

Учитель на рубеже веков: психологические проблемы

Л. М. Митина,
доктор психологических наук

На рубеже веков, на рубеже тысячелетий хочется верить, что наступит день, когда о прогрессе нации будут судить не по ее военной мощи, а по процветанию ее народа, уровню здравоохранения и образования, по тем мерам, которые принимаются для защиты умственного и физического развития подрастающего поколения, по тому положению, которое занимает **учитель** в обществе.

Изменится ли отношение к учителю в будущем благодаря действию объективных законов развития общества или этим процессом можно целенаправленно управлять?

При анализе динамики общественного мнения о роли образования удалось установить закон периодической смены настроений в обществе по отношению к образованию (Д. Лотон, 1987). В странах Северной Америки и Европы оптимум в отношении образования наблюдался после второй мировой войны, особенно в 50 — 60-е гг., когда люди жили надеждами на будущее. В конце 60-х гг. наступил период разочарования. Как следствие — возникло более критическое отношение к системе образования и повысились требования к отдаче от вкладываемых в образование средств.

Критическое отношение к системе образования может выражаться в обвинениях по поводу снижения уровня обучения или его эффективности. На этой стадии обычно создаются так называемые группы давления, обработки общественного мнения. Требования качества обучения и отдачи вложенных средств становятся лейтмотивом многочисленных выступлений политических деятелей по вопросам образования. В результате этого системе образования могут быть навязаны различные формы контроля: проверка в виде экзаменов, отчетность и аттестация учителей, новые учебные программы.

В соответствии с отмеченным выше законом обнаруживается периодическая смена моделей управления образованием.

На стадии оптимизма образование считается полезным, на учителей смотрят как на добровольных распространителей культуры, профессия учителя воспринимается как нужная, а компетентность учителей обычно не ставится под сомнение. Возникает тенденция к расширению функций учителя. Помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей на него может быть возложена задача социального и эмоционального воспитания. Кроме того, может утвердиться более либеральный стиль преподавания.

На стадии разочарования складывается мнение, что система не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. Профессия учителя воспринимается как бесполезная, и мастерство педагогов ставится под сомнение. Возникает тенденция к сужению функций учителя, например усиление ответственности за

формирование основных навыков чтения, письма и счета и введение контроля за результатами обучения. К тому же может утвердиться более консервативный стиль преподавания.

Следовательно, периодическая смена моделей управления образованием влечет за собой и смену критериев качества работы учителя и приводит к увеличению в выборках работающих учителей доли преподавателей, удовлетворяющих критериям новой модели управления образованием.

По данным Л. Фестингера (L. Festinger, 1964), существует два вида заключений о результативности: а) заключения о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с его прежними достижениями (индивидуальная относительная норма); б) заключения о достижениях на основе сравнения полученного кем-либо результата с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором — на основе сопоставления результата по отношению к результатам внутри привлекаемой для сравнения социальной группы, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

В соответствии с данной теорией социального вывода изменение модели управления образованием влечет за собой и изменение стандартов (критериев, норм) оценки результативности учителя.

В качестве индикатора смены моделей управления образованием обычно берут величину градиента (роста или убывания за единицу времени) числа школ по годам с классами с углубленным изучением какого-либо предмета [1, 2 и др.].

По социологическим данным, в нашей стране рост школ с классами, в которых углубленно изучаются отдельные предметы, наблюдается с 70-х гг. и достиг пика в 90-х гг. Эта динамика роста отражает прогрессирующую тенденцию к внедрению более жестких моделей управления образованием, ориентированных на результативность.

Согласно нашим исследованиям [4 — 7], смещение требований к учителю в сторону его результативности делает приоритетной на данный момент модель педагогического стиля учителя, ориентированного прежде всего на содержание учебного предмета, на соответствие принятым стандартам подготовленности школьников к поступлению в определенный вуз или получению престижной работы, обеспечивающей желаемый образ жизни. Но общеобразовательная школа не должна выполнять социальный заказ общества — готовить специалистов, необходимых только в данный момент. *Образование призвано опережать другие сферы общественной жизни человека и быть фактором развития общества.* Именно сейчас, в кризисный период, необходимо целенаправленно внедрять развивающие технологии, и тогда общество быстрее выйдет из кризиса, а человек будет готов к разного рода самоизменениям.

Очевидно, что педагогическое образование в таком случае должно строиться на идеологии развития (саморазвития), а не воспроизводства функционирующей, устоявшейся системы образования.

Модель подготовки педагогов должна соответствовать требованиям времени и качественно изменяться как содержательно, так и технологически [6].

Технология — категория процессуальная, поэтому ее изменение означает изменение не только лежащих в ее основе процессов и деятельности, но и всей сопутствующей системы механизмов и средств такой деятельности. Происходит смена целевых установок, ценностных ориентации, системы конкретных знаний.

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

Предельно обобщая, остановимся на двух вариантах.

Первый — время жизни технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. Складывается модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой учебной деятельности является лекция, которая подкрепляется практическими занятиями, а основным — знание и умение его использовать. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности осуществляется путем постоянного пополнения знаний через систему повышения квалификации учителей.

Второй вариант наблюдается тогда, когда время жизни технологии меньше времени жизни специалиста. Условием успешной профессиональной деятельности становится умение ее перестраивать с учетом резкого изменения общественно-экономических отношений, ценностных ориентации, жизненной философии.

Если по-прежнему учитель будет ориентирован лишь на передачу знаний, умений, навыков, усвоенных им самим, то молодое поколение неизбежно окажется не подготовленным к новым ситуациям, которые нельзя предусмотреть в ходе любого обучения.

Поэтому цель подготовки педагога должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. При такой подготовке основными являются активные формы обучения, но сохраняются и традиционные.

Обращает на себя внимание то, что движение в сторону последнего варианта сопровождается переходом от цели обучения в виде *знаний* — *умений* — *навыков* в их классическом понимании к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, профессионального развития учителя. В педагогической психологии проблема определения интегральных личностных характеристик, обуславливающих эффективность труда учителя как целостной системы, — одна из важнейших научно-практических проблем. От успешности продвижения ее разработок в значительной степени зависит организация мероприятий по повышению эффективности труда учителя.

Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволили представить труд учителя — эту сложнейшую психическую реальность — в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: *личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения* при преобладающей роли личности. Эти три пространства объединены единой глобальной задачей развития личности учащихся. Вместе с тем они не дублируют друг друга — они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство в процессе труда учителя является то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Находясь в общем многомерном пространстве, каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу [3, 4, 5].

Определив функциональное назначение каждого из пространств труда учителя, можно представить их в виде единой функциональной структуры, дающей целостное представление о закономерностях, существенных связях и зависимостях одних элементов от других. Многоаспектная (многокомпонентная) деятельность учителя, обусловленная развитием его личностных качеств, связывается в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с учениками и другими людьми. Эти узлы, их иерархии и образуют, по нашему мнению, интегральные характеристики, обеспечивающие оптимальное функционирование и развитие труда учителя в целом. Иными словами, интегральные характеристики личности детерминируют эффективность труда учителя и его профессиональное развитие, сами же, по сути, являясь объектом развития (саморазвития) учителя.

Мы выделяем три интегральные характеристики труда учителя: педагогическую направленность, педагогическую компетентность и эмоциональную гибкость [4 — 6]. Это ключевые категории (понятия) нашей работы. Каждая из них в психологической и психоло-

го-педагогической литературе имеет множественные интерпретации, поэтому необходимо, на наш взгляд, рассмотреть понятийный (категориальный) строй, принятый в нашей работе.

Мы посчитали возможным дать собственное определение педагогической направленности, которую рассматриваем как в узком, так и в широком смысле. В более узком смысле педагогическая направленность определяется нами как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) — как система эмоционально-ценностных отношений, которая обеспечивает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Иерархическая **структура педагогической направленности** учителя может быть представлена следующим образом:

1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации индивидуальности;

2) направленность на себя, обусловленная потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Предложенная нами структура педагогической направленности принципиально отличается от разработанных в педагогической психологии структур местом и удельным весом доминирующих мотивов.

Психологическим условием развития педагогической направленности, по нашему мнению, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения.

Динамика развития педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной (технократической) направленности на гуманистическую.

Понятие «педагогическая компетентность» включает, по нашему мнению, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами под педагогической компетентностью учителя мы понимаем гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения [6].

Данное определение дает возможность представить структуру педагогической компетентности учителя, состоящей из двух подструктур: деятельностной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

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

Динамика развития педагогической компетентности учителя определяется переходом с репродуктивного уровня выполнения действий и операций на творческий; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

Под эмоциональной гибкостью в нашем исследовании понимается оптимальное (гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости учителя).

Эмоциональную устойчивость мы рассматриваем как свойство психики, благодаря которому учитель способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях.

Мы говорим об *эмоциональной экспрессивности* учителя, когда выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, мимике, речи, ее интонациях, позволяет передать не только особенности характера учителя, но и его образ мыслей, отношение к различным социальным ценностям (нравственным, гражданским, художественным), к ученикам и другим людям и, конечно, владеющие им переживания.

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является, по нашему мнению, осознание учителем роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья как учителя, так и учеников.

Динамика эмоциональной гибкости учителя определяется гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений (способность «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т. е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество).

Три выделенные нами интегральные характеристики личности учителя (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость) являются взаимопологающими, и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет. Совершенствование интегральных характеристик труда учителя обуславливает его профессиональное развитие, фундаментальным условием которого является переход на более высокий уровень профессионального самосознания.

Мы понимаем **профессиональное самосознание учителя** как осознание педагогом себя в каждой из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности.

Мы предлагаем рассматривать **структуру профессионального самосознания** учителя как состоящую из трех компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого.

В теоретическом плане проблема самосознания (рефлексии) есть прежде всего проблема определения своего способа жизни [8]. Предельно обобщая, можно выявить два основных способа существования человека. Первый из них — это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых находится человек.

Второй способ существования связан с появлением собственно внутренней рефлексии. Она выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. В этом заключается новый способ существования.

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения нами двух моделей труда учителя: модели адаптивного поведения, в основе которой лежит первый способ существования человека, и модели профессионального развития учителя, основанной на втором способе его жизнедеятельности [6].

Низкий уровень развития самосознания учителя (адаптивное поведение) характеризуется процессами, определенными С. Л. Рубинштейном как первый способ жизни, при котором учитель находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом. В поведении доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, как бы вынуждающим учителя в каждом конкретном случае поступать определенным образом. Специфика профессионального самосознания в модели адаптивного поведения обусловлена многообразными ситуациями, требующими от него развитого умения скоординировать свое автономное действие с действиями других людей (администрация, коллеги, родители, ученики и др.).

При адаптивном поведении (модель I) в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также подчинения среды (ученики, родители и др.) исходным интересам учителя. При этом учитель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется главным образом наработанными алгоритмами решения педагогических задач, ставшими штампами, шаблонами, стереотипами.

Здесь, вероятно, имеет смысл развести понятия «социальная адаптация» и «личностная адаптация».

Социальная адаптация — один из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Высокий показатель социальной адаптации, по нашему мнению, — это умение работать в условиях совместной деятельности, адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды, конструктивно разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Личностная адаптация, на наш взгляд, — это пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентации группы, подчинение среде, отсутствие у личности стремления к независимости от воздействий извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности. Именно этот вид адаптации характерен для модели адаптивного поведения учителя.

Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно на нее воздействовать, отстаивая свою независимость от внешнего давления и возможность творческих проявлений.

Профессиональное развитие неотделимо от личностного — в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что характерно для модели профессионального развития учителя.

В модели профессионального развития (модель II) учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул для дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Осознание учителем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой.

О профессиональном развитии можно говорить, на наш взгляд, лишь в тех случаях, когда учитель осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, его учениками (и школой в целом), и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять себя самого ради их достижения.

Эта модель по ряду причин является наиболее продуктивной для творческой личности учителя. Творческая работа, когда действия учителя строятся без прототипа, требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, гибкой личности и, главное, умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми в данной школе (системе образования) взглядами, и добиваться их достижения. Поэтому все,

что способствует личностному и профессиональному совершенствованию, расширяет потенциальные возможности для творчества.

Следует признать, что наша система образования до сих пор представляет собой механизм консервации и простого воспроизводства инертной системы социальных отношений и господствующей идеологии, а главной функцией образовательных институтов была и остается адаптация индивидов к существующему порядку вещей. Как совершенно справедливо пишет В. И. Слободчиков, образование у нас понимается «как формирование полезных знаний, умений, навыков, как воспитание полезных черт личности — полезных для неизменного и самоценного социума» [9, с. 12].

Таким образом, социальная практика, строящая адаптационное образование, транслирует устойчивый социальный опыт от одних поколений к другим. И, стало быть, учитель, воспитанный в этой системе образования, воспитывает себе подобных. Для абсолютного большинства наших учителей характерно адаптивное поведение в педагогическом процессе.

Как было сказано в психологической характеристике модели I, основное влияние на поведение учителя оказывают внешние обстоятельства и требования. Профессиональное функционирование учителя в русле этой модели детерминируется главным образом противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, педагогическим опытом. Динамика профессионального функционирования учителя проходит три стадии: профессиональной адаптации, профессионального становления и профессиональной стагнации.

На стадии профессиональной адаптации возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, молодой учитель перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт, часто отличаясь всеядностью и нескритичностью. Профессиональное становление идет замедленными темпами, так как превалирует стремление удовлетворить требованиям значимой среды.

На стадии профессионального становления необходимость приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества вступает в противоречие с выработанным к тому времени у учителя индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками».

На стадии профессиональной стагнации, когда учитель приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта, возникают предпосылки для снижения профессиональной активности, профессионального роста специалиста, невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления школьников.

Сдерживание профессионального роста учителя, ведущее (и приводящее) к стадии профессиональной стагнации, продуцируется моделью адаптивного поведения учителя, в основе которой лежит подчинение внешним обстоятельствам.

Предупреждение (или преодоление) сравнительно быстро наступающей профессиональной стагнации обеспечивает альтернативная модель — модель профессионального развития учителя, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации.

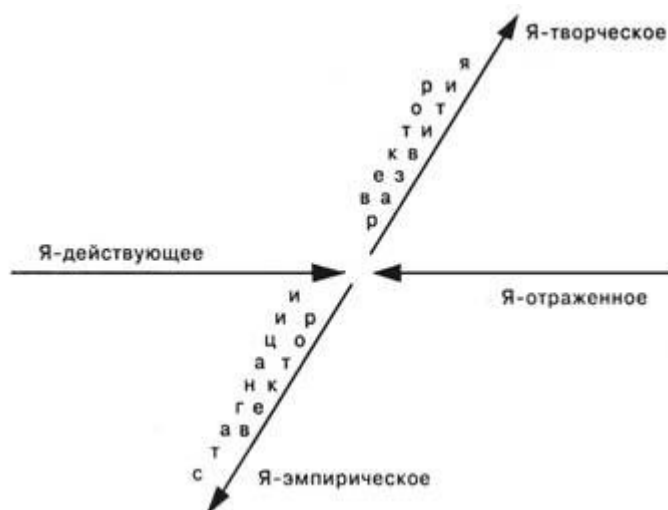


Рис.1

Профессиональное развитие учителя детерминировано противоречиями разного рода, в том числе и противоречиями, выделенными в модели адаптивного поведения. Но основным диалектическим противоречием профессионального развития учителя является, на наш взгляд, внутриличностное противоречие, противоречивое единство Я-действующего и Я-отраженного, а также Я-творческого и Я-эмпирического (рис. 1).

Опираясь на данный схематичный рисунок, рассмотрим элементы профессионального Я учителя в их взаимодействии.

Процесс профессионализации учителя — это постоянный выбор между продвижением и отступлением. Столкновение в самосознании Я-действующего и Я-отраженного создает напряжение, затрудняющее привычный ход жизнедеятельности учителя. Выбор пути разрешения противоречия зависит от двух факторов. С одной стороны, в основе самореализации учителя лежит высокий уровень развития самосознания. То, чем овладел учитель, станет источником внутриличностных противоречий между составляющими профессионального самосознания и, в конечном счете, источником его профессионального развития. С другой стороны, потребность в актуализации своего потенциала будет способствовать преодолению возникающих препятствий. Как справедливо замечено А. Маслоу: «Человек является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть» [11, с.240].

Важным условием сохранения вектора развития выступает сильное стремление к выражению своего творческого Я, которое будет стимулировать учителя к активному поиску и выведет его на качественно новый виток профессионального развития. Развитие внутриличностных противоречий учителей по пути Я-творческого будет являться его конструктивным разрешением.

Итак, противоречивое единство Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого определяет направление безграничного пути профессионального развития учителя.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя (модель II), в нем можно выделить три основные стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания.

На стадии самоопределения соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и другого (учитель, ученик, родитель). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. И здесь чрезвычайно важно оставаться субъектом своей педагогической деятельности, не утратить собственных профессиональных взглядов, используя чужой опыт, не поддаваться негативным влияниям педагогической микросреды; — ориентируясь на об-

ратную связь от учеников, анализируя и осознавая свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить Я-действующее к Я-отраженному.

На стадии самовыражения соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Я. Учитель оперирует готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. На этой стадии учитель соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главным мотивационным фактором выступает стремление учителя к возможно более полному проявлению своих возможностей.

На стадии самореализации соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и высшее Я, формируется жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания себя, своего места в жизни, своей миссии вступает в противоречие с возможностью самореализации в профессиональной деятельности. Осознавая односторонность профессионального развития личности, учитель преодолевает ее и тем самым удовлетворяет потребность во всестороннем развитии, т. е. в реализации собственного творческого Я.

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

Выделение стадий профессионального развития учителя, таким образом, — это не просто результат условного членения непрерывного процесса профессионального эволюционирования, а прежде всего смена режима профессиональной жизнедеятельности, переход в режим саморазвития.

Разработанные нами модели адаптивного поведения и профессионального развития учителя проверялись в специальном исследовании, в котором участвовало более 5000 человек. По единой методической программе было проведено комплексное экспериментальное обследование групп учителей с различным стажем работы в школе, студентов педвузов, учеников. В исследовании было показано:

1. Профессиональное развитие учителя представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры педагогической направленности, компетентности, эмоциональной гибкости через конструктивное разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием учителем необходимости самосовершенствования.

2. Основные изменения структурных составляющих личности учителя, свидетельствующие о его профессиональном развитии, состоят в том, что интегральные характеристики объединяются в профессионально значимые констелляции, которые изменяются с переходом на другую стадию, между ними устанавливаются новые взаимосвязи.

3. Типичной для отечественной школы является модель адаптивного поведения учителя (80 — 82 % учителей). Такой тип поведения учителя является неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Динамика изменений интегральных характеристик личности учителей с разным стажем работы в школе и студентов педвузов такова: в первые 10 — 15 лет работы в школе происходит рост показателей компетентности, направленности, гибкости, затем тенденция меняется на противоположную и для учителей со стажем работы 20 лет и более характерно резкое снижение всех показателей интегральных характеристик личности учителя. Период стагнации характеризуется снижением показателя степени социальной адаптации более чем у трети учителей до уровня больных неврозами. Поэтому одной из центральных задач системы образования является сохранение профессионального здоровья учителя.

4. Высокий уровень развития интегральных характеристик личности, обуславливающий успешное преодоление стадии профессиональной стагнации, выявлен у незначительного числа (от 12 до 18 %) учителей с большим стажем работы в школе.

Возможно ли увеличить процент учителей, эффективно работающих (в русле модели профессионального развития)? На этот вопрос можно ответить утвердительно лишь при радикальном изменении системы образования на основе личностно-развивающей стратегии, предполагающей не просто обучение учителя новым способам деятельности, а преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и в конечном счете поведенческой структур. Профессиональное развитие учителя должно быть, по нашему мнению, не косвенным «эффектом от инновации», а целью системы подготовки и повышения квалификации учителя.

На основе результатов теоретико-экспериментального исследования нами разработана технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя, предназначенная для ее реализации в системах подготовки и переподготовки учителя [5, 6].

Технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя включает стадии изменения поведения, процессы, происходящие на каждой стадии, комплекс методов воздействия. Мы выделяем четыре стадии изменения поведения учителя: подготовка, осознание, переоценка, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (стадия I), когнитивные (стадия II), аффективные (стадия III), поведенческие (стадия IV).

Практическая реализация модели конструктивного изменения поведения учителя осуществляется в двух формах: в форме научно-практического семинара и тренинг-семинара.

Научно-практический семинар имеет несколько разновидностей, отличающихся друг от друга продолжительностью и, соответственно, глубиной проработки. Длительный (лонгитюдный) семинар для работников образования Москвы проводился в 1989 — 1991 гг. Годичный семинар для учителей Москвы работал в 1993 — 1994 гг. Семинары продолжительностью 2-3 недели проводились в течение многих лет и проводятся в настоящее время в Москве, Нальчике, Ижевске, Кемерово, Конаково, Брянске, Твери, Туле, Иваново и др.

Очевидные затруднения в изложении процедурных аспектов научно-практического семинара связаны с тем обстоятельством, что указанная форма, в принципе, не имеет однозначного алгоритма и поэтому весьма широко варьирует. Ниже мы приведем краткое описание одной из модификаций, наиболее часто используемой нами в работе и рассматриваемой в качестве базовой. При этом там, где возможно, мы будем стремиться к сохранению характерных общих особенностей стиля рассматриваемого метода.

Общая канва занятий выглядит следующим образом:

- составление перечня проблем по определенной теме в ходе группового обсуждения;
- их типологизация и иерархизация; выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков в ходе обсуждения конкретной проблемы;
- лекция-беседа по изучаемой теме; работа в малых группах с последующей дискуссией;
- обучение учителей приемам восприятия, познания, понимания, самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, идентификации и другим психологическим техникам; решение ситуационных задач; проведение тренинга, включающего психотехнические игры;
- апробация (когда это возможно) учителями психологических техник, их индивидуальная модификация и коррекция в ходе практической деятельности;
- общее обсуждение результатов применения учителями психологического инструментария;
- подведение итогов;
- формулирование выводов по психологической проблеме.

Необходимо отметить, что в результате типологизации и иерархизации актуальных проблем учителей конкретной группы, как правило, выделяется центральная проблема, от-

носящаяся к одной из трех интегральных характеристик труда учителя: педагогической компетентности, эмоциональной гибкости, педагогической направленности. С развития и формирования именно этой интегральной характеристики и начинается работа семинара.

Итак, в научно-практических семинарах в большей степени применяются лекции, беседы, диспуты, дискуссии, в тренинг-семинарах — тренинговые техники и приемы, при сохранении в обоих случаях обобщенной структуры модели.

I стадия — подготовка.

До начала активного включения учителя в процесс изменения собственного поведения необходимо выяснить степень готовности учителя к такому изменению и степень осознания им необходимости изменений в поведении. Иными словами, на стадии подготовки следует определить, к какому типу учителей относится каждый участник семинара. Мы выделяем три типа учителей:

I тип — учитель не имеет серьезного намерения изменить свое поведение, даже стремится избежать контактов, которые могли бы помочь в изменении образа жизни и поведения. Он не проявляет интереса к предлагаемым новым технологиям, инновациям, склонен преувеличивать положительные стороны своего стиля деятельности и преуменьшать отрицательные проявления собственного поведения.

II тип — учитель начинает всерьез рассматривать возможность изменения своего поведения, как не приносящего профессионального и личного удовлетворения. Он обычно оценивает «за» и «против» своего образа жизни как примерно равные (и имеющие высокую ценность). Поэтому хотя обдумывание изменения поведения и имеет место, но решение еще не принято.

III тип — учитель намерен изменить свое поведение в ближайшее время, обычно до семинара он уже предпринимал какие-то попытки и сейчас рассматривает семинар как важный шаг в направлении оптимизации своего поведения и образа жизни. Совершенно очевидно, что средства воздействия, используемые на следующей стадии, должны различаться в зависимости от степени готовности учителя к изменениям в поведении и степени осознания им таких изменений.

На II стадии основным процессом изменения является когнитивный — **осознание**.

Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах (кооперативные методы обучения СТАД, ДЖИГ-СО, Кооп-Кооп, дискуссия). Благодаря увеличению информации учителя начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от нежелательного поведения.

Результаты наших экспериментов (Л. М. Митина, 1994, 1995) убедительно показали, что недостаточное развитие основных интегральных характеристик труда учителя в значительной степени обусловлено отсутствием у учителя необходимых психологических знаний, особенно в области психологии эмоций и невербального поведения. Поэтому нами были специально разработаны циклы лекций-бесед по указанным проблемам.

III стадию мы назвали стадией **переоценки**, так как она сопровождается увеличением использования не только когнитивных, но и аффективных и оценочных процессов изменения. У учителей появляется тенденция к осознанию влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (учеников, семью, друзей) и переоценка своей личности. На этой стадии в процессе тренингов (с использованием элементов системы К. С. Станиславского, НЛП, психодрамы, гештальттерапии и др.) и деловых игр учитель все более ощущает собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать — основной результат этой стадии.

И наконец, те, кто успешно осуществляет стадию переоценки, переходит на **IV стадию — действие**, где закрепляются эти состояния и формы в процессе проигрывания реальных педагогических ситуаций, режиссуры и постановки спектаклей (например, «Конфликт на уроке», «Родительское собрание», «Педсовет», «Подготовка школьного праздника») с привлечением широкого спектра вербальных и невербальных выразительных средств. В процессе занятий происходит осознание каждым участником семинара эффективных средств педагогических воздействий и поведения в целом.

Наиболее эффективно IV стадия проходит в том случае, когда у учителя есть возможность апробации новых способов поведения в своей практической деятельности до окончания семинаров. Тогда учитель может обсудить свои трудности, проблемы, «рецидивы» поведения и получить открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении.

Противостояние (толерантность) стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям в поведении — основной результат этой стадии.

Однонаправленный линейный переход от одного поведенческого стиля к другому чрезвычайно редок в педагогической практике. В своих попытках изменить нежелательный стиль поведения учитель склонен к «рецидивам».

Говоря о стадиях изменения поведения, необходимо отметить, что учитель может совершить регрессию от более поздней стадии к более ранней. В соответствии с изложенным выше, термин «рецидив» применяется нами только для перехода со стадии «действие» на более ранние. Например, если только один учитель из педколлектива участвует в семинаре и начинает применять гуманистический, личностно-развивающий стиль поведения, его могут не понять и не принять коллеги в школе, и тогда учитель вновь скатывается на стадию благих пожеланий.

Поэтому мы рассматриваем порядок изменения поведения учителя не как линейное движение через различные стадии, а как процесс, происходящий по спирали (рис. 2). При каждой попытке изменить свое поведение (развить ту или иную интегральную характеристику) учитель проходит через одни и те же стадии. Чем больше попыток совершается, тем больше нового сознательного опыта приобретает учитель, тем выше уровень его профессионального самосознания и, стало быть, профессионального развития, основанного на саморазвитии.

Таким образом, применение технологической модели в указанных формах позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии.

Итак, в концептуальной модели профессионального развития учителя рассматриваются: в качестве объекта развития — интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности учителя в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого; в качестве результата развития — творческая самореализация учителя, достижение неповторимости личности.

Концептуальные положения легли в основу психологической технологии конструктивного изменения поведения педагога.

Концепция и технология профессионального развития учителя позволяют решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией профессионального развития педагога, а также строить инновационные проекты и программы непрерывного педагогического образования на качественно новом уровне: системно и технологично. Работа по вне-

дрению психотехнологии в школы, вузы, ИУУ ведется давно и успешно, что предполагает ее широкомасштабное распространение.

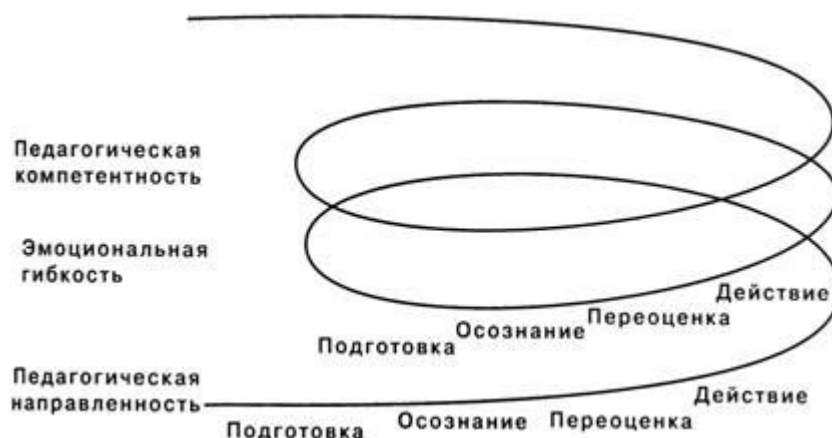


Рис.2. Модель конструктивного изменения поведения учителя

Некоторые конкретные результаты¹ применения технологии приводятся в других статьях данного номера журнала (М. А. Лекаревой, Е. Е. Асмаковец, К. А. Аветисян).

Литература

1. Вербицкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. М., 1992.
2. Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспектива. 1987. № 4.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
4. Митина Л. М. Психологические аспекты труда учителя: Учеб. пособие. Тула, 1991.
5. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.
6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
7. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М., 1999.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
9. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1994.
10. Festinger L.A Theory of Cognitive Dissonance. Palo Alto, California, 1962.
11. Maslow A. Toward a Psychology of Being. N.Y., 1968.

¹ Научно-практические семинары и тренинги проводятся на базе Центра психолого-медико-социальной поддержки личностного развития детей и подростков САО Москвы. Центр является уникальным государственным образовательным учреждением по инновационным формам работы с учителями и другими работниками образования (директор — Л. М. Митина, телефон центра: 212-80-30).