются различные методы оценки педагогического труда. Это и педагогическая экспертиза, и контрольные работы обучающихся, и анализ урока, и экспертные методы⁴.

Очевидно, наиболее точные, надежные результаты можно получить, используя в определенном сочетании несколько различных методов. В современной теории и практике при оценке профессиональной деятельности педагога предпочтение отдается педагогической экспертизе.

Педагогической экспертизой называется совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения об объекте. Экспертные методы, всегда широко используемые при подготовке решений в различных областях: социально-политической, экономической, военной, – могут быть применены и при проведении педагогической экспертизы.

Экспертный метод – это способ получения оценки объекта на основе личного опыта и интуиции специально отобранных экспертов. Разновидность экспертного метода, предусматривающая проведение экспертизы группой экспертов по определенному алгоритму, называется методом групповых экспертных оценок (ГЭО)⁵. Среди множества экспертных методов метод ГЭО используется именно для оценки интересующих нас объектов – качества преподавания, деятельности учителя. Суть метода ГЭО заключается в том, что он проводится как индивидуальный опрос с помощью специально разработанных анкет.

Главное при конструировании анкеты – определить профессионально значимые показатели (критерии) продуктивности деятельности. На научно-практическом семинаре работников профессиональных училищ Свердловской области (апрель 1992 г.) была проведена экспертиза 17 показателей, выделенных на основе изучения психолого-педагогической литературы по проблеме деятельности и личности инженерно-педагогических работников. Участникам семинара было предложено определить свое отношение к каждому показателю: согласие с предложенным вариантом отметить знаком “ + ”, несогласие – знаком “ – ”, сомнение – знаком “ ? ”. В опросе приняло участие 28 человек, из них 9 директоров.

Обобщение результатов опроса позволило определить 9 наиболее значимых показателей. Каждый показатель (критерий) оценивался по пятибалльной шкале:

- 1 – неудовлетворительно, показатель не соответствует признакам педагогически значимой деятельности;
- 2 – достаточно, в общих чертах выполняются требования показателя деятельности и связанные с ним ожидания;
- 3 – удовлетворительно, требования показателя и связанные с ним ожидания выполняются в полном объеме;
- 4 – хорошо, деятельность превышает требования показателя и связанные с ним ожидания;
- 5 – очень хорошо, большое превышение требования показателя, деятельность имеет отчетливо выраженный сверхнормативный характер.

Анкета оценки деятельности педагога заполняется по результатам посещения уроков, а также анализа программно-методической документации по преподаваемому учебному предмету (табл. 1).

Таблица 1

Экспертная оценка деятельности педагога		
№ п/п	Содержание показателя деятельности	Шкальная оценка
1	Умения ставить цель и планировать свою деятельность и деятельность ученика	
2	Наличие учебно-программной документации, планов, дидактического и методического обеспечения уроков	
3	Умения эффективно организовывать деятельность, формировать положительные познавательные мотивы	
4	Использование разнообразных форм и методов обучения, объективная оценка деятельности учащихся и их достижений, поощрение учащихся в процессе обучения	
5	Коммуникация – эффективное, точное и всестороннее общение, обмен идеями и мнениями в ясной по существу и по форме манере	
6	Отношение к учащимся и коллегам. Демонстрация уважения и поддержание хороших отношений. Проявление озабоченности успехами учащихся и их личными проблемами. Тактичность и внимательность в общении	
7	Компетентность – поддержание на уровне современных требований своих психологических, педагогических, специальных и социально-правовых знаний	
8	Инновационная деятельность – новаторский подход к проблемам обучения, разработка нового содержания и новых технологий обучения	
9	Профессиональная позиция, позволяющая успешно реализовать педагогическую деятельность	

Дата _____ Эксперт _____

Анкета оценки деятельности преподавателя предлагается 3–5 экспертам. В качестве экспертов выступают заместители директоров, руководители методических объединений, работники профессиональных союзов, высококвалифицированные коллеги.

После того как эксперты выставили оценки, заполнили анкету, пользователь методики аттестации переносит полученные результаты в таблицу обобщенных экспертных оценок (табл. 2).

Таблица 2

Обобщенные экспертные оценки деятельности

Преподаватель _____

Эксперт	Шкальная оценка показателя									Сумма оценок	Средняя оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1											
2											
3											
4											
5											

Анализ экспертных оценок осуществляется путем вычисления среднего арифметического значения (по горизонтали). Общая экспертная оценка деятельности педагога по всем девяти критериям не определяется, так как качественные характеристики разных показателей не эквивалентны.

Об успешности педагогической деятельности судят по степени выраженности отдельных показателей в следующих интервалах средних оценок:

0 – 1,4 – неудовлетворительно;

1,5 – 2,4 – достаточно;

2,5 – 3,4 – удовлетворительно;

3,5 – 4,4 – хорошо;

4,5 – 5,0 – очень хорошо.

Если при обработке результатов выявится, что максимальная и минимальная экспертные оценки резко отличаются от остальных, то целесообразно результаты работы экспертов, выставивших эти оценки, из общего подсчета исключить.

Большая вариативность в оценках экспертов может свидетельствовать о неоднородности экспертной группы, о разном уровне компетентности экспертов, а также об их субъективности.

Представляется дискуссионной оценка деятельности педагога на основе анализа зачетных уроков. В систему аттестационных процедур анализ урока включается во всех изученных нами источниках. При определении методики аттестации мы также разработали формализованную схему наблюдения и анализа урока⁶. Мы стремились максимально унифицировать элементы урока, чтобы получить объективную информацию о качестве обучения и возможность количественно оценить продуктивность деятельности педагога.

Опытно-экспериментальная работа в ВПУ № 2 Новоуральска убедила нас в нецелесообразности этой процедуры. В пользу такого решения можно привести следующие аргументы:

1. Основой формирования оценки урока служит восприятие ситуации экспертом. Психологической особенностью восприятия является селекция воспринятого на основе учета его субъективной значимости.

2. Оценка элементов урока происходит на эмоциональном и рациональном уровнях. Эти уровни определяются совокупностью фактов, отношений, чувств, и нужны большие аналитические усилия, чтобы рационально оценить деятельность педагога на уроке.

3. На качество зачетного урока влияет эмоциональное состояние педагога, настроение учеников, профессиональная позиция экспертов, уровень их компетенции.

Все это в комплексе сильно искажает объективность оценки деятельности педагога. Изучение 68 заполненных протоколов зачетных уроков показало явное завышение оценок. Если учесть, что эта процедура занимает много времени, отвлекает педагогических работников от основной работы, то становится очевидной неоправданность проведения при аттестации зачетных уроков.

Более целесообразным и информативным, как показала опытно-экспериментальная работа, является выполнение аттестуемым педагогом научно-методического проекта. Для педагогического проектирования аттестуемый самостоятельно выбирает и разрабатывает конкретную тему, руководствуясь потребностями собственной педагогической деятельности и приведенными ниже требованиями (табл. 3).

Квалификационная категория	Требования, предъявляемые к педагогическому проектированию
Высшая	Разработка и внедрение авторской развивающей педагогической системы, технологии, основанной на творческом использовании междисциплинарной научной методологии и методики, комплекса социальных, педагогических и предметных наук
Первая	Разработка дидактико-психологического проекта темы, курса с использованием инновационной технологии обучения. Проведение психологических исследований с обработкой результатов, выработкой программы коррекции деятельности. Методические разработки по проектированию деятельности учащихся
Вторая	Разработка дидактического проекта развивающих технологий обучения предмету, профессии или воспитания на основе компетентного использования современных педагогических идей и концепций. Проведение психологических исследований с обработкой результатов (по комплексной методике). Методические разработки с использованием традиционной технологии обучения
Третья	Разработка плана-конспекта занятия (урока), методов, средств обучения, комплекса упражнений и т.п. Психолого-педагогическое исследование по одной методике с анализом результатов

Оценка проекта осуществляется на основе максимально формализованной эксперт-рецензии (табл. 4).

Эксперт-рецензия

Наименование проекта _____

Ф.И.О. автора _____

Учебное заведение _____

№ п/п	Критерий оценки	Оценки
1	Актуальность и обоснованность выбора темы проекта	1 2 3 4 5
2	Правильность определения цели и задач решения педагогически значимой проблемы	1 2 3 4 5
3	Понятийная и терминологическая четкость	1 2 3 4 5
4	Обоснованность выбора содержания и технологии обучения	1 2 3 4 5
5	Педагогическая ценность предлагаемых способов активизации учебно-познавательной деятельности и стимулирования самостоятельности учащихся	1 2 3 4 5
6	Обоснованность использования инновационных подходов	1 2 3 4 5
7	Психолого-педагогическая и специальная (предметная) компетентность	1 2 3 4 5
8	Воспитательный и развивающий характер проекта	1 2 3 4 5
9	Завершенность проекта	1 2 3 4 5

Рецензент-эксперт

Ф.И.О.

Индивидуальный рейтинг проекта вычисляется по формуле

$$R = \frac{n^1_{cp} + n^2_{cp} + \dots + n^i_{cp}}{N},$$

где $\bar{n}_{\text{ср}}^i$ – средний балл по оцененным факторам одного эксперта;
 N – количество экспертов.

Рейтинг считается высоким, если общий средний балл находится в пределах от 4 до 5, средним – от 3 до 4, низким – от 0 до 3.

По отдельным критериям оценка может не выставляться. Каждый критерий оценивается по пятибалльной шкале: минимальный балл – 1, максимальный – 5.

Таким образом, аттестация педагогической деятельности ведется на основе групповой экспертной оценки и рецензирования выполненного проекта.

Оценка компетентности педагога

Профессионализм педагога во многом определяется уровнем его компетентности. Поэтому периодическое прохождение квалификационного испытания – необходимое условие аттестации специалиста. Таким образом, в методику аттестации мы включили программу квалификационного испытания.

Программа разрабатывалась на основании анализа содержания и структуры знаний, обеспечивающих успешное решение типовых профессиональных задач. В программу включены основные психолого-педагогические понятия и теории, характеристика отечественной системы образования и зарубежного опыта, ведущих педагогических принципов и технологий обучения, вопросы психологии личности учащихся и межличностных отношений, психологии обучения, развития и воспитания, правовые знания.

Программа разработана на блочно-модульной основе, содержит 5 блоков: социально-правовой, педагогический, психологический, методический и инновационный. Блок представляет собой законченный информационный элемент и включает учебный материал, определяющий единый уровень содержания психолого-педагогических и методических знаний для всех квалификационных категорий педагогов.

Каждый блок состоит из модулей, представляющих собой законченные информационные элементы и содержащих учебный материал, *общий* для различных квалификационных категорий, а также специально ориентированный для *данной* категории.

В компетентность входят не только знания, но и умения их применять при решении профессиональных задач. Оценка степени компетентности специалиста может осуществляться по экзаменационным билетам. Экзамен при-

нимает экспертная комиссия в составе не менее трех человек. Педагоги традиционно относятся к такой форме определения их компетенции, считая ее “школярской”, унижающей их профессиональное достоинство. Следует также отметить, что экзаменационная оценка в большой степени субъективна, зависит от компетентности экспертов и их отношения к экзамену.

Для оценки компетентности педагога целесообразно использовать одну из форм *тестов достижений*. Из наиболее распространенных форм тестов достижений доступными являются письменные задачи и ситуации с альтернативными вариантами ответов. Аттестуемому предлагается выбрать один из них или обосновать свой вариант разрешения ситуации. Ниже приведены фрагменты тестовых заданий для оценки психолого-педагогической компетентности педагога.

Фрагмент диагностики педагогической компетентности

Ситуация 1. Преподаватель обнаружил, что один ученик имеет низкую скорость обучения – тугодум. Какой вывод должен сделать педагог?

- а) не существует какой-либо связи между низкой скоростью обучения и интеллектуальными возможностями;
- б) необходимо замедлить темп обучения;
- в) этому ученику едва ли можно помочь;
- г) Ваше мнение...

Ситуация 2. Родители ученика жалуются, что их сын проявляет чрезмерный интерес к молодежной музыке и не реагирует на просьбы и замечания.

Как следует оценить такое поведение ученика по отношению к родителям?

- а) это типичное поведение учащихся;
- б) такое поведение является выражением конфликта поколений;
- в) такое поведение является формой самоутверждения;
- г) Ваше мнение...

Ситуация 3. Когда все учащиеся записывали краткие выводы урока, Коля Балашов вынул расческу и долго причесывался. “Сейчас не время заниматься этим”, – заметила преподавательница. Балашов грубо ответил: “В учительницах женского пола не нуждаюсь!” Действия преподавателя:

Задания

В конфликтных ситуациях часто наблюдается следующее поведение молодежи:

- 1) эмоциональный взрыв;
- 2) регрессивное поведение;
- 3) разочарование;
- 4) стремление оправдаться;
- 5) активное преодоление препятствий.

Укажите, какое типичное поведение имеет место в следующих случаях:

1	Учащемуся указали на небрежное ведение тетради. В ярости он порвал ее.	→	
---	--	---	--

2	Учащийся часто просит мастера производственного обучения о помощи и не проявляет готовности к самостоятельному выполнению задания.	→	
---	--	---	--

Задания

Какие факторы влияют на выбор профессии?

1	Кто в основном влияет на выбор профессионального учебного заведения?	→	
---	--	---	--

2	Кто оказывает решающее влияние на выбор профессии?	→	
---	--	---	--

3	Кто оказывает особое влияние на приобретение определенного положения в своей профессии?	→	
---	---	---	--

1. Этому решению способствуют коллеги по работе и руководители.

2. На принятие решения влияют друзья детства.

3. На принятие решения влияет семья.

4. На принятие решения наряду с семьей, школой и ровесниками влияет местная структура экономики.

Оценка профессионально важных качеств педагога

На основе анализа деятельности педагога нами были определены качества, необходимые для продуктивного выполнения педагогических функций⁷. К ним относятся оптимизм, социальная ответственность, организованность, самостоятельность, коммуникативность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная отзывчивость, требовательность, способность к инновациям, креативность, внешняя привлекательность.

Для оценки профессионально важных качеств педагога мы использовали методику, предложенную П.Д. Чернобаев⁸. Суть ее сводится к групповой оценке личностных качеств экспертами. В качестве экспертов (3 – 5 человек) выступают вышестоящие руководители и коллеги.

Поскольку большинство профессионально значимых качеств имеют полярное выражение, т.е. каждому положительному соответствует противоположное отрицательное качество (например, самостоятельный – несамостоятельный, ответственный – безответственный), автор методики предлагает оценивать качества в двух их крайних проявлениях. В качестве оценочной шкалы используется шкала полярных профилей с разбросом от +3 до –3 баллов.

Обработка результатов оценки осуществляется суммированием баллов по каждому качеству. Для определения общей суммы набранных баллов используется переводная таблица:

+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
7	6	5	4	3	2	1

Уровни выраженности профессионально значимых качеств определяются следующими интервалами:

- 11 – 27 – качества выражены недостаточно;
- 28 – 44 – качества выражены удовлетворительно;
- 45 – 61 – качества выражены хорошо;
- 62 – 77 – качества выражены очень хорошо.

Оценки по каждому из 11 выделенных качеств анализируются экспертной комиссией. Если количество качеств, оцененных отрицательно, больше пяти, то у комиссии есть все основания поставить вопрос о несоответствии педагога занимаемой должности. Ниже приведен лист оценки профессионально важных качеств (табл. 5):

Лист оценки профессионально важных качеств педагога

Уважаемый коллега! Настоящая анкета предназначена для определения качеств педагога. Вам предлагается оценить степень выраженности каждого из приведенных качеств с помощью оценочной шкалы. Для этого обведите кружком соответствующую цифру – оценку.

Значение оценки:

+3 – выбранное Вами качество присуще педагогу в высокой степени;

+2 – выбранное качество свойственно педагогу;

+1 – скорее всего это качество присуще педагогу;

0 – трудно сказать, свойственно это качество педагогу или нет;

-1 – данному педагогу скорее всего присуще противоположное качество;

-2 – противоположное качество весьма заметно;

-3 – противоположное, отрицательное качество сильно выражено.

Таблица 5

№ п/п	Положительные качества	Баллы	Отрицательные качества
1	Оптимистичен	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Пессимистичен
2	Общителен, коммуникабелен	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Необщителен, замкнут
3	Эмоционально устойчив	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Тревожен, эмоционально неустойчив
4	Организован	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Неорганизован
5	Склонен к инновационной деятельности	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Предпочитает работать по шаблону, инструктивным предписаниям
6	Социально ответствен	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Старается перекладывать ответственность на других
7	Эмоционально отзывчив	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Эмоционально индифферентен, равнодушен
8	Требователен	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Нетребователен
9	Самостоятелен	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Несамостоятелен
10	Склонен к творчеству	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Догматичен
11	Симпатичен, привлекателен	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Несимпатичен, непривлекателен

Эксперт _____

Организация экспертизы

В Типовом положении предусмотрена профессиональная экспертиза, но не определены требования к ней. Опытная работа, изучение литературы позволили нам установить следующие требования к экспертам:

- ♦ наличие научно-педагогического стажа работы (в школе, вузе, НИИ, ИУУ, ПТУ);
- ♦ наличие собственных научных или методических работ (статей, методических разработок, пособий, монографий) по вопросам педагогики и методики преподавания;
- ♦ регулярное знакомство с литературой по педагогике, участие в работе методических семинаров, совещаний, конференций; творческие контакты с учеными, методистами, преподавателями вузов и школ;
- ♦ участие в работе экспертных групп, методических комиссий, в исследованиях по педагогике и методике преподавания.

Следует остановиться на вопросах организации работы с экспертами. Ее порядок устанавливается рабочей группой в зависимости от целей и особенностей экспертизы в соответствии со следующими правилами:

1. На первом заседании экспертной комиссии организатор экспертизы проводит беседу, в которой рассматривает сущность экспертных методов и основные области их применения, значение проводимой экспертизы для аттестации, основные термины и определения, порядок опроса экспертов, основные оценочные операции, наиболее распространенные ошибки экспертов, методы обработки результатов экспертизы.

2. Организатор экспертизы формулирует цель опроса, показывает, как заполнять анкеты, отвечает на возникшие вопросы. При разъяснении содержания вопросов анкеты следует соблюдать нейтральность, т.е. не подсказывать экспертам варианты ответов.

3. В ходе заполнения анкет необходимо обеспечивать независимость ответов экспертов, проводить опрос при отсутствии посторонних лиц.

При проведении экспертизы из всех возможных операций по обработке экспертных оценок осуществляются определение обобщенного суждения группы экспертов и обработка балльных значений оценок.

Подведение итогов аттестации

Итогом аттестации является принятие решения о присвоении педагогическим работникам квалификационных категорий в соответствии с их профессиональным уровнем.

Присвоение категории – это, на наш взгляд, лишь одна из целей аттестации. Необходимо помнить, что аттестация призвана не только оценивать уровень актуальной квалификации специалиста, но и стимулировать его профессиональный рост, определять оптимальные пути и способы повышения его квалификации, а также перспективы карьеры. Аттестация не должна рассматриваться как разовое явление или очередная кампания. Она достигнет своей цели (стимулирование профессионального роста, продуктивности и качества педагогического труда, развитие творческой инициативы) только тогда, когда будет явлением обычным и постоянным в образовательных структурах, привычным и желаемым для педагогов.

Рассчитывая на такое положение, мы разработали профессионально-квалификационный паспорт специалиста, который содержит данные, необходимые для его оценки.

Паспорт состоит из двух частей. Первая из них содержит биографические данные и является неизменной при профессиональных перемещениях. Вторая заполняется при каждой (очередной) аттестации. Паспорт составлен таким образом, что его содержание может быть занесено в компьютерный банк данных. Имея такой профессионально-квалификационный паспорт, руководитель учреждения может объективно и без каких-либо затруднений решать вопросы оптимального использования работника, а специалист получает возможность следить за своим профессиональным ростом и вносить своевременные коррективы в свою профессиональную биографию.

Для того чтобы обеспечить соблюдение основных декларируемых принципов аттестации (бережное отношение к педагогам, создание максимального психологического комфорта), необходимо еще раз остановиться на некоторых проблемах ее обеспечения.

Главная из них – ориентация на человека: формирование заинтересованности в специалисте независимо от его квалификации, доброжелательное отношение к педагогам, установка на профессиональный рост специалиста, а не на его увольнение.

Перечислим реальные возможности решения этих проблем, предусмотренные предлагаемой методикой:

1. Ознакомление аттестуемого со всеми материалами методики.
2. Ознакомление аттестуемого с назначенными экспертами при проведении экспертизы деятельности педагога. В случае несогласия с кандидатурой кого-либо из экспертов аттестуемый имеет право дать ему отвод.
3. Выбор аттестуемым формы экзамена из предлагаемых экзаменационной комиссией.
4. Обязательный учет при проведении аттестации индивидуальных, возрастных и половых особенностей аттестуемых.

Остановимся на возможных ошибках при проведении аттестации.

1. Предубеждения, связанные с социальными стереотипами. При аттестации деятельность молодых, начинающих педагогов ассоциируется с неопытностью, импульсивностью и безответственностью. Педагогам с большим стажем приписывается, с одной стороны, профессиональная надежность, с другой – консерватизм и неспособность к инновациям.

Наряду с искажениями, обусловленными возрастом аттестуемых, встречается ошибка, связанная с половой принадлежностью педагогов. В педагогических сообществах мужчинам при прочих равных условиях завышают оценки.

Частыми источниками ошибок при аттестации являются годами складывавшийся имидж педагога, а также национальные (этнические) стереотипы оценки профессионализма и межличностной конфликтности.

2. На объективность аттестации влияют симпатии и антипатии членов аттестационной комиссии к педагогам. Поэтому одним завышают оценки, другим занижают.

3. На результатах аттестации сказываются установки директора учебного заведения и его заместителей. При подведении итогов аттестации аттестуемому дается приукрашенная или, наоборот, окрашенная в темные тона устная характеристика.

Методика аттестации педагогов нуждается в дальнейшем совершенствовании. Первый же опыт проведения аттестации педагогов в Свердловской области свидетельствует о чрезмерной усложненности ее методики. Нами предложен упрощенный вариант методики аттестации. Надеемся, что этот подход заинтересует педагогических и руководящих работников.

¹ См.: Глуханюк Н.С., Зеер Э.Ф. Методика аттестации обучающего персонала. Екатеринбург, 1994.

² См.: Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.

³ См.: Психологическая характеристика инженерно-педагогической профессии // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. Разд. 3, гл. 1.

⁴ См.: Спок Г.Б., Горлов Б.Б. Психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателей. Новосибирск, 1992.

⁵ См.: Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1989.

⁶ См.: Методика проведения первого этапа аттестации педагогических и руководящих работников системы образования / Сост. М.Л. Вайнштейн, Э.Ф. Зеер, Е.Б. Шакирова. Екатеринбург, 1994.

⁷ См.: Профессиография инженера-педагога / Сост. Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989.

⁸ См.: Чернобай П.Д. Методика оценки деловых и личных качеств руководителей среднего звена // Психол. журн. 1986. № 3.

Глава 5. ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ

Введение

Изменение социально-экономических условий в России, обновление системы образования, модернизация содержания образования, широкое распространение инновационных технологий обучения потребовали качественно нового уровня профессионализма педагогов.

Законом Российской Федерации об образовании предусмотрена аттестация педагогических работников, цель которой – стимулирование профессионального роста обучающего персонала, повышение качества оплаты труда. Основные нормативно-правовые и организационные основания аттестации определены в Типовом положении Министерства образования. Важное место в нем отводится повышению квалификации, росту профессионализма педагогов.

Кафедра психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета провела научно-практическое исследование по поиску эффективных технологий подготовки к аттестации обучающего персонала профессиональной школы.

Теоретической основой исследования стала концепция профессионального становления личности педагога. Ее суть заключается в анализе становления личности специалиста во взаимосвязи с развивающейся деятельностью. Рассматривая развитие личности как целостный процесс, мы выделяем три основные подструктуры: профессиональную направленность, компетентность и профессионально важные качества. В процессе профессионального развития личности эти подструктуры изменяются, перестраиваются также и способы выполнения профессиональной деятельности. Основываясь на результатах исследования профессионализации деятельности и личности педагога, мы выделили следующие пять стадий этого процесса: профессиональную адаптацию, индивидуализацию профессионального опыта, профессиональную зрелость, профессиональное мастерство и профессиональное творчество (креативность).

По мере профессионального роста личность все более адаптируется к социально-психологическим особенностям учащихся, улучшается регуляция

эмоциональных состояний, развиваются профессионально важные качества, постепенно преобразовываясь в сложные психосоциальные конstellляции, совершенствуются способы выполнения деятельности, обогащается репертуар профессионального поведения, возрастает креативность педагога. Чтобы придать этому процессу целенаправленный характер, необходимо психолого-педагогическое обеспечение перехода педагога на более зрелые стадии профессионализации, нужны технологии, стимулирующие профессиональное восхождение.

Поиск эффективных форм и методов стимулирования профессионального развития личности, адекватных ее потенциальным возможностям, показывает особую значимость применения различных психологических технологий, ориентированных на личностное саморазвитие и самореализацию. Особенностью психотехнологии является обращенность к внутренним резервам психики, направленность на реализацию профессионально-личностного потенциала. К психотехнологиям относятся диалоговые лекции, диагностирующие практикумы, коммуникативные тренинги, рефлексивные семинары, методы погружения.

Диагностирующий семинар-тренинг

Применение этих технологий в опытно-экспериментальной работе позволило разработать принципиально новую интегративную психотехнологию — диагностирующий семинар-тренинг. Ценность этой психологической технологии обусловливается следующими факторами:

- ♦ обеспечением неразрывной связи теоретических знаний с практикой, профессиональным опытом;
- ♦ обогащением “я-концепции” педагога и развитием рефлексии;
- ♦ повышением социально-психологической и педагогической компетентности;
- ♦ коррекцией профессиональных деформаций и расширением репертуара поведения;
- ♦ психологической поддержкой эмоционально тревожных педагогов с заниженной самооценкой;
- ♦ стимулированием саморазвития и актуализацией профессионально-личностного потенциала педагогов.

Диагностирующий семинар-тренинг относится к методам психологического взаимодействия, рассчитанным на актуализацию личностных свойств. Личностно-развивающий подход способствует более глубокому осознанию себя в системе межличностных отношений, пониманию других людей, их неповторимости и своеобразия. Полученные знания позволяют прогнозировать поведение, вносить коррективы в намечающиеся социальные тенденции.

Обязательным условием обучения является взаимодействие участников на занятиях, т.е. сама группа, включая ведущих, становится экспериментальной лабораторией, практической моделью для изучения социально-психологических явлений.

Развитие психологического потенциала педагога обеспечивает диагностика профессионально важных качеств, рефлексивный семинар-тренинг, открывающий возможности более полной реализации педагогом своих достоинств в профессиональном пространстве, стимулирования развития личности.

Семинар-тренинг направлен также на проектирование каждым участником индивидуально ориентированных средств общения (эмпатическое понимание, умения слушать, принимать человека таким, какой он есть, анализировать личностные способности).

Значительное место в тренинге уделено вербальным средствам общения: как началам классической риторики, так и новейшим достижениям нейролингвистического программирования. Благодаря им педагоги смогут подобрать средства языкового воздействия, адекватные особенностям учащихся, овладеть искусством конструктивного общения.

Семинар-тренинг предусматривает освоение приемов саморегуляции психических состояний. На занятиях отрабатываются методы изменения своего поведения, техники формирования новых личностных черт, контроля над эмоциями. Упражнения направлены на активизацию механизмов нестандартного социального интеллекта, новых тактик профессионального поведения.

В традициях гуманистической психологии целью познания человеком самого себя является его нравственное, интеллектуальное, эстетическое совершенствование. Человеческая психика – это постоянно создаваемый и обновляемый окружающей действительностью способ отражения мира и регуляции человеком отношений с этим миром. Осуществление такого взаимодействия возможно благодаря высокой пластичности нервной системы человека. Увеличить вариативность психологических механизмов, выявить новые спо-

собы и возможности самовыражения личности позволяет диагностирующий семинар-тренинг.

Рассмотрим организационные основы проведения семинара. На стадии его подготовки ведущие семинара (педагоги-психологи) анализируют уровень профессионализма слушателей, беседуют с руководителями учебного заведения, проводят анкетирование для выяснения основных моментов профессиональной биографии (базовое образование, стаж работы, преподаваемые учебные дисциплины и др.) и квалификационной категории, на которую претендует педагог. Главной задачей предварительной работы является определение уровня профессионального и личностного развития, а также уточнение программы семинара.

Основопологающим принципом отбора участников семинара является добровольность. Участие в семинаре не может быть обязательным для всех членов педагогического коллектива. Главное – желание стать слушателем семинара, понимание и принятие проблем, которые предлагается решать совместно в процессе сотрудничества. Педагог сам делает выбор, воспользоваться или нет предлагаемыми психотехнологиями. В случае положительного решения он имеет возможность из нескольких психотехнологий выбрать наиболее приемлемую, адекватную индивидуальным особенностям личности. “Право на выбор”, выдвигаемое в качестве одного из основных принципов семинара, предопределяет принятие ответственности за происходящее и ведущими, и участниками. Акцент делается не на управлении развитием существующих качеств, черт личности, а на расширении возможностей самоуправления и саморазвития.

Со стороны ведущих семинара определяющими и пронизывающими всю работу условиями являются доброжелательность, создание атмосферы доверия, понимания и поддержки; искренность и эмоциональная открытость, обеспечивающая действенность эмоционального заражения, приподнятое настроение, оптимизм; отсутствие стремления прийти к единому мнению, одной точке зрения. Главное – наличие вариантов (мнений, способов поведения, индивидуальных качеств, их проявлений и др.) и свобода выбора; опора на врожденную любознательность, создание профессионально значимых ситуаций, способствующих переживанию ощущения новизны, необычности, неординарности получаемых знаний и умений, их значимости для внутреннего мира личности.

Обязательным условием каждого семинара является обсуждение его результатов совместно участниками и ведущими (что понравилось, какие моменты вызвали наибольший интерес, что показалось наиболее значимым, что кажется лишним, чему уделялось недостаточное внимание). Важно вместе с участниками найти возможности для дальнейшего усиления личностной ориентации диагностирующего семинара-тренинга. Это подкрепляет установку на возможность и необходимость изменений, творческого роста личности в выполняемой профессиональной деятельности. Важнейшая мысль, к которой приходят слушатели, заключается в том, что побуждение к развитию, профессиональному восхождению прежде всего связано не с внешними воздействиями: наказанием, поощрением, а с внутренним миром личности: ее взглядами, чувствами, настроениями, интересами и стремлениями.

Цель диагностирующего семинара-тренинга “Актуализация профессионально-психологического потенциала” – стимулирование личностного и профессионального развития, рефлексия этого процесса, формирование психологической аутокомпетентности.

Семинар-тренинг позволяет изучить теорию и практические приемы раскрытия особенностей профессионального развития, открыть для каждого педагога многообещающие перспективы профессионального роста невзирая на возраст и педагогический стаж. Программа семинара включает диагностику профессионально важных характеристик педагога.

Результаты диагностики заносятся каждым педагогом в карту “Профессионально-психологический профиль педагога”, в которой отражены все диагностируемые на семинаре психологические характеристики с кратким описанием их основных компонентов, количество баллов, полученных испытуемым, интерпретация результата, уровень проявления диагностируемых качеств.

Семинар открывает сильные стороны личности, помогает наиболее полно реализовать свои достоинства в профессиональной сфере, скорректировать профессионально нежелательные качества и, что особенно значимо, обеспечить личностный психологический комфорт. В процессе тренинга отрабатываются методы изменения поведения, техники формирования новых личностных черт.

Семинар способствует развитию “я-концепции”, позитивного самоуважения, снижению уровня агрессивности, росту творчества, развитию реально-

го педагогического гуманизма, уменьшению неконгруэнтности во взаимоотношениях с другими.

Важными задачами диагностирующего семинара-тренинга являются преодоление профессиональной стагнации и коррекция профессиональной деформации педагога. Исследованиями установлено, что на стадии профессионализации по мере выработки индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для *стагнации* профессионального развития. Развитие стагнации зависит от центрации педагога. В наименьшей степени стагнация наблюдается у педагогов гуманистической и познавательной (методической) центрации. Стагнации способствует то обстоятельство, что педагог транслирует опыт: знания, умения, навыки, ставшие уже достоянием общества. Фактором, располагающим к стагнации профессионального развития личности, является также то, что педагог ежегодно преподаёт определенный учебный материал по относительно стабильной программе, использует одни и те же технологии обучения.

Профессиональная стагнация приводит к образованию профессионально нежелательных качеств: социально-педагогического консерватизма, профессионального догматизма, авторитарности, педагогической индифферентности, ролевого экспансионизма, профессиональных акцентуаций черт характера (монологичности, назидательности, эгоцентризма и др.).

Преодоление деформаций, объективно вызывающих стагнацию профессионального развития педагога, возможно на диагностирующих, рефлексивных семинарах-тренингах, в ходе деловых, имитационных игр и т.д.

Важное значение придается самокоррекции педагога. Осознание педагогом своих профессионально нежелательных качеств, возможной стагнации и профессиональных деформаций облегчается при их диагностике и обнаружении отчетливой выраженности.

Опытно-экспериментальная работа

За три года экспериментальной работы проведено 22 диагностирующих семинара-тренинга с преподавателями и мастерами производственного обучения профессиональных учебных заведений Екатеринбурга и Свердловской области, а также Челябинска и Тюмени. На результатах четырех семинаров-тренингов, проведенных в 1995 г. в профессиональных лицеях № 5 и № 3 (Тюмень), № 35 (Ялуторовск) и № 59 (Урай), остановимся более подробно

При выборе методик диагностики учитывалась ориентация лицеев на практическую реализацию идей развивающего обучения.

Для диагностики направленности личности педагога мы выбрали методику диагностики типов центрации на различные стороны учебного процесса и опросник уровня субъективного контроля. Последняя методика позволяет оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными, в том числе профессионально-педагогическими, ситуациями.

Диагностика психолого-педагогической компетентности велась по опроснику, состоящему из педагогически значимой ситуации и четырех вариантов ее разрешения, а социально-коммуникативной компетентности – по тесту-опроснику. Уровень развития логического интеллекта определялся при помощи теста, включающего 17 заданий и три варианта ответа на каждое из них, из которых надо выбрать правильный.

Эмпатия диагностировалась при помощи опросника, содержащего 50 высказываний. По самооценке определялись два показателя: эмпатическая тенденция и тенденция к присоединению. Межличностные позиции выявлялись при помощи опросника, включающего 30 альтернативных высказываний по следующим ситуациям: соперничество, сотрудничество, избегание, компромисс и приспособление.

Для диагностики профессионально нежелательных качеств использовались тесты-опросники.

Всего было продиагностировано 112 педагогов.

Результаты диагностики

Социально-психологическая направленность

Тип педагогической центрации

Центрация – это избирательная направленность педагога на разные стороны педагогического процесса. Содержательная интерпретация типов центрации приведена в работе К.М. Левитана¹.

1. Конформная центрация – центрация на интересах, мнениях своих коллег. Доминирование данной центрации наблюдается у педагогов, склонных к организаторской и воспитательной работе с детьми разных возрастных групп. Такие педагоги подвержены коллективным идеям, не склонны к конфликтам.

2. Эгоцентрическая центрация -- центрация на интересах, потребностях своего "я". Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нестандартную работу. Возможны конфликты с коллегами и администрацией при ограничении свободы действий педагога. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои возможности, создавая педагогические изобретения.

3. Гуманистическая центрация -- центрация на интересах детей. Это профессионально значимая центрация. Вся деятельность педагога направлена на гуманизацию процесса обучения. Его индивидуальный стиль поведения характеризуется вниманием и чутким отношением к детям, поэтому наиболее успешно осуществляется работа с педагогически трудными учащимися.

4. Центрация на интересах, требованиях администрации характерна для педагогов с нереализованными индивидуальными особенностями в силу их исполнительности и репродуктивного характера деятельности. Таким педагогам свойственна сильная зависимость от оценок их деятельности инспектирующими органами системы образования и мнения администрации учебного заведения. Они меняют стиль и методы преподавания, если это рекомендовано "сверху", при переносе методик не адаптируют их к условиям собственной деятельности и индивидуальным особенностям.

5. Центрация на интересах родителей встречается у педагогов, попавших в зависимость от родителей своих учеников. Успешность их педагогической деятельности предопределена составом родителей и их социальной значимостью. Возможно необъективное оценивание учащихся, связанное со взаимоотношениями педагога с их семьями.

6. Методическая, или познавательная, центрация -- центрация на средствах и методах преподавания. Характерна для педагогов теоретического типа. Основное направление их деятельности -- совершенствование педагогической технологии обучения и воспитания. Однако увлеченность совершенствованием методики преподавания иногда приводит к тому, что педагог начинает рассматривать учащихся как фон, на котором он творит "безупречный" урок. Что же касается содержания и структуры урока, то они логически завершены, максимально заполнены, профессионально грамотны. Педагоги с доминированием данного типа центрации могут стать прекрасными руководителями методических объединений.

Анализ результатов диагностики показывает различие типов центрации у мастеров производственного обучения и преподавателей. У мастеров производственного обучения более отчетливо выражена гуманистическая центрация, у преподавателей – методическая. Особенностью педагогического коллектива является достаточно выраженная методическая ориентация. Как положительный момент следует отметить установку педагогического коллектива на требования администрации. Средний балл достаточно высок и свидетельствует об авторитетности руководства (табл. 6).

Таблица 6

Тип центрации	Средний балл	Степень выраженности
Комфортная	5,3	Значимая
Эгоцентрическая	5,2	Значимая
Гуманистическая	7,2	Доминирует
На администрацию	3,5	Эпизодическая
На родителей	2,6	Эпизодическая
Методическая	6,1	Доминирует

Гуманистическая центрация хорошо выражена у 61% педагогов, у 39% – лишь эпизодически; методическая явно выражена у 43%, эпизодически. – у 57% из 112 диагностированных.

Субъективный контроль

Диагностировались интернальность и экстернальность педагога².

Интернальность – принятие ответственности на себя за результаты учебно-воспитательного процесса и свою профессиональную биографию.

Экстернальность – возложение ответственности за все происходящее на других, обстоятельства.

Результаты диагностики свидетельствуют о выраженном преобладании у подавляющего большинства педагогов интернальности над экстернальностью, т.е. установки брать на себя ответственность за процесс и результаты педагогического труда (табл. 7).

Таблица 7

Тип самоконтроля	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Интернальность	0	36,0	64,0
Экстернальность	30,7	60,0	9,3

Компетентность

Педагогическая компетентность

Педагогическая компетентность свидетельствует об обученности педагога, наличии у него знаний в области психологии и педагогики, умении применять их при решении педагогически значимых ситуаций. Компетентность диагностировалась при помощи теста, разработанного авторами.

Результаты диагностики показали, что низкий уровень педагогической компетентности имеют 13,6% педагогов (набрали менее 13 баллов); средний – 84,5 (из них 26% педагогов получили 21 – 23 балла, что отражает уровень “выше среднего”); высокий – 1,9%.

В целом можно отметить недостаточный уровень педагогической компетентности. Очевидно, что для педагогических коллективов актуальным является повышение психолого-педагогической компетентности, проведение тренингов по решению педагогических ситуаций.

Социально-коммуникативная компетентность

Социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний в области межличностных отношений. Диагностировались пять компонентов:

1. Социально-коммуникативная адаптивность. Полярные характеристики: гибкость – скованность в общении. Низкие баллы показывают пластичность, гибкость в общении; высокие – стеснительность, замкнутость, закрытость.

2. Стремление к согласию. Низкие баллы свидетельствуют об ориентации на собственное мнение, “проницательности”, несговорчивости; высокие – о стремлении все проблемы решить “мирным путем”, уступить, договориться.

3. Нетерпимость к неопределенности – стремление следовать четким установкам, взглядам на жизнь, ортодоксальность мышления. Низкие баллы говорят об отсутствии этой особенности (терпимости), высокие – о нетерпимости.

4. Ориентация на избегание неудач. Низкие баллы отражают жизнелюбие, оптимизм, веру в себя; высокие – недоверчивость, пессимизм, боязнь трудностей.

5. Фрустрационная толерантность – эмоциональная устойчивость к неблагоприятным обстоятельствам, ситуациям, конфликтам. Низкие баллы отражают эмоциональную стабильность, высокий уровень самообладания и саморегуляцию психологических состояний; высокие баллы – низкое самообладание, несдержанность, неумение держать себя в руках.

Результаты диагностирования свидетельствуют в целом о достаточно выраженной социально-коммуникативной компетентности педагогов (табл. 8).

Таблица 8

Компонент	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Адаптивность	50,9	1,6	14,4
Стремление к согласию	15,4	54,8	29,8
Нетерпимость к неопределенности	2,9	55,8	41,3
Ориентация на избегание неудач	30,8	55,8	13,4
Фрустрационная толерантность	17,3	42,3	40,4

Самый благополучный показатель – по шкале “социально-коммуникативная адаптивность”: лишь 14,4% слушателей чувствуют скованность в общении, неуверенность в себе как в собеседнике, не умеют поддерживать разговор.

Настораживает достаточно большой процент педагогов, имеющих высокие баллы по шкале “стремление к согласию” (почти 30% слушателей). Эта особенность может быть основана на доброжелательности, миролюбии как качестве личности, а также и на стремлении избегать конфликты как сильные эмоциональные переживания, слабости воли, нерешительности, нежелании брать на себя ответственность, безразличия, индифферентности.

Высокие баллы по шкале “нетерпимость к неопределенности”, конечно, отрицательно сказываются на взаимоотношениях с учащимися.

Для педагогов, особенно склонных к инновациям, важны низкие баллы по шкале “ориентация на избегание неудач” (более 30% слушателей). Безусловно, вера в себя, свои возможности, жизнерадостность и увлеченность – это черты творческих, достигающих свои цели личностей.

Относительно высокие показатели по шкале “фрустрационная толерантность” отражают повышенную эмоциональную направленность, наблюдаемую у педагогов с большим стажем работы. Она во многом является издержкой педагогического труда, выражением синдрома “эмоционального сгорания”.

Профессионально важные качества

Среди профессионально важных качеств личности педагога выделяется интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. Диагностировались две его характеристики: стиль мышления и логическое мышление³.

Стиль мышления

По критерию “конкретное – абстрактное” выделены три стиля мышления:

- ♦ **практический.** Для обладателя этого стиля мышления характерны реалистический взгляд на мир, умение разбираться в житейских вопросах, трезвая оценка обстоятельств и людей. Человек с выраженным практическим стилем мышления живет настоящим и редко задумывается о будущем;

- ♦ **прогностический.** Людей с таким стилем мышления отличает богатое воображение, фантазия, поглощенность собственными мыслями и идеями, увлеченность планами на будущее, при этом они могут уделять недостаточное внимание текущим, повседневным делам и обязанностям. Данный стиль мышления присущ творчески одаренным личностям;

- ♦ **промежуточный** как сочетание особенностей прогностического и практического стилей.

Согласно данным диагностики, практический стиль мышления имеют 16,1% педагогов; прогностический – 35,4; промежуточный – 48,2%. Показатели относительно благополучны.

Логическое мышление

Логическое мышление отражает сформированность логических приемов мышления как совокупности действий, направленных на выполнение операций анализа, синтеза, классификации понятий, нахождения логических отношений. Диагностика определяет три уровня его сформированности:

- ♦ низкий (недостаточно развитое логическое мышление, слабые познавательные интересы, человек медленно обучается, с трудом осваивает новые понятия, многое понимает буквально и конкретно);
- ♦ средний уровень логического мышления и умственных способностей;
- ♦ высокий (хорошие умственные способности, человек быстро усваивает новое, легко обучается, упорен и настойчив в решении абстрактных задач, имеет широкие познавательные интересы).

Результаты диагностики свидетельствуют, что низкий уровень логического мышления имеют 18,8% педагогов; средний – 64,3; высокий – 16,9%.

Показатели логического мышления в целом недостаточны. Одна из причин этого заключается в том, что педагог из года в год транслирует готовые знания, демонстрирует решение задач, доказывает давно доказанное. Преодоление этой профессионально-педагогической ограниченности возможно при помощи специально разработанного для педагогов тренинга познавательных способностей. Проведение такого тренинга актуально для лиц, сориентированного на развивающее обучение. Возможно, следует проводить конкурсы педагогического мастерства.

Эмпатия

Эмпатия – способность эмоционально откликаться на душевные состояния других людей.

Результаты диагностики показывают, что у педагогов достаточно хорошо выражены эмоциональная впечатлительность, способность к эмоциональному отклику, сопереживанию, а вот готовность к оказанию помощи и психологической поддержке учащихся (действенная эмпатия) проявляется значительно слабее, что свидетельствует о педагогической индифферентности (равнодушии) и эмоциональной пассивности отдельной части педагогов (табл. 9). Очевидно, с годами эмоциональная дистанция между педагогами и учащимися увеличивается, что негативно сказывается на их взаимоотношениях.

Шкала	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Эмоциональное сопереживание	3,3	8,3	33,4
Действенная эмпатия	18,0	75,4	6,6

Способы реагирования на конфликт

Особенности поведения в конфликте изучались при помощи теста по определению стиля разрешения конфликтов, разработанного К. Томасом и Р. Килменом⁴. Были проанализированы пять способов реагирования:

- ♦ избегание (характерно уклонение от разрешения конфликта, его игнорирование, перекладывание ответственности за исход конфликтной ситуации на другое лицо; человек не отстаивает свою точку зрения и не сотрудничает ни с кем для выработки решения проблемы);

- ♦ приспособление (этот стиль проявляется в односторонних уступках; действуя совместно с кем-либо, человек уступает другому, не пытаясь отстаивать собственные интересы, приносит их в жертву ради интересов противоположной стороны);

- ♦ соперничество (его отличительная особенность сводится к стремлению добиться своего во что бы то ни стало, отстаивать собственную позицию, заставить окружающих принять именно это видение решения проблемы);

- ♦ компромисс (снятие противоречия осуществляется на основе взаимных уступок; этот стиль предполагает частичное удовлетворение желаний обеих сторон);

- ♦ сотрудничество (предполагает совместное решение проблемы, породившей конфликт; достигнутый результат обоюдовыгоден и полностью удовлетворяет интересы и нужды обеих сторон).

Результаты диагностики свидетельствуют о психологической аморфности слушателей (табл. 10). Высокие показатели по шкале “избегание” и низкие показатели по шкале “соперничество” говорят о позиции многих “моя хата с краю”. Данные же по шкалам “сотрудничество” и “приспособление” отражают хорошие потенциальные возможности коллективов в организации работы над инновационной деятельностью по утверждению личностно-развивающего профессионального образования.

Таблица 10

Способы реагирования	Средний балл	Уровень выраженности, %		
		низкий	средний	высокий
Избегание	7,04	3,7	76,9	19,4
Приспособление	6,57	12,0	70,4	17,6
Соперничество	3,64	76,8	21,3	1,9
Компромисс	5,50	15,7	70,4	13,9
Сотрудничество	6,89	8,3	76,9	14,8

Профессионально нежелательные качества

Широко известно выражение: “Недостатки – это продолжение наших достоинств”. Действительно, на начальных этапах освоения профессии происходит развитие качеств, необходимых для продуктивного выполнения деятельности, в процессе профессионализации личности эти профессионально важные качества, сильно развиваясь, могут трансформироваться в отрицательные, профессионально нежелательные качества.

Агрессивность

Агрессивность рассматривается как агрессивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей⁵. Агрессия выражается в физическом нападении, словесных выпадах, злобных сплетнях, сквернословии, подозрительности, обиде.

Адаптированный авторами вариант опросника Басса-Дарки диагностирует следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

- ♦ физическую агрессию (использование физической силы против другого лица);
- ♦ косвенную агрессию. Под этим термином понимают как агрессию, которая окольным путем направлена на другое лицо (злобные сплетни, шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена (взрыв ярости, выражающийся в крике, битье кулаком по столу, топанье ногами и т.п.);
- ♦ склонность к раздражению как готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости;
- ♦ обиду, зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания;

- подозрительность, недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред;
- вербальную агрессию (устное словесное выражение негативных чувств).

В качестве наиболее приемлемых и часто используемых агрессивных реакций выступают вербальная и косвенная агрессия (табл. 11). Негативные чувства выражаются как через форму (ссора, крик, битье кулаками по столу и т.д.), так и через содержание словесных ответов (ругань, угроза), грубые шутки, сплетни, интриги. Как положительное качество отмечается достаточно низкий уровень подозрительности, недоверия и осторожности по отношению к людям.

Таблица 11

Форма агрессивной и враждебной реакции	Средний балл	Уровень выраженности, %		
		низкий	средний	высокий
Физическая агрессия	4,9	33,8	26,8	39,4
Косвенная агрессия	5,1	38,0	15,5	46,5
Склонность к раздражению	4,8	26,8	42,2	31,0
Обида	4,4	25,4	38,0	36,6
Подозрительность	4,2	42,2	31,0	26,8
Вербальная агрессия	6,3	15,5	29,6	54,9

Акцентируя внимание на негативных аспектах агрессии, необходимо выделить ее позитивные стороны: преодоление препятствий, настойчивость, упорство в достижении цели, проявление инициативы. При анализе особенностей индекса враждебности по сравнению с индексом агрессивности отмечены более высокие показатели индекса агрессивности, для враждебности же характерна поляризация результатов: тяготение либо к низкому, либо к высокому уровню выраженности (табл. 12).

Таблица 12

Шкала	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Агрессивность	5,6	63,4	31,0
Враждебность	28,8	39,2	32,0

Ригидность и социальная желательность

Ригидность – привязанность к однотипным способам действия и восприятия, негибкость, консерватизм⁶.

Социальная желательность – осознанное или неосознанное стремление соответствовать, следовать нормативным требованиям профессиональной деятельности и поведению, принятому в обществе.

Данные диагностики, казалось бы, свидетельствуют о благополучных результатах, но учащиеся весьма динамичное и пластичное племя, а вот ригидность у педагогов достаточно высокая. Социальная желательность отражает социальное лицемерие. И конечно, ее уровень несколько выше, чем следовало ожидать от педагогов лица (табл. 13).

Таблица 13

Шкала	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Ригидность	11,4	63,6	25,0
Социальная желательность	40,9	29,5	29,5

Авторитарность и демонстративность

Авторитарность как наиболее выраженная особенность личности является одной из распространенных деформаций педагога⁷. Это социально-психологическая характеристика личности, отражающая ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. Наиболее яркое выражение авторитарность находит в автократическом давлении педагога (лидера по своей социальной роли) на учащихся (ведомых) строгим контроле, жестком пресечении инициативы учащихся, их самостоя-

тельности. Осознавая негативные проявления авторитарности, большинство педагогов оценивают ее как качество, которое должно быть выражено в меру.

В отличие от авторитарности демонстративность выражена более ярко. Это эмоционально окрашенное поведение личности, желание нравиться, стремление быть на виду, проявить себя (табл. 14).

Таблица 14

Шкала	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Авторитарность	24,3	43,3	32,4
Демонстративность	5,4	54,1	40,5

Творческий потенциал педагога

Завершающим этапом диагностики является определение творческого потенциала педагога. Это интегративный показатель профессионально-педагогических возможностей личности. Он складывается из инновационной направленности, высокого уровня компетентности и таких профессионально важных качеств личности, как интеллект и креативность. Низкий уровень выраженности творческого потенциала имеют 10,6% педагогов; средний – 44,7; выше среднего – 25,5; высокий – 19,2%.

Об успешности проводимых диагностирующих семинаров-тренингов свидетельствует итоговая самостоятельная работа участников “Рефлексия и прогноз профессиональной карьеры” с последующим индивидуальным обсуждением с ведущими. На заключительной фазе рассмотренной психотехнологии намечаются перспективы дальнейшего профессионального восхождения педагога.

Диагностирующий семинар-тренинг отличает нетрадиционность подхода к проблемам психолого-педагогической подготовки, повышения квалификации педагогов, разнообразие, широта и индивидуализация предложенных средств и, что самое главное, отчетливая практическая направленность.

¹ См.: Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994.

² См.: Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. № 3.

³ См.: Психологические тесты. М., 1995. С. 64–80.

⁴ См.: Скотт Дж. Г. Сила ума: описание пути к успеху в бизнесе; Способы разрешения конфликтов. Спб., 1993. С. 346–360.

⁵ См.: Основы психодиагностики / Сост. Л.Б. Шнейдер. М., 1995. Ч. 1. С. 184–191.

⁶ См.: Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. Иркутск, 1976.

⁷ См.: Психологические тесты. С. 47–52.

Раздел 3. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ ПЕДАГОГА

Глава 6. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Типология кризисов личности

Психологические кризисы определяются как относительно непродолжительные по времени (до года) периоды кардинальной перестройки личности: сознания, деятельности, поведения¹. В отечественной психологии большое значение придавалось исследованию *кризисов психического развития* детей. Изучение работ Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Т.В. Драгуновой, Д.Б. Эльконина и др. показывает, что при исследовании одного и того же психологического явления используются разные термины. Как синонимы употребляются понятия “возрастные кризисы” и “кризисы психического развития”. Это представляется некорректным. Чтобы объяснить правомерность нашей позиции, рассмотрим факторы, инициирующие кризисы.

В обобщающей статье К.Н. Поливановой, посвященной кризисам возрастного развития детей, убедительно показано, что ведущими факторами кризисов детства являются изменение социальной ситуации развития, перестройка системы отношений со взрослыми и окружающим миром, а также смена ведущей деятельности². Развитие кризисных явлений наблюдается в определенные относительно кратковременные периоды. Но они никак не инициируются возрастом. Возраст всего лишь фон, на котором проявляется кризис, главное – перестройка, изменение социальной ситуации и ведущей деятельности. И конечно, кризисы психического развития не ограничиваются периодом детства. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность изменяются и за пределами детского возраста.

С 14 – 16 лет изменение этих двух тесно связанных детерминант продолжает инициировать развитие кризисов психического развития. Поскольку ведущей деятельностью взрослого человека становится учебно-профессиональная и профессиональная, оправданно называть эти кардинальные изменения *кризисами профессионального развития личности*.

Таким образом, кризисы психического развития детей после 14 – 16 лет

приобретают характер кризисов профессионального развития взрослых.

А как же быть с возрастными кризисами? Могут ли возрастные изменения стать фактором возникновения кризисных явлений? Возраст – это в первую очередь биологический фактор, обусловленный созреванием, перестройкой, старением организма человека. В исследованиях ленинградских психологов, начатых еще под руководством Б.Г. Ананьева, показана гетерохронность интеллектуального развития взрослых. Изменения психических способностей являются следствием возрастных изменений³. Значит, правомерно считать возрастные изменения человека, порождаемые биологическим развитием, самостоятельным фактором, детерминирующим *возрастные кризисы*.

Третью группу кризисов обуславливают внутриличностные изменения: перестройка сознания, бессознательные впечатления, инстинкты, иррациональные тенденции – все то, что порождает внутренний конфликт, рассогласование психологической целостности. Эти кризисы традиционно являются предметом исследования фрейдистов, неофрейдистов и других психоаналитических школ.

Наряду с названными группами психологических кризисов имеется еще один огромный пласт кризисных явлений, обусловленных значительными резкими изменениями условий жизни. Детерминантами этих *жизненных кризисов* становятся такие важные события, как окончание учебного заведения, трудоустройство, вступление в брак, рождение ребенка, смена местожительства, уход на пенсию и другие изменения индивидуальной биографии человека. Эти изменения социально-экономических, временных и пространственных обстоятельств сопровождаются значительными субъективными трудностями, психической напряженностью, перестройкой сознания и поведения. Психологию жизненных кризисов всесторонне исследуют зарубежные ученые Р. Вайс, Т. Ли, Дж. Мандлер, Н. Николсон, К. Оутли, Д. Стокол и др.

И наконец, следует выделить еще одну группу кризисов, обусловленных критическими обстоятельствами жизни: драматическими, а иногда и трагическими событиями. Эти факторы имеют разрушительный, подчас катастрофический исход для человека. Происходит кардинальная перестройка сознания, пересмотр ценностных ориентаций и смысла жизни вообще. Протекают эти кризисы на грани человеческих возможностей и сопровождаются запредельными эмоциональными переживаниями. Их вызывают такие ненормативные события, как потеря трудоспособности, инвалидность, развод, вынужденная

безработица, миграция, неожиданная смерть близкого человека, лишение свободы и т.п. Назовем эту группу *критическими (ненормативными) кризисами*.

Первые две группы *психологических кризисов* имеют относительно выраженный хронологический, возрастной характер, факторы. Они являются нормативными; все люди их переживают, но уровень выраженности кризиса не всегда приобретает характер конфликта. Преобладающая тенденция нормативных кризисов – конструктивная, развивающая личность.

Вторые две группы *жизненных кризисов* имеют ненормативный, вероятностный характер. Время наступления, жизненные обстоятельства, сценарии, участники кризиса случайны. Эти событийные кризисы возникают вследствие стечения обстоятельств. Выход из таких кризисов проблематичен. Иногда исход бывает деструктивным. И тогда общество получает циников, маргиналов, бомжей, алкоголиков, самоубийц.

Рассмотренные пять групп кризисов в жизни каждого человека переплетены, и когда отдельные из них совпадают, то кризисы протекают очень остро, конфликтно.

Предметом нашего анализа являются кризисы профессионального развития педагога, а типологический анализ позволит рассматривать их на фоне других кризисов. Цель нашего исследования – психологический анализ профессиональных кризисов.

Психобиографический метод изучения кризисов профессионального становления

С целью изучения кризисов профессионального становления личности оптимально использовать биографический метод, который позволяет рассмотреть профессиональное становление на всех стадиях профессионального роста: оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионализма и мастерства. В отличие от других методов он дает возможность учесть динамику смены мотивов, рассмотреть роль активности личности при совершении тех или иных поступков, изучить пути выхода из кризисов и влияние этих выборов-поступков на дальнейшую профессиональную биографию.

По определению Б.Г. Ананьева, биографический метод – “это собирание и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности (анализ человеческой документации, свидетельств современников,

продуктов деятельности самого человека и т.д.)”⁴. В психологическом словаре дано следующее определение: “Биографические методы в психологии – способы исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути”⁵.

Зародился биографический метод в рамках психоанализа. Именно З. Фрейд первым обратился к изучению биографий знаменитых людей. Основателем же данного метода является Ш. Бюлер. В рамках своей концепции о жизненном пути личности она изучала историю переживаний, становление и изменение ценностей, эволюцию внутреннего мира человека. Позднее биографический метод стал применяться для самых различных исследований и практических целей (Г. Олпорт), в том числе при изучении закономерностей творческих циклов на протяжении жизни (Н.Э. Пери), а также для выделения черт, присущих творческой личности (Р. Кеттелл). В настоящее время за рубежом, в частности в Германии, проводятся исследования профессиональной жизни человека биографическим методом (К. Гензе).

В нашей стране интерес к этому методу появился с началом теоретических разработок проблемы жизненного пути личности в 1920-е гг. Большой вклад в развитие данного метода внес Н.А. Рыбников. Он рассматривал биографию человека как историю развития комплекса психофизиологических, психических и социально-психологических свойств⁶. Ему же принадлежат попытки изучения научного творчества с использованием биографического метода. Позднее биографический метод развивался в работах И.А. Логиновой, В.Г. Норакидзе. Ими были разработаны формализованные биографические опросники и дана их интерпретация методом контент-анализа. Но по-прежнему биографический метод использовался в основном для изучения личности ученого, научного творчества как динамического процесса (Г. Ю. Мошкова).

Однако этим не ограничиваются возможности биографического метода, они намного шире. Биографический метод позволяет выстраивать значимые для личности события и выборы в причинно-следственные связи и проследить их влияние на дальнейшее течение жизни. Он раскрывает роль активности личности в реализации ее становления. Одной из важнейших особенностей биографического метода является также и то, что путем рассмотрения траектории личностного развития изучается “мера зависимости истории жизни от ее субъекта-личности или, наоборот, личности от своей истории”⁷. Ста-

гические методы познания личности все более обнаруживают свою несостоятельность, так как не отвечают на вопрос о развитии личности. Биографический метод при правильном использовании способен дать ответ на вопрос об изменении личности в ее развитии, изучить возможности личности и их реализацию в процессе деятельности.

Биографический метод открывает возможности для исследования профессиональных намерений и степени их реализованности в будущем, для изучения выбора профессии и его влияния на всю дальнейшую судьбу человека, позволяет рассмотреть мотивы этого поступка и переживания, связанные с ним, в динамике их развития. Используя биографический метод, исследователь изучает кульминационные моменты, инциденты профессиональной деятельности, их зависимость от старта профессиональной жизни. Изучая кризисы становления биографическим методом, исследователь выявляет их скрытые причины, рассматривает выборы-поступки, с помощью которых человек выходит из кризисной ситуации.

Различают две преобладающие стратегии жизненного пути: ситуативную и личностную. Ситуативная жизненная стратегия проявляется в том, что человек в сложных, критических ситуациях полагается на случай, на везение, на друзей и т.д. Личностная стратегия заключается в проявлении собственной активности, когда профессиональная жизнь выстраивается согласно внутренней логике развития данного человека. Личностная стратегия позволяет человеку реализовать себя, найти свое место в жизни. Если в первом случае личность чаще всего подстраивает свою мотивационную сферу под свершившиеся поступки, то при личностной стратегии мотивы являются первичными по отношению к тому или иному выбору.

Другой важной особенностью биографического метода является то, что он позволяет человеку "обратить внимание на жизнь под углом зрения самореализации личности в ее жизненных актах"⁸. Применяя биографический метод, исследователь создает испытуемым условия для познания себя, подводит их к проблеме реализации своего "я". Отвечая на вопросы формализованной биографической анкеты, человек заново исследует свой профессиональный путь, осмысливает этапы профессионального становления. Он оценивает степень реализованности своих намерений, правильность выбора профессии.

Останавливаясь на кризисах профессионального становления и способах их преодоления, личность создает условия для более успешного преодоления

критических ситуаций в будущем. Узнавая себя полнее, человек получает возможности для реализации своих сил в дальнейшей практической деятельности, и чем адекватнее он познал себя, тем более полной будет самореализация. В процессе самореализации личность развивается, развиваясь - реализует себя. Изучая собственную биографию, человек намечает дальнейшие перспективы своего развития, оценивает возможности профессионального роста. Применительно к профессиональному становлению биографический метод способствует устранению стагнации, т.е. препятствует профессиональному застою, инициирует активность личности.

Факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития

Основываясь на концепции профессионального становления личности⁹, кризисы можно определить как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Непродолжительные по времени, они наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях к смене профессии.

Подробнее рассмотрим факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития. В качестве детерминант могут выступать постепенные качественные изменения (совершенствование) способов выполнения деятельности. На стадии профессионализации наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности. Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность либо смириться. Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный либо творческий уровень выполнения деятельности.

Другим фактором, инициирующим кризисы профессионального становления, может стать возросшая социально-профессиональная активность личности вследствие ее неудовлетворенности своим социальным и профессио-

нально-образовательным статусом. Социально-психологическая направленность, профессиональная инициатива, интеллектуально-эмоциональная напряженность нередко приводят к поиску новых способов выполнения профессиональной деятельности, путей ее совершенствования, а также к смене профессии или места работы.

В качестве факторов, порождающих профессиональные кризисы, могут выступать социально-экономические условия жизнедеятельности человека: ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, переезд на новое местожительство и др.

Факторами, обуславливающими кризис профессионального развития, становятся возрастные психофизиологические изменения: ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром "эмоционального сгорания" и т.д.

Профессиональные кризисы нередко возникают при вступлении в новую должность, участии в конкурсах на замещение вакантной должности, аттестации и тарификации специалистов.

Наконец, фактором длительного кризисного явления может стать полная поглощенность профессиональной деятельностью. Канадский психолог Барбара Киллинджер в книге "Трудоголики, респектабельные наркоманы" отмечает, что специалисты, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, появляется жесткость во взаимоотношениях¹⁰.

Кризисы профессионального развития могут инициироваться изменениями жизнедеятельности (смена местожительства; перерыв в работе, связанный с уходом за малолетними детьми; "служебный роман" и т.п.).

Кризисные явления нередко сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощностью. Иногда наблюдаются кризисные явления при уровне профессиональной компетентности, более высоком, чем требуется для выполнения нормативной работы. Как следствие возникает состояние профессиональной апатии и пассивности.

Л.С. Выготский при анализе возрастных кризисов выделил три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. По его мнению, в первой фазе происходит обострение противоречия между субъектив-

ной и объективной составляющими социальной ситуации развития; в критической фазе это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности; в посткритической – противоречие разрешается путем образования новой социальной ситуации развития¹¹.

Основываясь на этих положениях, можно анализировать кризисы профессионального развития личности.

1. *Предкритическая фаза* обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности, способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и т.п.

2. *Критическая фаза* отличается осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения; проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной жизни; усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются, и возникает *конфликт*, который становится ядром кризисных явлений.

Анализ конфликтных ситуаций в кризисных явлениях позволяет выделить следующие типы конфликтов профессионального развития личности:

- ♦ мотивационный конфликт, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профессионального роста, дезинтеграцией профессиональных ориентаций, установок, позиций;
- ♦ когнитивно-деятельностный конфликт, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;
- ♦ поведенческий конфликт, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе, уровнем заработной платы и т.п.

Конфликт сопровождается рефлексией, ревизией учебно-профессиональной ситуации, анализом своих возможностей и способностей.

3. Разрешение конфликта приводит кризис в третью, *посткритическую фазу*. Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер.

Конструктивный выход из конфликта предполагает повышение профес-

сиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. Такой путь преодоления кризисов требует от личности проявления сверхнормативной профессиональной активности, совершения поступков, которые прокладывают новое русло ее профессионального развития.

Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Личность стремится реализовать себя вне профессиональной деятельности: в быту, различного рода хобби, садоводстве и т.п.

Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, сексуальной распущенности, пьянстве, безделье.

Психологические особенности кризисов профессионального становления

В развиваемой концепции профессионального становления личности мы выделяем следующие стадии этого процесса: оптации, профессионального образования и подготовки, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации и мастерства. Согласно определению кризисов, переход от одной стадии к другой порождает нормативные кризисные явления. Рассмотрим их психологические особенности, следуя логике профессионального становления.

1. Профессиональное становление личности начинается со стадии оптации – формирования профессиональных намерений. В 14–16 лет, в возрасте ранней юности, оптанты начинают профессионально самоопределяться. К 14 годам у девушек и юношей уже сформированы разносторонние знания о мире профессий, имеется представление о желаемой профессии. Нужен конкретный жизненный план: продолжить ли учебу в школе, техникуме или ПТУ. Для кого-то все решено, кто-то вынужден уже профессионально определяться. На стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности: в зависимости от профессиональных намерений изменяется мотивация. Учеба в старших классах приобретает профессионально ориентированный характер, а в профессиональных учебных заведениях она имеет отчетливо выраженную учебно-профессиональную направленность. Есть все основания считать, что на стадии оптации происходит смена ведущей деятельности.

Кардинально изменяется социальная ситуация развития. При этом неиз-

бежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое приобретает характер *кризиса учебно-профессиональной ориентации*.

Старшеклассники, продолжившие учебу в 10–11-м классах, отчетливо переживают этот кризис в 16–17 лет, перед завершением школьного образования. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования или профессиональной подготовки. Следует подчеркнуть, что в этом возрасте, как правило, выбирается вариант продолжения учебы, ориентированной на определенное профессиональное поле, а не на конкретную профессию.

Переживание кризиса, рефлексия своих возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений. Вносятся также коррективы в формирующуюся к этому возрасту “я- концепцию”.

2. На стадии профессионального образования многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается *кризис профессионального самоопределения*. Как правило, он отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения. За редким исключением этот кризис преодолевается сменой учебной мотивации на социально-профессиональную. Усиливающаяся из года в год профессиональная направленность учебных дисциплин снижает неудовлетворенность.

Таким образом, кризис ревизии и коррекции профессионального выбора на данной стадии не доходит до критической фазы, когда неизбежен конфликт. Можно отметить вялотекущий характер этого кризиса. Но изменение социальной ситуации развития и перестройка ведущей учебно-познавательной деятельности в профессионально ориентированную позволяют выделить его в самостоятельный нормативный кризис профессионального становления личности.

3. После завершения профессионального образования наступает стадия профессиональной адаптации. Молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастной коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и, конечно, принципиально новый вид ведущей деятельности.

Уже при выборе профессии молодой человек имел определенное представление о будущей работе. В профессиональном учебном заведении оно значительно обогатилось. И вот наступило время реального выполнения профессиональных функций. Первые недели, месяцы работы вызывают большие трудности. Но не они становятся фактором возникновения кризисных явлений. Основная причина психологическая, являющаяся следствием несовпадения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Несоответствие профессиональной деятельности ожиданиям вызывает *кризис профессиональных экспектаций*.

Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой.

Возможны два варианта разрешения кризиса:

- ♦ конструктивный: активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы;
- ♦ деструктивный: увольнение, смена специальности; неадекватное, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональных функций.

4. Следующий нормативный кризис профессионального становления личности возникает на завершающей стадии первичной профессионализации, после 3–5 лет работы. К этому времени специалист освоил и продуктивно (производительно и качественно) выполняет нормативно одобряемую деятельность, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Динамика прошлого опыта, инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают протест, неудовлетворенность профессиональной жизнью. Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста личность испытывает дискомфорт, психическую напряженность, появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии.

Кризис профессионального роста может временно компенсироваться разного рода непрофессиональными, досуговыми видами деятельности, бытовыми заботами или же кардинально решаться путем ухода из профессии. Но вряд ли такое разрешение кризиса можно считать продуктивным. Введение аттестации педагогов позволяет снять этот конфликт за счет получения новой категории.

5. Дальнейшее профессиональное развитие специалиста приводит его к вторичной профессионализации. Особенностью этой стадии является высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. Специалист становится профессионалом. Ему присущи социально-профессиональная позиция, устойчивая профессиональная самооценка. Кардинально перестраиваются социально-профессиональные ценности и отношения, изменяются способы выполнения деятельности, что свидетельствует о переходе специалиста на новую стадию профессионального развития, так как эти изменения приводят к существенному преобразованию и социальной ситуации, и ведущей деятельности.

Стабилизация всех сторон профессиональной жизни способствует профессиональной стагнации личности: смирению и профессиональной апатии. Стагнация может длиться годами, иногда до ухода на пенсию.

Во многих случаях качественное и высокопродуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что личность перерастает свою профессию. Усиливается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением. Сформировавшееся к этому времени профессиональное самосознание подсказывает альтернативные сценарии дальнейшей карьеры, и не обязательно в рамках данной профессии. Личность испытывает потребность в самоопределении и самоорганизации. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию *кризиса профессиональной карьеры*. При этом серьезной ревизии подвергается «я-концепция», вносятся коррективы в сложившиеся производственные отношения. Можно констатировать: идет перестройка профессиональной ситуации развития.

Возможные сценарии выхода из кризиса: увольнение, освоение новой специальности в рамках той же профессии, переход на более высокую должность.

Одним из продуктивных вариантов снятия кризиса является переход на следующую стадию профессионального становления – стадию мастерства.

6. Стадия мастерства характеризуется творческим и инновационным уровнем выполнения профессиональной деятельности. Движущим фактором дальнейшего профессионального развития личности становится потребность в самореализации, самоосуществлении. Профессиональная самоактуализация личности приводит к неудовлетворенности собой, окружающими людьми, обстоятельствами и, конечно, профессией.

Кризис нереализованных возможностей, или, точнее, *кризис социально-профессиональной самоактуализации*, – это душевная смута, бунт против себя. Продуктивный выход из него – новаторство, изобретательство, стремительная карьера, социальная и профессиональная сверхнормативная активность. Деструктивные варианты разрешения кризиса – противоправные действия, алкоголизм, создание новой семьи, депрессия, развитие профессиональных деформаций.

7. Последний нормативный кризис профессионального развития обусловлен уходом из профессиональной жизни. По достижении определенной возрастной границы человек уходит на пенсию. Предпенсионный период для многих работников приобретает кризисный характер. Это связано с необходимостью усвоения новой социальной роли и поведения. Уход на пенсию означает сужение социально-профессионального поля и контактов, снижение финансовых возможностей. Острота протекания *кризиса утраты профессиональной деятельности* зависит от характера трудовой деятельности (работники физического труда переживают его легче), семейного положения и здоровья. Для снятия кризисных явлений оправданно было бы проводить курсы по подготовке к уходу на пенсию, тренинги социально-экономической взаимопомощи, организовывать клубы досуга пенсионеров.

Мы рассмотрели основные нормативные кризисы профессионального становления личности. Каждый из них отличается своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности. Решающее значение в возникновении кризисов на первых стадиях профессионального становления имеют объективные факторы: смена ведущей деятельности, кардинальное изменение социальной ситуации. На последующих стадиях все большую роль играют субъективные факторы: изменение “я-концепции”, перестройка профессионального сознания, возрастание уровня притязаний и самооценки, проявление потребности в самоутверждении и самоосуществлении, т.е. личность сама становится инициатором кризисов профессионального развития. Продуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что профессионализм личности перерастает саму деятельность (табл. 15).

Кризисы профессионального развития личности

Название кризиса	Факторы, обуславливающие кризис	Способы преодоления кризиса
1	2	3
Кризис учебно-профессиональной ориентации (14-15 или 16-17 лет)	Формирование профессиональных намерений и их реализация. Становление "я-концепции" и ее коррекция. Случайные судьбоносные моменты жизнедеятельности	Выбор профессионального учебного заведения или способа профессиональной подготовки
Кризис профессионального самоопределения (16-18 лет)	Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой. Изменение социально-экономических условий жизнедеятельности. Перестройка ведущей деятельности	Смена мотивов учебно-профессиональной деятельности. Коррекция выбора профессии
Кризис профессиональных ожиданий (18-20 лет)	Трудности профессиональной адаптации. Освоение новой ведущей деятельности. Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности	Активизация профессиональных усилий Корректировка мотивов труда и "я-концепции". Увольнение, смена специальности и профессии
Кризис профессионального роста (23-25 лет)	Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и карьерой. Потребность в дальнейшем повышении квалификации. Создание семьи и ухудшение финансовых возможностей	Повышение квалификации. Карьера. Смена места работы, вида деятельности. Хобби, семья, быт
Кризис профессиональной карьеры (30-33 года)	Стабилизация профессиональной ситуации. Неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом. Ревизия "я-концепции"	Переход на новую должность или работу. Освоение новой специальности и повышение квалификации. Уход в быт, семью, досуговые занятия

1	2	3
Кризис социально-профессиональной самоактуализации (40–42 года)	Неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации. Коррекция “я-концепции”. Недовольство собой, своим социально-профессиональным статусом. Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья. Профессиональные деформации	Переход на инновационный уровень выполнения деятельности (творчество, изобретательство, новаторство). Сверхнормативная социально-профессиональная деятельность. Переход на новую должность или работу. Смена профессиональной позиции
Кризис утраты профессиональной деятельности (55–60 лет)	Уход на пенсию и новая социальная роль. Новый способ жизнедеятельности. Сужение социально-профессионального поля. Сужение финансовых возможностей. Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья	Социально-психологическая подготовка к новому виду жизнедеятельности. Организация социально-экономической взаимопомощи пенсионеров. Вовлечение в общественно полезную деятельность

Помимо нормативных кризисов профессиональное становление сопровождается ненормативными, обусловленными жизненными обстоятельствами. Такие события, как вынужденное увольнение, переквалификация, смена места жительства, перерывы в работе, связанные с рождением ребенка, потеря трудоспособности, вызывают сильные эмоциональные переживания и часто приобретают отчетливо выраженный кризисный характер.

Кризисы профессионального развития могут также стать следствием внедрения новой организации труда, новых технологий, аттестации, тарификации и т.п. Но они не являются предметом нашего анализа, как и кризисы, вызванные крупными жизненными неудачами и провалами.

Изучение кризисов профессионального становления

Изучение кризисов профессионального становления личности проводилось с помощью формализованной биографической анкеты, разработанной В.Г. Норакидзе и реконструированной нами для изучения профессионального становления. Исследование проводилось на базе Института развития регионального образования. Было изучено 98 психобиографий мастеров производственного обучения в возрасте от 26 до 46 лет. В процессе обработки данных были выделены критические события (инциденты), причины возникновения кризиса, способы выхода из кризисной ситуации. В ходе анализа обращалось внимание на эмоциональные состояния, вызываемые этой ситуацией.

Одним из наиболее часто встречаемых в биографиях кризисов является кризис учебно-профессиональной ориентации на стадии оптации (14-18 лет). Большинство обследуемых (74%) выделяют данную ситуацию как кризис. Заканчивая 8-10-й класс, старшеклассник, как правило, уже имеет определенные профессиональные планы. Однако на стадии реализации намерений встречаются серьезные трудности, к которым многие оказываются не готовы ("слабая подготовка", "по конкурсу не прошла" и т.п.), других подводят тяжелые материальные условия семьи.

Испытав крушение своих первоначальных планов, разочарование ("жестокый удар", "падение с небес на землю"), личность начинает коррекцию профессиональных намерений. При этом можно увидеть различия между женщинами и мужчинами. Большинство мужчин (86%), в отличие от женщин, не считают время выбора профессии кризисным. Возможно, это связано с близкой перспективой службы в армии, и поэтому реальные профессиональные планы откладываются на более поздний срок. Данный же период воспринимается юношами как "проба пера". Замечено также, что имеющие более сильную мотивацию при выборе профессии через год-два возобновляют попытки по приобретению избранной ранее специальности.

Однако среди мастеров производственного обучения выявлена тенденция к ситуативной жизненной стратегии. После разочарований, испытывая неудовлетворенность собой, они находят выход из создавшегося положения, выбирая часто первую попавшуюся профессию. Поэтому в биографиях этих людей из первого кризиса логически вытекает второй: кризис профессионального самоопределения на стадии профессиональной подготовки (16-20 лет).

Наступление второго кризиса связано с тем, что, приняв малопродуманное решение к исполнению, личность не нашла оптимального способа выхода из кризиса. Случайный выбор рабочей профессии или места учебы порождает недовольство своим социальным и профессионально-образовательным статусом ("невозможность применить свои умственные способности", "неудовлетворенность выбранной профессией"). Угасшая в начале деятельности эмоциональная напряженность начинает расти, что приводит к поиску новых способов выполнения профессиональной деятельности, к смене профессии или места работы (отметили 53% опрошенных).

В некоторых случаях к необходимости коррекции профессионального пути подталкивает резкое ухудшение здоровья при выполнении профессиональной деятельности, изменение места жительства, ухудшившиеся материальные условия. Происходящая переориентация на новые цели приводит к выбору другой профессии. Интересно, что во всех случаях выход из кризиса осуществляется путем выбора педагогической деятельности. Невозможность работать в силу объективных причин по избранной профессии компенсируется путем обучения учащихся по данной специальности. Таким образом личность находит оптимальный способ выхода из кризисной ситуации. Это не означает, что все столкнувшиеся с подобными проблемами решают их одинаково. В данном случае влияние оказывает тот факт, что изучались биографии слушателей курсов повышения квалификации, которые характеризуются определенной профессиональной активностью.

Начало профессиональной деятельности связано с кризисом утраты профессиональных ожиданий на стадии профессиональной адаптации (18–23 года). В отличие от первого кризиса он осознается не всеми опрошенными (его возникновение отметили 53% обследуемых). Многие в качестве причины появления напряженности выделяют трудности в отношениях с коллегами по работе в процессе вхождения в коллектив. Несоответствие работы профессиональным ожиданиям, трудности в выполнении профессиональной деятельности женщины отмечают в качестве причины недовольства гораздо реже, чем мужчины. Дело в том, что для женщины эмоциональный настрой в коллективе, дружеские отношения намного важнее, чем для коллеги-мужчины. Однако и при коммуникативных, и при профессиональных трудностях человек испытывает сильное разочарование, внутренний протест ("доработать до отпуска и

уволиться", "тыкалась в стенку, как слепой котенок"), некоторые начинают винить себя во всех неудачах.

На данной стадии профессионального становления разрешение возникающих конфликтов происходит в течение более длительного времени. Имеет место пересмотр взаимоотношений в первичном коллективе, постепенное привыкание к коллегам, принятие их. Осуществляется своеобразная ревизия планов и представлений о профессиональной деятельности, человек мобилизует свои внутренние резервы для успешного освоения выбранной профессии. Для женщин одним из возможных вариантов преодоления кризиса становится уход в семейные проблемы, хотя данный способ не является доминирующим.

Таким образом, на этой стадии преодоления кризиса велика роль собственной активности личности, проявляющейся в работе над собой, над своим "я".

Следующим проблемным моментом профессионального становления личности является кризис коррекции профессиональной карьеры на первой стадии профессионализации (30–33 года). В изучаемых биографических опросниках этот этап выделяется еще реже, чем предыдущий. Большинство не останавливается на данной стадии своего профессионального развития. Возможно, это связано с удовлетворением, получаемым от выполнения деятельности, либо с привыканием к своим профессиональным обязанностям.

Те, кто выделил этот кризис, в качестве причин указывают неудовлетворенность трудом и невозможность выполнения деятельности в силу личных обстоятельств ("не устроилась на новом месте по специальности", "ухудшение зрения" и т.д.). С целью преодоления состояния подавленности, апатии и беспоконья человек осуществляет смену характера деятельности, заново перестраивая смысловые структуры профессионального сознания.

Последним из рассматриваемых кризисов является кризис коррекции перспектив профессиональной карьеры на второй стадии профессионализации (40–42 года). Значительная часть обследуемых, достигших указанного возрастного уровня, выделяют данный кризис в качестве лично значимого. Дело в том, что при выполнении любой профессиональной деятельности наступает момент, когда ее дальнейшая эволюция невозможна без коренной ломки и перестройки нормативно одобряемой деятельности. Человек, являясь хорошим специалистом, временами чувствует, что постепенно теряет интерес к своей профессии, у него появляется ощущение застоя. В данной ситуации у

личности есть два решения: либо смириться, либо проявить сверхнормативную активность, что, несомненно, является “профессиональным подвигом”. В случае принятия второго решения человек переходит на новый образовательно-квалификационный уровень выполнения деятельности, на более высокий уровень творчества.

Однако неудовлетворенность способом выполнения деятельности не является единственной причиной данного кризиса, он может быть обусловлен и повышением в должности: человека назначают на административную работу, а через 2–3 года он ощущает недовольство, эмоциональную напряженность из-за несоответствия своих личностных характеристик занимаемой должности. Оптимальным способом разрешения этого конфликта является возвращение к прежней профессиональной деятельности, но на более высокой ступени развития.

Психологи выделяют еще один кризис - утраты профессиональной деятельности (55–60 лет). Он оказался за возрастными рамками обследуемой нами группы слушателей. Этот кризис в плане изучения представляет большой интерес, так как можно предположить, что переживание его очень болезненно, а способы выхода из него разнообразны. Исследование этого кризиса должно помочь в нахождении позитивных способов его преодоления.

Таким образом, исследование кризисов профессионального становления личности биографическим методом позволяет сделать следующие выводы:

1. Кризисные явления – неотъемлемый атрибут динамического процесса профессионального становления личности.

2. Количество осознаваемых личностью кризисов индивидуально. Оно зависит и от способа протекания кризисной ситуации, так как, если она складывается благополучно, человек редко осознает ее как кризис. Количество выделяемых кризисов во многом зависит от социально-профессиональной направленности, активности личности. Человек, интересующийся своим внутренним миром, стремящийся познать себя и испытывающий вследствие этого неудовлетворенность, рассматривает в своей профессиональной судьбе большее количество кризисных явлений. Если же личность уходит от кризиса, старается его игнорировать, то она чаще сталкивается с крушением профессиональных надежд, несостоятельностью профессиональной биографии.

3. Наступление кризиса обусловлено целым рядом факторов: постепенными качественными изменениями способов выполнения деятельности, соци-

ально-профессиональной активностью личности, социально-экономическими условиями жизнедеятельности, возрастными психофизиологическими изменениями, а также полной поглощенностью профессиональной деятельностью. Однако на любой стадии профессионального становления в качестве фактора, детерминирующего возникновение кризиса, чаще выделяется социально-профессиональная активность. Именно чувство постоянной неудовлетворенности собой, поиск новых форм и способов самоосуществления в профессиональном труде, центрация на вопросах профессионального развития личности неизбежно приводят человека в противоречие с реальностью, порождают конфликт с собой.

4. Переживание кризиса приводит к перестройке психологической структуры личности, к изменению социально-профессиональной направленности. Порождая психическую напряженность, кризисы стимулируют профессиональное развитие личности. Переживая кризис, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень своего развития.

Большинство обследуемых не указало на деструктивную функцию кризисных явлений. Видимо, это связано с особенностями контингента исследуемых. Человек, находящийся в постоянном поиске новых способов выполнения деятельности, повышающий свою квалификацию, стремящийся реализовать себя в работе, имеет больше шансов на успешное преодоление кризисов. К деструктивному выходу относится поиск реализации себя вне профессиональной деятельности (в быту, хобби и т.п.), а также появление профессионально нежелательных качеств личности. Если при конструктивном выходе профессионально нежелательные качества преодолеваются личностью, то при деструктивном они становятся еще более выраженными.

5. Изучение биографий подтвердило мысль о том, что продуктивный конфликт позитивно влияет на динамику и результативность профессионального становления личности, инициирует ее профессиональное самосовершенствование.

6. Излагая свою профессиональную судьбу, человек раскрывает причины кризиса, свои переживания в эмоциональной форме. При изучении биографий исследователю открывается внутренний мир личности, все его богатство и многообразие, видны колебания и сомнения, возникающие при попадании в кризисную ситуацию, становится понятной логика развития того или иного индивидуального пути профессионального становления личности.

Вместо заключения

1. Кризисы профессионального становления выражаются в изменении темпа и вектора профессионального развития личности. Факторами, детерминирующими кризисы, выступают:

- ♦ возрастные психофизиологические изменения;
- ♦ изменение социально-профессиональной ситуации;
- ♦ качественная перестройка способов выполнения профессиональной деятельности;
- ♦ тотальная погруженность в социально-профессиональную судьбу;
- ♦ социально-экономические условия жизнедеятельности;
- ♦ служебные и жизненно важные события.

Кризисы могут протекать кратковременно, бурно или постепенно, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. В любом случае они порождают психическую напряженность, неудовлетворенность социально-профессиональной средой, собой.

Часто кризисы протекают без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции подготавливают личность к изменению профессиональной биографии.

2. Кризисы в профессиональном развитии - явление нормативное. Они являются судьбоносными моментами в жизнедеятельности человека. Значение психологических механизмов, закономерностей и особенностей кризисных явлений позволит их учитывать и конструктивно преодолевать. Кризисы нельзя игнорировать, не замечать. Уход от них грозит человеку профессиональной дезадаптацией, крушением профессиональных надежд, несостоятельностью профессиональной биографии.

3. Преодоление кризисных явлений требует от личности профессионального поступка и психологически компетентного отношения к себе. Не всякая личность может самостоятельно найти конструктивный выход из кризиса. Высокая психическая напряженность, отрицательные эмоции, пассивность часто приводят к деструктивному профессиональному поведению.

Личность, находящаяся в ситуации кризиса, нуждается в своевременной психологической поддержке и помощи. Их могут оказать коллеги, руководи-

тели, друзья. Но наиболее компетентную помощь окажут практические психологи, специализирующиеся в области психокоррекции профессиональной жизни.

Действенным средством преодоления кризисов могут стать тренинги личностного и профессионального роста, семинары по выработке альтернативных сценариев профессионального становления, составление психобиографии и траекторий профессионального становления личности.

¹ См.: Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.

² См.: Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопр. психологии. 1995. № 1.

³ См.: Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 152-165.

⁴ Там же. С. 295.

⁵ Психология: Словарь. С. 40.

⁶ Рыбников Н.А. Автобиографии рабочих и их изучение. М., 1930.

⁷ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1986. С. 31.

⁸ Головаха Е.И., Кроник А.Л. Психологическое время личности. Киев, 1984. С. 32.

⁹ См.: Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.

¹⁰ См.: Аргументы и факты. 1991. № 19. С. 14.

¹¹ См.: Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т. 4.

Глава 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ПЕДАГОГА

Введение в проблему

В процессе освоения профессиональной деятельности индивидуально-психологические свойства специалиста, развиваясь, образуют систему профессионально важных качеств и способностей (В.Д. Шадриков, 1980). Состав этих качеств у педагогов был предметом исследования О.А. Абдуллиной, С.Г. Вершловского, Ф.Н. Гоновой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др.

В трудах отечественных ученых убедительно показаны роль и значение профессионально важных качеств в продуктивной педагогической деятельности и становлении профессионального мастерства. Всесторонне исследовались механизмы, закономерности и динамика развития педагогических способностей, особенности образования профессионально значимых констелляций качеств, их переструктурирование в процессе профессионализации¹.

Анализ многочисленных публикаций по проблемам деятельности и личности педагога показывает, что основное внимание исследователи уделяли профессионально важным качествам, в меньшей степени изучались функционально-нейтральные и профессионально нежелательные качества.

Профессиональные деформации педагогов анализируют Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская. Факторами, детерминирующими деформации, являются профессиональные стереотипы и разнообразные формы психологической защиты. По мнению исследователей, профессиональные деформации неизбежно возникают в процессе возрастных, профессиональных и личностных изменений, а также под влиянием содержания и особенностей деятельности педагога².

Профессиональное развитие учителя рассматривалось как становление педагогического мастерства и индивидуального стиля деятельности. Исследования были направлены на утверждение продуктивных изменений педагога. Имплицитно подразумевались и деструктивные тенденции, вскользь писали о стагнации педагогов и почти не исследовали кризисы профессионального становления.

Педагогическая публицистика изобиловала примерами социально-психологического дискомфорта учительства, профессиональной стагнации, часто встречающихся случаев жестокости, лицемерия, догматизма.

Изучение работ зарубежных ученых (Г. Беккер, К. Зейферт, И. Ландшир, К. Роджерс, Д. Сьютер и др.) также показывает, что при исследовании профессионального становления личности в основном обращалось внимание на профессионально важные качества, на продуктивные психологические новообразования. Педагогически значимые способности изучались при профессиональном отборе, определении профпригодности и аттестации специалистов. Психологические особенности профессионализации исследовались в контексте становления “я-концепции” специалиста.

Деструктивные же изменения личности педагога не являлись специально предметом исследования, хотя процессы профессиональной дезадаптации учителя рассматривались. В 1974 г. американский психолог Х. Дж. Фрейденберг ввел термин “эмоциональное сгорание”, характеризующий состояние истощения и усталости специалистов, находящихся в тесном общении с клиентами. В профессиональную группу людей, подверженных этому синдрому, были включены также учителя. Проявление синдрома “эмоционального сгорания” приводит к возникновению дегуманизации, агрессивности, пессимизма, тревожности и иных разрушающих личность состояний и качеств. Однако проблема профессиональных деструкций, обусловленных спецификой собственно педагогической деятельности, не исследовалась.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать: профессиональные деструкции педагогов не стали пока предметом пристального исследования ученых; художественная же и периодическая педагогическая печать изобилуют примерами “отклоняющегося” профессионального поведения учителей.

Методологические позиции

Исследование профессиональных деструкций педагога ведется нами на основе *концепции профессионального становления личности*³. Одним из теоретических положений этой концепции является признание разнонаправленности онтогенетических изменений личности в процессе выполнения профессиональной деятельности. При этом признается, что профессиональное развитие личности сопровождается личностными приобретениями и потерями, т.е. развитие – это не только рост, совершенствование, но и разрушение. Значит

деформации неизбежны в процессе профессионального становления личности.

Руководствуясь этими исследовательскими установками, мы сформулировали следующие задачи:

1. Определить ключевые понятия профессиональных деструкций личности.
2. Раскрыть психологические детерминанты профессиональных деформаций педагога.
3. Выявить основные профессиональные деформации педагога.
4. Рассмотреть возможности преодоления профессиональных деформаций педагога.

Онтологический подход к анализируемой проблеме позволил определить психологические детерминанты профессиональных деструкций педагога, которые имеют гипотетический характер.

Развитие профессиональных деструкций определяется множеством факторов: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, характером деятельности, социальной средой, случайными моментами. Такая детерминация крайне усложняет экспериментальное установление сугубо индивидуальных феноменов профессиональных деструкций. Поэтому методами исследования стали анализ психолого-педагогической литературы, изучение психобиографий педагогов, метод критических событий, обобщение результатов диагностирующих семинаров-тренингов, проведение рефлексивных тренингов преодоления профессиональных деструкций личности.

Ключевые понятия

Прежде всего определимся с термином “профессиональные деструкции”. Деструкция (лат. *destructio*), согласно толковым словарям, – это разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо⁴. Значит, *профессиональные деструкции* можно определить как разрушение, деформацию сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда.

Выполняя педагогическую деятельность, личность развивается позитивно, происходит ее обогащение. Однако наряду с этим в ходе длительного, многолетнего осуществления одной и той же профессиональной деятельности

происходят деструктивные изменения личности. Они сказываются на продуктивности деятельности, приводят к изменениям нормативного поведения, возникновению профессиональных деформаций.

Под *профессиональными деформациями* мы понимаем деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности. Осуществление любой профессиональной деятельности не требует всех многообразных качеств и способностей личности, часть из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность (продуктивность) деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами “эксплуатируются”. Отдельные из них, как правило, обусловленные взаимодействием с людьми, постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества. Одновременно исподволь развиваются *профессиональные акцентуации* – чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста. Некоторые функционально-нейтральные свойства личности, развиваясь, могут трансформироваться в профессионально отрицательные качества. Результатом всех этих психологических метаморфоз становится деформация личности специалиста.

Очевидно, многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На последующих стадиях профессионализации у отдельных специалистов время стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении *профессиональной стагнации* личности. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации.

Рассмотрим психологические детерминанты профессиональных деструкций педагогов.

Психологические детерминанты профессиональных деструкций педагогов

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.

Рассмотрим психологические детерминанты деформаций личности, порождаемые этими факторами. Следует отметить, что одни и те же детерминанты проявляются во всех трех группах факторов.

Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в мотивах выбора педагогической профессии. Это как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению.

Пусковым механизмом деформации становятся деструкции ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Педагогическая реальность сильно отличается от представления, сформировавшегося у молодого специалиста в педагогическом учебном заведении. Первые же трудности побуждают начинающего педагога к поиску “кардинальных” методов работы. Неудачи, отрицательные эмоции, разочарования инициируют развитие профессиональной дезадаптации педагога.

В процессе выполнения любой профессиональной деятельности специалист повторяет одни и те же действия и операции. В типичных условиях труда становится неизбежным образование *стереотипов* осуществления профессиональных функций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают ее определенность, облегчают взаимоотношения с обучаемыми и коллегами. Стереотипы придают профессиональной жизни стабильность, способствуют формированию опыта и индивидуального стиля деятельности. Можно констатировать, что профессиональные стереотипы обладают несомненными достоинствами для педагога и являются основой образо-

вания многих профессиональных деструкций личности.

Стереотипы – неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. И наступает момент, когда профессиональное бессознательное превращается в стереотипы мышления, поведения и деятельности.

Но педагогическая деятельность изобилует нестандартными ситуациями, и тогда возможны ошибочные действия и неадекватные реакции. П.Я. Гальперин указывал, что "... при неожиданном изменении ситуации нередко случается, что действия начинают выполняться по отдельным условным раздражителям, без учета фактического положения в целом. Тогда говорят, что автоматизмы действуют вопреки пониманию"⁵.

Стереотипизация является одним из достоинств психики, но вместе с тем вносит большие искажения в отражение педагогической реальности.

Одним из стереотипов педагогов является представление о хорошем ученике. Конечно, он дисциплинирован, успешно учится, уважает педагога и готов с ним сотрудничать. Учащиеся, не соответствующие этому идеалу, воспринимаются как неспособные и трудновоспитуемые. Следствием этого стереотипа становятся педагогические ожидания (экспектации), которые часто оправдываются. "Хорошим" ученикам завышают отметки, часто поощряют, активнее поддерживают, и они действительно повышают свою учебно-познавательную активность. "Плохой" ученик становится хуже и тем самым подтверждает ожидания педагога.

В зависимости от прошлого опыта педагога формируются стереотипы восприятия обучаемых, оценка педагогических ситуаций, форм и методов обучения.

Таким образом, педагогический стереотип проявляется в схематизации и типизации учащихся, упрощении педагогических ситуаций на основе прошлого опыта, предвзятого отношения к ученикам, демонстрирующим ненормативное поведение и имеющим низкую успеваемость. Конечно, такое профессиональное поведение снижает продуктивность педагогической работы.

К психологическим детерминантам профессиональных деструкций относятся разные формы *психологической защиты*. Педагогическая деятельность характеризуется большой неопределенностью, вызывающей психическую напряженность, часто сопровождается отрицательными эмоциями, дест-

рукциями ожиданий. В этих случаях вступают в действие защитные механизмы психики. Из огромного многообразия видов психологической защиты на образование профессиональных деструкций влияют отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение.

Особенностью психологической защиты является ее бессознательность. Поэтому педагог не дает отчета предвзятому отношению к некоторым учащимся, оправдывает свои профессиональные ошибки, отрицает очевидные факты, искренне считает свою позицию наиболее оправданной и нравственной.

Развитию профессиональных деструкций способствует эмоциональная напряженность педагогического труда. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность педагога, что может привести к развитию профессиональных деструкций.

Эмоциональная насыщенность педагогической деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам педагога. Как было отмечено выше, такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома "эмоционального сгорания". Его следствием может стать неудовлетворенность педагогической профессией, утрата перспектив профессионального роста, а также разного рода профессиональные деструкции личности.

В исследованиях Н.В. Кузьминой установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития⁶. Развитие педагогической стагнации зависит от центрации педагога. В наименьшей степени стагнация наблюдается у педагогов гуманистической и познавательной (методической) центраций. Стагнации способствует также то обстоятельство, что педагог транслирует опыт: знания, умения, навыки, ставшие уже достоянием общества; ежегодно преподает определенный учебный материал по относительно стабильной программе; использует одни и те же технологии обучения.

На развитие деформаций педагога большое влияние оказывает уровень его интеллекта. Исследования общего интеллекта педагогов показывают, что с ростом стажа работы он снижается. Конечно, здесь имеют место возрастные изменения⁷, но главная причина заключается в особенностях педагогического

труда. В процессе обучения происходит выравнивание уровней понимания педагогов и учащихся. Стремясь к достижению доступного *всем* учащимся уровня изложения учебного материала, учитель привыкает к такой ограниченности объяснений, которая становится его заниженной личной нормой⁸. Снижение общего интеллекта педагога инициируется тем, что он *демонстрирует* мыслительные действия и операции, обосновывает и доказывает уже давно известное, решает уже решенные задачи.

Деформации обусловлены также тем, что у каждого человека есть *предел развития* уровня образования и профессионализма. 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.

Факторами, инициирующими развитие профессиональных деструкций, являются различные *акцентуации характера* личности. В процессе многолетнего выполнения одной и той же деятельности акцентуации профессионализируются, вплетаются в ткань индивидуального стиля деятельности и трансформируются в профессиональные деформации специалиста. У акцентуированных педагогов свой ансамбль деформаций, и они отчетливо проявляются в деятельности и профессиональном поведении. Другими словами, профессиональные акцентуации черт характера – это чрезмерное усиление отдельных профессионально обусловленных свойств и качеств педагога. К педагогическим акцентуациям относятся монологичность, демонстративность, индифферентность и др.

Таким образом, мы определили основные детерминанты профессиональных деструкций специалиста. Это стереотипы мышления и деятельности, социальные стереотипы поведения; отдельные формы психологической защиты: рационализация, проекция, отчуждение, замещение, идентификация. Образование деструкций инициируется профессиональной стагнацией специалиста, а также акцентуаций черт характера.

Но главным фактором, ключевой детерминантой развития деструкций является сама профессиональная деятельность. Каждая профессия имеет свой ансамбль профессиональных деформаций. Состав и характер деформаций специалиста определяются его индивидуально-психологическими особенностями.

Профессиональные деформации педагогов

Основанием для выделения деформаций стали диагностирующие семинары-тренинги с педагогами общеобразовательных школ и профессиональных лицеев Свердловской и Тюменской областей. В 1993–1995 гг. было проведено 18 диагностирующих семинаров-тренингов, в которых приняло участие 432 педагога.

На тренинговых занятиях педагогам предлагалось погрузиться в профессию, попытаться почувствовать, что хорошего и что настораживающего привнесла педагогическая деятельность в индивидуальную жизнь каждого. Слушатели получали домашнее задание написать по предложенному сценарию психобиографию своего профессионального становления, подробно рассмотрев возможные профессиональные деформации. Применялся также ретроспективный анализ профессиональной жизни.

Всестороннее обсуждение педагогических деформаций позволило определить их состав. Часть из них мы диагностировали, результаты диагностики коллегиально обсуждались. Естественно, индивидуальные показатели деформаций педагогов были анонимны. Из выделенных 11 деформаций по опросникам диагностировались авторитарность, агрессивность, демонстративность, доминантность, социальное лицемерие. Часть опросников были сконструированы нами, а отдельные взяты готовыми. Так, агрессивность диагностировалась по опроснику Басса–Дарки. Средние показатели по группам почти не отличались. Статистически значимые различия были невелики. Индивидуальные показатели существенно отличались и были статистически значимы.

Анализ результатов диагностики показал, что степень выраженности деформации определяется стажем работы, содержанием педагогической деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности педагога.

Таким образом, анализ профессиональных функций педагога, изучение психобиографий, диагностика профессионально-психологических характеристик учителя, проведение тренингов позволили определить основные профессиональные деформации. К ним относятся авторитарность, демонстративность, педагогический консерватизм, догматизм, педагогическая индифферентность, ролевой экспансионизм и др.

Кратко охарактеризуем основные профессиональные деформации педагогов.

Авторитарность педагога проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарные педагоги тяготеют к различным наказаниям учащихся, отказываются от сотрудничества с ними. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога.

Наиболее отчетливо эта деформация выражена у педагогов системы начального профессионального образования и учителей естественно-математического цикла 5–9-х классов общеобразовательной школы.

Демонстративность – качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Эта тенденция реализуется в оригинальных поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. С целью привлечения внимания педагог может пустить в ход фантазию. Эмоции яркие, выразительны в проявлениях, но неустойчивы и неглубоки. Известная демонстративность педагогу профессионально необходима. Однако когда она начинает определять стиль поведения, то снижает качество педагогической деятельности, становясь средством самоутверждения. И учащиеся, и содержание, и методика – все становится фоном.

Демонстративность часто обнаруживают преподаватели гуманитарных предметов, организаторы воспитательной работы. И конечно, это внешне привлекательные женщины.

Дидактичность – это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в стремлении учителя все объяснить самому, а в воспитательной работе – в нравоучении и назидании. Дидактичность педагога проявляется также за пределами учебного заведения: в семье, неформальном общении, часто приобретает характер профессионального занудства.

Наиболее часто дидактичность обнаруживают эмоционально сдержанные преподаватели естественно-математических и технических дисциплин, имеющие стаж работы более 15 лет.

Педагогический догматизм возникает вследствие частого повторения одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога исподволь формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации:

все неприятные дети “плохие”, из неполной семьи – “трудные” и т.п. Профессиональный догматизм проявляется также в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке.

Догматизм развивается с ростом стажа работы и сопровождается снижением общего интеллекта. Он обнаруживается у преподавателей дисциплин с традиционно стабильным содержанием учебного материала: химии, физики, математики, черчения и т.п.

Доминантность обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации определяется также индивидуально-типологическими особенностями личности. В большей мере доминантность проявляется у холериков и флегматиков. Она может развиваться на основе акцентуации характера. Но в любом случае педагогическая работа создает благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет своих учеников.

Доминантность как профессиональная деформация присуща почти всем педагогам со стажем работы более 10 лет.

Педагогическая индифферентность характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическое взаимодействие с ними строится на типологическом подходе: “двоечник”, “хулиган”, “активист”, “лентяй” и т.д. Педагогическое равнодушие развивается на основе обобщения личного отрицательного опыта педагога.

Эта деформация характерна для педагогов, имеющих авторитарную центрацию и не удовлетворенных педагогической профессией. Педагогическая индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися.

Развитию *педагогического консерватизма* способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы педагогического воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. По мере профессионализации эти

штампы в педагогической работе становятся тормозом развития деятельности и личности обучающего персонала.

Обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении формирует у педагогов предубеждение против инноваций. Настороженное отношение к реформам образования, демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса объясняется также возрастными изменениями личности. С годами растет потребность в стабильности, приверженность к устоявшимся и отработанным формам и методам обучения и воспитания.

Педагогическая агрессия проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим учащимся, в приверженности к “карательным” педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу. К сожалению, педагогу приходится учить и тех, кто не хочет учиться. Поэтому неизбежно принуждение. Агрессивность педагога проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: “тупица”, “хам”, “кретин” и т.л.

Агрессивность как профессиональная деформация обнаруживается у педагогов, работающих с трудными учащимися, а также у учителей, имеющих недостаточную квалификацию.

Ролевой экспансионизм проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных педагогических проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемого предмета.

Ролевой экспансионизм характерен почти для всех педагогов, проработавших в образовательных учреждениях более 10 лет.

Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

Эта деформация характерна в первую очередь для преподавателей гуманитарного цикла, но с годами становится нормой социального поведения большинства педагогов, и дистанция между декларируемыми и реальными жизненными ценностями увеличивается.

Поведенческий трансфер (проявление синдрома ролевого трансфера) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся. Поговорка “с кем поведёшься – от того и наберешься” справедлива в отношении учителей начальных классов: в их поведении, эмоциональных реакциях, интонациях отчетливо проявляются психологические особенности детей.

Преподаватели профессиональных училищ вынуждены много внимания уделять нарушителям норм поведения и неуспевающим. Педагоги, особенно мастера производственного обучения, чаще о них размышляют, пытаются понять. Эти учащиеся оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, порождают трудности, провоцируют негативные эмоциональные реакции.

Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость – переносится, проецируется на профессиональное поведение педагога, и он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения.

Обобщенные характеристики профессиональных деформаций приведены в табл. 16.

Таблица 16

Профессиональные деструкции педагога		
Профессиональная деструкция	Психологические детерминанты профессиональных деструкций	Проявление деструкций в профессиональной деятельности и поведении
1	2	3
Авторитарность	Психологическая защита – рационализация. Завышенная самооценка своих профессиональных способностей. Властность, агрессивность, схематизация типов учащихся	Централизация учебно-воспитательного процесса. Преимущественное использование распоряжений, указаний, наказаний
Демонстративность	Психологическая защита – идентификация. Завышенная самооценка “я-образа”. Акцентуация характера – эгоцентризм	Чрезмерная эмоциональность, самопрезентация. Педагогическая деятельность – средство самоутверждения на фоне класса. Демонстрация своего превосходства

1	2	3
Дидактичность	Стереотипы мышления. Речевые шаблоны. Профессиональная акцентуация	Стремление все назидательно объяснить, используя шаблонные способы передачи знаний и опыта. Монологичность, склонность к нравоучениям
Догматизм педагогический	Стереотипы мышления. Возрастная интеллектуальная инерционность	Стремление к упрощению педагогических задач и ситуаций. Игнорирование психологических и педагогических теорий. Склонность к мыслительным и речевым штампам
Доминантность	Неконгруэнтность эмпатии. Индивидуально-типологические особенности. Акцентуации характера	Превышение властных функций, склонность к распоряжениям, приказам. Требовательность и безапелляционность. Нетерпимость к недостаткам учащихся
Индифферентность педагогическая	Психологическая защита – отчуждение. Синдром “эмоционального сгорания”. Генерализация личного отрицательного педагогического опыта	Проявление равнодушия, эмоциональной сухости и жесткости. Игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Негативное восприятие педагогической профессии
Консерватизм педагогический	Психологическая защита – рационализация. Стереотипные способы выполнения деятельности. Социальные барьеры. Хроническая перегрузка педагогической деятельностью	Предубеждение против инноваций. Приверженность устоявшимся содержанию и технологии обучения. Настороженное отношение к подростковой и юношеской субкультуре

1	2	3
Педагогическая агрессия	Индивидуально-типологические особенности. Психологическая защита – проекция. Фрустрационная нетолерантность	Пристрастное отношение к неуспевающим, гигиенически запущенным и внешне непривлекательным учащимся. Выраженная склонность к оскорбительным замечаниям, занижению оценок, насмешкам и иронии
Ролевой экспансионизм	Стереотипы поведения. Тотальная погруженность в педагогическую профессию. Самоотверженный профессиональный труд. Ригидность	Фиксация на собственных педагогических проблемах и трудностях. Преобладание обвинительных и назидательных суждений. Преувеличение значения учебного предмета. Ролевое поведение за пределами образовательного учреждения
Социальное лицемерие	Психологическая защита – проекция. Стереотипизация морального поведения. Возрастная идеализация жизненного опыта. Социальные экспектации	Склонность к морализированию. Вера в свою нравственную непогрешимость. Вербальная нетерпимость к ненормативным формам поведения. Неискренность чувств и отношений
Поведенческий трансфер	Психологическая защита – проекция. Эмпатическая тенденция присоединения	Проявление эмоциональных реакций и поведения, свойственных воспитанникам и учащимся

Пути преодоления профессиональных деструкций педагога

Таким образом, педагогическая деятельность способствует образованию профессиональных деформаций – качеств, деструктивно влияющих на эффективность обучения. «Амортизация сердца и души» педагога – человеческая и профессиональная – неизбежна, но одних она приводит к потере квалификации, других – к равнодушию, третьих – к беспочвенному завышению самооценки и агрессивности, большинство же – к поиску средств профессиональной реабилитации»⁹.

Каковы возможные пути профессиональной реабилитации педагога? Назовем основные из них:

1. Повышение компетентности: социальной, психологической, педагогической (предметной), аутокомпетентности.
2. Диагностика профессиональных деформаций и разработка стратегии преодоления профессиональных деструкций.
3. Прохождение тренингов личностного и профессионального роста.
4. Рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста.
5. Профилактика профессиональной дезадаптации начинающего педагога.
6. Овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций.
7. Переход к инновационным формам и технологиям обучения.
8. Проведение среди педагогов конкурсов, олимпиад, смотров профессиональных достижений.
9. Усвоение нового, “дополнительного” учебного предмета и преподавание его как факультативного.

Какие выводы можно сделать по обсуждаемой теме?

1. Педагогическая профессия инициирует образование профессиональных деформаций личности. Их характер, степень выраженности зависят от типа учебного заведения, преподаваемого предмета, стажа работы и индивидуально-психологических особенностей.
2. Среди педагогов профтехшколы наиболее часто встречаются следующие деформации: авторитарность, агрессивность, консерватизм, педагогиче-

ская индифферентность. Экспериментальные исследования показывают снижение интеллекта с ростом стажа работы в учебном заведении.

3. С увеличением стажа работы начинает сказываться синдром “эмоционального сгорания”, что приводит к появлению эмоционального истощения, тревожности и усталости. Происходит деформация эмоциональной сферы личности.

4. Профессиональная стагнация в основном определяется содержанием преподаваемого предмета и используемыми технологиями обучения. Традиционно стабильные учебные дисциплины, такие как математика, физика, химия, механика, электротехника, инициируют стагнацию преподавателей.

5. Профессиональные деструкции – это разновидность профзаболеваний, они неизбежны. Проблема заключается в их профилактике и технологиях преодоления.

¹ См.: Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.

² См.: Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.

³ См.: Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.

⁴ См.: Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова, Л.С. Шаумяна. М., 1964. С. 204.

⁵ Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. С. 84.

⁶ См.: Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

⁷ См.: Степанова Е.И. Методические разработки для лабораторных занятий по психодиагностике интеллекта. Л., 1990.

⁸ См.: Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

⁹ Вульф В.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Магистр. 1995. № 1. С. 77.

Глава 8. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ И БЛАГОПРИЯТНЫЕ ВЫХОДЫ ИЗ КРИЗИСОВ

"Линия времени" как принцип концептуального осмысления своего жизненного и профессионального опыта

Профессиональная деструкция личности есть результат определенных профессиональных воздействий, зафиксированный в психике. Ее можно рассматривать как относительно устойчивое психологическое новообразование, призванное справляться с профессиональными нагрузками на психику и выполняющее эту функцию за счет неоправданно высоких психоэнергетических затрат.

Профессиональная деструкция возникает как адаптационный механизм, формирование которого позволяет выйти из затянувшейся кризисной ситуации. Самые ранние профессиональные деструкции появляются в период профессиональной адаптации. Профессиональные деструкции развиваются вследствие мощной и продолжительной идентификации человека со своей профессиональной ролью.

Чаще всего человек не осознает, что его опыт находится в соответствии с выработанным жизненным сценарием и, следовательно, организуется под влиянием определенной внутренней логики. Чем менее она осознается, тем сильнее ее воздействие на профессиональное становление и проявления личности. Чтобы стала возможной коррекция неблагоприятных воздействий профессии на личность, необходимо концептуальное осмысление своего жизненного и профессионального опыта.

Психические проявления в профессиональной деятельности столь многообразны, что, даже если бы их удалось классифицировать, пожалуй, и тогда невозможно было бы выработать эффективные универсальные рецепты преодоления неблагоприятных воздействий профессии на личность, фиксированных в виде профессиональных деструкций. Психология, научившись решать проблемы психологической реабилитации профессионала индивидуально, сегодня не обладает системой эффективной психологической помощи. В ее арсенале нет многошагового алгоритма решения такой задачи (да и вряд ли это возможно), но становится более четко очерченной зона поиска допустимых значений этого решения. Границами зоны служат основополагающие

принципы, направления, подходы, которые могут лечь в основу концептуального осмысления собственного жизненного и профессионального опыта.

Богатый репертуар психологических приемов профилактики и преодоления профессиональных деструкций подобен комплекту элементов мозаики, из которых можно сложить и четкий узор, и хаотическую картинку. Выбор элементов и их сочетание зависят от предыдущего шага и желаемого результата.

Милтон Эриксон нередко обращался в практике психотерапии к метафоре о хрустальных шарах, которые подвешены дугой на золотой ленте, символизирующей линию времени. В центральном шаре клиенту предлагалось увидеть себя “здесь и теперь”, внутри шаров, находящихся слева, — свое прошлое, а справа — будущее. Продуктивность генетического принципа давно не оставляет сомнений. Характерный для психологической теории, он нередко игнорируется в психологической практике, и психологическими приемами, как элементами мозаики, оперируют методом подбора, сильно напоминающим метод “проб и ошибок”.

В основе концепции осмысления профессионального опыта мы видим временной подход как обращение к прошлой, настоящей и будущей деятельности. Обращение к каждому из трех времен позволяет не только извлечь информацию, необходимую для желаемых конструктивных изменений в личном и профессиональном плане, но и пересмотреть определенные установки, отношения, позиции, оценки. “Линия времени” становится логическим принципом осмысления своего опыта и позволяет создать концепцию его развития, осознав которую человек получает возможность вносить коррективы в свою профессиональную деятельность, управлять ее влиянием на собственную личность.

Расширяя сферу осознания в направлении своего профессионального прошлого, настоящего и будущего, мы очень быстро понимаем, что каждое из времен обладает информацией определенного характера. Обращение к трем временам выводит нас из отрывочного, фрагментарного восприятия к восприятию объемному, пространственному, динамическому. Мы способны решать свою проблему в трех измерениях: времени, движении и пространстве.

Разведение поведения и намерения: обращение к прошлому опыту

Анализ прошлого опыта прежде всего позволяет выявить, вследствие чего сначала появились, затем зафиксировались и обрели устойчивость определенные личностные особенности. Психологическое содержание такого анализа – разведение двух аспектов профессиональной активности: поведения и намерения. Определенное намерение провоцирует поведение, позволяющее ему реализоваться.

Намерения, которые человек стремится осуществить в профессиональной деятельности, как правило, весьма полезны. Другое дело – поведение, которое хотя и способствует осуществлению конкретного намерения, может оказаться неэкологичным для личности в целом. В индустриальной психологии хорошо известны ситуации, когда намерения специалиста оптимизировать свою профессиональную деятельность, увеличить производительность труда, с большим комфортом организовать производственную сферу приводили к тому, что профессиональное поведение включало грубые нарушения требований техники безопасности.

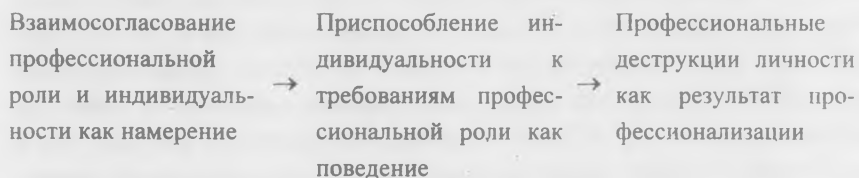
В целом намерения в профессиональной сфере связаны с приспособлением индивидуальных психических особенностей к профессиональной роли, и наоборот. Адаптируя профессиональную роль к профессиональным особенностям своей личности, человек решает следующие задачи: как и где я могу использовать свои способности для успешного выполнения профессиональной деятельности; как я должен играть свою профессиональную роль, чтобы она соответствовала моему “я”; какие способы самовыражения доступны мне в моей профессии; какие изменения я могу внести в содержание своей деятельности, чтобы она максимально соответствовала моим индивидуальным особенностям?

Такая стратегия неизбежно ведет к трансформации профессиональной деятельности, требует, чтобы человек сознательно приложил немалые усилия. Установка на активное преобразование профессиональной роли, на готовность к серьезной умственной работе и творческому поиску должна формироваться в процессе профессионального образования и самовоспитания.

Однако чаще всего мы наблюдаем, как профессиональная роль диктует человеку изменения в его индивидуальности, заставляя приспособляться к профессиональным особенностям, которые, как правило, лишь кажутся жест-

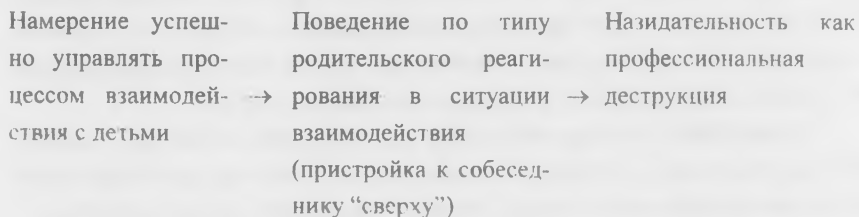
кими требованиями, на самом деле таковыми не являясь. И тогда в процессе профессионализации поведение и намерение становятся все менее осознаваемыми и различимыми.

Эта ситуация аналогична той, которая характерна для решения привычных задач: используя один и тот же способ решения, профессионал перестает его осознавать. Происходит примерно то же, что наблюдалось в экспериментах А.В. Запорожца с детьми, решавшими головоломки. На предложение экспериментатора сначала подумать, каким путем следует двигаться, чтобы достать из ловушки предмет, ребенок ответил: “А мне не думать, мне доставать надо”. Замечательно сформулированный ребенком принцип “не думать, а доставать” позволяет ускорить решение задачи за счет исключения фазы ориентировки в ситуации, генерирования возможных вариантов решения и выбора из них оптимального. При этом за счет допущенных ошибок и издержек увеличивается цена решения. Но соображения относительно экономии времени и усилий, достигнутой исключением из деятельности или свертыванием ориентировочной фазы, как правило, преобладают в сознании исполнителя профессиональной деятельности. В этом случае одна из линий профессионализации личности осуществляется в соответствии со следующей логикой:



Используя эту схему, можно отразить динамику появления некоторых профессиональных деструкций педагога. Обратимся к примерам.

Пример 1



Намерение быть активным во взаимодействии реализуется в данном случае с помощью поведения по типу воздействия. Поведение автоматизируется, не осознается, становится ригидным и накладывает неизбежный отпечаток на личность, который становится психологическим новообразованием и выступает, по сути, как профессиональная деструкция, поскольку делает субъекта неэффективным в межличностном общении и взаимодействии.

Пример 2

Намерение рационально использовать свой энергетический потенциал	→	Сдерживающее поведение, построенное по принципу исключения “лишних” действий	→	Мышечная броня, затрудняющая релаксацию, как профессиональная деструкция педагога
--	---	--	---	---

Намерение рационально использовать свои усилия как нигде оправданно именно в педагогической деятельности, требующей вступать во множество индивидуальных и групповых контактов. Однако принцип, которому подчинено поведение, не соответствует намерению, поскольку ориентирует не на рациональное использование усилий, а на их ограничение. Здесь явное несоответствие поведения и намерения.

Пример 3

Намерение быть ответственным за организацию педагогического процесса	→	Контролирующее поведение, построенное на принятии на себя ответственности за все	→	Гиперопека как профессиональная деструкция
--	---	--	---	--

В этом случае поведение выходит за пределы намерения. Педагог пытается контролировать также ситуации, объективно не поддающиеся контролю, или ситуации, где за ним такого права не признается.

Психотехнология преодоления профессиональных деструкций в режиме обращения к прошлому опыту

Попадая в ситуацию профессионального кризиса, человек начинает болезненно осознавать усиление несоответствия между профессиональной ролью и своей индивидуальностью. Профессиональное поведение не приносит

удовлетворения. Первым шагом к выходу из кризиса становится выявление и, возможно, пересмотр поведения, реализующего профессиональные намерения.

Упражнение для самоанализа 1

Профессиональные намерения не рядоположны, а иерархизованы, и эта иерархия индивидуальна для каждого профессионала.

1) Составьте по возможности полный список профессиональных намерений, которые вы стремитесь осуществить в течение рабочего дня. Для этого ответьте на вопрос: “Чего я стремился достичь, а чего избежать в течение рабочего дня?”

2) Проранжируйте выписанные намерения в порядке их значимости для вас.

3) Мысленно обратившись к прошлому, вспомните благоприятный для вас период профессиональной деятельности. Какие профессиональные намерения управляли вами тогда? Изменился ли ранг сохранившихся намерений?

Упражнение для самоанализа 2

Обращаясь к своим профессиональным неудачам за последнее время, ответьте на вопросы:

1) Какие именно действия я совершил?

2) Какими намерениями я при этом руководствовался? (Отметьте их полезность для себя и для ситуации в целом.)

3) Нет ли несоответствия между моими намерениями и поступками?

4) Можно ли реализовать эти намерения, используя другое поведение?

Придумайте не менее 3-4 способов того, как по-иному вы могли бы реализовать каждое свое намерение.

Упражнение для самоанализа 3

Вспомните, каким было ваше поведение в начале профессиональной деятельности.

1) Какие намерения вам не удавалось реализовать тогда, а удастся теперь?

2) С помощью какого поведения вы этого достигаете? Возможно, выбранное вами поведение сейчас не самое эффективное. Чем бы вы могли его заменить?

3) К каким личным изменениям привело это поведение?

Упражнение для самоанализа 4

Попробуйте составить список своих личностных качеств, мешающих вам быть эффективным в своей жизнедеятельности.

1) Вспомните себя в начале профессиональной карьеры: какие из этих качеств тогда отсутствовали?

2) Под влиянием каких профессиональных намерений появились данные качества, благодаря какому поведению они закрепились?

3) За счет чего реализовывались вами такие же намерения прежде, чем появилось это поведение? Если результат был иным, чем намерение, то чем вам приходилось за него расплачиваться?

4) В какой степени ваше поведение, реализующее данное намерение, является необходимым, а в какой – удобным?

5) На фоне каких индивидуальных особенностей появились эти качества (например, на фоне застенчивости, разговорчивости, обостренной чувствительности и т.п.)?

6) Способны ли вы изменить это поведение на другое, так же соответствующее вашим профессиональным намерениям?

Все эти упражнения направлены на разведение профессионального поведения и намерения. Основная цель психологической помощи в режиме обращения к прошлому – помочь педагогу осознать генезис профессиональной деструкции и объяснить ее смысл в профессиональной деятельности.

Принципиально важно осознать тот факт, что изначально деструкция возникла как способ удовлетворения профессиональных требований и была полезна и важна для успешного исполнения профессиональной роли. В связи с этим проявления деструкции не могут быть подавлены. Преодоление деструкции возможно лишь при условии замены одних форм профессионального поведения другими.

Пересмотр зоны “опущения”: обращение к событиям настоящего времени

Обращение к настоящему времени позволяет отыскать ресурсы для профессионального роста, профессионального самовыражения, расширить спектр переживаний и отношений, лежащих в сфере профессиональной деятельности.

Благодаря сложившейся в процессе профессионализации избирательности внимания в зону “опущения” попадают перцептивные образы, не связан-

ные непосредственно со стратегией профессиональной деятельности. Эти образы автоматически оцениваются как малоинформативные и не допускаются профессионалом в зону осознания. Вместе с тем профессиональная ситуация может изменяться настолько, что привычные источники информации уже не способны ее отражать.

Теряется, в частности, то, что в теории деятельности А.Н. Леонтьевым обозначено тезисом “мотив деятельности лежит внутри самой деятельности”¹. Как известно, подобное присуще прежде всего детской сюжетно-ролевой игре, когда активность субъекта деятельности побуждается не только ее результатом, но и непосредственно процессом.

Мотив “играю, чтобы выиграть” задает иные установки в восприятии, нежели мотив “играю, чтобы поиграть”, поскольку ориентирует в большей степени на результат и все, с ним связанное, чем на процесс и содержание. Таким образом, из содержания извлекаются элементы, которые более тесно связаны с результатом, и опускаются те, которые субъективно не оцениваются как таковые, что позволяет ввести “режим экономии”.

Целью обращения к принципу “здесь и теперь” должна стать реабилитация элементов процесса деятельности, регулярно попадающих в зону “опущения”. Поднять их из зоны “опущения” означает не столько отяготить деятельность дополнительными элементами, сколько обогатить ее, в частности, за счет эмоций, лежащих внутри процесса. Это может быть, например, удовлетворение, вызванное тем, как элегантно, эффектно, красиво решение задачи, четко организованы, выверены, упорядочены рабочие действия, слажено функционирование механизмов взаимодействия со средой, с другими участниками и пр.

Помимо дополнительных или приятных эмоций из зоны “опущения” могут быть подняты интеллектуальные сверхобобщения (генерализации) вполне определенных объектов или событий. Профессиональная оценка иногда произвольно распространяется на целый класс подобных объектов или событий, в реальности не соответствующих этой оценке. Так, нарушитель одного правила совсем не обязательно будет нарушать все прочие. Однако генерализации типа “все руководители похожи”, “никогда ни на кого не стоит надеяться”, выполняя, безусловно, важную страховочную функцию, одновременно ограничивают восприятие реальности, побуждая не только пренебрегать возможностями вносить полезные изменения, но и не замечать их.

Эффективная оценка реальной ситуации “здесь и теперь” возможна, если отлажен механизм рефлексии эмоциональных состояний, умственной и практической деятельности.

Рефлексия эмоциональных состояний

Рефлексия эмоциональных состояний направлена на осознание своих переживаний и состояний в процессе профессиональной деятельности. Такой механизм позволяет понять причины возникновения у себя отрицательных эмоциональных состояний (таких, например, как гнев, раздражительность, неудовлетворенность) и справиться с ними. Рефлексия позволяет овладеть умением моделировать желательные состояния, расширить их спектр в профессиональной деятельности.

В течение нескольких лет в группах педагогов, принимавших участие в тренинге педагогического общения, нами использовалось проективное рисование как метод групповой работы. Применялся прием “дополнительное рисование”, при котором задавалась следующая инструкция: “В центре листа бумаги, лежащего перед вами, нарисуйте что-то, что выражало бы ваши мысли и чувства “здесь и теперь”. Передвиньте свой лист соседу справа, а сами возьмите лист у своего соседа слева. Всмотритесь в то, что нарисовано в центре листа, постарайтесь почувствовать то же, что и автор этого изображения. Дорисуйте несколько элементов, стараясь сохранить замысел автора, следуя его переживанию. Передайте лист соседу справа, а сами повторите эту процедуру с листом, полученным соседом слева. Когда к вам вернется ваш рисунок, прекратите работу”.

После выполнения задания группе предлагалось обсудить следующие вопросы:

- 1) Что я чувствовал, получив назад свой рисунок? Как при этом изменилось мое состояние?
- 2) Какие элементы рисунка в наибольшей степени соответствуют моему замыслу?
- 3) Причины появления каких элементов мне непонятны?
- 4) Каковы мои впечатления от упражнения, что полезного я узнал благодаря ему?

Данное упражнение использовалось нами в следующих целях:

- ♦ рефлексии динамики своего состояния в ситуации многократного переживания эмпатии;

- ♦ рефлексии динамики своего состояния в результате эмпатии со стороны других людей.

Суммируя результаты этой работы, можно сделать выводы относительно особенностей социальной перцепции педагога, провоцирующих появление профессиональных деструкций. Ниже приводятся некоторые высказывания, особенно ярко характеризующие эти особенности.

“Я почувствовала, что для меня намного легче вмешаться в рисунок со своей логикой, чем пытаться понять, что чувствовал автор. Иногда я так и делала, понимая, что нарушаю инструкцию”.

“Только повторяя линии и штрихи, использованные автором, копируя их, мы не обязательно воспроизводим это же состояние. Повторение не совпадает с оригиналом, это лишь его копия, неизбежны искажения, и нечто неуловимое остается при этом невыраженным. Становится понятным, что у копии иные функции. Например, пересказ собеседнику его же слов позволит уточнить детали, но не успокоит его. Чтобы подключиться к переживанию, недостаточно лишь “отзеркалить” его, нужно найти свои приемы его ограждения”.

“Были рисунки, которые не хотелось дорисовывать. Стало понятно, что я не всегда хочу быть “эмпатичным”, но в этом случае лучше уход от контакта, чем лживая эмпатия. Позволяя себе не быть “эмпатичным”, я чувствую себя свободнее и увереннее”.

“Используя в обсуждении слово “непонятно” вместо “не понравилось” для характеристики элементов на моем рисунке, я осознал, что мы порой спешим упростить наше отношение к чему-то и подменяем недовольством нежелание понять: может быть, я просто не понял то, что мне не нравится?”

“Состояния до и после упражнения, конечно, различны. Рисунок “вынимает” из меня мое состояние, если я хочу от него избавиться, и усиливает, если я к этому стремлюсь”.

Рефлексия умственной и практической деятельности

Рефлексия умственной и практической деятельности выступает как техника осмысления процесса, способов и результатов профессиональной активности. Она предполагает возможность увидеть свое мышление как бы со стороны. Из зоны “опущения” поднимаются неосознаваемые элементы деятель-

ности и суждения. Процесс рефлексии противостоит процессу стереотипизации ведущих сфер профессиональной деятельности: интеллектуальной, инструментальной и коммуникативной. Каждая из этих сфер включает множество операций и приемов. В период овладения профессиональной деятельностью молодой педагог попадает в ситуацию относительной профессиональной неопределенности, так как перед ним широкий выбор средств профессиональной деятельности. Снять эту неопределенность можно, сделав выбор и ограничив свой репертуар определенным набором средств. В результате невыбранные средства попадают в зону "опущения". Рефлексия же помогает регулярному пересмотру своего профессионального арсенала, отказу от средств, утративших свою эффективность, и обновлению репертуара за счет новых.

Рефлексия, направленная на преодоление профессиональных деструкций в интеллектуальной сфере, связана с осознанием приемов своей умственной работы, критериев ее эффективности, сложившихся стереотипных суждений.

Деструктивным, в частности, является подход, при котором сужается область поиска допустимых решений проблемы. При таком подходе педагогом отбрасываются без достаточных оснований продуктивные варианты решения, остаются нерешенными нестандартные задачи. В целях преодоления этой деструкции могут быть использованы интеллектуальная гимнастика и фантазирование.

Интеллектуальная гимнастика – это решение задач, требующих умения преодолевать барьеры, выстроенные интеллектуальными стереотипами. Примером таких задач может служить следующая: соединить 4 точки, расположенные по углам квадрата, замкнутой ломаной линией из трех отрезков.

Сложность задачи заключается в том, что область допустимых значений сразу искусственно ограничивается заданными точками, в то время как область решения лежит за ее пределами. Интеллектуальный стереотип обнаруживает себя также и в подходе к решению, при котором обычно пытаются решить задачу в той последовательности, в которой дано задание. Эффективным же будет перемещение в область готового решения, в ситуацию, когда идея уже реализована, и рассмотрение оттуда хода возможных действий. Для этого можно сначала нарисовать требуемую фигуру, а затем попытаться совместить ее с четырьмя заданными точками.

Фантазирование – интеллектуальная деятельность, предельно раскрепощающая мышление. Данный прием широко используется в “мозговом штурме” и синектике как способах групповой творческой мыследеятельности. Важно, что при этом психологический настрой совершенно меняется: то, что априорно рассматривалось как невозможное, мысленно трансформируется в область возможного. Умение оторваться от стереотипов привычности и очевидности – это психологическая предпосылка обнаружения новых возможностей профессиональной деятельности.

Интересными и полезными могут быть упражнения с “обращением”, предложенные Ф. Перлзом. Суть таких упражнений заключается в том, чтобы менять местами, функциями, ролями различные элементы ситуации. Тот, кто совершает “обращение”, сможет выполнить задание, только если сумеет на время отказаться от своей привычной позиции или точки зрения².

Примерами “обращений” могут служить следующие задания:

- 1) Представьте себе, что нелюбимый вами ученик – ваш единственный сын.
- 2) Представьте, как вы вели бы урок, если бы сидели на последней парте, а весь класс стоял у доски.
- 3) Что случилось бы, если бы однажды вы сказали “да” вместо “нет”?
- 4) Что, если бы вы были не женщиной, а мужчиной; весили бы на 10 кг больше; были бы на 50 см выше?
- 5) Каким бы вы были, если бы у вас была другая профессия? (Какая?)
- 6) Что, если бы какие-то значимые для вас решения принимались за вас и без вас?
- 7) Представьте, что не вы выбираете покупки, а продукты и вещи сами выбирают вас.
- 8) Представьте, что наведенный вами порядок на самом деле есть разрушенная гармония, созданная по неведомым вам законам.
- 9) Представьте, что нелюбимые вами занятия, предметы, вещи вокруг стали для вас очень привлекательными.
- 10) А. Эйнштейн писал: “Интуиция – священный дар, рациональное мышление – преданный слуга. Так почему же мы поклоняемся слуге и совращаем господина?” Попробуйте такое “обращение”: передайте всю власть своей интуиции, попытайтесь ее услышать.

Преодоление деструкций, зарождающихся в инструментальной сфере, основано на рефлексии, которая направлена на осознание мотивов, тактик и стратегий, составляющих профессиональное поведение, а также глубинных причин, лежащих в его основе.

Возвращаясь к метафоре “линия времени”, можно обнаружить, что предлагаемая рефлексивная деятельность тесно связывает настоящее с прошлым. Чем более глубинные механизмы поведения станут осознаваться, тем дальше будет обращение в прошлое, где они закладывались. Работа с глубинными причинами – это уровень психотерапевтических воздействий, недоступный пока каждому педагогу. Однако это не умаляет ценности психологической помощи, направленной лишь на дестабилизацию стереотипных представлений педагога о себе и содержательной стороне своей профессиональной деятельности.

Эффект дестабилизации привычных представлений и действий может быть достигнут путем:

- ♦ использования психологических процедур для представления объективных сведений о профессионально важных качествах;
- ♦ обратной связи, организованной в процессе групповой работы на тренинге эффективного поведения;
- ♦ самоанализа профессиональной деятельности.

Основными составляющими психологической структуры деятельности выступают мотивы, цель, программа, способы и средства. Обращение к каждому из этих звеньев в режиме “здесь и теперь” позволяет обнаружить возможности профессиональных деформаций и наметить пути их преодоления.

При всем многообразии мотивов профессиональной деятельности мотивация “достижение успеха – избегание неудач”, пожалуй, наиболее интенсивно определяет профессиональную стратегию. Доминирование одного из этой пары мотивов может привести к упрочению тех личностных особенностей, которые когда-то спровоцировали данный тип мотивации. Готовность любой ценой платить за продвижение вперед (мотивация “достижение успеха”) может привести к снижению у педагога профессиональной сензитивности, развитию агрессивности. Напротив, привычка подстраховывать себя во всем (мотивация “избегание неудачи”) снижает самооценку, подавляет инициативу, ограничивает репертуар положительных эмоций.

Результаты психодиагностики характера ведущих мотивов могут быть подкреплены специальными развивающими заданиями. Например, для работы с группой на тренинге можно использовать следующее задание: “Что вы всегда хотели сделать, но боялись попробовать? Что дало основание для запрета? А нельзя ли это осуществить? Пусть группа поможет подсказками и примерами из своего опыта”.

Целеполагание является системообразующей функцией профессиональной деятельности. Соблюдение основных требований в постановке целей оптимизирует педагогическую деятельность. Педагог задает две цели: для себя и для учащихся. Такая сложная конструкция целеполагания тем более требует от педагога осознания целей своей деятельности “здесь и теперь”. В противном случае вполне возможны искания типа “мне надо, чтобы мои ученики...”, “я бы хотел, чтобы он этого не делал” и т.п. Цель есть субъективное образование. Принимая ее, человек берет на себя ответственность за ее выполнение. Цель, продиктованная извне, не стимулирует ответственности за ее достижение. Привычка задавать другим цель их деятельности деструктивна для педагогической работы.

Педагог сумеет преодолеть сложности целеполагания в учебной деятельности, если отыщет возможности ставить учащихся в ситуацию выбора. Делая выбор, человек принимает на себя ответственность за свое решение, и его дальнейшая деятельность определяется связанной с этим выбором целью. Решение задачи, выполнение упражнения, заучивание стихотворения по выбору – такая организация учебного процесса позволяет педагогу управлять деятельностью учащихся, сохраняя за ними ответственность за достижение выбранной цели.

Подобным образом строится и задается программа деятельности. Педагог реализует свою программу в совместной деятельности с учащимися. Поэтому при составлении важно сделать ее достаточно гибкой и открытой к изменению. Привычка навязывать свою программу взаимодействующей стороне превращает возможное взаимодействие в активное одностороннее воздействие педагогов на учащихся, эффективность которого вызывает сомнение. Изменения в программе будут определяться отношением учащихся, их готовностью к взаимодействию с педагогом. Адекватность изменений учебной ситуации зависит прежде всего от навыков социальной перцепции, сформированных у педагога. Их отсутствие неизбежно ведет к распространенной профес-

сиональной деструкции – авторитарности. Навыки социальной перцепции эффективно формируются в социально-психологическом тренинге.

В нашу задачу не входит экспертиза педагогических методов как средств педагогической деятельности, важнее оценить эффективность способов организации восприятия и мышления учащихся в психологическом плане. При таком подходе отчетливо видно, что логико-функциональные связи преобладают над чувственно-образными. Содержание учебного предмета становится абстрактным, оторванным от своей чувственной основы, образы, составляющие его, предельно обеднены.

Вместе с тем хорошо известно, что выразительный рисунок позволяет придать информации определенное содержание, дифференцировать главное и второстепенное, установить причинно-следственную связь, проследить генезис явления. Работа по трансформации логико-функциональной связи в чувственно-образную, и наоборот, является полезной не только учащимся, существенно облегчая проникновение в суть нового материала, но и педагогам, предельно насыщая их внутреннюю и внешнюю речь чувственными образами, помогая оживить учебный материал.

Профессиональная “вредность” здесь заключена в том, что педагог знакомит учащихся с областью деятельности, внутри которой он сам не выступает как профессионал. Будучи знакомым с научным знанием не из профессиональной практики, а лишь со стороны, он вынужден пребывать в отрыве от “чувственной ткани” науки. Развивается профессиональная деструкция в сфере предметно-образного, научного мировосприятия. Не умея смотреть на мир глазами своей науки, педагог провоцирует подобное отстраненно-созерцательное отношение к знаниям со стороны учащихся.

Американский психолог Я. Морено подчеркивал, что механизм эмпатии важен не только для того, чтобы, вчувствовавшись в состояние другого человека, лучше понять его, но и для того, чтобы, вчувствовавшись в некую предметную область, осознав ее личностный смысл для себя, глубже усвоить соответствующее знание. Только заняв определенную позицию по отношению к информации, мы способны ее оценить и усвоить. Глубина знаний определяется нашим отношением к ним³. В противном случае педагог оказывается перед опасностью возникновения привычки к подмене подлинного, живого знания поверхностным манипулированием, формальными связями.

Способы преодоления этой опасности можно найти в работах К.С. Станиславского, посвященных актерскому мастерству. Общая идея состоит в том, что любое, даже самое простое, дело мы выполняем “как-то”. То же самое должно быть отнесено к усвоению знаний. Только решив (с помощью педагога), “как именно, с каких позиций я буду воспринимать эту информацию: как теоретик? практик? аналитик? критик? искатель проблемы? кто-то другой?”, учащийся сможет организовать свое внимание, восприятие, руководствуясь определенными установками⁴.

Другой подход к вовлечению учащегося в познавательную деятельность основан на использовании вопросов. Еще Э. Фромм с печалью заметил, что даже дети стали задавать меньше вопросов, потому что спрашивать равнозначно “не знать”, а это стыдно⁵. У педагогов отношение к вопросам учащихся неоднозначное, однако наиболее распространенными являются следующие соображения: учащиеся задают вопросы в случае, если им что-то неясно (“кому непонятно, задайте вопросы”) или если они хотят продемонстрировать свое критическое отношение к материалу (а иногда к самому педагогу).

Исключая из своей деятельности помощь учащимся в правильной постановке вопросов, педагог бессознательно закрепляет в их сознании стереотип неуместности вопросов, отношение к вопросу как к признаку интеллектуального несовершенства, тогда как вопрос, напротив, есть способ соотнести новую информацию с привычной и включить ее в свою концепцию мировосприятия. Вопросы демонстрируют умение увидеть противоречие, развить заданную тему, найти аналогии, провести сравнение, обозначить свою позицию. Привычка избегать вопросов напоминает действия страуса, от страха прячущего голову в песок.

С этих позиций задания учащимся, в которых требуется сформулировать вопросы, не менее важны и полезны, чем те, в которых нужно дать ответы на поставленные вопросы. Иногда важнее задать вопрос, чем получить на него ответ; в хорошо поставленном вопросе – уже половина ответа. Известный биолог Г. Селье говорил о том, что науке в одинаковой степени нужны и “решатели” проблем, и их искатели⁶. Опасения педагога, связанные с его недостаточной компетентностью, сознание того, что он может обнаружить ее перед учащимися, со временем легко трансформируются в определенные профессиональные деструкции, такие как гипертрофированная вера в собственную непогрешимость, свои глубокие знания и постоянную правоту.

Режим будущего времени: профессиональный прогноз

Обращение к будущему времени позволяет решить задачу соотношения желаемых изменений в профессиональной деятельности с объективными и субъективными возможностями в ближайшем будущем и задачу превентивного осмысления возможных неудач.

Первая задача связана с моделированием желаемого поведения и увязыванием его с существующими обстоятельствами. Профессиональная деятельность являет собой стройную отлаженную систему, где все элементы взаимосвязаны, а сама система работает в режиме соответствия и взаимодействия с внешней средой. Изменения, происшедшие с одним элементом, неизбежно нарушают сбалансированность всей системы. Поэтому действительно продуктивным может быть лишь такое преобразование, при котором не только произойдет замена одних звеньев на другие, но и изменится взгляд на свою профессиональную роль в целом, от ее становления до перспектив.

Перед личностью встают вопросы:

- 1) К чему я стремлюсь? Чего я хотел бы добиться? Какие изменения в моей профессиональной деятельности для меня желанны или необходимы?
- 2) Что может помешать мне в моем стремлении изменить ситуацию?
- 3) Как предотвратить или преодолеть эти помехи? Что я конкретно должен для этого сделать сейчас или в будущем?

Стратегия преодоления профессиональных деструкций: работа психолога с педагогом

Практика убедительно показала, что, чем на более универсальный характер претендует та или иная психологическая рекомендация, тем ниже ее эффективность. По-видимому, возможно предположить существование закономерности, согласно которой попытка вывести “всеобщее” правило заканчивается признанием его очевидности и беспомощностью при использовании в частном случае.

Поэтому мы постараемся представить наши рекомендации как примерную программу психологической помощи педагогу в преодолении профессиональных деструкций.

1. Работа с профессиональным прошлым: разведение поведения и намерения. Здесь важен активный совместный поиск различных способов дости-

жения выявленных намерений. В основе намерения лежит неудовлетворенная потребность. Задача психолога – показать, что многие реально существующие потребности могут оставаться неосознанными. К их числу можно, например, отнести потребности в контактах или признании. Будучи неосознаваемы, они тем не менее выступают активной побудительной силой, если не удовлетворяются или не компенсируются. Механизмы их удовлетворения или компенсации и составляют основу профессионального поведения.

2. Работа в режиме “здесь и теперь”: рефлексия состояний, умственной и практической деятельности. Смена позиции через приемы “как, если бы”, “обращение”. Демонстрация влияния отношения к знанию на восприятие и степень воздействия его на личность. Важным элементом работы психолога здесь является неочевидность связи отношения к событию и характера этого события. Эта связь демонстрируется на разных уровнях: от избирательности внимания через опущения и генерализации к “самореализующимся пророчествам”.

3. Работа с профессиональным будущим: составление прогноза желаемых профессиональных достижений, возможных помех и способов их предупреждения.

¹ См.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. С. 104–105.

² См.: Перлз Ф.С. Опыты психологии самопознания. М., 1993.

³ См.: Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено: Пер с нем. М., 1994. С. 48–49.

⁴ См.: Князева М.Л. Ключ к самосозиданию. М., 1990. С. 110.

⁵ См.: Фромм Э. Душа человека. М., 1992. С. 181.

⁶ См.: Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.

Заключение

Приступая к исследованию проблемы профессионального становления личности, мы ставили перед собой цель определить психологические особенности и закономерности образования будущих педагогов профессиональной школы. Теоретическое осмысление этой проблемы, поиск методологии исследования побудили нас разработать целостную концепцию профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер).

Формирование концепции потребовало исследования инженерно-педагогической деятельности: ее функций, целей, структуры. Обобщение результатов этих исследований стало основанием для развития теории профессионализации личности (Н.С. Глуханюк). Дальнейшее развитие данного направления исследования позволило нам определить психологическую структуру личности педагога: направленность, компетентность и профессионально важные качества. Эти исследования стали научной основой проектирования проспектированной профессиограммы инженера-педагога (Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер).

В исследовании отдельных аспектов профессионального становления личности активное участие принимали преподаватели кафедры психологии Л.А. Грищенко, Н.В. Лобовикова, Г.М. Соломина, О.Н. Шахматова, В.М. Шевелев. Результаты методологического осмысления проблемы и ее опытно-экспериментальной проверки были обобщены в сборнике научных трудов "Психологические особенности становления личности инженера-педагога" (Свердловск, 1991).

С 1990 г. спектр тематики исследования проблемы значительно расширился. Это было обусловлено открытием при кафедре аспирантуры по педагогической и возрастной психологии. Естественно, что аспиранты приступили к исследованию разных феноменов профессионального развития личности. Важнейшее концептуальное положение о роли ведущей деятельности в становлении личности привело к исследованию развивающейся учебно-научно-профессиональной деятельности как фактора развития личности студентов (Г.В. Икрин).

Изучение динамики становления педагога профессиональной школы, установление детерминант гетерохронности этого процесса обусловили необходимость исследования кризисов профессионального развития и путей их преодоления (Л.А. Грищенко).

Разработанная проспектированная профессиограмма инженера-педагога стала ориентировочной основой поиска педагогических средств развития профессионально значимых характеристик личности. Действенными психо-

технологиями развития этих способностей являются разного рода диагностирующие семинары-тренинги (О.Н. Шахматова). Опытнo-экспериментальная работа в профессиональных училищах позволила собрать огромный материал, обобщение которого привело нас к исследованию феноменологии профессионализации личности.

Исследование продуктивных изменений личности сделало актуальным изучение таких феноменов профессионализации, как профессионально-педагогическая идентификация (Н.В. Молчанова), сверхнормативная профессиональная активность (Э.Э. Сыманюк), социально-педагогическая фасилитация (Л.Г. Коньгина), профессионально важные качества (И.Ж. Калашников).

Изучение факторов, детерминирующих стагнацию профессионального развития личности, привело нас к формированию нового концептуального положения о деструктивных изменениях личности в процессе профессионализации. Развитие этого направления легло в основу исследования тревожности как проявления синдрома “эмоционального сгорания” (А.В. Легостев), антитворчества как протеста против “инновационного террора” и педагогического догматизма (Н.Г. Валинурова), “должностной интервенции” как стремления к ущемлению прав клиентов (С.Н. Тамбовцева).

Экспериментальные исследования проблемы обусловили необходимость поиска адекватных методов диагностики и слежения за профессиональным развитием студентов. Мониторинг этого процесса стал предметом исследований С.Л. Семеновой и В.М. Шевелева.

Краткий обзор исследовательских тем показывает многоаспектность проблемы профессионального становления личности. В коллективной монографии подведены итоги пятилетней работы. Внимательное ознакомление с ней вызовет у пристрастного исследователя много вопросов, так как не все положения научно, а главное, экспериментально подтверждены. В этом большой недостаток представленной монографии. Признание данного факта не оправдывает авторов и свидетельствует о необходимости более тщательной экспериментальной проверки выдвинутых концептуальных положений.

Обоснованная нами парадигма профессионального становления личности обладает большими эвристическими возможностями, и мы гостеприимно приглашаем начинающих ученых к ее исследованию.

Научный руководитель проекта
“Становление профессионала”

Э.Ф. Зеер

Оглавление

Введение	3
Раздел 1. Теоретические основы исследования профессионального становления личности	5
Глава 1. Концепция становления педагога профессиональной школы.....	5
Глава 2. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности.....	21
Раздел 2. Профессионально ориентированные технологии становления педагога.....	34
Глава 3. Личностно ориентированное профессиональное образование ...	34
Глава 4. Аттестация как фактор профессионального роста педагога.....	48
Глава 5. Психотехнологии профессионального роста педагогов	69
Раздел 3. Преодоление профессиональных ограничений педагога	88
Глава 6. Социально-психологические особенности кризисов профессионального становления личности	88
Глава 7. Психологический анализ профессиональных деструкций педагога.....	110
Глава 8. Преодоление профессиональных деструкций и благоприятные выходы из кризисов.....	127
Заключение	145

*Наталья Степановна Глуханюк
Эвальд Фридрихович Зеер
Файруза Салихджановна Исмагилова
Эльвира Эвальдовна Сыманюк
Ольга Николаевна Шахматова*

**Психология становления педагога
профессиональной школы**

**Редактор Е.А. Ушакова
Корректоры С.И. Калинин, Л.И. Кузнецова
Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
университета**

Лицензия ЛР № 040328

**Подписано в печать 30.04.96. Формат 60 × 84/16. Бумага писчая № 1.
Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 8,8. Тираж 500 экз. Заказ 440**

Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

АООТ "Полиграфист". Екатеринбург, ул. Тургенева, 20.