

Департамент образования и науки города Москвы  
Самарский филиал  
Государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

Е. Ю. СЫСОНОВА

**ОСНОВЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГА**

*Учебное пособие*

*Текстовое учебное электронное издание*

Самара  
2023

УДК 37.032(075.8)

ББК 74.6я73

С95

*Издается по решению Ученого совета СФ МГПУ*

*Рецензенты:* д-р пед. наук, проф. Т. И. Руднева,  
канд. психол. наук, доц. О. В. Шапатина

С95 Сысоева Е. Ю. Основы профессионального развития педагога: учебное пособие. – Электрон. текстовые данные (942 КБ). – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2023. – URL: [https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/psih\\_ped/Sysoeva.pdf](https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/psih_ped/Sysoeva.pdf)

ISBN 978-5-6045664-7-3

Пособие содержит теоретическое обоснование основных подходов к проблеме профессионального развития педагога. Представлены основные подходы к этапам профессионализации педагога, содержательные характеристики профессиональной зрелости и профессионального мастерства педагога, сущность и специфика профессионального имиджа педагога, этические принципы педагогического общения в условиях гуманизации образования. Раскрыта сущность и виды профессиональных деформаций, негативные педагогические стереотипы, основные страхи педагогов. Практико-ориентированный характер пособия выражается в заданиях, направленных на рефлексию личных и профессионально значимых свойств педагога. Пособие является практическим руководством по диагностике и рефлексии профессионально важных качеств педагога.

Адресовано педагогам ОУ и ДОУ, студентам педагогических вузов, магистрам педагогических специальностей, аспирантам, исследователям проблемы профессионально-педагогической деятельности.

УДК 37.032(075.8)

ББК 74.6я73

*Текстовое учебное электронное издание*

Самарский филиал ГАОУ ВО МГПУ,  
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Формат 60x90<sup>1/16</sup>, Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 9,25.

© СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2023 © Е. Ю. Сысоева, 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
Основные концепции профессионального развития педагога .....	7
Профессиональное мастерство педагога .....	20
Профессиональная зрелость педагога .....	28
Профессиональный имидж педагога .....	35
Этические принципы педагогического общения в условиях гуманизации образования.....	48
Вопросы для самопроверки .....	79
Практикум .....	80
<b>ПОМЕХИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА</b> .....	91
Причины профессиональных деформаций педагога .....	–
Типология профессиональных деформаций педагога .....	94
Речевая агрессия как разновидность профессиональной деформации педагога .....	105
Педагогические стереотипы .....	111
Педагогические страхи и фобии .....	117
Синдром психического выгорания и профессиональное здоровье педагога .....	121
Вопросы для самопроверки .....	131
Практикум .....	133
<b>ПОСЛЕСЛОВИЕ</b> .....	142
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	144

## ВВЕДЕНИЕ

Акмеологическая модель образования ориентирует педагогическое сообщество на создание условий для развития творческой личности обучающегося, способной нестандартно и эффективно решать жизненные задачи (профессиональные, личные, бытовые), активно действовать в ситуации выбора, принимать самостоятельные решения, ставить и достигать поставленные цели, позитивно влиять на ближайшее окружение. Самосовершенствование человека в образовательной среде, его саморазвитие, реализация стремления к «самостоянию» являются ключевыми идеями гуманизации образования. Понимание гуманистической парадигмы и реализация ее основных положений в практической деятельности предполагает готовность педагога находиться в ресурсе саморазвития, постоянно обновляя источники самообразования и саморазвития, акмеологическую позицию, быть способным к гуманистически ориентированному взаимодействию, сохраняя и развивая индивидуальность учащегося и его стремление к самосовершенствованию. На современном этапе развития системы образования актуальной является проблема обоснования и уточнения критериев педагогического профессионализма.

Профессиональное развитие личности педагога является поэтапным, неравномерным, гетерохронным процессом разрешения комплекса противоречий, задаваемых профессиональным пространством, в нем происходит согласование различных тенденций и требований, которые предъявляются к личности профессионала, и его желаний, мотивации, направленности и возможностей их реализации. Именно специфика совладания личности с многообразием противоречий, которые задаются профессиональной деятельностью и ее субъектами, определяет уровень профессиональной и личностной зрелости педагога. Исследователи психологии профессионального развития личности С. А. Дружилов, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, М. М. Кашапов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, М. А. Мазниченко, В. А. Пономоренко, Н. С. Пряжников и др. отмечают, что понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда, оно включает особое мировоззрение человека, деловые, профессиональные, морально-

нравственные качества, эмоционально-ценностное отношение к профессии и миру.

В современных условиях оправдан переход с позиции преподавателя-информатора, транслятора знаний на позицию педагога-фасилитатора. Фасилитационный подход к образованию выдвигает на первый план личностный потенциал педагога, его способность быть активным субъектом профессиональной деятельности и непрерывного личностного развития. Профессионализм сегодня понимается не просто как высший уровень знаний, умений и результатов человека в труде, но и как «образ жизни и образ мыслей, и стереотипы восприятия, и социальный тип человека» (Е. А. Климов). При этом надо признать вслед за многими исследователями (И. Ф. Исаевым, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др.), что системообразующим фактором становления специалиста является формирование его профессиональной культуры.

В процессе профессиональной деятельности педагог не только выполняет профессиональные функции, но и реализует и преобразовывает себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные задачи, ищет возможности для развития профессионально значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию. Труд и профессиональная деятельность человека способны позитивно влиять на развитие его личности, способствовать не только становлению его как специалиста, но и личному росту.

Вместе с тем многолетнее выполнение профессиональных функций может повлечь за собой малоэффективное исполнение педагогом профессиональных обязанностей, деградацию как специалиста, оказывая травмирующее влияние на его психику и приводя к профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара приемов деятельности и даже утрате профессиональных умений и навыков. Недостаточная психолого-педагогическая подготовка педагогов, отсутствие системы понятий, в терминах которой они могли бы анализировать собственную педагогическую деятельность, критически оценивать результаты собственной деятельности, приводит к снижению уровня педагогической продуктивности и удовлетворенностью собой и деятельностью.

Условием профессионального развития педагога является осознание им необходимости изменения, переосмысления и обновления собственного опыта, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Для саморазвития и творческой самореализации каждому члену педагогического сообщества необходима способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта. Основным механизмом профессионального саморазвития является готовность выходить за рамки стереотипов, негативных установок, социальных и профессиональных шаблонов, находить свое, творческое решение педагогических задач, целенаправленно заботиться о сохранении своего психологического здоровья и профессионального долголетия.

Данное пособие направлено на создание условий для рефлексии педагогами особенностей своего профессионального развития, анализа профессионально значимых свойств и важных качеств, а также возможных искажений, возникающих в ходе профессионально-педагогической деятельности, формированию осознанного, ценностного отношения педагогов к своему профессиональному здоровью.

## Основные концепции профессионального развития педагога

Если вы удачно выберете труд и вложите в него  
всю свою душу, то счастье само вас отыщет.

*К. Д. Ушинский*

Развитие личности является прогрессивным изменением системных качеств человека, детерминированных взаимодействием внешних обстоятельств (социальной ситуации и деятельности) и внутренней биопсихической организацией индивида. Развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека. В этом перманентном процессе выделяют периоды относительно спокойного, эволюционного личностного развития и относительно кратковременные периоды, которые сопровождаются кардинальной перестройкой сложившейся психологической организации личности. Профессиональное развитие охватывает значительную часть онтогенеза человека – период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. В этом гетерохронном периоде можно выделить стадии оптации, профессионального образования и подготовки, профадаптации, профессионализма и мастерства.

Длительное время психология разрабатывала эталонные представления о личности и деятельности педагога, формулируя на их основе требования к профессиональной подготовке в ущерб выявлению психологических условий и механизмов развития педагога. На современном этапе развития профессиональной педагогики научный интерес смещается с описания компонентов труда педагога к исследованию развития профессионального сознания целостного субъекта-профессионала: его ценностей, смысловых образований, рефлексии (Э. Ф. Зеер, В. П. Зинченко, Л. П. Захарова, Ю. Н. Кулюткин, О. С. Ноженкина и др.).

Сущность становления профессионала заключается не только в четком и быстром выполнении работником определенных профессиональных действий, но и в приспособлении организма к специфическим особенностям профессии, на фоне которой эти действия совершаются, и где постоянно происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. Здесь часто

наблюдаются различные изменения в физическом и психическом состоянии профессионала, его развитии.

Оптимальная профессиональная социализация – это процесс внутреннего развития человека и его внешнего движения в освоении функционально-делового пространства. При этом внутреннее развитие включает профессиональный рост человека как приумножение его знаний и навыков, изменение его влияния (авторитета) в среде, престижа в глазах подчиненных или коллег. Внешнее движение фиксирует достигнутые в развитии результаты и сопровождается освоением человеком определенных ступеней, например, движение по должностным позициям, разрядам квалификационной лестницы, статусным рангам, уровням материального вознаграждения.

Между профессией и личностью могут складываться различные типы отношений, при этом, если в процессе жизнедеятельности человек испытывает влияние профессионализации, то и профессионализация всегда зависит от человека. Так, например, она может детерминироваться динамикой его жизни. Помимо этого, между профессионализацией и жизнедеятельностью могут устанавливаться отношения компенсации: при невозможности самореализоваться в одной сфере человек стремится компенсировать это в другой, чем и определяет место профессии в своей жизни. Также может происходить идентификация личности с профессией, то есть процесс углубленной адаптации личности к требованиям профессиональной деятельности.

*Профессиональное становление личности* – это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграция, готовность к профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности.

Формирование профессионализма, и соответственно, изменения личности в ходе профессионального становления происходят по трем основным направлениям:

1. *Изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения.* В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням про-



фессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личный стиль деятельности.

2. *Изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике* (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании соответствующих элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения.

3. *Изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности*, что проявляется в когнитивной сфере, в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности и удовлетворенности от взаимодействия с ним, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате установка субъекта воздействовать на объект изменяется на потребность во взаимодействии с ним, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Процесс профессионализации всегда зависит, *во-первых*, от внешних условий: в течение жизни человека изменяется сама профессия, требования общества к ней; *во-вторых*, от внутренних условий: изменяются ценностно-смысловые представления человека о профессии, критерии оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионала в себе.

Профессионализация является многоэтапным процессом, длящимся практически всю жизнь, неразрывно связанным с возрастным развитием личности, жизненными кризисами и общим ее становлением. Объективные и субъективные условия, в которых осуществляется профессиональное становление личности, не остаются постоянными на всем его протяжении, они качественно изменяются. Для каждого этапа характерна своя ситуация развития, своя ведущая форма активности, своя конкретная задача профессионализации, свой кризис. Решение человеком этой задачи приводит к качественным и количественным изменениям ситуации развития, что в свою очередь, обуславливает переход на следующую

щую стадию профессионального становления личности и выход из сложной кризисной фазы.

Профессионализм имеет широкий спектр проявлений – от дилетантства (поверхностных профессиональных знаний, умений и навыков) до формирования жестких профессиональных стереотипов и профессиональных деформаций.

Важную роль в обретении профессионализма играют такие условия:

- личное отношение к профессии; понимание своих ограничений и ресурсов профессиональной деятельности;
- личный жизненный опыт, который во многом определяет отношение к саморазвитию;
- проблемные ситуации, цели и методы профессиональной деятельности;
- установки и нормы профессионального мышления, которые формируются в результате рефлексивной оценки профессиональной деятельности.

В саморазвитии и профессиональном росте важно иметь личностное отношение к деятельности. Оно напрямую связано с понятием самосознание, то есть оценка самого себя как субъекта профессиональной деятельности, оценкой себя как личности.

*Профессиональное самосознание* – это представление профессионала о себе и своей ценности, своем вкладе в общее дело. Профессиональное самосознание можно охарактеризовать следующими проявлениями:

- сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- знание своего соответствия профессиональным эталонам, своего места в системе профессиональных ролей;
- осознание степени своей значимости в профессиональной группе;
- знание своих сильных и слабых сторон, представление о путях совершенствования.

Л. М. Митина отмечает, что чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека в совре-

менном мире. Основываясь на идеях целостности, единства, системной организации труда педагога, автор рассматривает труд педагога как многомерное пространство, состоящих из трех взаимосвязанных пространств: личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности.

Л. М. Митина [29] выделяет две модели профессионального труда педагога: *модель адаптивного поведения* и *модель профессионального развития*. При *адаптивном поведении* в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также подчинения среды исходным интересам специалиста. В деятельности такой специалист, как правило, руководствуется принципом экономии сил, пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны. Профессиональное функционирование специалиста в русле первой модели детерминировано главным образом противоречием между *требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества*, с одной стороны, и *возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности, общения, опытом работы* – с другой. Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

На стадии *профессиональной стагнации*, когда педагог приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессии и существует за счет достижений прошлого (эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта), возникают предпосылки для снижения профессиональной активности и роста и невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления окружающих. Стадия стагнации характеризуется резким снижением показателей здоровья (невротизация, психосоматические заболевания и др.). Именно с периодом стагнации в деятельности специалиста обусловлено появление профессиональных деформаций.

По данным специальных исследований, модель адаптивного поведения специалиста является в настоящее время типичной для

российского общества и непродуктивной на всех этапах профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Только 12–18 % профессионалов с большим стажем работы отличаются высоким уровнем профессионального развития, успехами и творческим подходом к работе, склонностью к инициативе, поиску и риску.

В модели профессионального развития педагог характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

*Профессиональное развитие педагога* – это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личных качеств и способностей, знаний и умений, это качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее его к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности.

Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, а значит ощущать свою свободу и ответственность. Эта модель является наиболее продуктивной для творческой личности. Творческая работа, когда действия человека строятся без прототипа, требует для своей реализации сильной, зрелой, гибкой личности и, главное, – умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами, и добиваться их достижения.

При такой стратегии профессионального развития существуют три уровня самосознания, выделяемые по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности: 1) соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого; 2) в рамках сопоставления Я и Я; 3) в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). Здесь саморазвитие вы-

ступает как непрерывный процесс самопроектирования личности педагога и тесно связано с уровнями развития самосознания.

Л. М. Митина, рассматривая данную модель, выделяет три стадии:

- *самоопределение* – соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого (педагога, учащегося, коллеги). 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. Обогащаясь чужим опытом, важно оставаться самим собой, не растерять собственных профессиональных взглядов, не поддаваться негативным влияниям педагогической микросреды. Ориентируясь на обратную связь от учеников, анализируя свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить «Я действующее» к «Я отраженному». Профессиональное самоопределение – это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации (Н. С. Пряжников);

- *самовыражение* – соотнесение знаний о себе происходит в системе Я и Я. Педагог оперирует уже готовыми знаниями о себе. На этой стадии он соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главный мотив-стремление педагога к более полному проявлению своих возможностей, творческих способностей. Начинает осознаваться потенциальная бесконечность себя самого, позволяющая выходить за пределы повседневной педагогической практики;

- *самореализация* – соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). На этой стадии формируется жизненная философия педагога в целом, осознаются смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания своего Я, своего места в жизни вступает в противоречие с возможностью реализовывать себя в профессиональной деятельности. Способность трансцендирования является главным свойством личности педагога на этой стадии.

Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека предполагают, что *факторами развития* явля-

ются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом же профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в труде являются интегральные характеристики личности: *направленность, компетентность, интеллектуальная, эмоциональная и поведенческая гибкость* [29]. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала при этом являются *осознание* им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и *поиск* новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. повышение уровня профессионального самосознания.

Истинный профессионал обязан заботиться о предупреждении профессиональных деформаций, стремиться избавиться от однобокого подхода к людям, пытаться быть самокритичным и не терять чувства юмора. Достичь этого помогает интерес к искусству и культурной жизни, увлечения, туризм, умение не замыкаться в узком кругу профессиональных и бытовых связей и отношений.

В. А. Ильичева выделила три основных параметра профессионально-личностного развития педагога:

- личностные изменения (система установок, ценностных ориентаций и мотивов);
- изменения в способах мышления;
- деятельностные изменения (совокупность умений, проявляющихся в ходе выполнения субъектом профессиональной деятельности).

Профессиональное развитие личности педагога в концепции И. Ф. Исаева предполагает наличие двух вариантов личностной самореализации: *прогрессивной и регрессивной*. Прогрессивный вариант личностной самореализации представляет собой процесс постоянного преодоления себя, осуществление себя для нового раскрытия своих сил и способностей, при котором личность самоопределяется в профессионально-педагогической культуре, становясь субъектом собственного развития. *Регрессивный вариант* личностной самореализации, в свою очередь, практически исключает ориентацию педагога на активное самосозидание и представляет собой уход в узкие сферы самореализации, основой которого служат иллюзии прошлого успешного опыта, успокоенность, непогрешимость. Прогрессивная самореализация педагога становится

ся возможной при наличии определенного уровня личностного смысла профессиональной деятельности. Педагог, работающий по системе развивающего обучения, не просто реализует себя, смысл своей жизни, совершая выбор между репродуктивным способом педагогической деятельности и творчеством, он качественно преобразует себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию, соответствующую его индивидуальности. Педагог преодолевает барьер рутинной работы, когда он для того, чтобы обрести новые возможности самореализации в профессиональной деятельности, должен расширить свои профессиональные представления, отказаться от многих найденных ранее решений, по-новому посмотреть на свою педагогическую концепцию, найти путь дальнейшего самосовершенствования. В процессе педагогической деятельности педагог рассматривает различные концепции обучения и воспитания учащихся, история школы и педагогической мысли – это процесс постоянного переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия [15].

А. К. Маркова, рассматривая психологию профессионализма, выделяет уровни профессионализма [27]:

1. *Допрофессионализм*. Здесь человек осуществляет некоторую работу и виды труда, не обладая названными выше качествами профессионала. Иными словами, человек работает, но как новичок, дилетант, не овладев еще нормами и правилами профессии, тем более не достигая в труде высоких и творческих результатов.

2. *Профессионализм*. Этот уровень охватывает большую часть жизни людей, относящихся к активной части населения. Человек усваивает нормы и правила профессии и выполняет сначала работу по образцу, по инструкции в ходе исполнительного труда, затем приобретает специальность, квалификацию и осуществляет квалифицированный труд. На уровне профессионализма человек превращается из деятеля, специалиста в субъекта труда, в профессионала.

3. *Суперпрофессионализм* (высший профессионализм). Этот уровень характеризует профессиональную деятельность в ее расцвете («акме»), в ее высоких достижениях и творческих успехах. На этом этапе человек из субъекта труда и профессионала превра-

щается в творца, новатора, суперпрофессионала, в профессионала высокой квалификации. Главной особенностью этого уровня является «выход человека за пределы профессии», то есть творческое ее обогащение своим личным вкладом. Именно этот уровень профессионализма отдельного человека наиболее существенно влияет на прогресс общества. Люди этого уровня профессионализма, опережающие свое время, умеющие видеть дальше других и преодолевать подчас сопротивление, готовят общество и профессию к постановке новых задач. Достичь такого уровня профессионализма, конечно, – заветная мечта каждого думающего и активного человека, желающего оставить добрый след своих дел в опыте человечества.

4. *Непрофессионализм* (псевдопрофессионализм). Этот уровень не совпадает с допрофессионализмом, когда у человека отсутствуют необходимые профессиональные знания и умения. На уровне псевдопрофессионализма человек осуществляет внешне достаточно активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются какие-либо деформации в становлении его как профессионала: либо человек выполняет неэффективную, не соответствующую нормам деятельность (допускает «брак»); либо осуществляет внешне кипучую трудовую деятельность, маскируя ею отсутствие профессионализма; либо зацикливает всю свою жизнь на работе, неправомерно сводя все свое личностное пространство к профессиональному и тем искажая свое профессиональное и личностное развитие; либо исходит из неверных ущербных духовно-нравственных ориентиров, преследуя, например, цели узко личного преуспевания в ущерб другим людям. Все это так или иначе характеризует отсутствие профессионализма.

5. *Послепрофессионализм*. Через этот уровень проходят все люди, дожившие до пенсионного возраста, и каждый переживает его с разной степенью достоинства. На этом уровне человек может оказаться просто «профессионалом в прошлом» (экспрофессионалом), а может остаться желанным консультантом, советчиком, наставником, экспертом, щедро и в то же время ненавязчиво делящимся своим профессиональным опытом, опытом достижений и ошибок, неудач, чтобы помочь молодому поколению избежать этих ошибок. Этот уровень может дать возможность человеку об-



рести новые грани профессионализма, состоящие в помощи и духовном обогащении других людей.

А. К. Маркова выделяет следующие критерии профессионализма педагога:

- *объективные критерии*: эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, самообразовательной и др.);

- *субъективные критерии*: устойчивая профессиональная направленность, понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

- *процессуальные критерии*: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

- *результативные критерии*: достижение в труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстроменяющемся мире).

Среди показателей эффективности профессиональной деятельности исследователи выделяют результативные и процессуальные (А. А. Бодалев).

К *результативным показателям* эффективности профессиональной деятельности относятся: эффективность, целесообразность; результативность; экономичность, минимизация затрат и ресурсов; производительность; оптимальность; получение результатов и владение приемами деятельности на уровне высоких образцов; постановка новых задач, нахождение нестандартных технологий.

*Процессуальные показатели*: разнообразие задач профессиональной деятельности; использование социально приемлемых и гибких технологий; сформированность субъекта профессиональной деятельности; отсутствие деформаций в профессиональной деятельности; опора на прошлый накопленный опыт; владение профессиональными компетенциями и компетенностями.

Исследователь отмечает, что уровень суперпрофессионализма, в принципе, доступен каждому здоровому человеку. Следует толь-

ко понимать, что профессиональное творчество существенно влияет на образ и стиль жизни человека. Творчество, как правило, становится доминирующим мотивом в жизнедеятельности человека [15].

А. К. Маркова выделяет также *противоречивые (амбивалентные) тенденции, влияющие на становление профессионала*:

- противоречие между саморазвитием и самосохранением в профессии; противостояние порой результатов и процесса труда (например, несовпадение объективных результатов и его «психологической цены»);

- несовпадение в ряде случаев предметных, социальных эталонов, норм труда с индивидуальными нормами и критериями; несогласованность становления разных видов компетентности (специальной, социальной, личностной, индивидуальной). Например, профессиональная компетентность может у кого-то сильно опережать социальную;

- рассогласование темпов развития у отдельных людей мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности; разная роль и степень выраженности процессов развития и компенсации у разных людей, а также у одного человека на разных этапах развития;

- неравномерность освоения отдельных действий и целостной структуры профессиональной деятельности; противопоставление в сознании человека стремления к узкой специализации и потребности узнать что-то о смежных профессиях, быть «универсалом»; несовпадение порой проявлений у одного и того же человека психических качеств в профессиональной и в непрофессиональной сферах; несогласованность «ценностного отношения к себе в труде и к труду в себе»;

- расхождение между усиливающейся конкурентностью на рынке труда, безработицей и умением части людей делать самостоятельный выбор в профессиональной сфере, быть готовым к ошибкам, уметь предложить себя как профессионала. Имеется в виду то, что «профессиональная квалификация человека – это его частная собственность и ее надо уметь предложить на рынке труда»;

- неквалифицированное использование способов профессиональной деятельности некоторыми специалистами и учреждениями, что идет в разрез с запросами общества, приводит к выпуску продукции низкого сорта [27, с. 204–206].

Интерес представляет периодизация профессионализации, разработанная Ю. П. Поваренковым. В качестве ведущих критериев профессионализации он выделяет профессиональную продуктивность, профессиональную идентичность и профессиональную зрелость.

*Профессиональную продуктивность* характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия результатов ее деятельности социально-профессиональным требованиям. Профессиональная продуктивность оценивается на основе производительности, качества и надежности.

*Профессиональная идентичность* характеризует значимость для индивида профессии и профессионализации в целом как средства удовлетворения своих потребностей и реализации, развития потенциала. Профессиональная идентичность оценивается на основе субъективных показателей, включающих удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности. С. А. Дружилов считает, что профессиональная идентификация человека профессии происходит путем соотнесения интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной Я-концепцией. Профессиональная Я-концепция включает представление о себе как члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе профессиональных норм, правил и традиций [58].

*Профессиональная зрелость* свидетельствует о сформированности личностного контура регулирования в процессе профессионального развития, о степени осознания личностью своих возможностей и потребностей, требований, которые ей предъявляются. Для профессионально зрелой личности характерно умение соотносить свои возможности, потребности, профессиональные требования, выбирать оптимальную стратегию профессионального становления, в том числе сознательно идти на риск и снижать уровень притязаний.

В качестве хронологического основания периодизации Ю. П. Поваренков рассматривает «профессиональный возраст» индивида, т. е. длительность профессионализации, трудовой стаж и т. д. Однако возрастные границы профессионализации автор не указывает.

## Профессиональное мастерство педагога

Понятие «педагогическое мастерство» многогранно в связи с многоплановостью педагогической деятельности, которая осуществляется в разных направлениях: обучение, воспитание, развитие личности обучаемого средствами своего предмета и собственной личностью. Профессиональное мастерство педагога во многом определяется содержанием образования преподавателя, опытом его профессиональной деятельности и развитостью и проявлением профессионально важных качеств в профессионально-педагогической деятельности. Логика выстраивания педагогического мастерства может быть представлена своеобразной формулой: «знания – опыт – личность».

Под педагогическим мастерством понимается:

- комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации деятельности (И. Я. Зязюн);
- совокупность профессиональных умений преподавателя, находящихся в прямой зависимости от профессиональной направленности педагога (В. А. Сластенин);
- профессиональное умение интегрировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения и способностей (С. Д. Якушева);
- высшая ступень качества труда, деятельности человека, оно являет собой выход в особое качество бытия, когда жизнь и профессиональная деятельность педагога творчески интегрируются, что сопровождается полной самореализацией; форма возвышения трудовой деятельности до уровня свободной (А. И. Субетто).

Отличительной чертой мастера является осознание механизмов успешности своего труда и истоков уникальности своего опыта, что порождает способность ставить и решать задачи любого уровня сложности. Педагогическое мастерство может быть определено как совокупность особенностей деятельности преподавателя, делающая эффективным процесс обучения и воспитания. В структуре педагогического мастерства, разработанной Ю. М. Орловым, все компоненты выступают как различные профессиональные умения:

- установка преподавателя на профессиональное, личностное самосовершенствование, выработка в себе качеств, оптимальных для достижения целей обучения и воспитания;
- умение осуществлять единство обучения и воспитания;
- знания, используемые для выяснения психологических закономерностей обучения учащихся и эффективности учебного материала;
- практическая реализация принципов воспитания и обучения;
- искусство общения: знание внутренней структуры группы и этапов развития учебного коллектива, владение приемами личного обаяния в формальном и неформальном общении с учащимися, придание обучению диалогического характера.

Важной характеристикой профессионализма педагога являются интеллектуальные характеристики, глубина и быстрота мышления, интеллектуальная выносливость – способность к пополнению уже имеющихся знаний, эрудиция – широкий кругозор в сочетании с глубокими познаниями в области преподаваемого предмета.

Мышление педагога характеризуется аналитичностью, гибкостью, продуктивностью, конструктивностью, позитивной направленностью. *Аналитичность* мышления помогает логически перерабатывать научную и социальную информацию, анализировать различные ситуации, в которых происходит принятие педагогических решений, критическая оценка результатов своей деятельности. *Гибкость* мышления помогает быстро реагировать на ситуацию и изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий. Гибкость мышления определяется и способностью к импровизации – мгновенному нахождению необычных, новых и наиболее оптимальных способов деятельности. *Конструктивность* мышления обеспечивает постановку задач в определенных условиях деятельности, разработку планов и проектов решения задач. Конструктивность мышления проявляется в способности прогнозировать свою деятельность – предвидеть ее результаты. Качество мышления, его направленность и интенсивность определяются теми эмоциями, которые сопровождают мысль.

*Позитивность мышления* должно проявляться не только в отдельных ситуациях, а быть стабильным и устойчивым. Оно заключается в способности к оптимистическому мировосприятию, в

способности рассматривать себя, свое состояние со стороны, отключаться от ситуации и рефлексировать как бы извне. Делая свои мысли и чувства объектом умственного наблюдения, человек снимает отрицательные переживания и связанные с ними негативные мысли [36, с. 145–146]. Среди стереотипов мышления, препятствующих эффективной педагогической деятельности, Г. Б. Скок выделяет обеднение образа ученической аудитории за счет примитивной типологизации обучаемых; акцент в педагогическом общении на поведении учащихся, а не их деятельности; ориентация в преподавательской работе на содержательную сторону, на объем материала, а не структуру и способы деятельности; гипертрофия функции контроля в обучении как единственного способа активизации деятельности [52].

В структуре педагогического мастерства, разработанной И. Я. Зязюном, выделены компоненты:

- *гуманистическая направленность* как системообразующий компонент; выражается в ценностных ориентациях преподавателя в виде гуманистической стратегии при реализации целей педагогической деятельности, самоутверждении педагога, а также в системе педагогического взаимодействия с учащимися;

- *профессиональное знание*, которое играет роль фундамента педагогического мастерства, придающего ему глубину, основательность и осмысленность. Игнорирование его роли ведет к ремесленничеству, штампам и примитивизму, и наоборот, психолого-педагогическая эрудиция позволяет достичь желаемого результата в педагогической деятельности. Профессиональное знание должно формироваться на всех уровнях: на методологическом – знание закономерностей развития, обусловленность целей воспитания; на теоретическом – знание закономерностей, принципов, правил педагогики и психологии, основных форм деятельности и т. д.; на методическом – уровень конструирования учебно-воспитательного процесса; на технологическом – это уровень решения практических задач обучения и воспитания в конкретных условиях;

- *педагогические способности*, которые обеспечивают скорость совершенствования мастерства и облегчают успешность выполнения профессиональных функций. Педагогические способности функционируют на двух уровнях: репродуктивном,

характеризующим умения педагога передавать другим знания, которыми владеет сам, и адаптивном, включающем в себя не только знания предмета, но и особенности его усвоения, восприятия и понимания учащимися;

- *педагогическая техника*, опирающаяся на знания и способности и связывающая все средства педагогического воздействия и взаимодействия для эффективного осуществления педагогической деятельности. Именно педагогическая техника способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности педагога и внешнего его выражения. Педагогическая техника включает две группы умений: управлять собой (владение своим организмом, управление эмоциями и настроением, создание творческого самочувствия) и умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (умения воздействовать на личность и коллектив).

Показателем педагогического мастерства является *педагогическая компетентность*, представляющая собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для педагога личностных качеств. Под педагогической компетентностью понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные задачи, опираясь на знания, опыт, собственные ценности. А. К. Маркова определяет педагогическую компетентность как «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность и педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся», М. Мищенко как «способность педагогически мыслить и педагогически действовать», то есть она во многом определяется развитостью педагогического мышления. Исследователи отмечают, что педагогической деятельности недопустимо наличие лишь узкоспециальной компетентности.

В русле концепции профессионального развития учителя Л. М. Митина понятие педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии, самореализации деятельности. Под педагогической компетентностью понимается гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также

приемов и способов саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

В структуре психолого-педагогической компетентности Л. М. Митина выделяет три подструктуры:

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

Кроме того, в общую структуру педагогической компетентности Л. М. Митина включает ряд частных видов. Особое место занимает конфликтная компетентность, которая рассматривается как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений их реализовать в конкретной жизненной ситуации. Психологическим условием повышения педагогической компетентности, по мнению автора, является осознание педагогом повышения своей общечеловеческой культуры и тщательной организации общения как основы развития, обучения и воспитания учащихся.

Профессиональное мастерство составляет не только профессиональные знания, но и способности к педагогической деятельности. Способности определяются как индивидуально-психологические особенности человека, которые проявляются в деятельности и определяют успешность ее выполнения. От способностей зависят скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они к ним не сводятся. На формирование способностей влияет ряд условий: теоретический и практический опыт, знания; физическая и умственная активность, связанная с выполнением конкретных целей и действий, наблюдательность, хорошая память, яркость воображения. Для способностей характерны заменяемость, большие компенсаторные возможности.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким:

– *дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным, ясным и понят-



ным, вызывать интерес к предмету, возбуждать активную самостоятельную мысль;

– *академические способности* – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.);

– *перцептивные способности* – способность проникать во внутренний мир учащегося, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний;

– *речевые способности* – способность ясно и точно выражать свои мысли, чувства с помощью речи, мимики и пантомимики;

– *организаторские способности* – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить и воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою работу;

– *авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у него авторитета;

– *коммуникативные способности* – способность к общению с учащимися, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные отношения, наличие педагогического такта;

– *прогностические способности* – специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника;

– *способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности.

Исследователи И. Я. Зязюн, М. С. Бургин рассматривают способности к педагогическому труду как «индивидуально-психологические предпосылки успешной педагогической деятельности, стимуляторы профессионального роста учителя». К важнейшим педагогическим способностям, по их мнению, относятся личностные свойства педагога, которые обуславливают установление диалогических отношений с другими людьми:

– *коммуникативность* (способность к общению, хорошее владение ораторскими умениями, умение слышать и слушать других людей и т. д.);

– *профессиональная зоркость или перцептивность, эмпатийность* (наблюдательность, умение по лицам и позам людей определять их внутренние переживания, отношение к другим людям; понимание психологического и физического состояния другого человека, умение сопереживать и сочувствовать ему, встать на его место);

– *динамизм личности учителя* (способность к проявлению сильного характера, умение повести за собой учащихся, не прибегая к приказному тону и тем более наказаниям, способность к руководству другими людьми, к лидерству);

– *эмоциональная устойчивость* (умение владеть собой, подчинять себе свои чувства и другие эмоциональные состояния по мере необходимости);

– *педагогический оптимизм* (вера в свои профессиональные силы и в духовные и физические силы своих воспитанников, жизнерадостное восприятие своих профессиональных удач и неудач, укрепление в себе чувства удовлетворения от профессиональной деятельности и от общения с воспитанниками);

– *способность к творчеству, или креативность*.

На современном этапе развития системы образования особое значение приобретают фасилитативные умения и способности педагога. Фасилитация означает облегчение и одновременно стимулирование и мотивирование того положительного, что заложено в человеке. В концепции С. Л. Братченко выделены способности педагога быть фасилитатором интересов учащихся (фасилитативные способности): искусство уважения, искусство понимания, искусство договора, искусство помощи и поддержки, искусство быть самим собой [5].

У истоков *способности (искусства) уважения* лежат глубинные ценностные установки человека, определяющие его общие взгляды на то, что есть сущность человека; каковы возможности его развития. Уважение – это признание другого человека ценностью, принятие его таким, каков он есть, вера в его возможности, признание его свободы, права потенциальной равноценности себе и равноправие [5; 18]. Равноправные отношения с учеником направлены на защиту и поддержку «человеческого в человеке». Уважать – значит признать важность и значимость для себя другого человека. Я. Корчак подчеркивал, что человеческое отношение к ребенку не может быть

без признания за ним права на «человеческую сегодняшнюю жизнь», права быть самим собой, права быть личностью.

*Способность рационального понимания, эмпатия и интуиция*, сопереживание развиваются на основе умений анализировать мотивы поступков обучаемых, оказывать поддержку, создавать особые «помогающие отношения», то есть такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими». Непременным условием помогающих отношений является атмосфера психологической безопасности, которая складывается из признания безусловной ценности собеседника, отказа от использования в отношении него «внешнего оценивания»; глубокого эмпатического понимания, веры в возможности личности учащегося.

*Искусство договариваться* проявляется в умении разрешать проблемы на основе открытого и справедливого соглашения, достигнутого в процессе равноправного диалога, что предполагает готовность осознать и ясно высказывать свои желания и проблемы, выслушивать и понимать интересы и трудности собеседника (то есть владение соответственно приемами «я-высказываний», активного слушания), а также способность конструктивно обсуждать их и согласовывать. При этом существенны принципы справедливых отношений и равноправия.

Одна из проблем образования заключается в том, что за всеми сложностями, заботами, многочисленными педагогическими ролями и функциями педагог имеет много шансов потерять свою индивидуальность и перестать быть самим собой, развивать свою индивидуальность в профессии. *Искусство (способность) быть самим собой*, сохранять свою аутентичность, верность самому себе, умение контролировать собственную психическую деятельность, постоянно рефлексировать над проблемами педагогического бытия – одна из важнейших задач профессионального саморазвития.

*Показателями эффективности педагогического мастерства* является: улучшение количественных и качественных показателей учебной деятельности обучаемых; уменьшение времени на достижение конкретной учебной цели; прочность усвоения и закрепления знаний, умений и навыков обучаемых; облегчение учебной

деятельности; удовлетворенность процессом обучения, преподавателем, обучаемыми; позитивное отношение обучаемых к учению.

### **Профессиональная зрелость педагога**

Одним из важных критериев профессионализма педагога является зрелость. Проблема становления профессиональной зрелости педагога освещена в исследованиях А. Г. Асмолова, В. Г. Воронцовой, З. И. Васильевой, Н. Е. Кузнецова, В. Н. Максимовой и др. Феномен «зрелость» позволяет изучать профессионала на различных уровнях его профессионального бытия: индивидуальном, личностном и социальном. Профессиональная зрелость личности напрямую связана с психологической зрелостью. Психологически зрелая личность – человек, достигший высокого уровня психического развития, обладающий способностью вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств. Личностная зрелость предполагает ответственность, умение определять зону своего ближайшего развития и личностного роста, стремление расширять пространство саморазвития. В акмеологической теории подчеркивается роль духовной зрелости личности, которая является показателем жизненной мудрости, осознанной необходимости жить и трудиться, исходя из высших потребностей – творить добро и жить на благо других людей, в совместной деятельности созидая духовные ценности.

Профессиональная зрелость в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как: 1) этап профессиональной жизнедеятельности, связанный с возрастом, профессиональным опытом и стажем работы; 2) высший уровень профессиональных достижений субъекта деятельности, возникающий вне зависимости от возраста и профессионального стажа; 3) умение соотносить свои возможности, потребности с профессиональными требованиями, выбирать оптимальную стратегию профессионального становления, в том числе сознательно идти на риск или снижать уровень притязаний. Умение профессионала ставить адекватные своим возможностям цели и проектировать соответственно им траекторию личностно-профессионального развития свидетельствует об определенной адекватности выбора модели профессионального поведения.

Изучение сущности и структуры феномена «профессиональная зрелость педагога», механизмов становления и условий ее достижения является предметом научных исследований Е. В. Андриенко, А. К. Марковой, В. Н. Максимовой, Н. М. Полетаевой и др. Акмеологическая направленность данных исследований фиксирует значимость интегративного критерия профессиональной зрелости педагога – готовность к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию, которая позволяет адаптироваться к быстроменяющимся условиям, предвидеть и прогнозировать эти условия. В. Н. Максимова определяет профессиональную зрелость как готовность к инновационной профессиональной педагогической деятельности, которая опирается на профессиональную компетентность, педагогическое мастерство (как способность к решению творческих, нестандартных задач), педагогическую направленность как систему доминирующих мотивов работы. Среди значимых качеств профессионально зрелой личности педагога выделены: открытость к новому опыту, высокий уровень самоорганизации деятельности; интегративный способ мышления при выработке оптимальных моделей профессиональной деятельности, способность к объективной оценке своего профессионального поведения, высокая мотивация достижений в труде [24, с. 47]. Профессионально зрелый педагог – это интегративная личность, «объединяющая в одном лице гуманистически ориентированного психолога, талантливого учителя-профессионала и грамотного учёного исследователя» (В. Н. Максимова). Необходимо отметить, что акмеологический мотивационный критерий профессиональной зрелости выражен в развитии высокой мотивации творческих достижений на основе морально-нравственных ценностей [24]. Таким образом, достижения в профессиональной деятельности не являются самоценностью для определения профессиональной зрелости личности, важны условия и моральная цена этих достижений.

Исследователь Н. М. Полетаева определяет профессиональную зрелость педагога как высший уровень профессионализма, в которой совокупность сформированных личностно-профессиональных качеств обеспечивает стабильно высокую результативность педагогической деятельности в настоящем и будущем. Автором выделены и обоснованы структурные компоненты профессиональной

зрелости: личностный (принятие менталитета педагогической деятельности, аутопсихологическая компетентность, высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, адаптивность, коммуникативные способности, творческий потенциал, акмеологическая позиция, профессиограмма, ответственность, организационно-управленческие способности, вера в возможность успеха у обучаемых и воспитываемых); когнитивный (знание учебного материала, психолого-педагогическая грамотность, методологическая грамотность, компьютерная грамотность); компетентностный (психолого-педагогическая, общеметодологическая, организационно-управленческая, информационно-коммуникативная, правовая компетентности); деятельностный (способность к личностно-профессиональной самоорганизации, организационно-управленческие умения, способность к эффективному педагогическому взаимодействию, владение современными технологиями обучения и воспитания, готовность обеспечить акмеологические условия обучения каждому ученику, готовность к методической работе, исследовательские умения в предметной и педагогической сферах деятельности, владение системным мониторингом качества и результативности образования). Важным компонентом профессиональной зрелости, по мнению автора, является валеологический компонент, который включает в себя: культуру здоровья, отсутствие психических заболеваний и устойчивых деформаций личности, способность моделировать и реализовывать индивидуальную программу здорового образа жизни, владение валеологическими технологиями обучения и воспитания [40; 41].

Исследования автора подтверждает значимость ценностного отношения педагога к своему здоровью как необходимого свойства профессионально зрелой позиции. Педагогу крайне важно четкое и осознанное понимание того, что педагогическая деятельность носит стрессогенный и рискогенный характер.

*Традиционные риски педагогической профессии:*

- высокая интеллектуально-коммуникативная нагрузка, приводящая к выгоранию;
- «эталонность» образа педагога, требующая высокого самоконтроля и снижающая креативность и адаптивность,
- высокий темп деятельности. Педагогу необходимо целенаправленно и постоянно заботиться о физическом, психологиче-

ском и ментальном здоровье для осуществления продуктивной деятельности и сохранения себя в профессии.

Согласимся с тезисом автора данной концепции о значимости санации (оздоровления) общения в процессе педагогического взаимодействия, обозначив необходимость формирования таких способов и техник общения, которые безвредны для психического здоровья учащихся и способствуют повышению уровня их жизнедеятельности. Педагогу важно уметь создавать коммуникативное пространство, соответствующее принципам культуросообразности и здоровьесбережения, совместно с учащимися созидать культурные смыслы в диалогических отношениях, активизировать (а в некоторых случаях и зарождать) интерес к познанию и творческому поиску, стимулировать процесс самопознания и рефлексии личности. Ценность образования во многом определяется не только сформированными компетенциями учащихся, необходимыми и полезными для их будущего, но еще и отношениями, которые формируются между субъектами в процессе коммуникации и обогащают (или препятствуют в зависимости от их характера) процессу познания. Оптимальное педагогическое общение призвано снижать эмоциональное напряжение в ученическом коллективе, вызывать жажду деятельности, радость от процесса познания, улучшать уровень межличностных отношений в коллективе. Такое общение становится возможным, когда педагог сам является психологически здоровой личностью, умеет создавать атмосферу психологической безопасности в аудитории.

Среди критериев психологически здоровой личности исследователи (Б. С. Братусь, А. Маслоу, А. В. Петровский, В. М. Шепель) выделяют:

- способность к саморегуляции поведения и деятельности;
- демократичность; высокореалистичное восприятие мира;
- способность человека реагировать на другого человека как равного себе (другой человек – самостоятельная ценность, а не средство достижения цели);
- повышенная спонтанность и непосредственность,
- выраженная автономность и стремление к уединению;
- богатство эмоциональных реакций;
- высокие творческие способности и гибкость в системе ценностей;

– способность признавать и сохранять индивидуальность в себе и других.

Специфика педагогической деятельности, ее развивающий характер заключается в том, что собственная личность педагога является определенным инструментом и средством развития личности учащегося, поэтому крайне важно педагогу сохранять и развивать собственную индивидуальность, не бояться быть самим собой в педагогическом взаимодействии, транслировать свои мысли, чувства, эмоциональные реакции, отношения к действительности, уметь заменять межролевое общение межличностным, не стесняться обнаруживать свое незнание в каких-то вопросах и учиться у своих учеников. Напротив, полная поглощенность своей педагогической ролью, эмоциональные зажимы, ориентация на стереотипы педагогического поведения, педагогический эгоцентризм и своемерие, эремофобия (боязнь быть самим собой) создают серьезные затруднения в построении психологически комфортных педагогических отношений, а следовательно, не способствуют самораскрытию, самовыражению, культурному самоопределению и творческому поиску учащихся.

#### *Профессиональная зрелость и модус бытия*

Кроме того, размышляя над проблемой содержательного аспекта профессиональной зрелости педагога, важно отметить модус или способ бытия, сознательно реализуемой личностью в профессиональной деятельности, как некий вектор активности, выявляющий ценностную ориентацию существования в профессии. В психолого-педагогической литературе [11] выделены три модуса существования в профессии: *обладания, достижений и служения*. В модусе обладания самоутверждение и самовыражение становится отправной точкой профессиональной активности педагога, при этом характерно нежелание педагога изменить себя и свою деятельность, главное – предьявить себя, самовыразиться, оградить себя от личного участия в профессионально сложных ситуациях и проблемах, «снять» с себя ответственность. В системе таких профессиональных отношений другой становится средством для достижения собственных утилитарных целей. В модусе социальных достижений самоутверждение педагога выражается в проявлении собственной значимости и уникальности и признании их со стороны окружающих. Стремление к социальному признанию и превос-



ходству становится мотивом и вектором активности личности, общее количество достижений при этом является главным результатом деятельности, а соперничество становится преобладающей моделью взаимоотношений с другими людьми. В модусе служения целью деятельности является не достижение или приобретение чего-либо (количественные показатели результативности деятельности), а разрешение имеющейся актуальной и значимой проблемы, осуществляемое ради другого человека (людей), для которого разрешение данной проблемы будет иметь положительное значение. В профессиональной деятельности модус служения проявляется в стремлении отдавать себя другим, свои знания, опыт, способности, стремление быть сопричастным решению конкретных профессиональных проблем. Считаем, что мерилom профессиональной зрелости педагога не может быть только количество профессиональных достижений, накопленный профессиональный опыт и развитые педагогические умения и способности. Важно соотносить каждое педагогическое действие и поступок с нравственным императивом, связанным с реализацией собственного предназначения, четко понимать, ради чего (цель и смысл) и как (отношения, способы обучения, воспитания и взаимодействия) осуществляется профессиональная деятельность. Альтруистический характер педагогической деятельности, растянутость во времени ее результата, несоответствие порой интеллектуальных, психологических, моральных, коммуникативных затрат ожидаемому результату, предполагают, что осознание этих особенностей и противоречий деятельности не должны мешать желанию педагога быть и оставаться в профессии, несмотря на все трудности и помехи. Такая характеристика «истинной педагогической направленности» (Н. В. Кузьмина) составляет основу профессиональной зрелости педагога.

Если говорить о внутренних механизмах, способствующих становлению профессиональной зрелости педагога, подчеркнем значимость самообразования, повышения его общего культурного уровня. В современной социальной ситуации, в условиях возрастающей информатизации и цифровизации образования увеличивается количество предлагаемых образцов для идентификации, а следовательно, усложняется процесс индивидуального самоопределения. Педагог, являясь для ученика проводником в мир культу-

ры (а не только навигатором, облегчающим поиск информации, как обозначается во многих современных исследованиях его функция), должен находиться в процессе постоянного обновления и обогащения своего духовно-интеллектуального ресурса, учиться «смотреть в глаза своему незнанию и стремиться его преодолеть». Кроме того, будучи свободным в выборе тем, направлений, проблем, педагог расширяет границы своей педагогической повседневности, не заикливаясь на решении узкопрофессиональных задач, не позволяет себе полностью раствориться в педагогической роли, обретает способность рассматривать педагогические явления с разных позиций. Свобода выбора тем, проблем и направлений научного знания в процессе самообразования уравнивает педагогическую рутину и регламентированность педагогической жизни, позволяет сохранить определенную новизну и свежесть в представлении своих профессионально-ориентированных тем изложения.

Исследователи отмечают, что процесс становления профессиональной зрелости педагога включает в себя готовность к глобальному видению перспектив и возможных проблем профессиональной сферы; высокий уровень ответственности и готовность к наставничеству; наличие опережающего, прогностического профессионального мышления и т. д.

Профессиональный стандарт ориентирует современного педагога на развитие не только предметных и метапредметных компетенций, но и на формирование морально-нравственных качеств, таких как:

- готовность принять разных обучающихся, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;
- профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку; умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают; умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, уметь проводить профилактику различных форм насилия в образовательной организации;
- умение формировать и развивать образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность [30; 53].

Основным критерием профессиональной зрелости педагога выступает готовность к непрерывному профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию во всех направлениях педагогической деятельности.

Профессиональная зрелость педагога предполагает не только достижение высоких профессиональных результатов деятельности, готовность к постоянному саморазвитию, самообразованию, психологическое здоровье, но и развитую способность самостоятельного и ответственного решения каждодневных педагогических задач, соизмерение своей деятельности с нравственными основами бытия.

### **Профессиональный имидж педагога**

*Имидж педагога* (преподавателя) – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. Проблема профессионального имиджа – это проблема идеала, проблема поиска того типа человека, в образе которого воплощены желания профессионального совершенства. Профессиональный имидж имеет специфику: он ориентирован на восприятие, поведение, определяющее профессиональный успех, соответствие определенным ожиданиям (в отличие от индивидуального, ориентированного как на восприятие, так и на самоощущение и подчеркивание человеческой данности). Профессиональный имидж является персонифицированным образом педагогической профессии, то есть обобщенный эмоционально окрашенный образ типичного профессионала, имеющий символическую природу, обладающий внушающим воздействием, оказывающий психологическое влияние на окружающих. Профессиональный имидж генерализирует черты и признаки профессиональной группы, носит характер профессионального стереотипа, служит средством, способствующим идентификации своей профессиональной группы и усвоению групповых норм и ценностей, он тесно связан с профессиональным идеалом. Индивидуальный имидж больше ориентирован как на восприятие, так и на самоощущение, стремится к подчеркиванию человеческой данности, уникальных свойств личности. Он более оперативен, награждает объект дополнитель-

ными свойствами, дает большую возможность для достраивания и домысливания свойств личности. Необходимо учитывать то обстоятельство, что при формировании имиджа педагога реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются окружающими.

Педагогический имидж рассматривался в трудах М. В. Апраксиной, С. А. Аминтаевой, С. С. Балабанова, М. В. Варданян, А. А. Калюжного, Е. А. Петровой, А. А. Реана, Е. Н. Русской, В. Н. Черепановой и др. Единой точки зрения ученых на определение структуры имиджа педагога не существует. Большинство авторов, опираясь на свое видение проблемы имиджа, выделяют разные компоненты в его структуре.

Интерес с психологической точки зрения представляет структура имиджа, разработанная В. Н. Черепановой, которая выделяет две взаимосвязанные составляющие в структуре имиджа: относительно статичное ядро (Я-концепция, ценности, установки, знания, умения); и более подвижную внешнюю часть (визуальный, аудиальный, ольфакторный и кинестический образы). М. Р. Варданян определяет имидж педагога как системное целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: внутренний (знания, умения, способности, установки, ценности, самооценка, Я-концепция), внешний (габитарный, вербальный, кинестический, средовой и овеществленный элементы), процессуальный (стиль руководства и стиль общения) [6; 57].

Интерес представляют исследования имиджа преподавателя вуза. Л. Ю. Донская под имиджем педагога (преподавателя вуза) понимает гармоничную совокупность внешних и внутренних личностных и индивидуальных качеств, демонстрирующих его готовность и способность к субъект-субъектному общению. Имидж преподавателя вуза рассматривается с позиций гармонизации субъект-субъектных отношений. Акцентируя способность преподавателя вуза к субъект-субъектным отношениям, автор подчеркивает значимость именно коммуникативной стороны имиджа. Он рассматривается через призму эффективности коммуникации. Л. Ю. Донская предлагает следующую структуру имиджа преподавателя вуза: природный компонент (внешние данные преподавателя, полоролевые проявления, темперамент); личностный компонент (коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-

волевые, нравственные качества, личное обаяние, мотивация, интегративные характеристики личностной саморегуляции: самооценка и уровень притязаний); поведенческий компонент (соответствие поведения преподавателя своей социальной роли); профессиональный компонент (знания, умения, навыки, познавательный потенциал как способность к саморазвитию и самосовершенствованию). Таким образом, в структуре имиджа преподавателя вуза выделяются внешний (природный) компонент и внутренний (личностный, поведенческий, профессиональный), более подверженный изменению и формированию. В исследовании Л. Ю. Донской идеальный преподаватель обладает в профессиональной сфере: глубоким знанием преподаваемой дисциплины, умением заинтересовать своим предметом, грамотным и доходчивым изложением материала, высоким интеллектом; в личностной сфере: требовательностью, ответственностью, общительностью, порядочностью; в визуальной сфере: хорошими манерами, выразительной речью, обаянием, подтянутой фигурой. Кроме того, выявлены типы имиджа преподавателей высшей школы. Авторитарному стилю взаимодействия соответствует «закрытый имидж», для которого характерны обезличенная, подчеркнуто объектная манера взаимодействия, утрата эмоционально-ценностного контекста общения, невозможность проникнуть во внутренний мир студента. Демократичному стилю соответствует «открытый имидж»: преподаватель открывает свой личный опыт студентам, отказывается от своей педагогической непогрешимости, осуществляется терпимый и уважительный диалог педагога со студентом [10].

Имиджевыми также являются качества личности, которые доступны для восприятия и понимания окружающими. Исследователи Э. Н. Набат и Ю. В. Сорокопуд структуру имиджа преподавателя вуза представляют как набор профессионально значимых метакачеств, таких как ассертивность, фасилитация, толерантность, креативность (коммуникативная и дидактическая), гибкость (умение быстро приспосабливаться к новым условиям, способность к постоянному саморазвитию), фелоксологичность (умение создавать для обучаемых ситуации успеха). Выделенные метакачества позволяют преподавателю осуществлять и реализовывать инновационные технологии, успешно применяемые в мировой образовательной системе, так как современный преподаватель –

коммуникатор, фасилитатор, инноватор. Преподаватель проявляет фасилитацию в том, что осознает широкую потенциальность студентов и способность самоактуализации; старается быть открытым и доступным для каждого, не является носителем «истины в последней инстанции» [33, с. 127–128].

#### *Свойства имиджа педагога*

Имиджевые цели педагогической деятельности определяются следующим образом: привлечение, организация, поддержание внимания; формирование ясности, понятности, доступности излагаемой информации; формирование ощущения доверия и симпатии к себе как к личности и профессионалу; формирование значительности и авторитетности. В соответствии с названными целями можно определить следующие имиджевые эффекты педагога: *яркость, понятность, позитивность, влияние, органичность.*

*Яркость* имиджа педагога означает внешнюю и внутреннюю незаурядность, особый эмоциональный строй и стиль мышления, то, что С. Л. Рубинштейн определяет как личность: «У личности есть свое лицо, свое ярко выраженное отношение к жизни, мировоззрение. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность» [Цит. по: 57, с. 118]. Для педагога как носителя и транслятора культуры названные характеристики особенно важны и ценны. Яркость имиджа педагога не стоит путать с аффектацией: жеманством, вычурностью, искусственностью. Преувеличенная мимика и жестикация, форсированное выражение ужаса и восторга, яркие кричащие ткани и дорогие украшения означают отсутствие у педагога культуры дистанции, косвенного, опосредованного высказывания. Такой педагог стремится произвести впечатление слишком грубыми, прямыми, общедоступными средствами. Эстетическая выразительность внешнего вида педагога означает, что своей внешностью и речью он способен воспитывать эстетические чувства обучаемых, доставлять эстетическое удовольствие. Экономность выразительных средств, изящная простота создают эффект «заметной незаметности», телепатического слушания и верной интонации.

Яркость имиджа педагога проявляется в умении создавать и эффективно материализовать новые педагогические идеи в технологии педагогического процесса. Творческий педагог умело сочетает в своей деятельности стереотипное, придающее процессу устойчивость, стабильность и управляемость с инновационным, продуцирующим вариантность, свободу, изменчивость. Специфика педагогического творчества заключается в том, что его нужно рассматривать как сотворчество педагога и учащегося, несмотря на то, что это субъекты разных видов деятельности. Перед педагогом постоянно стоят творческие задачи: преобразовать содержание образования в содержание обучения; воплощать заданные нормы в новообразования личности. Постоянная проблема, которую приходится решать преподавателю – умение выглядеть и восприниматься на слух не только достойно, но и свежо. Используя прием «обновление индивидуальности», педагогу важно не дать примелькаться своей индивидуальности, окаймлять свои действия ореолом изящной новизны. Показателем яркости имиджа педагога является артистизм, понимаемый как способность переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе; как богатство личностных проявлений; ощущение внутренней свободы; как умение транслировать свою неповторимую личность, в разрешении себе степени импровизации на занятии.

*Понятность* педагогического имиджа означает его доступность восприятию аудитории и ориентацию на понимание как основу педагогического взаимодействия. Доступность излагаемой информации предполагает отсутствие у педагога интеллектуального высокомерия «я прав, потому что я умнее, облечен властью, лучше»; отсутствие терминологических барьеров в речи, затрудняющих процесс понимания, морально-психологических барьеров в общении; ориентированность на диалог в общении. Такой имидж не вызывает напряжения, порождает атмосферу психологической безопасности, в которой личность лучше развивается, раскрывая себя. В современных условиях педагогическая культура, внешним выражением которой является имидж, рассматривается как владение не столько предметным содержанием учебных дисциплин (система знаний и способов деятельности – традиционная и nezblеmая ценность образования), сколько приемами и методами позиционного взаимодействия с обучаемыми, способностью к глу-

бинному общению на уровне личностных смыслов, способность к ненасильственному общению.

*Позитивность* как психологическая характеристика имиджа имеет место, если личности удастся вызвать у окружающих людей какое-либо из позитивных чувств: доверие, интерес, симпатию, уважение, любовь, то есть педагог ориентирован на позитивные отношения с учащимися. Позитивный имидж теснее всего связан с нравственными идеалами и общечеловеческими ценностями: альтруизмом, бескорыстием, справедливостью, терпимостью, оптимизмом. В педагогической деятельности эти ценности в той или иной мере способствуют созиданию духовной культуры на межличностном и личностно-коллективном уровнях. Показателем позитивности имиджа педагога является педагогический оптимизм как свойство личности и умонастроение. Высокая коммуникативная толерантность, готовность активно откликаться участием на идеи обучаемого, на новизну получаемой информации обусловлены гуманистическими принципами педагога, состоянием его соматического и психического здоровья. Изменение условий и характера обучения, мотивации к образовательной деятельности, усиление эгоцентризма современного молодого поколения изменяют и представления о приоритете необходимых качеств педагога. Академические и дидактические способности педагога на сегодняшний день не являются достаточным основанием для осуществления продуктивной педагогической деятельности, немаловажной характеристикой является способность обучающего не проявлять негативной реакции на характер деятельности обучения, умение снимать эмоциональное напряжение свое и партнера.

Позитивность имиджа педагога напрямую связана с ассертивностью как чертой личности и особым свойством уверенного поведения. Под ассертивностью понимается определенное коммуникативное свойство, которое можно определить как автономию, независимость от внешних влияний и оценок, способность самостоятельно регулировать собственное поведение, при этом уважая права других. Ассертивный педагог – тот, кто отвечает за собственное поведение, демонстрирует самоуважение и уважение к другим, слушает, понимает и пытается достичь рабочего компромисса в сложных вопросах педагогической реальности. А. А. Лазарус выделил четыре важнейших класса поведения, которые объединяет



понятие уверенного, «ассертивного» поведения содержательно: способность сказать «нет», открыто говорить о чувствах и требованиях, устанавливать контакты, начинать и заканчивать беседу, открыто выражать позитивные и негативные чувства. Для ассертивного педагога эти способности существуют не только в плоскости поведения, но и включают когнитивные моменты: установки, жизненную философию и оценки. Ассертивность позволяет соединить доброжелательность и требовательность как необходимые педагогические свойства.

*Влиятельность* имиджа означает, что имидж возбуждает сильные чувства, созданный образ ассоциируется с силой и значительностью, побуждает к конкретным действиям окружающих людей, приводит к изменению в людях и окружающем мире. Влиятельность имиджа педагога выражается в его способности к эмоционально-волевому воздействию на психику обучаемых и их поведение, и является одной из самых противоречивых характеристик педагогического имиджа. Влиятельность личности имеет прямое отношение к лидерству, заключается в умении видеть и использовать особенности индивидуальности другого человека, его личные и интеллектуальные ресурсы. Проявляется лидерство в том, что человек, ею обладающий, способен сделать процесс межличностного взаимодействия более целенаправленным, эффективным и вызывающим у участников чувство осмысленности происходящего. Влиятельность как имиджевая характеристика тесно связана с авторитетом педагога, так как именно авторитетная личность более эффективно и убедительно воздействует на других. Однако чем выше и безоговорочнее авторитет, тем выше риск того, что педагог всем своим обликом подавляет внутреннюю свободу и волю другого, не раскрывает в нем его самого – уникального и неповторимого, навязывая себя как образец самореализации. Влиятельность, основанная на статусности и эгоцентризме, может привести педагога к злоупотреблению своими властными полномочиями. Педагог, обладающий завышенным представлением о своем авторитете, не терпит возражений, не принимает критики, относится несерьезно к чужому мнению, расходящемуся с его собственным, проявляет доминантность. Преподавателю важно самому осознавать себя авторитетной личностью, без этого невозможна высокая самооценка, являющаяся стержнем личности, сохранение актив-

ной профессиональной позиции, внутренней уравновешенности, творческого потенциала. Для достижения авторитета педагогу необходимо не злоупотреблять своими властными полномочиями, которыми он наделен как должностное лицо, достигать эффективного влияния на другого, не прибегая к формальным атрибутам статуса.

Реализация властных полномочий педагога преломляется через его общую и педагогическую культуру, поэтому всегда актуален вопрос о его личностных и нравственных качествах: справедливости, корректности, тактичности. Диалогическая инициативность имиджа педагога предполагает пантомимическую энергичность, очевидную волевою собранность. Телесная расслабленность, неконтролируемость внешнего рисунка поведения – круглая спина, выпяченный живот, привычка широко расставлять ноги, беспорядочное хождение взад и вперед или топтание на месте критически осмысливаются обучаемыми, вызывают насмешки, отвлекают от предмета разговора. Подобные пантомимические изъясны препятствуют влиятельности имиджа, прощаются немногим педагогам, чаще всего немолодым, способным своей эрудицией, обаянием, профессиональным мастерством в какой-то мере нейтрализовать их. Для большинства же недооценка телесной экспрессии оборачивается возникновением труднопреодолимых психологических барьеров.

*Органичность* как характеристика имиджа указывает на степень его соответствия своему прототипу. Органичность означает соответствие габитарного имиджа цветотипу, телосложению, стилю жизни. Сохранение естественности, максимальное приближение к раскрытию своей сущности в педагогическом процессе – необходимое условие создания в аудитории атмосферы доверия и симпатии. Искусственный, неестественный имидж, без учета внутренних интенций, внутренней природы человека делает его носителя противоречивым и отталкивающим, грозит потерей индивидуальности, психологическим одиночеством.

Одна из проблем образования заключается в том, что за всеми сложностями, заботами, многочисленными педагогическими ролями и функциями педагог имеет много шансов потерять свою индивидуальность и перестать быть самим собой. Искусство быть самим собой, сохранять свою аутентичность, быть искренним,

верным самому себе, умение контролировать собственную психическую деятельность, постоянно рефлексировать над проблемами педагогического бытия – одна из важнейших задач профессионального саморазвития.

Имидж, наполненный энергией нескольких из перечисленных свойств, обретает харизму – образ, притягивающий к себе окружающих людей благодаря огромной внутренней энергии и содержательной мощи. Педагог, обладающий харизматическим имиджем, умеет создавать особую атмосферу, когда преподносимые положения и факты приобретают эмоционально-чувственную и лично-смысловую окраску, образуется состояние сопереживания, совместного осмысления информации. Результатом такого педагогического общения на уровне личностных смыслов является актуализация потребности учащихся в совершенствовании своего духовного мира, активное проявление своего мышления.

#### *Цифровой имидж педагога*

В условиях цифровизации процесса образования частью профессионального имиджа педагога становится цифровой имидж. Он является системным образованием и состоит как из личных страниц и интернет-ресурсов, подписок, групп, друзей, общего контента, так и всей информации о преподавателе, которая попадает в сеть Интернет. ИКТ-компетентность, умение взаимодействовать в цифровой среде, используя различные цифровые инструменты, – важнейшие составляющие цифрового имиджа.

Цифровой имидж создается для привлечения внимания (социального и профессионального), повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг (капитализация достижений посредством их репрезентации в цифровой среде), создания положительного мнения о носителе имиджа и его профессиональной и социальной деятельности, оказания влияния на имиджевую аудиторию (студентов, коллег, работодателей) через позиционирование своих преимуществ и достижений в цифровом пространстве, достижения успеха в совместной деятельности.

Цифровой имидж педагога становится предметом научной рефлексии в исследованиях Т. Е. Исаевой, М. А. Лукашенко, Н. В. Громовой, А. А. Ожгихиной, Т. Н. Пасечкиной и др. Исследователи по-разному рассматривают структуру имиджа преподавателя вуза в условиях цифровизации образования. Сохраняются тради-

ционные компоненты профессионального имиджа, обусловленные характером деятельности: профессионализм, стрессоустойчивость, доброжелательность. Появляются новые компоненты, связанные с реализацией профессиональной активности преподавателя в цифровой среде.

В структуре имиджа преподавателя выделяют: экспертность (профессионализм в предметной области); умение объяснять просто, доступно, наглядно; саморегуляция и стрессоустойчивость (не нервничает, не повышает голос и т. п.); практическая направленность занятия; этика и культура, нравственность (честность, порядочность); индивидуальность; экологичность (соблюдение тайминга, договорённостей, реагирование на просьбы); ИКТ-компетентность; внешний вид преподавателя (деловой стиль одежды, опрятность); активность в социальных сетях [21].

Присутствие и активность преподавателя в социальных сетях способствует формированию определенного впечатления о нем как о профессионале и личности. Имидж есть продукт переработки информации и подчас утечки нежелательной информации, если носитель имиджа публикует о себе непродуманную информацию, без учета ее восприятия имиджевой аудиторией: откровенные фото, инвективная лексика, циничные или агрессивные высказывания/комментарии и др. Считаем, что виртуальная самопрезентация преподавателя в сети Интернет должна способствовать решению профессиональных задач и соответствовать определенным социальным ожиданиям, связанным с восприятием образа педагога, ученого или/и общественного деятеля.

Цифровой имидж преподавателя может дополняться содержательными характеристиками в зависимости от того, какую стратегию его развития в социальных сетях выбрал преподаватель. Исследователи выделяют четыре вида стратегий поведения преподавателя в социальной сети: принципиальное неприятие (полное отсутствие публикаций педагога); эпизодическое присутствие (делятся новостями из своей профессиональной жизни); регулярное присутствие по алгоритму (капитализация собственных знаний и навыков в социальных сетях, возможно внедрение информации о личных увлечениях преподавателя); перманентное присутствие (публикация информации на любую, не только экспертную тему, активное взаимодействие с аудиторией). Присутст-

вие или неприсутствие в социальных сетях во многом обусловлено социальными потребностями преподавателя в признании, уважении, самореализации. Согласимся также с позицией М. А. Лукашенко, что разумнее всего соблюдать умеренность в пребывании в соцсетях и публикационной активности, чтобы не сформировать у своей целевой аудитории имидж бездельника и пустослова и не вызвать у неё раздражения и отторжения [21].

Внешний вид преподавателя всегда важен для установления контакта, развития позитивных и влиятельных отношений. Важным требованием к внешнему виду педагога в портретной зоне является включенная, живая, доброжелательная мимика, именно лицо преподавателя становится важным рабочим инструментом в цифровой коммуникации. Чрезмерно активная мимика, гримасы как попытка привлечь внимание слушателей недопустимы, так как создают визуальный шум и апеллируют к архетипу низкой престижности. Украшения должны быть сдержанными или сведены к минимуму, чтобы не отвлекать слушателей от предмета обсуждения. Меняется цифровая мода, исследователи уже говорят о Zoom-рубашке (от англ. Zoom-shirt) как неотъемлемом предмете гардероба, который всегда висит на спинке стула на случай (неожиданных) видеозвонков. Своим внешним видом педагогу важно продемонстрировать собранность, высокую степень мобилизованности и готовность к сотрудничеству.

Эффективный цифровой имидж преподавателя включает в себя знания и соблюдение определенных правил, связанных с организацией предметной, визуальной среды: подбор соответствующего рабочего фона для онлайн-трансляции. Предметы кухонной утвари на фоновой стене, небранная постель на заднем фоне, посторонние люди или домашние животные создают впечатление неорганизованности преподавателя и незначимости образовательного процесса. Цифровой имидж преподавателя предполагает понимание особенностей и владение правилами цифрового этикета, который регламентирует поведение педагога в деловой электронной переписке, обмен сообщениями в различных мессенджерах. Электронная коммуникация предполагает стандартизованность, использование кратких сообщений, характерных для делового общения в целом. Излишняя вежливость в деловой коммуникации считается неуместной. Электронная коммуникация рождает новые формы

приветствий, которые не всегда соотносятся с принципом этичности. Например, распространенное в настоящее время в Сети приветствие «доброго времени суток» носит, скорее, фамильярный характер, противоречит требованиям деловой коммуникации, подразумевающим строгость, официальность, обращение в рабочее время. Преподавателю важно демонстрировать свою организованность в деловой переписке: регулярно просматривать почту и не задерживаться с ответом; чётко и конкретно прописывать задания, которые должны быть выполнены. Важен благоприятный эмоциональный тон сообщения, не вызывающий лишнего эмоционального напряжения и тревоги у студентов.

Цифровой этикет регламентирует также общение в мессенджерах преподавателя с обучающимися, коллегами, руководством. Преподавателю важно уметь эффективно управлять большими информационными потоками и сообщениями. Этикет мессенджеров обладает большим творческим потенциалом, он задает только самые общие границы возможного и допустимого, остальные правила зависят от скорости, объема информации, частоты, степени официальности. Например, считается, что в сообщениях не обязательны приветственные слова и даже обращение по имени. Исключение составляет переписка с непосредственным руководителем, человеком старшего возраста или старшим по должности. Однако заметим, что обучающиеся, как правило, очень внимательны к восприятию речевой культуры и речевых ошибок преподавателя, поэтому преподавателю важно соблюдать нормы пунктуации и орфографии в деловой переписке в мессенджерах, избирательно и сдержанно демонстрировать эмоции при помощи специальных знаков – эмодзи, использовать подчеркнуто вежливые формы обращения, просьбы, советов и рекомендаций, отслеживать качество отправляемого текста.

Виртуальная самопрезентация преподавателя в сети Интернет должна способствовать решению профессиональных задач и соответствовать определенным социальным ожиданиям, связанным с восприятием образа педагога, ученого и/или общественного деятеля. Нельзя забывать о том, что имидж преподавателя – это определенный, эмоционально окрашенный образ педагога, который носит характер стереотипа, то есть устойчивого представления о том, каким должен быть педагог согласно своей профессиональной ро-

ли. И если говорить об имидже профессии педагога, то, безусловно, ее психологической имиджевой характеристикой является эталонность – соответствие позитивным социальным ценностям, умение вызывать ощущение «я хороший». Осуществление культурно-гуманистической функции педагогической деятельности педагогом предполагает, что в собственном речевом поведении и визуальном предьявлении транслируются определенные социокультурные нормы и образцы активности, связанные с совершенствованием и созиданием. Между тем по данным исследования К. А. Никитиной, 26 % педагогов в вопросе использования ненормативной лексики при общении с людьми или в комментариях в социальной сети считают, что могут выражать свое мнение в любой форме. В то же время у 93 % педагогов ученики имеют доступ к их персональной странице в социальных сетях, 87 % использует свой аккаунт для работы с обучающимися [35]. Ориентация на свободу самопредьявления педагога в социальных сетях должна соизмеряться с чувством ответственности за транслируемые ценности и нормы культуры.

Исследователи проблем поведения педагогов в социальных сетях рекомендует придерживаться определенных правил, с целью профилактики конфликтного взаимодействия с обучающимися: завести разные аккаунты для делового и личного общения с соцсетях, пользоваться настройками приватности: закрывать профиль, в котором есть личные фотографии, включать ограничение на комментарии к фото и т. д.; не использовать против обучающихся материалы, которые получены из соцсетей; не выкладывать в сеть фото и видео учеников без их разрешения и согласия их родителей; не размещать на своей странице информацию, нарушающую моральные и этические нормы; ответственно относиться к содержанию фото-, видеоматериалов (особенно личных); не допускать использования жаргонизмов и нецензурных выражений, дискриминационных или порочащих высказываний.

Для формирования положительного и влиятельного имиджа педагогу важно во всех контекстах коммуникации транслировать коммуникативные нормы, ведь мы учим студентов не только предмету, но и тому, как нужно эффективно и гармонично взаимодействовать с другим человеком.

Среди актуальных проблем, связанных с формированием имиджа педагога, выделяют: неудовлетворенность педагогом собой, своим имиджем, несоответствие «образа Я» и «образа профессии»; соотношение механизмов межгруппового и межличностного восприятия в процессе общения; причины решающего воздействия первого впечатления на последующее сотрудничество; отсутствие или незначительный набор знаний о формировании и коррекции индивидуального имиджа; отсутствие эффективной обратной связи «преподаватель глазами обучающихся», уточняются и систематизируются черты идеального образа педагога; раскрытие механизмов формирования и трансформации имиджа.

### **Этические принципы педагогического общения в условиях гуманизации образования**

Выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества является важнейшей задачей современной педагогики. В современном образовательном пространстве исследователи все больше говорят о значимости гуманитарной компетентности (адекватности) педагога как способности и умении видеть, слышать, принимать и понимать субъективную реальность личности обучающегося; умении разрешать противоречие между невмешательством во внутренний мир обучающихся и позитивным влиянием на их ценностно-смысловую сферу. В гуманистической парадигме образования культурный смысл образования раскрывается через единство и развитие трех образов: образа мира (мировоззрение человека, ценности и идеалы); образа себя (формирование Я-концепции); образа «Я-в-мире» (как, через какие деятельность и поведение человек осуществляет свое предназначение).

Педагогу в гуманистически ориентированном образовании принадлежит исключительно важная роль – помощь и поддержка обучающегося в сложном процессе «самообретения», «самоопределения», «саморазвития», раскрытия его потенциала и культурных способностей.

Важным аспектом современного образовательного пространства является его открытость, обозначающая постоянный, обновленный поиск нового содержания и личностных смыслов знаний, от-



ношений, опыта, поведения. Педагог, обладающий развитым профессиональным сознанием, гуманистической направленностью взаимодействует с обучающимся в контексте гуманитарных смыслов. Эти смыслы соотносятся с целостным восприятием человека и реализацией идей «культуры достоинства» (А. Г. Асмолов), «педагогике поддержки» (О. С. Газман), «педагогике нежности» (Г. Е. Щуркова), «педагогике многообразия» (М. Н. Певзнер и П. А. Петряков, И. А. Ушанова), («педагогике понимания» (Ю. В. Сенько), «педагогике любви» (Г. Н. Волков), «педагогике диалога» (М. М. Бахтин, В. С. Библер, С. В. Белова, В. В. Горшкова), «педагогике толерантности» (М. А. Перепелицына).

Гуманизация образования направлена на гуманизацию педагогических отношений, смысловую переориентацию образовательных целей на работу с человеком и различными человеческими свойствами, на «актуализацию человеческих качеств» (И. А. Колесникова), на формирование нового типа профессионального мышления и поведения педагога, предполагающего личностно-гуманную центрацию. Гуманитарный подход к образовательным процессам, с точки зрения С. Л. Братченко, заключается в том, чтобы видеть в них не только учебные процедуры, а нечто гораздо большее и значимое: живых людей и складывающиеся между ними человеческие отношения [5]. Современному педагогу важно искать и находить пути адекватного взаимодействия с воспитанником как со значимым Другим в условиях ценностно-смыслового многообразия, сопутствовать движению «навстречу многомерной сложности субъективного мира человека» (Г. С. Батищев).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения ценностей и смыслов образования в гуманистической парадигме позволяет систематизировать их в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика ценностей и приоритетов традиционного и гуманистического образования

<i>Традиционное образование</i>	<i>Гуманистическая парадигма образования</i>
Человек – средство	Человек – цель
Формирование знаний, умений, навыков	Формирование механизмов саморазвития, самоопределения,

<i>Традиционное образование</i>	<i>Гуманистическая парадигма образования</i>
	творческой и познавательной активности
Усвоение образца деятельности	Опыт творческой деятельности, «живое знание»
Механизмы трансляции и репродукции	Механизмы творчества
Заранее запрограммированы все действия человека	Имеет место спонтанное развитие, непредсказуемый скачок
Ориентация на «среднестатистического» обучающегося	Учет индивидуально-личностных особенностей обучающегося
Негативное отношение к части обучающихся	Активная позитивная установка на восприятие все обучающихся
Давление на личность через коллектив	Сохранение целостности личности, ее права на свободу выбора и позитивного самопредъявления
Стремление к коррекции поведения личности	Коррекция поведения и отдельных черт личности с сохранением достоинства и целостности личности обучающегося
Универсальность требований	Индивидуализация требований (нижний предел снижен, верхний высокий и разный)
Раскрытие своих чувств делает субъектов образовательного процесса уязвимыми	Самораскрытие своего «Я» (вербализация чувств, мыслей, личного опыта)
Общение в рамках стабильных ролей	Постоянная смена ролей

<i>Традиционное образование</i>	<i>Гуманистическая парадигма образования</i>
Обучение на основе устоявшихся знаний	Обучение на основе критического и логического осмысления конкретных ситуаций
Активность преподавателя превышает активность обучающегося	Активность обучающегося превышает активность преподавателя
Субординация, монологизм, контроль, взросление, инициация, деформация	Равенство, диалогизм, соразвитие, свобода, сосуществование, единство, принятие

Педагогическое общение играет исключительно важную роль в сфере воспитания, обучения и самосовершенствования личности обучающегося. Этический компонент является ведущим в профессиональном общении педагога в силу культуросообразности педагогической деятельности и особой роли педагога как проводника учащегося в мир культуры. В отечественной психологии развивается идея единства общения и деятельности. Прослеживается устойчивая тенденция связи понятия «общение» с категорией «деятельность». Этика общения выражает уровень необходимого и должного в культуре педагогического общения. Наряду с организацией, оптимизацией учебной деятельности и межличностных отношений в коллективе обучающихся, одним из ведущих смыслов педагогического общения является укрепление положительной Я-концепции учащегося, его позитивного мировосприятия и самоотношения. Оказание помощи, содействия обучаемому в формировании отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, в предвосхищении возникновения конфликтов и несогласий с окружающим миром и внутри самого себя предполагает высокий уровень развития психологической и духовной культуры самого педагога. Создание атмосферы доверия, открытости, психологического комфорта, безопасности, установление и поддержка коммуникативного равновесия в аудитории и в общении с конкретной личностью, равноправного сотрудничества и диалога, проявление интереса к обсуждаемой проблеме и умение вызывать

этот интерес у обучающихся, установление психологических границ в общении являются важнейшими задачами продуктивной педагогической коммуникации.

Речевое поведение, способы критических замечаний, стиль, стратегии и тактики взаимодействия и призыва к действию педагогу необходимо выстраивать таким образом, чтобы происходило обращение к культуре достоинства личности, способности актуализировать свой коммуникативный потенциал, чтобы пробудить у учащегося интерес к познанию мира и самопознанию.

Проблема этики педагогического общения изучена в трудах Д. А. Белухина, С. Б. Елканова, Б. Т. Лихачева, И. А. Колесниковой, В. Н. Наумчик, А. Е. Савченко, В. А. Сухомлинского, И. И. Чернокозова, Л. Л. Шевченко и др. В. А. Сухомлинский подчеркивал сложность и многослойность нравственного мира педагога, считал, что в основе развития нравственных основ поведения должно находиться развитие эмоциональной культуры педагога.

Принципы и нормы профессиональной педагогической этики указывают главные направления отношений в системах «педагог – обучающийся», «педагог – коллектив», рекомендуют обобщенные модели поведения в типичных ситуациях. Педагогическая мораль ориентирует педагога на преодоление негативного в учебно-воспитательном процессе, утверждение и развитие своего профессионального, культурного уровня, укрепление здорового морально-психологического климата в ученическом коллективе, сочетание официальных и человеческих отношений к воспитанникам [34]. Среди основных принципов педагогической морали исследователи выделяют: гуманизм, требовательность, педагогический оптимизм, педагогическую солидарность, профессионализм, принцип единства слова и дела. Профессионализм педагога в системе взаимодействия заключается в наличии и актуализации только позитивной установки восприятия учащихся («Человек есть то, что возможно» К. Роджерс); использовании ненасильственных методов воспитания; стимулировании деятельности обучающегося. Умение устанавливать, развивать и поддерживать личностно-доверительные отношения с обучающимися является важным параметром эффективных и гармоничных педагогических отношений. Педагогу важно быть интересным ученику, иначе контакт с ним не будет в полном смысле развивающим и диалогичным.

Основопологающим принципом этики педагогического общения является *принцип презумпции сохранения достоинства партнера по общению*. Исследователи Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Л. В. Рагулина, Н. Е. Щуркова отмечают важность совпадения декларируемых преподавателем этических норм с повседневной практикой педагогической реальности. Преподавателю необходимо так выстраивать общение с обучающимся, чтобы ему это общение хотелось продолжить, чтобы оно носило развивающий, психологически здоровый характер для всех субъектов педагогического дискурса. Формирование в педагогическом общении культуры достоинства личности предполагает использование инструментов бережного отношения к свойствам личности, выбор и реализацию партнерских техник взаимодействия.

Оптимальными характеристиками стиля общения педагога, способствующего формированию культуры достоинства личности, являются: дружелюбие, приветливость, физическая бодрость, воодушевление, искренность, умеренная эмоциональность, умение выслушать собеседника, не повышать на него голос в споре и конфликте, демонстрировать «культурный языковой паспорт» (правильность речи, соблюдение норм общения и речевого этикета, вежливая интонация, отсутствие повелительных интонаций, насмешек, ярлыков, сверх обобщений, грубых выражений, отсутствие репрессивной реакции на детские шалости). Реализация в повседневной практике такого стиля взаимодействия (демократического, диалогического, партнерского) предполагает развитое профессиональное сознание и гуманистическую направленность педагога, четкое понимание того, что преподаваемый предмет, богатство собственной личности и профессионализм являются лишь средством развития личности обучающегося. Для гуманистически ориентированного педагога в общении не характерны силовое давление на другого человека, манипулирование его психикой. Поэтому последний не препятствует вторжению в свое «Я», самораскрывается и активно самовыражается в общении.

Гуманитарно адекватный педагог находится в зоне перманентного личностного и профессионального развития, в постоянном поиске и обновлении оптимальных коммуникативных средств, демонстрирующих обучающемуся уважение, принятие, стремление к диалогу, готовность к продуктивной коммуникации, несмотря на

различные сценарии развертывания отношений (эмоциональное напряжение, конфликтная ситуация).

Создание условий для сохранения и подчеркивания достоинства развивающейся личности становится возможным при диалогической направленности педагогического взаимодействия. По мнению исследователя С. Л. Братченко, именно диалогический стиль общения позволяет максимально полно раскрыться партнерам в общении, обеспечить взаимное познание, расширить пространство и глубину самопознания. Для реализации диалогического стиля взаимодействия педагогу необходимо быть фасилитатором интересов развития воспитанника.

Исследователи С. Ю. Курганов, В. В. Сериков называют диалог формой обмена духовно-личностными потенциалами партнеров, способом согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и обучающегося, определенной коммуникативно-культурной средой. Параметрами диалогической коммуникации являются умение безоценочно воспринимать личность, установка на доверие его намерениям; психологическое равенство партнеров, независимо от статуса, возраста, уровня компетентности (любой человек имеет право на собственные мнения и решения); умение вести общение от своего имени, без ссылок на авторитетные мнения; проблематизация (включение в общение нерешенных проблем и вопросов).

Предмет диалогового обсуждения содержит в себе неопределенность, которая проясняется в определенность в ходе обсуждения. Созидательная сущность диалога обусловлена наличием различных, но соизмеримых позиций, идей психологического равенства субъектов познания. Диалог есть сопряжение смыслов, направленное на обретение единомыслия, единочувствия в процессе общения, а не обмен монологами. Участники диалога находятся в состоянии сомышления, каждый предлагает свой вариант решения, при этом предполагается, что один вариант обогащается, уточняется и переосмысливается за счет другого. Именно диалоговая коммуникация позволяет развернуть практически, а не только на уровне красивых умозаключений, гуманистически ориентированную, смысловую ориентацию педагогического общения. Более того, можно утверждать, что диалог спасает педагога от профессиональных деформаций, так как, осуществляя диалоговые формы

коммуникации, педагог находится вне своего привычного статуса «всезнайки-начальника», что препятствует появлению своемерия, доминантности и педагогического чванства. В. С. Библер писал: «Нет человека выше меня, нет человека ниже меня. В жизни настоящего интеллигента элементарные скрепы воспитанности обращаются изначальными, но вновь и вновь формируемыми историческими определениями личного достоинства. Это и есть то ядро, вне которого невозможен свободный нравственный выбор, трагедия и счастье внутренней тайной свободы» [8, с. 29]. Диалог представляет собой принципиальное равенство позиций, где нет образования одного другим, нет одностороннего восхождения одного к логике другого, диалог является уравновешенной формой педагогической коммуникации. Равенство в диалоге – это не равенство знаний или уровня образованности между педагогом и воспитанником, это же не равенство в незнании, это равенство в стремлении и праве участвовать в поиске истины, готовность приобщиться к другой точке зрения [8].

Диалог как особая форма отношений направлен на развитие всех участников процесса обучения, а не на вытеснение «своим» (учительским) чужого («ученического»). При формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вписывает» себя в ученика, при лично ориентированной, диалогической – «вычитывает» из ученика и принимает его в себя. Вторая позиция, по замечанию В. П. Зинченко, предпочтительнее, ибо дает возможность педагогу быть принятым обучающимся [49].

В современных исследованиях речевой деятельности педагога доминирование, установка на антидиалог считается формой проявления речевой агрессии, поскольку данный тип поведения основан на сознательной ориентации адресанта на субъект-объектный тип отношений (А. К. Михальская). Формирование у личности опыта диалогических отношений основывается на логике развертывания субъективной реальности и предстает в виде последовательного осуществления в образовательном процессе ситуаций межличностного, доверительного общения, самопознания, саморазвития, творческой деятельности и рефлексии.

Профессиональный стандарт ориентирует педагога не только на развитие профессиональных качеств и повышение уровня компетентности, но и на развитие нравственных свойств личности: го-

товности принимать и поддерживать всех обучающихся, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; профессиональной установки на оказание помощи любому обучающемуся; умения защитить тех, кого в ученическом коллективе не принимают; создавать психологически безопасную образовательную среду, проводить профилактику различных форм насилия в образовательной организации [53]. Важно отметить, что в рейтинге конфликтов внутри школьной среды первое место занимают конфликты школьников между собой, второе – конфликты в системе «педагог – учащийся», третье – в системе «педагог – родители» [9]. Педагогу важно осуществлять целенаправленную работу, связанную с укреплением сплоченности ученического коллектива, профилировать различные формы психологического насилия со стороны учащихся по отношению друг другу, отказываться от различных форм проявления насилия по отношению к учащимся.

Одним из ведущих параметров педагогического общения в современной образовательной парадигме является *ненасильственный характер взаимодействия с воспитанником*. Понятие ненасильственного педагогического общения требует определения содержательных характеристик и форм психологического насилия в образовательной среде. Психологическое насилие в процессе взаимодействия – это физическое, психическое, духовное (социально-организованное) воздействие на человека, которое понижает его нравственный, психический (т. е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия [1; 2; 3]. Е. А. Ильин дает такое определение насилию: «преднамеренное и принудительное физическое или психологическое воздействие одного человека (группы, общества) на другого с целью заставить его что-то испытывать (унижение, страх) или совершать действие или поступок против его желания. Основным критерием насилия является принуждение [13].

Формами психологического насилия являются: психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, запреты на поведение и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей) и психоло-



гические взаимодействия (доминантность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, безответственность) [2].

Практика учебно-воспитательного процесса показывает, что проблема создания безопасной образовательной среды в учебном заведении является актуальной и востребованной. В исследованиях А. В. Гришиной, Е. Н. Волковой (2013) выявлено, что в школе за последний год 34 % школьников подвергались физическому насилию со стороны сверстников, 41 % подвергались психологическому насилию со стороны сверстников (проклятья, унижения, обзывания) [13]. Чаще всего используется форма вербального воздействия (издевка). Наибольший деструктивный эффект для психологического состояния личности имеют высмеивающие комментарии. Вербальные и косвенные формы буллинга травмируют психику обучающихся гораздо чаще, чем формы физического воздействия. Таким образом, обеспечение психологически безопасного образовательного пространства является важнейшей педагогической задачей.

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности учащегося от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению [2]. И. А. Баева выделяет компоненты безопасной образовательной среды: отказ от психологического насилия, референтная значимость образовательной среды, удовлетворённость потребности в личностно-доверительном общении (становление отношений искренности и подлинности в системах «ученик – ученик», «педагог – ученик», «педагог – администрация»), сотрудничество, диалог.

Недостаточный уровень самосознания и неразвитая рефлексия педагога приводят к достижению педагогических результатов через использование насилия в педагогическом процессе, что абсолютно противоречит гуманистической природе и культуросообразному характеру педагогической деятельности. Ненасильственное общение – это недопущение насилия ни в физической, ни в духовной форме, ни в сфере выбора форм поведения, ни в сфере норм и правил общения. Ненасильственное педагогическое общение предполагает использование педагогом определенных ненасильственных стратегий, тактик и техник взаимодействия в коммуникативной деятельности, направленных на достижение

определенной педагогической цели и сохранение психологического благополучия и целостности личности обучающегося. Исследователи (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров) считают, что условиями развития ненасильственных отношений субъектов коммуникации являются развитие способности к ненасильственному отношению к себе; осознание уровня своей расположенности к людям, развитие способности к принятию других людей, развитие способности к выбору действий, которые несут в себе наименьший заряд принуждения [25].

Выбор стратегий и тактик речевого поведения педагога необходимо соотносить с культурно-гуманистической функцией, осуществляя во взаимодействии принципы ненасильственного общения. Интерес представляет разработанная М. Розенбергом концепция ненасильственного общения, при помощи которой возможно достичь взаимопонимания в эмоционально напряженных ситуациях взаимодействия путем эмпатии, избегания оценивания, требований и критики. Ненасильственное общение, по мнению М. Розенберга, состоит из четырех этапов (таблица 2): наблюдение без оценивания (описание действий партнера); идентификация и выражение чувств (важно умение вербализовать свое актуальное эмоциональное состояние или чувство); формулирование потребностей, лежащих в основе собственных чувств; свободная от требований просьба [45]. Именно просьба, а не требование позволяет сохранить за партнером коммуникативную свободу и возможность выбора действий. Педагог в своем лексиконе использует фразы «Я хочу» (актуализирует свои потребности), а не «Вы должны»; «Я хочу», а не «Мне нужно». Когда педагог говорит «Мне надо», то он чаще всего просто боится взять на себя ответственность, как будто кто-то (или что-то) заставляет его и он вынужден это делать, несмотря на свое нежелание.

В технологии ненасильственного общения важно уйти от оценки действий партнера в сторону описания действий (наблюдение). Описание дает получателю альтернативные возможности: менять или не менять свое поведение, в то время как оценка указывает на то, что он должен делать. Идентификацию (вербализацию) чувств необходимо использовать в почтительно-бережной форме по отношению к партнеру и к самому себе. Например, выражение «Я злюсь, когда вижу Ваше безответственное отношение к зада-

нию. Срочно переделайте» целесообразно заменить на «Мне досадно (я рассержен), когда вижу, что задание выполнено не в срок и не соответствует требованиям (требования к заданию можно повторить). Прошу Вас переработать задание к конкретному сроку». Описание собственных чувств позволяет избежать защитной реакции у обучающегося. Почтительно-бережная форма обращения к обучающегося позволяет не только достичь цели, но и сохранить баланс отношений в коммуникации. Кроме того, проговаривание собственных чувств и чувств партнера в почтительно-бережной форме позволяет снизить эмоциональное напряжение, которое возникает в педагогическом взаимодействии. Осознавая и проговаривая свои чувства, педагог добивается лучшего самораскрытия и обеспечивает адекватную обратную связь. Технология ненасильственного общения позволяет развивать субъектность обучающегося, его рефлексивные умения, усиливает его коммуникативную позицию во взаимодействии, демонстрирует значимость и возможности креативности в коммуникации.

Таблица 2 – Технология ненасильственного общения М. Розенберга

Наблюдение (вместо оценки)	Задание выполнено не в срок и не соответствует требованиям
Вербализация чувств	Мне досадно, меня огорчает это
Актуализация собственных потребностей	Мне нужно (я хочу), чтобы Вы во время выполняли задание, уважая мое время и ориентируясь на требования
Просьба	Прошу Вас переработать задание к конкретному сроку

Многочисленные исследования (А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Г. Б. Скок) показывают, что эмоционально богатый педагог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно применяющий их в общении с обучающимися, оживляет занятие, делает его эмоциональным и более соответствующим естественному общению. Наибольшей эффектив-

ности процесс педагогического общения достигает, когда обучающиеся переживают три эмоциональных состояния: радость, интерес и удивление, причем комплексно. Положительные эмоциональные переживания – главный фактор, способствующий эффективности процесса обучения и воспитания. Эмоциональная культура педагога является важнейшим средством воспитания и развития личности.

Здесь важно отметить, что овладение технологией ненасильственного общения («язык жирафа» – метафора М. Розенберга) крайне важно для профессионального развития педагога, так как характер и содержание педагогической деятельности часто приводят к формированию общепедагогических деформаций, таких как категоричность, безапелляционность, оценочность, грубая требовательность. Приказ, обвинение, требование («язык волка»), демонстрация превосходства или снисходительного отношения, насмешка, ирония, сарказм, часто являясь неосознаваемыми формами психологической защиты педагога на стрессогенные факторы педагогической реальности, нарушают коммуникативное равновесие в аудитории, гармонию учебно-воспитательного процесса. Такие формы взаимодействия являются жанрами речевой агрессии педагогов, направлены на эскалацию конфликтности учебно-воспитательного процесса, противоречат ведущему принципу педагогической этики – гуманизму. Педагоги подчас забывают о культуросообразности педагогического процесса и значимости культурных формах взаимодействия и «прикосновения» к личности, а обучающиеся получают возможность зеркально отразить этот негативный опыт в своем речевом поведении.

Агрессивные действия педагога могут быть средством его самоутверждения или преодоления своих психологических проблем, субъективно ощущаемой неудовлетворенности, тревожности. Ощущение контроля над жизнью, людьми создает в таком случае субъективное чувство эмоционального благополучия [27]. Авторитарный, директивный стиль педагогического руководства провоцирует стратегию соперничества в возникающей конфликтности и может приводить к психологическому насилию.

В типичных ситуациях речевой агрессии выделяют три ведущие стратегии общения: инвективную (примитивные эмоциональные реакции, прямая открытая форма: оскорбление, угроза, отказ,

грубое требование); куртуазную (повышенное стремление к этикетным нормам общения, стремление к акцентированию «хороших манер», своей «душевной утонченности и повышенной ранимости», направляется на неодушевленный предмет либо отсутствующее лицо: намек, враждебное замечание, враждебные замечания); рационально-эвристическую (опирается на житейский расчет; предполагает гибкость и вариативность речевого поведения, выражается в непрямых и изошренных формах – иронии, сарказме, колкости). Наблюдения показывают, что педагоги больше используют рационально-эвристическую и куртуазную стратегию, а обучающиеся – инвективную [61]. Педагогу важно не только отказаться от любых речевой агрессии в адрес обучающихся, но и профилактировать агрессивные выпады самих обучающихся, проявляемые в межличностных отношениях, постоянно отслеживать уровень и степень эмоционального напряжения в ученическом коллективе, проявлять доминантную заботу относительно «отвергаемых» коллективом воспитанников.

Безусловно, жанры речевой агрессии являются проявлением насилия в общении и противоречат *принципу безопасности коммуникации* – непричинение морального и психологического ущерба партнеру в информационном и эмоциональном обмене. Педагогу важно и необходимо учиться проявлять минимум категоричности в формах суждений, стараться не брать на себя право выдвигать необоснованные «общеутвердительные» или «общеотрицательные» суждения по поводу единичных поступков обучающихся. Табуирована в педагогическом дискурсе деструктивная критика, основанная на негативной оценке личности обучающегося, сарказм, оскорбление.

Педагогический такт является основой этики педагогического общения. Он проявляется в педагогически целесообразной мере взаимодействия с учениками в разнообразных педагогических ситуациях и базируется на развитом умении предвидеть объективные и субъективные последствия поступков. Это не означает, что педагог с точки зрения ограничений педагогической морали должен в общении с обучающимися быть всегда позитивным, беспристрастным, лояльным, «добреньким», не реагировать на негативные поступки обучающихся. Безусловно, педагог имеет право на возмущение, негодование, раздражение, но не теряя при этом

способности к рефлексии своего поведения, толерантности и в формах, адекватных педагогической морали и культуре. Для гуманитарно адекватного педагога важно умение любое сложное, конфликтное взаимодействие превращать в средство развития и воспитания личности обучающегося.

#### *Характеристики партнерского взаимодействия*

Преподаватель в условиях гуманизации образования – это не ретранслятор знаний, он не «преподносит» знание в готовом для понимания виде, а работает с мирами сознания обучающихся. Новый тип образования предполагает готовность педагога к открытому типу педагогического взаимодействия, предполагающему трансляцию своего личностного опыта; гибкость взаимодействия, отказ от педагогической непогрешимости, реальное понимание своего «Я», взвешенную оценку собственных действий, самокритичность и эмоциональную стабильность, осуществление партнерского типа коммуникации. Партнерским, или субъект-субъектным, общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания, признается ценность личности другого человека (Е. Л. Доценко).

Партнерство предполагает совместную рефлексия, использование договора, который является и средством объединения, и средством оказания давления [51]. Давление как средство педагогического влияния является необходимостью в партнерском взаимодействии, оно обусловлено позиционной и ролевой асимметрией учебно-воспитательного процесса. При этом педагогу важно использовать цивилизованные формы влияния как средства эмоционально-волевого воздействия: убеждение, аргументацию, тактичные формы конструктивной критики (лучше тактично критиковать наедине, вне публичного взаимодействия), не разрушая при этом целостности личности обучающегося. Любое критическое замечание необходимо формулировать таким образом, чтобы критикуемый понимал, что преподаватель заинтересован в развитии и личностном росте обучающегося.

Кроме того, готовность к субъект-субъектному общению предполагает и сформированное коммуникативное ядро личности обучающегося, для которого нормы и правила учебной коммуникации являются значимыми и способствуют продуктивному взаимодей-

ствию. Готовность к субъект-субъектным отношениям определяется уровнем доверительности отношений, которые складываются между педагогом и обучающимся. Доверие является глубинной нравственной ценностью общения. Степень доверия характеризует меру нравственности общения.

*Доверие* характеризуется положительным отношением одного из субъектов коммуникации к другому, оно основано на уверенности в его честности, добросовестности, надёжности, открытости. Доверие подтверждается проявлениями готовности следовать правилам и опирается на имеющийся собственный опыт межличностных взаимодействий. Среди инструментов формирования открытых, доверительных отношений в диаде «преподаватель – студент» исследователи выделяют: 1) диалог и рождающийся в ходе диалога договор, определяющий права и обязанности каждой из сторон; 2) анкету или эссе, проявляющие, с одной стороны, мотивы, установки, ожидания от предстоящего процесса обучения, а с другой – интерес педагога к этим характеристикам внутреннего мира обучающегося; 3) самооценивание собственных образовательных результатов на основе определённых критериев; 4) итоговую совместную рефлексию педагога и обучающихся характера их взаимодействия при освоении пройденного учебного курса, а также соблюдения сторонами договорных обязательств. Формирование доверительных отношений является процессом педагогического творчества и пространством проявления педагогического такта.

Педагог-партнер не просто осознает, что предметное содержание преподаваемой дисциплины является средством развития личности, обеспечивающим постепенное восхождение учащегося к профессии, к культуре, к смыслу существования, но и создает организационные и психологические условия для того, чтобы обучающийся проявлял и развивал свою субъектность. Рассматривая общение с точки зрения гуманистической этики и педагогики, то есть как связь равноактивных, равносвободных, равноуникальных субъектов, которые раскрывают свою неповторимость в содержании и способе взаимодействия (М. С. Каган), или же как взаимодействие субъектов, в процессе которого происходит взаимная трансляция «Я», участвующих во взаимодействии субъектов (Н. Е. Щуркова), педагог стремится нивелировать коммуникативное неравенство в общении, способствуя раскрытию коммуникативного

потенциала обучающегося. С другой стороны, педагогу важно уметь проводить и обозначать границы в общении, четко формулируя педагогические требования и последовательно добиваться их исполнения обучающимися, владеть техниками асертивного поведения, быть способным к эмоционально-волевому воздействию в сложных, конфликтных ситуациях взаимодействия.

Ассертивность – это самоутверждение без нанесения вреда другому человеку. Параметрами асертивного взаимодействия являются: взаимоуважение коммуникантов, объективность и точность представлений о собственной коммуникативной роли (реализуемой в данный момент) и коммуникативной роли партнера; соблюдение коммуникативных рамок общения и взаимных интересов, интонационное соответствие речи (ровный темп, спокойный, без искрения и давления тон) [61]. Асертивное поведение позволяет педагогу проявить корректность, настойчивость, строгость, опираясь на аргументы, убеждение, логику изложения позиции, актуализацию собственных потребностей. Асертивность основана на корректности общения, снисходительности по отношению к ошибкам поведения обучающихся и собственным ошибкам взаимодействия. Сохранение баланса между требовательностью и доброжелательностью, рабочим напряжением и психологическим комфортом во взаимодействии – важнейшая задача педагогического общения в условиях гуманизации образования. Искусство общения педагога заключается в том, чтобы поставить интересы развития личности выше его отдельных недостатков.

Ассертивная стратегия взаимодействия предполагает активное использование в речи педагога правил и формул речевого этикета. Речевой этикет задает рамки в коммуникации, фиксирует роли, указывает на морально допустимое и недопустимое в педагогическом дискурсе. Обращение обязательно в речевом этикете, оно служит цели установления и развития контакта с обучающимся, способствует «открытию» на общении. Обращение адресует информацию, формирует аттракцию, показывает, что партнер интересен как личность. В обращении педагога к личности и к аудитории необходимо подчеркивать уважительность и значимость совместной деятельности. Недопустимы в педагогическом дискурсе фамильярные, панибратские, ироничные обращения (таблица 3).



Требовательность является важным принципом педагогической морали, нетребовательность педагога считается определенным социальным злом. Однако педагогическое требование по форме не должно превращаться в жанр речевой агрессии – грубое требование или приказ. Приказы педагогов уместны только в экстремальных ситуациях. Подростки особенно активно протестуют против приказных форм разговора. Педагогическое требование необходимо выражать в корректной и четкой форме, используя актуализаторы вежливости «пожалуйста», «будьте добры» и др. Грубому требованию («Быстро сдали мне тетради!») важно уметь противопоставить вежливую просьбу, основанную на аргументах. Вежливый отказ должен произноситься спокойным, ровным голосом, с объяснением причин отказа.

Педагогическим оптимизм напрямую связан с умением педагога выражать одобрение обучающемуся. Значение одобрения (похвалы, комплимента, проявления поддерживающего внимания) в педагогическом дискурсе трудно переоценить, похвала является определенным «педагогическим домкратом». Э. Берн определил похвалу как словесное поглаживание, направленное на гармонизацию отношений. Выражения одобрения необходимо формулировать искренне, адекватно конкретным заслугам (конкретно, подчеркивая значимость партнера, его вклад в общее дело, положительно оценивать его действия, а не личность), в разнообразных, нешаблонных формах. Это может быть поддержка мнения, начинания, инициативы, цитирование наиболее удачных высказываний и ответов обучающихся, искреннее выражение радости и восхищения, обращение к прошлым успехам (напоминание о приятном), выражение благодарности и согласия (таблица 3).

Таблица 3 – Формулы речевого этикета в педагогическом дискурсе

Речевые действия	Требования к исполнению извинений	Пример / Антипример
Обращение	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Демонстрация уважительного и корректного отношения.</li> <li>2. Недопустимость использования грубых, ироничных, вульгарных, фамильярных пренебрежительных обращений.</li> <li>3. Адресация информации.</li> <li>4. Со старшеклассниками и студентами уместно употребление обращения на Вы, полное имя</li> </ol>	<p>Уважаемые слушатели, коллеги!  <i>Умные тетеньки</i> (пренебрежение).  <i>«Ну, умник, давай иди к доске»</i>                      (ирония)</p>
Отказ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Спокойный, ровный темп речи, доброжелательная интонация.</li> <li>2. Объяснение причин.</li> <li>3. Вербализация чувств.</li> <li>4. Отказывая, необходимо смотреть собеседнику в лицо</li> </ol>	<p>«К сожалению, не могу»                      «Не могу выполнить Вашу просьбу по причине»  <i>«Не могу, не буду, не собираюсь»</i></p>
Выражение просьбы	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вежливая интонация и доброжелательная мимика.</li> <li>2. Объяснение причины (почему нужно выполнить просьбу).</li> </ol>	<p>«Мне бы хотелось, чтобы Вы...»                      «Я прошу Вас, потому что»  <i>«Быстро сдали мне тетради»</i></p>

Речевые действия	Требования к исполнению извинений	Пример / <i>Антипример</i>
Выражение извинений	<p>3. Наличие этикетных формул («не могли бы Вы», «будьте добры»)</p> <p>1. Спокойный, нейтральный тон, без пристроек «снизу».</p> <p>2. Необходимо смотреть в лицо тому человеку, перед которым извиняются.</p> <p>3. Извинение должно произнесено отчетливо, не спеша.</p> <p>4. Искренние извинения гораздо предпочтительнее формальных.</p> <p>5. Формальные извинения предпочтительнее отсутствия</p>	<p>«Прошу меня извинить» (говорят обычно о мелком проступке)</p> <p>«Простите меня» используется в случаях, когда речь идет о существенном проступке (тяжелое оскорбление, публичное осмеяние).</p> <p><i>Отсутствие извинений</i></p>
Выражение одобрения	<p>1. Искренность отношения со стороны педагога.</p> <p>2. Вежливая интонация и доброжелательная мимика.</p> <p>3. Прямое одобрение предпочтительнее косвенного.</p> <p>4. Словесное одобрение важнее несловесного.</p>	<p>Поддержка мнения, начинания, инициативы, цитирование наиболее удачных высказываний и ответов обучающихся,</p> <p>Выражение радости и восхищения.</p> <p>«Рада твоим успехам».</p> <p>Благодарность «Благодарю Вас за ответственное отношение к работе».</p>

Речевые действия	Требования к исполнению извинений	Пример / Антипример
Выражение несогласия	<p>5. Заслуженность со стороны обучающегося.</p> <p>6. Разнообразно по содержанию и форме предъявления (нетривиально, свежо, оригинально)</p> <p>1. Этикетно смягченные и этически приемлемые лексические формы.</p> <p>2. Вежливая интонация.</p> <p>3. Самораскрытие, использование «Я-сообщения».</p> <p>4. Несогласие выражается негромко, некатегорично, сопровождается нейтральной или доброжелательной мимикой.</p> <p>5. Отрицательные в эмоциональном и содержательном плане сообщения делаются с глаз на глаз</p>	<p>«Какой ты умный», «Не ожидал от Вас такого хорошего ответа»</p> <p>Корректное выражение непонимания: «Эту точку зрения мне сложно понять».</p> <p>Утверждение иной точки зрения без негативной оценки мнения оппонента: «Мне ближе такая-то точка зрения».</p> <p>Ссылка на источник информации.</p> <p>Предположение о наличии противоположного суждения: «Думаю, это не совсем так».</p> <p>«Чушь», «бред», «глупости»</p>

Гармонизирующим потенциалом обладает извинение как признание собственной неправоты, выражение сожаления о своем неправильном суждении или действии. В извинении педагога преодолевается миф о том, что извинение – это обязанность ученика, педагог не должен извиняться, чтобы не ослабевала его коммуникативная позиция. Педагогу важно уметь отказываться от педагогической непогрешимости, не быть замаскированным важностью своей профессиональной роли, уметь признавать ошибки и неконструктивные действия. Искренние извинения предпочтительнее формальных, так как снижают уровень возможной ответной агрессии. В извинении педагога демонстрируется стремление к сглаживанию отношений, единению, примирению, восстановлению гармонии отношений. Согласны с позицией великого гуманиста и педагога Я. Корчака: «Плохой воспитатель все свои ошибки сваливает на детей, он полагает, что дети в самом деле должны не шуметь, и не пачкать платья, и добросовестно зубрить грамматические правила. Умный воспитатель не куксится, когда он не понимает детей, а размышляет, ищет, спрашивает их самих. И они его научат не задевать их слишком чувствительно – было б желание научиться!» [19].

Выражения несогласия и неодобрения по правилам речевого этикета педагогу необходимо реализовывать в этикетно смягченных и этически приемлемых формах, чтобы не вызывать агрессивных реакций обучающегося. Высказываемые педагогом позиции должны быть четкими, аргументированными, но не категоричными и безапелляционными.

Обращение педагога к этикетным формам общения является профессиональной необходимостью, так как происходит обращение к совместному и рефлексивному освоению социокультурного опыта, а также позволяет снизить эмоциональное напряжение в коммуникации, способствует профилактике педагогических конфликтов.

*Принцип толерантности в общении* предполагает максимально толерантное отношение к «непонятым» особенностям характера «другого», даже если эти особенности совершенно неприемлемы для собственных вкусов и представлений.

Под педагогической толерантностью понимается способность педагога понять, признать и принять ученика таким, каков он есть,

видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, форм поведения [39]. Толерантность как нравственная норма и качество личности непосредственно связана с принятием личности другого человека во всем многообразии индивидуальных проявлений. Проявлением толерантности педагога является друго-доминантность (ориентация на различные грани понимания другого как Другого, отличного от тебя), «желание понять другого человека, желание понять, что он может быть другим, что он не может быть таким, как я, что он мне интересен, потому что он другой, и что я не хочу его растоптать и сделать таким, как я» [20, с. 479]. Понимание и принятие Другого как другого – сложный и противоречивый процесс восхождения к индивидуальному многообразию человеческого Я. Воспитание толерантности как свойства личности обучающегося обусловлена тем, что это цивилизационная норма поддержки и утверждения идей и свойств разнообразия в мире, а также одно из необходимых условий выживания в условиях глобальных социальных рисков. Трансляция норм толерантного отношения к инаковости является профессиональной необходимостью в педагогическом общении, предполагает учет скачкообразного характера развития обучающегося.

Н. Е. Щуркова отмечает, что в педагогическом общении педагога важно реализовывать следующие ценности гуманистического образования: принятие Другого как данности, уважение личного пространства Другого, содержанием которого являются разнообразные связи, вкусы, ценностные ориентации, признание права другого на особенности поведения; открытие своего Я другому: расположенность и готовность к взаимодействию; подбор оценочных суждений позитивной направленности, которые не ограничивают активности обучающегося, с целью повышения самооценки и создания положительной репутации в группе; умение благодарить обучающегося за совместную деятельность [63].

Толерантный педагог понимает, что различия между учащимися – это ресурсы роста, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать, признает право каждого быть самим собой. Соответственно, сам педагог в общении проявляет открытость, он не «замаскирован» своей профессиональной ролью, транслирует свои мысли и чувства, не страдает эремофобией, боязнью быть самим собой.

Изменение общественных настроений и их влияние на процессы воспитания и образования не смогли не отразиться на развитии идей педагогики многообразия, в научный оборот которой вошел новый термин *разумная толерантность*. Разумная толерантность к многообразию предполагает наличие определенных границ терпимости, иными словами, наличие нравственных пределов, позволяющих воспрепятствовать трансформации толерантных отношений в социальный конформизм, вседозволенность, безразличие к ценностям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию [38].

Исследователи выделяют важнейшие характеристики толерантного образовательного пространства: признание педагогом за обучающимся права на совершение ошибки как абсолютно естественного этапа познания истины, а также процесса нравственного совершенствования; терпимое отношение к неожиданному, «инаковому» образовательному продукту обучающегося; несмотря на ошибочность мнения обучающегося; стремление выстроить диалогичность обсуждения, не принимая на себя роль «верховного судьи»; нацеленность на решении проблемы, а не доминирование в общении; инициативность в налаживании взаимопонимания между собой и обучающимися; умение исправлять собственные педагогические ошибки [Там же].

Вместе с тем важно понимать, что толерантность не равна конформизму, беспринципности, бесконечной лояльности во имя бесконфликтности. Умение отстаивать свои позиции, уважая права и мнения других участников педагогического дискурса – свойство толерантного поведения педагога. Толерантное поведение предполагает гибкость внешних проявлений при неизменной твердости нравственных позиций и внутренних убеждений. Педагогическая толерантность не должна превращаться в нравственную анестезию.

#### *Принцип предупреждения конфликтов*

В школе обучающиеся учатся взаимодействовать с ровесниками и взрослыми. Учебно-воспитательный процесс состоит из множества противоречий, конструктивное разрешение которых может способствовать личностному росту конфликтующих сторон или в (случае деструктивного разрешения) причинять психологический вред, ухудшить межличностные отношения. Педагогическая деятельность является конфликтогенной в силу позиционной и роле-

вой асимметричности учебно-воспитательного процесса. Расхождения установок, мотивов, жизненного и профессионального опыта субъектов образовательного процесса рождает множество противоречий в совместной деятельности и общении. Конфликты необходимо учиться разрешать в начальной стадии их развития, не переходя в деструктивную стадию. Конструктивное управление конфликтом направлено на интегративное разрешение, то есть на выигрыш всех участников.

Педагогу крайне важно понимать воспитательную ценность конфликта как средства обогащения собственного профессионального и личностного опыта и механизма саморазвития, уметь превращать конфликтное взаимодействие в инструмент развития личности обучающегося, так как именно в конфликтном взаимодействии усваиваются нормы отношений и культуры в целом. Конфликт дает возможность обнаружить и артикулировать собственные потребности во взаимодействии, услышать, понять потребности партнера. Во многих случаях педагогической реальности конфликт является элементом уточнения, прояснения интересов, противоречий, потребностей, ценностей, определенным элементом развития отношений между педагогом и обучающимся.

Конфликтологическая компетентность педагога является частью профессиональной компетентности и во многом обусловлена необходимостью гуманизировать отношения субъектов учебно-воспитательного процесса, важностью проявления гуманистической направленности взаимодействия, педагогического такта, выбором конструктивных стратегий и тактик поведения в конфликтной ситуации, то есть умением предупреждать конфликты методом рационального убеждения, эффективно управлять конфликтным взаимодействием в случае неизбежности конфликта. Исследователи Х. Корнелиус и Ш. Фэйр считают, что своевременное преодоление конфликта зависит от степени бдительности личности, так как он сопровождается сигналами: эмоциональной напряженностью, переживанием дискомфорта и вспышками враждебности, отражающими наличие определенных противоречий. Современному педагогу необходимо проявлять невероятную гибкость в выборе поведенческих стратегий в предконфликтных и конфликтных ситуациях. Конструктивная позиция в конфликте во многом зависит не только от определенных знания, опыта и ин-



туции, но и от умения контролировать свои эмоциональные состояния, понимать специфику межличностных отношений внутри учебного коллектива, умения прогнозировать поведение обучающихся в конфликте.

Любое предупреждение конфликта основывается на его прогнозировании. Принцип предупреждения педагогических конфликтов соотносится с четким пониманием педагогом их истоков и основных причин. Причины педагогических конфликтов выделяют следующие: стремление педагога в конфликтной ситуации сохранить свой социальный статус и «свое лицо» любыми средствами; слабую возможность преподавателя адекватно воспринимать и прогнозировать поведение обучающегося, их личностные особенности; учебно-дисциплинарная, императивная (авторитарная) модель общения, основанная на лозунге «Строгость не повредит»; личностные качества педагога (раздражительность, предвзятость, мстительность, самодовольство, беспомощность); низкий педагогический уровень общения и профессиональной компетентности (недобросовестное выполнение своих профессиональных обязанностей); оценка действий обучающегося строится на субъективном восприятии его поступка и малой информированности о его мотивах. По мнению немецкого педагога Дж. Валкера, причиной большей части конфликтов между учащимися является общая раздражительность и неспособность многих школьников преодолеть психологические и учебные нагрузки без агрессивной реакции на источник раздражения. Этим источником может быть сам ученик, одноклассник, педагоги, родители [9].

Многие конфликтные ситуации инициированы неконструктивным поведением самого педагога и связаны с его негативными педагогическими стереотипами и непродуктивными установками на взаимодействие: публичными нотациями, морализированием; менторской позицией (постоянное стремление поучать, использовать в общении педагогику лозунгов и цитат ожидание идеального поведения от обучающегося); учебоцентризмом (отношение к обучающемуся как к учебному человеку, восприятие обучающегося как «машинки по переработке информации»). Р. Бернс выделяет следующие негативные установки, обусловленные низкой самооценкой педагога: отрицательное реагирование на обучающихся, которые его не любят; использование любой возможности для

создания трудностей; использование чувства вины обучающихся за свои промахи; построение учебной деятельности на основе конкурентной борьбы между обучающимися; стремление к установлению жесткой дисциплины. Наличие негативных педагогических установок способствует возникновению психологических барьеров, выражающихся в несовпадении личностных смыслов, требований и ожиданий партнеров педагогического взаимодействия. Негативные установки становятся эмоциональным механизмом психологических барьеров и приводят к конфликтным ситуациям [22].

Многие конфликтные ситуации обусловлены бестактностью педагога, диапазон которой очень широк: публичные оскорбления и негативные оценки личностных свойств, внушение отдельных недостатков обучающимся, злоупотребление откровенностями с обучающимися, вторжение в личные отношения юношей и девушек, бестактность по отношению к другим педагогам [7]. Неадекватная профессиональная и коммуникативная позиции педагога, проявляющиеся в отсутствии гибкости, нетолерантном отношении к инаковости обучающихся (внешность, взгляды, вкусы, темп выполнения заданий, уровень воспитанности и обученности) часто приводят к сопротивлению обучающегося педагогическому воздействию и эскалации конфликтных отношений. Конфликт нередко воспринимается педагогом как угроза личному достоинству, статусу и престижу, появляется желание любой ценой подавить сопротивление обучающегося, что способствует появлению отчуждения между обучающимися и педагогом. При этом важно понимать, что всякая ошибка педагога при разрешении конфликтной ситуации тиражируется в восприятии обучающихся и долгое время влияет на характер взаимоотношений.

Источниками конфликтов часто бывает деструктивное поведение самих обучающихся: недобросовестное отношение к учебным поручениям и деятельности, нечестность, некорректно выраженное несогласие, открытое противостояние, провокационные действия и поступки, грубость, постоянная борьба за лидерство и деление на микрогруппы. Основным источником предупреждения педагогических конфликтов является изучение условий и факторов, влияющих на возникновение психолого-педагогических противоречий между педагогом и обучающимися. Среди видов педагогических конфликтов исследователи выделяют конфликты

деятельности, конфликты отношений, конфликты поведения (таблица 4). Самыми сложными для разрешения являются конфликты отношений, которые затрагивают сферу личностных отношений. Деловой конфликт исчезает, как только решается проблема, он носит принципиальный, конструктивный характер и, как правило, стимулирует развитие ученического коллектива. Личный конфликт гораздо продолжительнее, является следствием психологической несовместимости.

Таблица 4 – Причины педагогических конфликтов

Конфликты деятельности	Некомпетентность в преподавании (неумение объяснить учебный материал). Допуск ошибок на доске и в преподавании. Отсутствие у педагога эрудиции в преподаваемом предмете. Оценка не по назначению. Недобросовестное отношение к учебным поручениям и деятельности со стороны обучающихся
Конфликты поведения	Некорректно выраженное несогласие обучающихся. Открытое противостояние обучающихся. Провокационные действия и поступки обучающихся. Грубость
Конфликты отношений	Бестактность педагога. Внушение отдельных недостатков обучающимся. Личная неприязнь. Психологическая несовместимость

Психологические исследования показывают, что действительными причинами конфликтов чаще всего оказываются факторы, коренящиеся в плохой организации труда преподавателей и в ошибочном стиле руководства последних обучающимися [54].

Педагогу важно уметь понимать и распознавать мотивы поведения обучающихся в конфликтном взаимодействии. Среди неприем-

лемых мотивов поведения обучающегося исследователи выделяют: привлечение внимания, страх потерпеть неудачу, власть (стремление к доминированию), месть. Именно понимание мотива поведения обучающегося позволяет педагогу правильно понять цель управления конфликтом, выбрать адекватную стратегию тактику и взаимодействия. Педагогу важно распознать мотив неприемлемого поведения обучающегося и отреагировать на него, используя цивилизованные формы влияния: аргументацию, убеждение, конструктивную критику. Если поведение обучающегося мешает решению учебной задачи или носит деструктивный характер, педагог может применить метод обратной связи – описать то, что он видит, слышит, чувствует, обязательно обозначив границы желаемого и необходимого во взаимодействии. Усилия педагога должны быть направлены на достижение психологической совместимости и комфортности межличностного взаимодействия.

Исследователи феноменологии педагогических конфликтов Е. В. Гребенкин, Н. Ф. Вишнякова, М. М. Рыбакова, В. П. Шейнов и др. считают, что универсальных принципов урегулирования педагогических конфликтов не существует, каждый конфликт индивидуален, поэтому педагогу следует внимательно и скрупулезно анализировать каждый конкретный случай. Установление истинных и скрытых причин возникновения конфликта, а также его непосредственных участников и сочувствующих должно способствовать минимизации количества контрагентов – чем меньше лиц принимает участие в конфликте, тем меньше усилий потребуются на его разрешение.

Вмешиваясь в межличностные конфликты между обучающимися, педагогу важно понимать сущность сложившихся противоречий: спор, разница в ценностных ориентациях или конфликт, возникший по причине взаимной нетерпимости (неприязни), психологического несовместимости. На основе полученной информации о причинах конфликта следует предпринимать активные действия по нейтрализации целого комплекса детерминирующих его факторов.

В разрешении конфликтных ситуаций педагогу важно ставить интересы развития личности на первое место и предоставлять обучающемуся возможность сделать самостоятельный выбор конкретного действия, сохраняя автономность личности. Важно свя-

зять поступки обучающегося и свои чувства с трудностью решения проблемы; не приписывать обучающемуся свое понимание его позиции. Вербализация чувств, их осознанность позволяет педагогу снизить эмоциональное напряжение в конфликтной ситуации и не допустить обострения и эскалации конфликтного взаимодействия. Профилактика конфликта в системе «педагог – учащийся» должна носить системный, комплексный характер, педагогу важно заранее ознакомить с видами контроля и критериями, согласно которым будет определяться уровень знаний обучающихся, обозначить нормы и стандарты поведения в учебной и межличностной коммуникации.

Кроме того, важным аспектом коммуникативной и воспитательной деятельности педагога в ученическом коллективе является предупреждение конфликтов, предотвращение буллинга и жестокого обращения в ученическом коллективе.

Определяющим критерием выбора способа предупреждения конфликтов должен быть принцип ненасильственного сохранения достоинства личности обучающегося, стремление разрешать конфликты ненасильственным, конструктивным способом. Достоинство человека является абсолютной самоценностью в педагогическом общении, несмотря на все противоречия, сложности и коллизии учебно-воспитательного процесса. Основополагающее место в предупреждении конфликтов принадлежит разъяснительной беседе, умению педагога поставить обучающегося в рефлексивную позицию по осмыслению собственных действий в конфликте.

Работа с конфликтами в школе требует специальной подготовки педагогов, организации рефлексии их деятельности, педагогических консилиумов по обсуждению коммуникативной этики педагога, умения слушать и слышать обучающихся, применения современных методов и воспитательных подходов к обучающимся и изучению их особенностей.

Одной из важных задач современного образования является задача «научиться жить вместе» (Ж. Делор). Педагогу важно уметь создавать коммуникативное пространство, соответствующее принципам культуросообразности и здоровьесбережения, совместно с учащимися созидать культурные смыслы в диалогических отношениях, активизировать (а в некоторых случаях и зарождать)

интерес к познанию и творческому поиску, поддерживать и развивать стремление к совершенствованию учебных действий, качеств развивающейся личности, стимулировать процесс ее самопознания и рефлексии. Ценность образования во многом определяется не только сформированными компетенциями учащихся, необходимыми и полезными для их будущего, но еще и отношениями, которые формируются между субъектами в процессе коммуникации и обогащают (или препятствуют в зависимости от их характера) процессу познания. Оптимальное педагогическое общение призвано снижать эмоциональное напряжение в учебном коллективе, вызывать жажду деятельности, радость от процесса познания, улучшать уровень межличностных отношений в коллективе. Такое общение становится возможным, когда педагог является психологически здоровой личностью, умеет создавать атмосферу психологической безопасности в аудитории.

Эффективное педагогическое общение направлено на гуманизацию и гармонизацию отношений субъектов учебно-воспитательной деятельности. Гармонизация взаимоотношений педагога и обучающегося обусловлена готовностью педагога к осуществлению гуманитарно адекватной коммуникации, основанной на диалоге, доверии, сотрудничестве, толерантности, отказе от любых форм педагогического насилия, предупреждении и эффективном разрешении конфликтов. Субъективным критерием гармонии выступают индивидуальные нравственные установки личности педагога, которые зависят от уровня его духовной и психологической культуры, профессиональной зрелости. Объективные критерии – личностные профессионально значимые качества и умения педагога: терпимость, доброжелательность, чуткость, выдержанность, вежливость, тактичность. Отношения педагога к миру, людям, самому себе, способность адекватно и культурно взаимодействовать с обучающимся, развитая коммуникативная компетентность и эмоциональная культура становятся средством воспитания личности, влияют на становление нравственного мира воспитанника.

Понимание на глубинном уровне и утверждение в профессиональном поведении педагога таких характеристик, как другодоминантность, уважение, эмпатия, оптимизм, является проявлением духовности, и предполагает постоянную работу над собой, своим

внутренним миром, восхождение к общечеловеческим идеалам добра и красоты человеческих взаимоотношений.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какие вам известны концепции профессионального становления педагога?
2. В чем проявляется профессиональная зрелость педагога на современном этапе развития образования?
3. Каковы основные подходы к структуре профессионального мастерства педагога?
4. В чем заключается основной смысл модели адаптивного поведения педагога в концепции Л. М. Митиной?
5. Какова характеристика этапа суперпрофессионализма в концепции А. К. Марковой?
6. Сформулируйте основные противоречивые тенденции профессионального развития личности.
7. Какие фасилитативные способности педагога вам известны? Как их можно развить?
8. Каковы компоненты профессиональной зрелости педагога?
9. Какие морально-нравственные качества педагога особенно востребованы в современном обществе? Почему?
10. Какие свойства имиджа педагога Вам известны? В чем заключается их основное содержание?
11. В чем специфика цифрового имиджа педагога?
12. Какие основные этические принципы педагогического общения вам известны? В чем, на Ваш взгляд, сложность реализации данных принципов в повседневной педагогической практике?
13. Назовите способы предупреждения педагогических конфликтов.

## Практикум

Для любого педагога крайне важно определиться с целью образования, его смысловой направленностью. Выберите высказывание, которое совпадает с вашим пониманием цели образования. Сформулируйте несколько аргументов в поддержку данного высказывания.

Суть образования не только (и, может быть, не столько) в наполнении, сколько в очищении, снятии наносного, случайного, в реставрации истинного, глубинного в человеке.

Ю. В. Сенько

Образование без души опустошает душу.

В. П. Зинченко

Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника.

В. Г. Белинский

Не нужно доказывать, что образование – самое великое благо для человека. Без образования люди грубы, и бедны, и несчастны.

Н. Г. Чернышевский

Образованный человек тем и отличается от необразованного, что продолжает считать своё образование незаконченным.

К. Симонов

Образование – это способность выслушивать что угодно, не теряя самообладания и самоуважения.

Р. Фрост

Надо много учиться, чтобы знать хоть немного.

Ш. Монтескье

Образование должно заложить в каждом человеке чувство свободы и достоинства.

И. Г. Песталоцци



Три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.

Н. Г. Чернышевский

Высшим результатом образования является терпимость.

Х. Келлер

Желудок просвещенного человека имеет лучшие качества доброго сердца: чувствительность и благодарность.

А. С. Пушкин

**Задание 1.** Заполните таблицу «Деятельность преподавателя по созданию положительного эмоционального настроения в учебном процессе и регуляции поведения на занятиях».

<i>Непродуктивно</i>	<i>Продуктивно</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– раздражение, неудовольствие;</li> <li>– нотация;</li> <li>– отсутствие похвалы;</li> <li>– неэмоциональность преподавателя, пассивность;</li> <li>– подчеркнутая эмоциональная окраска всех высказываний;</li> <li>– снисходительная насмешка;</li> <li>замечание аудитории;</li> <li>– частые отступления, не связанные с темой занятия;</li> <li>– ограниченный репертуар воздействия на поведение;</li> <li>– преобладание негативных оценок деятельности, поведения;</li> <li>– негативная оценка личности;</li> <li>– перерывы в работе не соблюдаются;</li> <li>– организация поведения (в ущерб деятельности)</li> </ul>	

**Задание 2.** Сформулируйте техники регуляции эмоционального напряжения.

<i>Снижают напряжение</i>	<i>Повышают напряжение</i>
	1. Подчеркивание различий между собой и партнером
	2. Принижение партнера, негативная оценка личности партнера, приуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего

	3. Игнорирование эмоционального состояния: а) своего, б) партнера
	4. Демонстрация незаинтересованности проблемами партнера
	5. Перебивание партнера
	6. Оттягивание момента признания своей неправоты или отрицание ее
	7. Поиск виноватых и обвинение партнера
	8. Переход на «личности»
	9. Резкое убыстрение темпа речи
	10. Избегание пространственной близости и контакта глаз

**Задание 3.** Попробуйте вербализировать свои чувства и чувства партнера в почтительно-бережной форме.

<i>Менее уважительные формулировки для вербализации чувств</i>	<i>Более уважительные формулировки для вербализации чувств</i>
Вы не понимаете, я не понимаю	
Вы в депрессии, я в депрессии	
Вы нервничаете, я нервничаю	
Вам обидно, мне обидно,	
Вас бесит, меня бесит	
Противно (вам, мне)	
Вы боитесь, я боюсь	
Вы злитесь, я злюсь	

**Задание 4.** Заполните таблицу «Приемы деятельности преподавателя по предоставлению информации и созданию ориентировочной основы на занятиях».

<i>Непродуктивные приемы</i>	<i>Продуктивные приемы</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– сообщается только тема занятия, цель и задача не ставятся или ставятся нечетко;</li> <li>– план занятия не сообщается;</li> <li>– план сообщается, но лектору не следует;</li> <li>– полученные результаты не обсуждаются;</li> <li>– в конце выводы не делаются или делаются после звонка;</li> <li>– частое повторение сказанного одними и теми же словами;</li> <li>– непрерывный монолог;</li> <li>– ответы на вопросы нечеткие, вопросы остаются без ответа;</li> <li>– однообразие способов предоставления информации;</li> <li>– неиспользование или однообразие средств наглядности;</li> <li>– чрезмерная детализация информации</li> </ul>	

**Задание 5.** Заполните таблицу «Деятельность преподавателя по активизации познавательной деятельности обучающихся на занятиях».

<i>Непродуктивно</i>	<i>Продуктивно</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– проблемная ситуация ставится, но решается самим преподавателем;</li> <li>– преподаватель мгновенно сам отвечает на поставленный им активизирующий вопрос;</li> <li>– даются только самые общие рекомендации («работать», «быть внимательным»), перечисляются номера задач и за-</li> </ul>	

<p>даний;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствие приемов активизации деятельности или неумелое их использование;</li> <li>– частые паузы в ожидании тишины;</li> <li>– активность преподавателя превышает студенческую;</li> <li>– однообразие способов активизации познавательной деятельности;</li> <li>– активно работает один у доски или сам преподаватель</li> </ul>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Задание 6.** Заполните таблицу «Деятельность преподавателя по организации контроля» (колонка «продуктивно»).

<i>Непродуктивно</i>	<i>Продуктивно</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– нецеленаправленность контроля;</li> <li>– результаты контроля не обсуждаются;</li> <li>– необъективная оценка результатов деятельности;</li> <li>– критерии оценок заранее не сообщаются;</li> <li>– негативная оценка личности;</li> <li>– однообразие форм контроля;</li> <li>– полное отсутствие контролирующей деятельности;</li> <li>– самооценка и самоконтроль не практикуются и не поощряются;</li> <li>– преобладание отрицательных оценок</li> </ul>	

**Задание 7.** В помощь педагогу при самоанализе для самосовершенствования.

Успех в работе педагога во многом определяется его стремлением к самосовершенствованию, саморазвитию. Удастся ли вам успешно осуществить данный процесс? Предлагаемые ниже критерии, надеемся, помогут вам дать ответ на этот вопрос.

<i>Приостановленное саморазвитие</i>	<i>Активное саморазвитие</i>
Уклоняется от ответственности за обучение	Отвечает за обучение
Не умеет и не стремится познать себя	Стремится изучить себя
Не может выделить время для саморазвития	Оставляет время для саморазвития
Уклоняется от внедрения нового, от возможных препятствий	Приветствует новое, проявляет готовность к встрече с препятствиями
Не воспринимает обратную связь	Ищет обратную связь
Избегает самоанализа	Выделяет время для рефлексии
Подавляет свои чувства	Исследует свои чувства
В неведении о собственных возможностях	Верит в свой потенциал
Предпочитает маскировать свои подлинные отношения, «закрыт» для окружающих	Старается быть более открытым
Игнорирует профессиональное саморазвитие	Управляет профессиональным развитием
Ограничивает свои побуждения	Читает и широко дискутирует
Не занимается самопроверкой	Оценивает свой опыт

Шкала самооценки личностных качеств педагога и его профессионально значимых интересов.

Проявляю интерес к работе с учащимися	3 2 1 0 1 2 3	Интереса к работе с учащимися нет
Увлекаюсь научной деятельностью	3 2 1 0 1 2 3	Не проявляю интереса к научной деятельности
Интересуюсь психологической литературой, новыми исследованиями в области педагогики	3 2 1 0 1 2 3	Исследования в области психолого-педагогических наук не вызывают интереса
Нравится работа с поиском новых методик, методов в работе с учащимися	3 2 1 0 1 2 3	Поисковая работа не вызывает интереса, работает по распространенным методикам
Проявляю интерес и готовность к сотрудничеству с коллегами	3 2 1 0 1 2 3	Не проявляю интереса к сотрудничеству с коллегами
Общительный	3 2 1 0 1 2 3	Замкнутый
Терпеливый	3 2 1 0 1 2 3	Нетерпеливый
Эмоционально отзывчивый	3 2 1 0 1 2 3	Неотзывчивый
Тактичный	3 2 1 0 1 2 3	Бестактный
Инициативный	3 2 1 0 1 2 3	Безынициативный
Мягкий	3 2 1 0 1 2 3	Жесткий
Оптимист	3 2 1 0 1 2 3	Пессимист
Социально ответственный	3 2 1 0 1 2 3	Безответственный
Уверенный в себе	3 2 1 0 1 2 3	Неуверенный в себе
Организованный	3 2 1 0 1 2 3	Неорганизованный, взбалмошный
Спокойный	3 2 1 0 1 2 3	Тревожный

Сдержанный	3 2 1 0 1 2 3	Импульсивный
Пластичный	3 2 1 0 1 2 3	Ригидный
Доброжелательный	3 2 1 0 1 2 3	Недоброжелательный

**Задание 8.** Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана).

Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по 5-балльной шкале.

<i>Мотивы профессиональной деятельности</i>	1	2	3	4	5
1. Заработок					
2. Продвижение по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег					
4. Попытка избежать наказаний и неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов. Подсчитайте показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = (\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}) / 2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}) / 3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}) / 2$$



На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности, который представляет собой соотношение трех видов мотивации: ВМ, ВПМ, ВОМ.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ.

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем больше активность преподавателя мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность.

*Схема анализа индивидуального стиля деятельности педагога (по А. К. Марковой, А. Я. Никоновой).*

1. Содержательные характеристики:

- ориентация на процесс или на результат работы;
- адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность – интуитивность деятельности с учетом ориентировочных, исполнительских и контрольных компонентов.

2. Динамические характеристики:

- гибкость (быстро реагирует на изменения ситуации, переключается с одного вида работы на другой) или традиционность (с трудом приспосабливается к возникшей ситуации, строго придерживается заранее разработанного плана действий);
- импровизация или осторожность (заранее продумывает свои действия, тщательно анализирует их результат);
- устойчивость по отношению к изменяющейся ситуации на занятии (ориентирован не на ситуацию, а на свои цели) или неустойчивость (поведение зависит от ситуации, складывающейся на занятии, настроения и подготовленности аудитории);
- стабильное положительное эмоциональное отношение к обучаемым (доброжелателен, терпим, отсутствуют резкие спады и подъемы настроения) или нестабильное (педагог легко выходит из

равновесия, ситуативен в оценке деятельности и свойств личности студента);

- наличие личностной тревожности (эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам) или ее отсутствие;

- направленность рефлексии в неблагоприятной ситуации на себя, на других или на обстоятельства.

### 3. Результативные характеристики:

- однородность уровня знаний учащихся;
- стабильность у них навыков учения;
- уровень развития у учащихся интереса к изучаемому предмету.

## ПОМЕХИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

### Причины профессиональных деформаций педагога

Как бы ни был стоек учитель, но постоянное общение с детьми, с упрощенной или еще недостаточно усложнившейся и окрепшей психикой, постоянное стремление популяризировать, сделать проще, понятнее и т. д. – все это в конечном счете за годы работы не может не оставлять своей печати на личности самого педагога, обогащая его педагогическим опытом, но в то же время упрощая его собственный облик, если он не принимает соответствующих мер.

*М. М. Рубинштейн*

Сохранение профессионального долголетия и психологического здоровья педагога является одной из самых значимых задач профессиональной педагогики. Поиск ответа на вопросы, которые связаны с влиянием на психологическое и социальное здоровье педагога факторов, ведущих к напряжению и деформациям его профессиональной и личностной сферы, является предметом научной дискуссии Н. Е. Водопьяновой, Э. Ф. Зеера, А. В. Коваленко, О. С. Ноженкиной, А. К. Марковой, Е. И. Рогова и др. Личность педагога, способная каждый раз заново творчески переживать педагогическую реальность, с интересом и вдохновением относиться к педагогической деятельности, умеющая обнаружить и развить в воспитаннике его потенциальные возможности, является неиссякаемым источником гуманизации отношений в образовательном дискурсе. Однако многолетнее выполнение трудовых функций, высокая эмоциональная напряженность педагогической деятельности, ухудшение психофизического самочувствия ведет к снижению работоспособности и профессиональной дезадаптации.

Различные формы искажений профессиональной позиции и педагогической направленности приводят к стагнации и искажению профессионального самосознания, сужению ролевого репертуара, формированию негативных педагогических стереотипов мышления и деятельности, неэффективным и даже деструктивным формам коммуникации. В свою очередь, психологическая усталость, индифферентность, неумение (а чаще нежелание) педагога выстраивать и поддерживать субъект-субъектные отношения с уча-

щимися, доминирование статусно-ролевых отношений, проявляемых в стремлении педагога все оценить: события, факты, личность воспитанника, его способности и возможности, – приводит к снижению мотивации к обучению и подчас к отчуждению воспитанника от образовательной деятельности.

Любая профессиональная деятельность уже на стадии освоения, а в дальнейшем при непосредственном ее выполнении деформирует личность: одни профессионально важные качества постоянно «эксплуатируются» и превращаются в профессиональные акцентуации (чрезмерно выраженные качества и их сочетания); другие – постепенно трансформируются в профессионально нежелательные; третьи – остаются невостребованными в деятельности. Специфика педагогической деятельности во многом определяется ее объектом – изменяющимся, сложным, трудноуловимым внутренним миром воспитанника, который имеет свою логику восприятия, понимания, интереса и способности либо к сотрудничеству, либо к сопротивлению педагогическому воздействию. Обозначенная характеристика предмета труда является фактором риска, несущим в себе как потенциально развивающий, так и деформирующий заряд.

В разных источниках изменения, происходящие в личностно-смысловой сфере и профессиональном поведении педагога, имеют разные толкования: «деструкция, деградация» (Т. А. Жальгина), «педагогическая невменяемость» (Л. Ф. Вязникова), «регрессия» (Е. В. Юрченко), «профессиональный дизонтогенез», «профессиональное старение» (А. К. Маркова). Обобщенный профессиональный образ деформированного педагога представлен такими характеристиками, как монологичность, дидактизм, жесткость, срастание самости и маски, ригидность мышления и поведения, невосприимчивость обратной связи, остановленное саморазвитие, эмоциональная черствость, педантизм, жесткость речевых и интонационных конструкций. Необходимо отметить, что перечисленные свойства профессиональных деформаций педагога проявляются и вне профессиональной жизни, затрудняя ее психологически полноценное функционирование.

«Я профессиональное», проникая в «Я личностное», резко снижает возможности социальной адаптивности и коммуникативной адекватности педагога. Назидательность, дидактичность, доминантность, проявляемые педагогом в межличностной коммуника-

ции, нарушают главные ее принципы – комфортность и децентрическую направленность. Таким образом, профессиональная деформация педагога может быть представлена как искажение в разных структурах личности под влиянием какой-либо из сторон педагогической деятельности, снижающее ее результативность и социальную адаптивность.

Проблема возникновения профессиональных деформаций в педагогической деятельности достаточно широко представлена в трудах С. П. Безносова, Э. Ф. Зеера, Н. Е. Водопьяновой, А. В. Коваленко, А. К. Марковой, Л. А. Шишкова и др. Феномен профессиональной деформации определяют как

- проникновение «Я профессионального» в «Я человеческое», т. е. процесс воздействия профессиональных рамок и установок на непрофессиональную среду деятельности. После выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его переключения на ситуацию непрофессиональной деятельности (С. П. Безносов);
- изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности. Формируется профессиональный тип личности, который может проявляться в профессиональном жаргоне, манере поведения, физическом облике (А. В. Коваленко и Л. А. Шиканов);
- постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности (Э. Ф. Зеер).

Деформации и отклонения личности человека в труде заключаются в том, что под влиянием условий труда или возраста у человека ослабевают, угасают некоторые позитивные психические качества, например, у учителя уменьшается эмпатия, сопереживание ученику; вначале заостряются пограничные психические качества (например, эмоциональное истощение) и затем появляются негативные признаки (например, эмоциональное равнодушие, безразличие к ученику); необходимый личностный профиль учителя, обязательно включающий эмпатию, распадается, личность перестает соответствовать профессиональным нормам специалиста. Деформация личности может состоять в том, что человек перестает соответствовать социальной профессиональной норме (то есть

требованиям профессии к человеку) или индивидуальной профессиональной норме (требованиям человека к самому себе), например, человек очень дорожил творчеством в своем труде, затем по состоянию здоровья он уже не может осуществлять творческую деятельность, создается несоответствие реальной профессиональной деятельности той планке, которую человек сам для себя определил, возникает неудовлетворенность, депрессия.

Зрелое профессиональное общение состоит в постановке человеком широкого спектра задач профессионального общения, в знании профессиональных менталитетов и норм общения в своей профессии, в способности и готовности к сотрудничеству в данном типе профессиональной общности. Деформация профессионального общения заключается в сужении круга общения, в неумении срабатываться, в несовместимости и конфликтности (А. К. Маркова).

Названные выше отклонения и нарушения в профессиональном развитии могут иметь довольно сложную динамику проявления в процессе труда человека. Замечено, что возникшие неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения сначала в профессиональной деятельности, в поведении.

Причинами возникновения профессиональной деформации специалиста могут стать неуверенность в собственных силах и знаниях (компенсация, функциональная защита, обращение к неадекватным защитным механизмам), регулярные физические и психические перегрузки, гиперответственность.

### **Типология профессиональных деформаций**

Э. Ф. Зеером [12] предложены такие профессиональные деформации, как общепрофессиональные (типичные для работников данной профессии), предметные (возникающие в процессе специализации), индивидуальные (обусловленные чрезмерным развитием качеств, акцентуаций), профессионально-типологические (как результат наложения индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности).

*Общепрофессиональные деформации* характеризуют сходные изменения личности у всех педагогов. Наличие этих деформаций

делает педагогов, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя-профессионала. Здесь произошло сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности.

Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой, особый объект воздействия, который в отличие от большинства профессий обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с субъектом педагог, используя свою личность как инструмент влияния на него, прибегает к более простым и действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие образования, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости, появляется безапелляционность педагогов, их консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений, которые, как правило, переходят в черты характера и находят свое отражение в познавательных процессах. Реализуя свои ролевые позиции, передавая образцы готового опыта ученикам, педагоги иногда не только не способствуют развитию ребенка, но и сами становятся невосприимчивы к новому опыту, неспособны к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций.

*Профессионально-типологические деформации* выступают как результат слияния личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения профессиональной деятельности в целостные поведенческие комплексы. Деформации личности педагога представлены в типологии Э. В. Зеера.

1. *Агрессия педагогическая* (не спровоцированная враждебность в отношении коллег и студентов). Возникает под влиянием индивидуальных особенностей, склонности к агрессии как механизму психологической защиты личности, фрустрационной нетерпимости, нетерпимости, вызванной любым мелким отклонением от правил поведения. Педагогическая агрессия представляет собой вариант неадаптивного поведения, выражающегося прежде всего в затрудненном взаимодействии с ближайшим социальным окружением, рассогласовании интересов, требований и ожиданий

всех участников учебного процесса. Профессиональная агрессия проявляется в отсутствии стремления учитывать чувства, права и интересы учащихся, приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения. Агрессивность проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «бездельник», «хам» и т. п.

2. *Авторитарность*. Характеризуется психологической защитой – рационализацией, завышенной самооценкой, властью, схематизацией в представлении типов учащихся. Авторитарность проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении руководства, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний, нетерпимостью к критике, в снижении рефлексии. Авторитарный стиль деятельности преподавателя характеризуется следующими проявлениями: цель занятий не ясна студентам; в общении преподавателя с аудиторией наблюдается смещение к контактам с «сильными» студентами; преподаватель склонен к немотивированному занижению оценок; преобладающая реакция на оценку своей деятельности студентами и коллегами – равнодушная.

3. *Демонстративность* – качество личности, выражающееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Связана с завышенной самооценкой образа «Я», эгоцентризмом, реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцветивании своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Педагогический эгоцентризм – нежелание видеть студента в качестве активного и равноправного субъекта деятельности, общения, поведения.

4. *Дидактичность* как умение формировать учебно-познавательную среду. Дидактичность из профессионально-значимого свойства перерастает в деформацию, если возникают стереотипы мышления, склонность к речевым шаблонам, наличием профессиональной акцентуации. Дидактичность преподавателей проявляется и в низкой мобильности, психологическом застревании, неспособности расстаться со сложившимися непродуктивными ориентирами деятельности, невыходе из профессионального образа.



5. *Догматизм педагогический* связан со стереотипами мышления и возрастной интеллектуальной инерционностью. Возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессиональных задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Проявляется также в игнорировании педагогических и психологических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке.

6. *Доминантность*. Обусловлена неконгруэнтностью эмпатии, т. е. неадекватностью, несоответствием ситуации, неспособностью эмпатировать, нетерпимостью к недостаткам учащихся. Доминантность связана с выполнением педагогом властных функций, предоставляющих возможности требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации чаще проявляется у холериков и флегматиков.

7. *Индифферентность педагогическая*. Связана с механизмом отчуждения, синдромом «эмоционального выгорания», генерализацией личного отрицательного педагогического опыта. Характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей студентов, профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей. Эта деформация характерна для закрытых личностей со слабо выраженной эмпатией, испытывающих трудности в общении.

8. *Консерватизм педагогический* проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям, настороженном отношении к творческим студентам. Развитию консерватизма способствует то обстоятельство, что преподаватель регулярно репродуцирует одни и те же хорошо зарекомендовавшие себя формы и методы профессионального общения со студентами. Стереотипные приемы воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний.

9. *Ролевой экспансионизм* обусловлен стереотипностью поведения, тотальной погруженностью в педагогическую деятельность, самоотверженным профессиональным трудом, ригидностью мышления и поведения. Ролевой экспансионизм проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных про-

блемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений.

10. *Социальное лицемерие*. Используется защита в форме проекции (студенту или коллеге приписываются собственные недостатки или отрицательные качества, которые и принимаются в виде основания для обвинения и порицания), стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта, неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации. Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания коллег и студентов, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений. Излишняя дидактическая морализация и поучающая манера в профессиональном поведении, перерастающая в набор заформализованных шаблонов, часто становятся одним из мотивирующих факторов отчуждения учащихся от своих педагогов, своеобразным фрустратором, вызывающим негативные эмоциональные состояния.

11. *Поведенческий трансфер*. Коррелирует со склонностью к проекции, эмпатической тенденцией присоединения, проявлением реакций, свойственных воспитанникам. Например, использование сленга и манер поведения, распространенного в студенческой среде, что нередко делает такого преподавателя неестественным даже в глазах представителей этой среды. Проявление синдрома ролевого трансфера характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих подчиненным и вышестоящим руководителям.

12. *Личностно-ролевой диссонанс* проявляется как самоограничение активности на профессиональном поприще, раздвоенность (вследствие необходимости выдавать себя не за того, кем являешься), невозможность полной самореализации в профессии («человек не на своем месте»). Его возникновение обусловлено: а) снижением эмоционального фона (равнодушием или эмоциональным переизбытком); б) деформацией отношений с другими людьми, проявляющейся в одних случаях в повышенной эмоциональной зависимости от других, в иных случаях – в негативном отношении, циничности установок и чувств по отношению к коллегам и сту-

дентам; в) редуцией оценки своих достоинств и возможностей. Фиксация на собственных проблемах и трудностях, неспособность и нежелание понять других, преобладание обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционность суждений – часто встречающиеся проявления личностно-ролевого диссонанса во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса. Одним из аспектов личностно-ролевого диссонанса выступает синдром «психического (эмоционального) выгорания (сгорания)», т. е. состояние истощения и усталости специалистов, находящихся в тесном общении с другими людьми.

*Предметные (специфические) профессиональные деформации* обусловлены спецификой преподаваемых учебных дисциплин. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподает данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык. Учителя – герои юмористических рассказов чаще всего имеют именно этот вид деформации.

Например, у преподавателей языка с годами в речи проявляется артикулированность, склонность к повторениям. Кроме того, у них обнаруживается непроизвольная болезненная реакция на ошибки, им так и хочется исправить, но, не замечая, они поправляют не только учеников, но и остальных собеседников.

У преподавателей естественных наук, привыкших ценить однозначность и точность формулировок, постепенно развивается склонность обмениваться только конкретной однозначной информацией, даже в обществе людей, далеких от круга их профессионального общения, что воспринимается остальными как педантизм, сухость, а нередко порождает у собеседника растерянность и недовольство. Они забывают, что в общении важны и другие компоненты, такие как: разнообразные способы обмена любезностями, беседы на, казалось бы, неинформационные темы (например, о погоде), которые на самом деле несут ценную информацию об отношениях людей.

*Индивидуальные деформации* определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом профессиональной деятельности, когда параллельно процессу становления профессионально важных качеств, происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, прямого отношения к профессии учителя. Подобный феномен может быть

объяснен тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием тех действий, приемов, операций, которые выполняет учитель, но, прежде всего, обусловлено его личностной направленностью. Особенности профессиональной деформации зависят не только от профессии, выбор которой в значительной мере определяется задатками и установками личности. Когда у сотрудников очевидны какие-то общие черты характера, их специфика (в перспективе – профессиональная деформация) обусловлена не только влиянием профессии, но и тем, что ее выбрали люди, обладающие сходными склонностями.

Е. И. Рогов [44] выделяет в педагогической деятельности четыре типологических комплекса проявлений профессиональной деформации личности, условно определяемые как «просветитель, предметник, коммуникатор и организатор».

*«Просветитель»* – длительное пребывание в профессии сформировало склонность к мудрствованию, которая в зависимости от обстоятельств проявляется как морализаторство или бесплодное созерцание.

*«Предметник»* – профессиональная деформация проявляется в попытках внести элемент «научности» в любые, даже бытовые, ситуации, неадекватно используя наукообразные способы оценки и поведения.

*«Коммуникатор»* – излишняя общительность, говорливость, минимальная дистанция общения, стремление затрагивать в общении интимные темы, «сюсюканье».

*«Организатор»* – избыточная активность, склонность вмешиваться в чужую жизнь, стремление командовать, организовывать «все и вся».

Особенности каждого из этих комплексов могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях. Более полное содержание структурных элементов профессионально-типологических. Некоторые исследователи утверждают, что одним из основных механизмов возникновения профессиональной деформации личности педагога, являются действия психологических защит, которые начинают складываться у них уже во время обучения в вузе. Их действие может приводить к высокомерию, надмен-

ности в поведении учителя, «маскирующих» его беспомощность и некомпетентность, неуверенность в себе и чувство вины.

Педагогам свойственен излишне упрощенный подход к проблемам, категоричность суждений, авторитарность, поучающая манера общения, обобщенность восприятия людей, подавленное чувство юмора. Но, с другой стороны, эффективность обучения связана именно с умением преподавателя упрощать материал, чтобы максимально приблизить его к жизненному опыту учащегося. Неудивительно, что люди, многие годы работающие в сфере педагогики, зачастую приобретают навык давать любому человеку, с которым они общаются, больше разъяснений, чем нужно. Правда, это выглядит как стремление поучать и часто производит отталкивающее впечатление.

Исследования А. А. Бодалева, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и других свидетельствуют о преобладании в профессиональной деятельности части педагога тенденции навязывания своего образа «Я» учащимся и окружающим взрослым. Возникает нервозоподобная потребность в эксплуатации других, стремление к власти.

Ряд исследователей (И. А. Зимняя, П. О. Садовникова, Э. Э. Сыманюк) утверждает, что высокий уровень внутренних конфликтов у педагогов связан прежде всего с необходимостью соответствовать высокому уровню социальных ожиданий окружающих и с перенапряжением физических сил, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Увеличение стажа работы и возрастание учебной нагрузки, неизбежно приводит к накоплению усталости, нарастанию тревожных переживаний, раздражительности, эмоциональной и интеллектуальной истощенности, депрессивным переживаниям, ограничениям в профессиональной деятельности.

Е. В. Иванова отмечает, что среднестатистическому учителю присущи такие качества и свойства, как общительность, открытость, деликатность, предпочтение деятельности, связанной с людьми, активность, средний уровень интеллекта, ограниченность (часто только работой) спектра интеллектуальных интересов, морализаторство, дипломатичность, подавляемость авторитетом, любезность, социальная зависимость, разговорчивость, низкий уровень притязаний, добросовестность, ответственность, преобладающее чувство долга, связанность правилами и стандартами мо-

рали, склонность к чувствительности, сентиментальности, зависимости, утонченности, непостоянство суждений, ипохондричность, завистливость, тревожность, фиксированность на неудачах, способность к воображению и идейности, присуще желание «все бросить», пронизательность, корректность и отстраненность в общении, расчетливость, честолюбивость, предпочтительность общения с людьми своего круга, ранимость, склонность к самоупрекам, консерватизм, склонность к нравоучениям, неприятие новаций, умение контролировать эмоции, заботливость в отношении мнения окружающих о себе, напряженность, раздражительность, высокое самомнение, экстравертированность в социальных контактах, склонность к групповой солидарности, конформизм.

Необходимо отметить специфические особенности педагогического труда, обуславливающие предрасположенность педагога к профессиональной деформации (С. П. Андреев, В. Е. Орел):

- высокий уровень психической *ригидности*, которая затрагивает преимущественно эмоционально-аффективную сферу. С ней связано малоадаптивное поведение, так как оно способствует фиксации стереотипа реагирования на сложные ситуации нервно-психического напряжения. Данные стереотипы проявляются в поведении учителя в стремлении поучать, подчинять, критиковать, упрощать. При этом мотивационная ригидность может проявляться в неэффективной и медленной перестройке системы мотивов, в обстоятельствах, требующих от субъекта гибкости и изменения характера поведения. Доминирующей мотивацией зачастую здесь является мотивация избегания неудач, что, естественно, препятствует достижению успеха в любой сфере жизнедеятельности;

- *некритичность* педагога, которой свойственны: ненастойчивость, неспособность к адекватному оцениванию своих действий, неготовность исправлять ошибки и принимать новые формы знаний, неспособность к компромиссным и новаторским решениям, является следствием неадекватной самооценки. Она тормозит саморазвитие педагога как личности и профессионала, способствует усугублению взаимоотношений как в семье, так и в школьном коллективе;

- *авторитарность* педагога, отражающая стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению является проявлением недостаточного уровня само-

принятия, результатом искаженной Я-концепции. Наличие у учителя негативной Я-концепции отрицательно сказывается не только на его поведении в классе (агрессивность, желание добиться доминирующей позиции по всем, угнетение, отсутствие веры в способности учащихся и т. п.), но и на Я-концепции его учеников и даже на их успеваемости [16]. Излишняя авторитарность приводит к профессиональной неэффективности: замечено, что это качество замедляет становление коллектива учащихся и способствует развитию у школьников неадекватной самооценки, возникновению неврозов.

Многие психологические проблемы в профессиональной деятельности педагога особенно обостряются в периоды возрастных кризисов, когда идет переоценка собственных ценностей и целей жизни. Сначала происходят скрытые, а затем явные существенные перестройки в картинах мира, в системах ценностей, в том числе – профессиональных, на фоне которых происходит потеря личностных смыслов, которая влечет за собой тревожность, беспокойство, раздражительность, депрессивность, агрессивность, явные ограничения в профессиональной деятельности.

Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам педагогической деятельности, к профессиональным качествам педагога вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены ценностной системы. Современное состояние системы образования объективно актуализировало потребность в ценностном самоопределении у педагогов. Профилактическая работа по преодолению профессиональных деформаций должна строиться в нескольких направлениях: изменение условий труда – косвенное воздействие на профессиональную деформацию; осознание, осмысление педагогом происходящего с ним и перестройка себя, своей профессиональной деятельности, отношений – непосредственное воздействие на деформированные черты; погружение педагога на ограниченный временной отрезок в благоприятную среду, где через изменение психического состояния, настроения, выстраивание новых отношений происходит восстановление оптимального психического состояния педагога.

Для эффективного выявления личностных ценностей как условия позитивного профессионально-личностного развития (включая преодоления проявлений профессиональной деформации) педагога необходимы атмосфера открытости обсуждений в профессиональной среде (любые приоритеты и ценности имеют право на существование и принимаются вузовской средой, к любому мнению относятся с уважением), ознакомление с профессиональной деятельностью коллег и ее различными результатами (последствиями), а также активное обсуждение реальных событий, трудных ситуаций педагогического взаимодействия из профессионального опыта; групповое обсуждение наиболее значимых проблем профессиональной деятельности, что позволяет «размыть» установившиеся позиции, изменить сложившиеся мнения и сформировать новые представления.

Комплексная профилактика и коррекция процесса профессиональной деформации личности педагога должна включать четыре уровня: *телесный* (занятия спортом, снятие мышечного напряжения (мышечный панцирь), усталости, головной боли, бессонницы), *эмоциональный* (снятие эмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, тревожности, подавленности, апатии), *смысловой* (переосмысление своей профессиональной деятельности, снятие негативного отношения к своей работе, формирование/реконструкция позитивного образа преподавателя, улучшение самопонимания и самопринятия), *поведенческий* (устранение стереотипов профессиональных действий, освоение новых более адаптивных и результативных форм поведения на работе).

Профилактическая программа должна включать следующие аспекты: *медицинский* (лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж); *психологический* (релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов); *педагогический* (группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы); *досуговый* (спортивные соревнования, танцевальные вечера и т. п.).



## **Речевая агрессия педагога как разновидность профессиональной деформации**

Речевая культура педагога является средством обучения и воспитания, а также образцом, сознательно или бессознательно усваиваемым, в той или иной мере воспринимаемым и неизбежно «тиражируемым» учениками. Особое внимание к уровню коммуникативной компетентности педагога, его речевой подготовке вызвано заметным падением общего уровня речевой культуры в российском обществе, которое обусловлено как общей либерализацией ценностей, идеологическим вакуумом, трансляцией моделей агрессивного поведения в СМИ, так и процессом непрерывного реформирования образования на протяжении последней четверти века. У многих педагогов в ситуации перманентной неопределенности происходит инверсия смысла педагогической деятельности, снижается чувство значимости и ответственности за свои речевые действия. Вербальная агрессия педагога нарушает гармонию речевого общения в ученическом коллективе, служит деструктивной речевой моделью для подражания учащихся, негативно сказывается на их эмоционально-психологическом состоянии, способствуя невротизации, размывает этические границы в коммуникации.

Феномен речевой агрессии исследователи трактуют по-разному: как «сферу речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего» (Л. В. Енина), как «вербальное выражение отрицательных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме» (М. Ю. Олешков) как «установка на антидиалог, поскольку данный тип поведения основан на сознательной ориентации адресанта на субъектно-объектный тип отношений» (А. К. Михальская).

Речевую агрессию подразделяется на осознанную и неосознанную. Из названий этих форм следует, что при неосознанной вербальной агрессии говорящий не ставит перед собой цели обидеть или оскорбить адресата, соответственно, осознанной вербальной агрессией будет в том случае, если говорящий намеренно использует в речи грубые, оскорбительные и прочие языковые средства. Неосознаваемость педагогом вербальной агрессии является серьезным барьером на пути ее искоренения. В сознании педагога про-

исходит подмена понятий: речевая агрессия воспринимается как эмоциональная несдержанность, резкость.

Нередко речевая агрессия педагога становится механизмом психологической защиты в момент острых педагогических ситуаций, когда в поведенческом репертуаре педагога не хватает целесообразно-приемлемых форм отражения и гармонизации взаимодействия, педагог испытывает определенный «дефицит поведения». С течением времени мышление педагога становится стереотипизированным, постоянная оценочность деятельности приводит к авторитарности в поведении и общении, усиливается эгоцентризм и категоричность, наблюдается неприятие отличного от собственного мнения. Стремление педагога занять доминирующую позицию в ученическом коллективе подкрепляется вербально. Анализ корреляционных связей и описательных статистик свидетельствуют о сложной зависимости вербальной агрессии от эмоциональной стабильности педагога, для которого наиболее характерны высокая чувствительность, ранимость и обидчивость [59].

Анализ речевых педагогических ситуаций, в которых ярко запечатлеваются профессионально-педагогический облик и стиль деятельности учителя, высвечивает особенности его профессионального менталитета: властность и авторитарность, постоянную центрацию на своем Я, многие маскировочные тенденции в поведенческих актах. Ю. В. Щербинина выявила, что в школьной среде речевая агрессия педагогов выражается в пренебрежительно-грубом или повелительно-покровительственном отношении к ученикам, повышении тона, резких восклицаниях, неоправданно частом употреблении повелительного наклонения глаголов, отсутствие необходимых формул речевого этикета, грубых замечаниях и язвительных насмешках [62]. Агрессивная речь педагога подавляет личность ученика, приводя к негативным последствиям: у учащихся снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется сначала страх перед конкретным педагогом, а потом перед учебной деятельностью в целом. Между тем коммуникативно грамотное поведение педагога должно быть направлено на поддержание коммуникативного равновесия в аудитории, под которым понимается отведение собеседнику в процессе коммуникации роли, не ниже его социальной роли и представления о собственном достоинстве. Важной воспитательной и психологической задачей педагогического общения

является укрепление положительной Я-концепции учащихся, создание благоприятного психологического пространства, развитие коммуникативного потенциала воспитанника.

В проявлении прямой речевой агрессии выделяют четыре тематические группы: грубые выражения волеизъявления: категорические требования, намерение наказать, запрещение; выражение оценки в виде насмешки, ироничного замечания; угроза с прямым указанием на последствия в случае невыполнения требования; агрессивные высказывания, не имеющие строгой видовой отнесенности, по преимуществу гневные. Кроме того, в силу оценочности педагогической деятельности педагоги склонны к таким видам вербальной агрессии, как враждебные замечания, порицание и ирония [62].

Таблица 5 – Жанры речевой агрессии педагогов (по Ю. В. Щербининой)

Оскорбления, преимущественно указывающие на низкие умственные качества учащихся, неуспеваемость или нежелание учиться	«Недоумки», «кретины», «тунеядец» «Вечно спящий Иванов»
Грубое требование	«Закрыли рты», «Живо сдали мне тетради»
Враждебные замечания	«Как же вы мне надоели!»
Порицания и обвинения	«Безобразное поведение на занятии»
Угроза	«Получишь двойку», «Не сдадите зачет»
Насмешка	«Сколько можно повторять одно и то же!», «Когда же, наконец, вы поумнеете?»

Профилактика речевой агрессии педагогов возможна как организованная система мер, направленных на формирование коммуникативной компетентности педагога, в основе которой лежит освоение конкретных способов преодоления вербальной агрессии. Для профилактики вербальной агрессии педагогов необходим учебный процесс, в котором имеет место совместная в системе

«педагог – педагог» рефлексия приобретенных коммуникативных знаний, организован опыт решения поставленных коммуникативных задач, направленных на овладение новыми способами практического педагогического мышления, созданы условия для анализа конкретных конфликтных ситуаций, активизирован коллективный поиск новых моделей адекватного речевого поведения, снижающих конфликтогенность учебно-воспитательного процесса, уровень эмоционального напряжения его субъектов, а значит, и возможных проявлений вербальной агрессии.

Одной из главных задач профилактики речевой агрессии является развитие гуманистической направленности личности и корректировка установок педагога, формирование и совершенствование умения принимать личность учащегося во всем многообразии индивидуальных проявлений, создавать условия для развития его коммуникативного потенциала. Актуализация личностно-смыслового начала педагогической деятельности, рефлексия личного и профессионального опыта, положительных и отрицательных сторон своей коммуникативной деятельности становится отправной точкой поиска и обнаружения коммуникативно-этического идеала во взаимодействии с учащимся.

Немаловажной задачей совершенствования коммуникативного потенциала педагога и, как следствие, преодоления склонности к вербальной агрессии и минимизации ее ожидания является развитие саногенного мышления педагога, ориентированного на жизнь в мире, согласии, гармонии с самим собой и окружающими. Основными чертами саногенного мышления являются рефлексия, позволяющее отделить «Я» от ситуаций и образов с отрицательным эмоциональным содержанием; конкретное представление переживаемых психических состояний и, следовательно, их контроль; понимание истоков происхождения стереотипов и программ культурного поведения; высокий уровень сосредоточенности и концентрации внимания на объектах размышления. Развитию такого типа мышления педагога, позитивных установок на общение и деятельность будет способствовать освоение техник позитивного переформулирования, анализ конфликтных ситуаций и алгоритмов их разрешения.

Развитие рефлексивного опыта педагога предполагает соблюдение ряда психолого-педагогических условий: развивать у слуша-

телей умение приостановить собственную деятельность и «встать» над собственной деятельностью, развивать умения выделять главные моменты своей и чужой деятельности как целого; развивать умение объективировать деятельность, то есть переводить с языка непосредственных впечатлений и представлений на язык общих положений, принципов и схем.

Профилактика речевой агрессии педагогов предполагает совершенствование коммуникативных умений и навыков педагогов через специально организованный процесс, в котором созданы специальные условия для рефлексии коммуникативного опыта педагогов, переосмысления стереотипов педагогической деятельности, общения, восприятия себя и учащихся, для анализа основных затруднений и барьеров педагогической коммуникации. Необходимым компонентом в организации данного процесса в системе повышения квалификации является включение информационных блоков о сущности и специфике педагогической коммуникации, о личностной (визуальной, кинестетической, ольфакторной) стороне эффективного педагогического общения; о причинах, сущности, видах, последствиях речевой агрессии в педагогической деятельности; об основных принципах бесконфликтного общения и способах нейтрализации конфликтогенов; о техниках ассертивного поведения и позитивного переформулирования; о сущности, свойствах и техниках партнерского взаимодействия.

Признание значимости эмоционального компонента в профессионально-педагогическом общении предполагает обязательное, сознательное управление эмоциональным состоянием (своим и партнера), развитые умения использования силы положительных эмоций для оптимизации учебно-воспитательного процесса. Эффективное управление эмоциональным состоянием становится возможным при приобретении навыка вербализации эмоционального состояния в почтительно-бережной форме, приобретается умение снижать уровень эмоционального напряжения своего и партнера через осознание эмоции (что является значимым, так как происходит переход к рациональному началу) и ее вербализации.

Овладение педагогами конкретными *техниками партнерского взаимодействия*, которые направлены на снижение уровня эмоционального напряжения и способствуют гармонизации психологического климата в аудитории, является важнейшей задачей про-

филактики вербальной педагогической агрессии. Среди техник партнерского взаимодействия психологи выделяют: техники активного слушания (расспрашивание, цитирование, перефразирование, резюмирование), техники снижения эмоционального напряжения: отражение чувств партнера, подчеркивание общности с партнером, метафорическая вербализация, способствующая нейтрализации негативных чувств, подчеркивание значимости партнера, эвфемизация, различные виды благодарности (прямой и косвенной), техники позитивного переформулирования, техники конструктивной критики, позитивные констатации (позитивные оценочные высказывания относительно действий, мыслей партнера, направленные на фиксацию действий, а не оценку личности). Техники конструктивной критики предполагают: обязательное использование «Я-сообщений», подчеркивание факта, что выражаемые чувства и мысли являются собственными. «Я-сообщения» способствуют предупреждению ответной грубости, перенося негативные эмоции с адресата на самого говорящего, предполагают открытую позицию в диалоге и тем самым способствуют эмоциональному сближению общающихся. Кроме того, от таких высказываний легче перейти к конструктивным и гармонизирующим жанрам: вежливой просьбе, пожеланию и напоминанию.

Освоение техник «возвышения» учащегося является важным элементом в развитии фасилитативной функции педагогического общения, направленной на поддержание позитивной Я-концепции учащегося и создание условий помогающих отношений. Техника подчеркивания значимости учащегося – это «укрупнение» обучаемого, признание его достижений в деятельности и коммуникации. Необходимыми требованиями к технике являются: конкретность, обращение к конкретным действиям (через их описание, а не оценивание), обусловленность фактами; искренность как способность вербализовать аутентичные чувства. Это может быть мотивированный комплимент, то есть подтвержденный реальными фактами и достижениями учащегося, вежливая просьба, которую учащийся в состоянии выполнить. Техники регуляции эмоционального напряжения позволяют оптимизировать психологический климат аудитории, создавать атмосферу психологической безопасности. Среди них наиболее эффективными в педагогическом общении являются: подчеркивание общности с учащимися (сходства целей,

интересов, мнений, личностных черт и др.), подчеркивание значимости партнера, его мнения в ваших глазах, вербализация эмоционального состояния (своего и партнера); обращение к конкретным фактам, спокойный уверенный темп речи.

Техники партнерского взаимодействия имеют фасилитативную основу, они направлены на «открытие учащегося в общении» через создание психологически комфортных условий общения; выражаются «соучастием в организуемом общении», то есть проявление интереса к учащемуся, соискание интереса учащегося к себе как личности и профессионалу; «возвышением учащегося» на уровень, который он может достичь в ближайшее время. Фасилитационная функция педагогического общения содействует развитию активной личностной позиции обучаемого, наиболее полному удовлетворению его познавательных и творческих потребностей, его самореализации. Педагогу в общении следует стремиться стать фасилитатором – человеком, облегчающим проявление инициативы и личностного взаимодействия обучаемых с целью развития коммуникативного потенциала учащегося, его личностного и познавательного интереса.

Динамика в освоении техник партнерского взаимодействия, в формировании определенных коммуникативных умений определяется отказом от авторитарно-манипулятивного стиля коммуникативной деятельности, заменой ролевого взаимодействия на межличностное, освоением позиции партнерства, сотрудничества, гармонизацией и усложнением компонентов педагогического общения.

### **Педагогические стереотипы**

Под педагогическими стереотипами понимаются поведенческие, мыслительные, аффективные (эмоциональные) эталоны, на которые ориентируется педагог в своей профессиональной деятельности [22]. Они выполняют как позитивные, так и негативные функции.

*Позитивные функции:* помогают педагогу быстро сориентироваться и построить свою деятельность в реальной учебно-воспитательной ситуации; создают возможность хранить в памяти

обобщенные характеристики объектов педагогической действительности и актуализировать их в соответствующих обстоятельствах.

*Негативные функции:* ограничивают творческую активность; сдерживают процесс перехода к новой парадигме образования, служат тормозом обновления; способствуют трафаретности в педагогических подходах, упрощенности во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению профессионального уровня; снижают гибкость мышления, умение взглянуть на вещи с иной позиции, становятся препятствием развития надситуативного педагогического мышления; в отдельных случаях приводят к профессиональным и личностным деформациям.

В. А. Сластенин выделяет следующие стереотипы обыденного педагогического сознания: функционализм, отождествление логики воспитания с логикой обучения, отношение к ребенку как к «учебному человеку», подмена целостного педагогического процесса суммой изолированных друг от друга мероприятий и др. Автор подчеркивает необходимость «расшатывания» (переструктурирования) негативных педагогических стереотипов. Собственно расшатывание стереотипов «есть не уничтожение их, т. к. они легко заменяются новыми, а использование конструктивной части для их переструктурирования, переосмысления».

М. А. Мазниченко выделяет следующие *негативные педагогические стереотипы поведения*.

*Авторитарный стиль педагогического руководства.*

Менторская позиция – восприятие учащихся как объектов воздействия педагога, осуществление формально-ролевого, а не межличностного общения, пропаганда образцов, ссылка на авторитеты, диктатура возраста и должности. Менторская позиция учителя формирует у учащихся некритический подход к явлениям, снижает самооценку, стимулирует резонерство. У педагога данный стереотип порождает такие черты личности, как догматизм, чувство непогрешимости, стремление к безапелляционности суждений, бестактность.

Морализирование – монологичность и безапелляционность в общении; декларация требований как замена их логического доказательства, педагогика «лозунгов и цитат». Морализирование учителя способствует возникновению у учащихся коммуникативного



барьера, делающего людей невосприимчивыми к тому, что звучит с трибун, даже если эти сообщения интересны и полезны.

Особые профессиональные черты личности педагога: догматизм, чувство непогрешимости; педагогическая бестактность, категоричность в суждениях, «мания судить», нетерпимость к «чужим», не совпадающим с собственной точкам зрения, профессионально-педагогический педантизм.

*Формализм, ориентация на форму воспитательного воздействия.* Преобладание педагогики мероприятий, когда форма воспитательного воздействия выступает как цель, а не как средство выстраивания отношений «педагог – учащийся». Если учитель действует согласно данному педагогическому стереотипу, то в качестве основной цели учебного процесса выступает передача учителем и воспроизведение учащимися «готовых форм» социального опыта (знаний, образцов деятельности, норм поведения).

*Преобладание педагогических мер воздействия в ущерб самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции.* Обобщенно данный стереотип можно выразить в следующих правилах, которых придерживается учитель: учитель учит, а ученики учатся; учитель знает все, а ученик не знает ничего; учитель думает и за учеников; учитель говорит, а ученики пассивно слушают.

*«Бег на месте»* – обучение на актуальном уровне развития без ориентировки на зону ближайшего развития.

*Интеллектуальное превосходство педагога над учащимися.* В некоторых вопросах учащиеся знают больше учителя, но проигрывают в умении анализировать, делать выводы, обобщения. Педагоги, имеющие указанный стереотип поведения, привыкают всегда быть умнее учащихся. Негативное влияние данного стереотипа на педагогическую деятельность заключается в том, что стереотип становится источником нетерпимости, агрессии учителя по отношению к ярким, нестандартным учащимся и идеям.

*Игнорирование неблагоприятной информации.* Данный стереотип заключается в том, что педагог не реагирует на непрямые, косвенные действия учащихся, которые задевают его самолюбие (взгляды, мимика, невнятное бурчание и др.). Педагог реагирует только на прямые, открытые действия детей.

*Неадекватное поведение по отношению к «хорошим» и «плохим» учащимся.* И. Брофи и Т. Гуд выявляют негативный педаго-

гический стереотип «хорошие» и «плохие»: педагог дает плохому ученику меньше времени на ответ, чем хорошему, если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.

*Профессия учителя – «сплошная нервозотрепка».* Для многих педагогов гнев является единственным способом выражения негативных эмоций, единственным состоянием, в котором они могут ощущать свою свободу, подлинность бытия.

Среди *негативных педагогических стереотипов мышления* выделяют следующие.

*Учебоцентризм* как стереотип восприятия учащихся. Учителя, для которых характерно наличие данного стереотипа, озабочены прежде всего учебной успеваемостью и не видят за отметками индивидуальности учащегося. Их отношение к ученику определяется прежде всего успеваемостью. Негативное влияние данного стереотипа заключается в том, что в классе возникает негативное отношение к отличникам, стремление выслужиться перед учителем. У учащихся может возникнуть ошибочное представление о том, что успех в учебе зависит от отношения учителя, которое снижает мотивацию к обучению у слабых учащихся. Мало внимания уделяется воспитанию нравственных качеств.

*Стереотип восприятия «идеального» и «плохого» учащегося.* В мышлении большинства учителей имеет место стереотип восприятия «идеального» учащегося. Идеальным, согласно данному стереотипу, является учащийся, который всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину. Существует также стереотип восприятия «плохого» учащегося как ленивого, пассивного или непослушного школьника, враждебно настроенного к школе и учителю. Учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных преступников. Наличие данного педагогического стереотипа в мышлении учителя обусловлено тем, что «идеальный» учащийся утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его Я-концепцию. «Плохой» учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций педагога.

*Стереотип восприятия девочек и мальчиков.* В исследовании Г. Клауса было выявлено, что девочки оцениваются учителями в

целом менее строго по сравнению с мальчиками, поэтому учителя легче подчиняют их поведение установленным нормам.

*Стереотип восприятия поступков учащихся.* Данный стереотип характеризуется следующими ошибочными представлениями: «Все проступки дети совершают со злым умыслом, чтобы досадить учителю». Многие учителя считают, что дети постоянно сверяют свои поступки с учителем. Такие учителя все поступки детей объясняют в рамках диалога с ними: «Это они делают мне назло», «Они же знали, что я буду этому рада», «Не понимаю, как это произошло, ведь мы же с ними выяснили свои отношения на этот счет». На самом деле ученики зачастую просто живут своей жизнью, а не ведут диалог с учителем.

*Стереотип восприятия педагогических успехов и неудач.* Зачастую педагоги приписывают причины педагогических неудач внешним обстоятельствам, а причины успехов – себе. Даже когда налицо прогресс в развитии детского коллектива и отдельных личностей, это не всегда заслуга отдельного учителя. Может быть, что просто дети подросли, ученики и учитель притерлись друг к другу.

*Стереотип восприятия профессии.* Многие учителя считают, что профессия учителя не дает возможности получать удовольствие от работы, самореализовываться, что профессия учителя – это сплошная нервотрепка и каторга. В действительности школа может давать редкостное, ни с чем не сравнимое удовольствие от общения с миром детства. Если педагог получает удовольствие от своей работы, то и дети также получают удовольствие от обучения, не воспринимают его как скучную обязанность. Если же учитель не получает удовольствия, это прежде всего передается детям и снижает положительную мотивацию к обучению.

*Стереотип восприятия школы.* В обществе имеет место примитивный стереотип восприятия школы: «казарма», «обязаловка и принудилровка», «схоластическая, скучная наука педагогика», «учителя не понимают детей, живут в отрыве от реальной жизни» и др. Возникновение такого стереотипа обусловлено тем, что большинство людей при восприятии школы ориентируются на собственный опыт пребывания там в качестве ученика. Но такой образ школы не является адекватным. За прошедшие десятилетия школа изменилась. Кроме того, одна школа не дает представления обо всех.

*Стереотип восприятия родителей.* Педагоги считают, что родители обязаны заботиться об успеваемости и поведении детей. И если у учителя трудности с детьми, то в этом виноваты родители, и они обязаны что-то предпринимать.

#### *Этапы разрушения стереотипов*

Механизм стереотипизации ведет к возникновению педагогических предубеждений и негативных установок. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта, который был негативным, всякое новое восприятие представителя той же группы окрашивается отрицательным отношением. М. Н. Туктагулова выделяет четыре этапа процесса изменения педагогических стереотипов: установочно-информационный, аналитико-рефлексивный, деятельностный, итоговый рефлексивный. На каждом этапе запускается соответствующий механизм.

На первом этапе в силу вступает механизм «“Встреча” как “ошибка” парадигм образования», который позволяет осознать педагогами общие профессиональные стереотипы, установки учительского труда. Результатом успешности процесса на данном этапе должны стать сомнения в правильности и эффективности собственной педагогической деятельности и речевого поведения, выход на «новые» ценности и смыслы образования.

На втором этапе запускаются механизмы «расшатывания – изменения» и «проживания – переживания», которые вызывают сомнения в собственной традиционной речевой деятельности и профессиональном поведении. Результатом успешности процесса на данном этапе является принятие необходимости новой деятельности, личностно-профессиональное самоопределение учителя.

На третьем этапе запускаются механизмы «интериоризации» и «хабитуализации» (опривычивания), которые позволяют переосмыслить собственную деятельность и создать образцы деятельности в новой парадигме. Результатом успешности процесса на данном этапе являются «ростки» нового ценностного сознания и первого опыта деятельности в новой парадигме, изменение отношения к себе, изменение взаимоотношений с другими.

На четвертом этапе запускается механизм «трансцендирующей рефлексии», который способствует приращиванию новых смыслов, процессу «заново рождения» иного субъектного опыта педагога, появление опыта рефлексивного осмысления собственной

деятельности. Результатом успешности процесса на данном этапе является реализация ценностно-смыслового потенциала педагогической деятельности и речевого поведения во взаимодействии с учащимися в своем классе на основе приобретенного опыта деятельности, готовность к «новой» деятельности.

Обнаружение и переосмысление негативных педагогических стереотипов является необходимой задачей профессионального развития педагога, так как способствует избавлению от неадекватных представлений о сущности и специфике педагогической деятельности и ориентирует на более глубокое понимание ее многочисленных противоречий.

### **Педагогические страхи**

Одним из ряда социально-деформирующих обстоятельств, ограничивающих ресурсные возможности человека, является доминирующее состояние страха.

*Страх* в психологии – это отрицательная эмоция, возникающая в результате реальной или воображаемой опасности, угрожающей жизни организма личности, защищаемым его ценностям (идеалам, целям, принципам и т. д.). Страх можно рассматривать как своеобразный защитный механизм внутреннего «Я» личности, он порождается прогностической способностью ума, которая выражается в умении ориентироваться и предвидеть то, что сможет случиться. Предвидение страдания создает страх.

Ю. М. Орлов выделяет следующие источники страха:

- предвидение страдания, против которого имеющееся защита неэффективна, поэтому невозможно ни убежать, ни ослабить страдание;
- осознание того, что привычные средства защиты неэффективны, возникает страх потери контроля и дезинтеграции поведения;
- заражение страхом эмпатическим путем: когда бояться многие или люди, с которыми личность непосредственно контактирует, то страх возникает и у нее.

Деятельность педагога оказывает на его психику большую нагрузку. Иногда затрачиваемые усилия в конкретной педагогической ситуации не приводят к результату, и у педагога в следую-

щий раз возникает боязнь очередного провала его будущих усилий.

Н. А. Сохань составила список основных социальных страхов преподавателя: страх большой аудитории; страх равнодушия со стороны студентов; страх отрицания сказанного студентами; страх, что все будут заниматься своими делами; страх показаться смешным; страх разочаровать студентов, если они хорошо относятся к преподавателю; страх дать недостаточно нужную информацию, стыд тратить напрасно время студентов; страх тишины и внимательного к себе отношения; страх непонимания со стороны студентов; страх, что не будут любить.

*Виды профессиональных страхов педагогов [4]:*

- страх потерпеть неудачу (боязнь недостаточно владеть учебным материалом, допустить ошибки, не справиться с воспитательными задачами);
- страх перед профессиональной непригодностью (боязнь быть вынужденным по какой-либо причине отказаться от учительской профессии);
- страх перед конфликтными ситуациями (боязнь что-либо сделать против своих убеждений или уступать, смиряться вместо протеста);
- страх оказаться без поддержки (боязнь не найти помощи у коллег или ответа на свои вопросы в педагогической литературе);
- страх перед влиятельными лицами (например, страх перед властью руководителей или влиятельных родителей);
- страх перед определенными людьми (коллегой, учеником, директором школы);
- страх наказания (боязнь ответных мер, колкостей, несправедливостей, придинок и т. д.);
- неосознанный страх (боязнь собственных эмоций и инстинктов);
- невротический страх (боязнь, что в определенных ситуациях охватит чувство страха);
- страх по поводу своего материального положения (опасение, что заработной платы впредь не будет хватать для удовлетворения моих и моей семьи материальных нужд);

- страх, что может случиться срыв (боязнь не справиться с напряжением, связанным с профессиональной деятельностью и личной жизнью и дойти до изнеможения);

- страх за систему образования;
- страх утратить влияние;
- боязнь изменений.

В исследовании Т. Г. Бохан, Г. В. Залевского, С. А. Богомаз выявлено, что в большинстве своем педагоги довольны выбранной профессией и не хотели бы ее поменять (78 %). Наиболее значимой формой страха оказался страх по поводу своего материального положения (83 %), вторым по значимости определились страх за систему образования и страх срыва (боязнь не справиться с напряжением) – 68 %, третий по значимости – боязнь изменений (53 %).

В контексте коммуникативной деятельности можно выделить три причины, провоцирующие страх.

1. Страх потерять собственное «Я». Вступая в коммуникацию, педагог стремится убедиться в своей правоте. Признание своей неправоты болезненно, потому что внутри оно интерпретируется как потеря утрата репутации, авторитета и уважения.

2. Страх быть неправильно понятым из-за коммуникативной робости, косноязычия, дефектов произношения, излишней деликатности, скованности.

3. Страх неправильно понять обсуждаемый вопрос и показаться в связи с этим в невыгодном свете. Порождает подобный страх отсутствие опыта, недостаток навыков налаживания контакта с аудиторией, теоретическая неподготовленность по обсуждаемому вопросу.

Кроме того, исследователи выделяют *педагогические фобии* – неконструктивные страхи педагога, боязнь определенных педагогических явлений или действий, приводящие к избеганию некоторых ситуаций, ограничению профессиональной деятельности (М. А. Мазниченко). Приобретая фобию, человек субъективно избавляется от чего-то неприятного, т. е. фобия служит своего рода психологической защитой. Педагог избегает определенных ситуаций, чтобы избавить себя от негативных переживаний, перегрузок, облегчить себе жизнь, следовательно важно не бояться трудностей и понять, что их наличие помогает почувствовать значимость сво-

ей деятельности, сформулировать к ней ценностное отношение, обнаружить в ней смысл.

*Функции педагогических фобий:*

– *индикаторная* – фобии служат индикатором имеющихся у педагога проблем, затруднений;

– *ограничивающая* – страдая фобией, педагог избегает определенных ситуаций и этим содержательно ограничивает свою деятельность;

– *деформирующая* – фобии обесценивают деятельность педагога, снижают ее эффективность.

М. А. Мазниченко выделяет следующие виды педагогических фобий [23]:

– *фобия критики* – затрудняет коррекцию собственной деятельности, лишает возможности профессионального роста;

– *фобия несостоятельности* – чаще у педагогов с заниженной или завышенной самооценкой, неуверенных в собственных силах или их переоценивающих. Ограничивая деятельность педагога, вынуждает не обращаться к новым формам, методам, технологиям (вдруг не получится?), не приглашать на свои занятия коллег (вдруг раскритикуют?);

– *фобия превосходства коллег* – функция препятствует продуктивной профессиональной коммуникации, обмену опытом;

– *фобия конфликтов* – педагог избегает конфликтных ситуаций, т. к. считает себя неготовым к их разрешению в свою пользу; уступает желаниям родителей, коллег, чтобы избежать конфликтов, выполняет любые требования руководства, даже если с ними не согласен;

– *эремофобия* – боязнь быть самим собой, откуда следует искусственная строгость, холодность, неприступность, боязнь высказывать свое мнение, открыто выражать свои чувства;

– *фобия ответственности* – отказ педагога от ответственности за качество своей педагогической деятельности, например перекладывание ее на администрацию или родителей, отказ от общественной работы;

– *фобия определенного метода, технологии* – фобия чаще возникает по причине недостаточности психолого-педагогических знаний и умений (например, интернет-компьютерная фобия);

– *фобия новизны*;



– *фобия идей, отличающихся от общепринятых* – выражается в том, что педагог не воспринимает новые научные знания, которые опровергают привычные, устоявшиеся представления; не верит в их истинность и соответственно, не знакомит с ними других;

– *фобия собственного мнения* – педагог ориентируется на мнение авторитетов, не имея своей точки зрения или опасаясь того, что она неверна.

Итак, определенная доля страха в педагогической деятельности полезна. Важно не доводить страхи до абсурда и уметь конструктивно управлять ими.

По мнению М. А. Мазниченко, нормальный уровень тревоги и страха в любой деятельности необходим: он сопутствует росту, развитию, совершенствованию деятельности, переживанию нового, неизведанного. Если же страх доводится до абсурда, становится неуправляемым, ограничивая деятельность, он превращается в фобию.

### **Синдром профессионального выгорания и профессиональное здоровье педагога**

Одной из главных проблем профессионального труда педагога является *поддержание психологического здоровья*. Педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями психологического здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы. Специалистами установлено, что спустя пятнадцать-двадцать лет педагогической деятельности у учителя развивается истощение нервной системы, нарастает невротичность, психологическое изнеможение, эмоциональное выгорание. Объясняется это и спецификой педагогического труда, содержащего факторы риска для здоровья, и дефицитом у педагога специальных знаний, позволяющих ему управлять своими эмоциональными процессами.

*Факторы, вызывающие синдром профессионального выгорания:*

- монотонность работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;

- строгая регламентация времени работы, особенно при нерельефных сроках ее исполнения;
- работа с «немотивированными» клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям помочь им, и незначительные, трудно осязаемые результаты такой работы;
- напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и руководства;
- нехватка условий для самовыражения личности на работе, когда подавляются экспериментирование и инновации;
- работа без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования;
- неразрешенные личностные конфликты.

Особенности интеллектуального труда педагога (одновременное наблюдение за несколькими изменяющимися во времени производственными процессами, осмысление деятельности учащихся, восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, острый дефицит времени для переработки этой информации, необходимость сохранять интенсивность и напряжение внимания, памяти и мышления) находятся в тесной связи с эмоциями (чувство повышенной ответственности за принимаемое решение, переходящее в эмоциональное напряжение или стресс) и не допускают стереотипов. Кроме того, сложная модель деятельности педагога и процесс обучения почти всегда содержат в себе многообразные мотивы, тем самым повышается уровень суммарной мотивации риска ответственности, новизны, достижения целей, снятия конфликтной ситуации, часто сопутствующей педагогической деятельности. Изначально профессия педагога содержит в себе риски, влияющие на здоровье. Эмоциональное напряжение, возникающее в процессе оценочной мотивационной деятельности, связанное с выбором альтернатив, направлений организации новых видов работы в соответствии с доминирующей потребностью учебного процесса, гораздо выше, чем в любой другой эмоционально-интеллектуальной профессии, например, актерской, режиссерской и т. д.

Способствует развитию «выгорания» те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий. Работа в ситуации рас-

пределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального выгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке.

Еще в начале XX века крупный отечественный психолог, философ и педагог М. М. Рубинштейн писал: «Прежде всего, крайне необходимо, срочно необходимо устранить колоссальную перегруженность учителя, так как она несет с собой не только истощение и упадок, но и уничтожает возможность учиться и работать над собой, без чего педагогу нельзя быть» [46, с. 163].

Напряженные ситуации в педагогической деятельности повсеместны, это и ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения, непредвиденные конфликтные ситуации, игнорирование требований учителя и т. д.), и ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, непродуманность нововведений в школе, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой и т. д.), и ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к процессу воспитания). В работе Э. Тюттенман и К. Панч в качестве дистрессоров определены пять факторов школьной среды (недостаточная оборудованность учебных помещений, частота нарушений дисциплины со стороны учеников, общая перегрузка, работа во внеурочное время, завышенные социальные ожидания) и четыре социально-профессиональных фактора (уровень переживаемого учителем влияния и независимости, переживаемый уровень компетентности и достижений, поддержка со стороны коллег и начальства, признание со стороны учеников, коллег и начальства). В целом более половины учителей, как отмечают исследователи (В. С. Собкин, П. С. Писарский, Ю. О. Коюмиец), испытывают в течение недели негативные состояния, связанные с коммуникативной перегрузкой. При этом фиксация негативных состояний, связанных с коммуникативной перегрузкой в конце рабочей недели, зависит от возраста учителей, а также от их эмоционального состояния. Головные боли, упадок сил особенно проявляются в работе с подростками 12–14 лет.

Следствием напряженных ситуаций педагогической деятельности является напряженное поведение педагога, которое проявляется в грубости, несдержанности, окриках и оскорблениях учеников, в пессимистическом умонастроении, цинизме, редуцировании работоспособности. Агрессивная реакция учителя противоречит педагогической этике, целесообразности поведения, резко ухудшает его положительный имидж и репутацию, зачастую является причиной прогрессирующей невротизации школьников.

Кроме того, было высказано предположение, что фактором, опосредующим «выгорание», является не только коммуникативная нагрузка (интенсивность, продолжительность и когнитивная сложность служебного общения), но и более низкое материальное вознаграждение, а также связанная с этим неудовлетворенность качеством жизни: переживание социальной несправедливости, незащищенность, потеря социальной престижности и ролевого статуса. В современных научно-педагогических публикациях можно встретить вместе с эмоциональным выгоранием такие понятия, как деформация социального статуса учителя, эмоциональное неблагополучие, личностная конфликтность, синдром хронической усталости, профессиональная стагнация. Не случайно, характеризуя отечественный педагогический корпус и учитывая две его ведущие тенденции – феминизацию и старение, Е. А. Ямбург приводит метафору «уставшая бабушка» [65].

В профессиях, ориентированных на работу с людьми, большое значение имеет получение обратной связи (благодарность, признание, проявление уважения, информация об изменении самочувствия или новых планах, касающихся дальнейшего делового взаимодействия). Одна из причин выгорания, как отмечают исследователи, – отсутствие обратной связи или ее необратимый характер. Важно помнить о том, что люди процветают в обществе и лучше функционируют, когда они получают одобрение, утешение, поддержку, радость, хорошее настроение от тех людей, которых они любят и уважают. Наиболее деструктивным элементом в профессиональном и межличностном взаимодействии являются перманентные и нерешаемые конфликты между людьми. Они провоцируют чувство фрустрации и враждебности, уменьшая вероятность социальной поддержки.

Исследователи (Л. М. Митина, В. Е. Орел) выделяют *личностные факторы*, от которых зависит развитие синдрома выгорания:

- индивидуальный предел возможностей «эмоционального Я» противостоять истощению;

- нейротизм (низкая степень эмоциональной устойчивости). Это означает, что у педагогов с повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью нервных процессов в ситуации постоянного эмоционального напряжения происходит психоэмоциональное истощение, отчуждение от учеников и формирование низкой самооценки своей профессиональной компетентности;

- внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания; негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия;

- необщительные, застенчивые, эмоционально неустойчивые, импульсивные и нетерпеливые, не вполне самодостаточные, с высокой эмпатией и реактивностью более склонны к развитию «выгорания»;

- жесткость, директивный стиль руководства, низкий уровень самоуважения и самооценки.

Е. П. Ильин отмечает, что наибольшее число «выгоревших» наблюдается среди учителей средних школ: 71 % учителей имеют высокое эмоциональное истощение и у 64 % из них – мотивационно-установочное «выгорание» (редукция личных достижений).

В. Е. Орел отмечает, что причины выгорания у работников педагогических профессий кроются как в личности самого работника, так и в условиях его профессиональной среды. Во многих исследованиях, посвященных эмоциональному выгоранию в педагогической профессии, подчеркивается, что учитель, не испытывающий радости от своего труда, не испытывающий положительные эмоции от общения с учениками, начинает стремиться к дистанцированию, переживает при этом профессиональную несостоятельность. Отстраненный образ жизни и деятельности педагогов, переживающих состояние эмоционального выгорания, в работе выражается в виде повышенных требований, нетолерантности, необоснованности критикующих замечаний к учащимся.

«Выхолащивание» из личности педагога гуманистической направленности при воздействии выгорания отражается также на их представлениях и оценках социального окружения, и прежде всего учеников. Результаты восприятия учащихся педагогами с высокими показателями выгорания, полученные в исследованиях В. Е. Орла, позволяет нарисовать следующий образ учеников: интересные, умные, творческие, красивые, но при этом им свойственна глупость, лживость, заурядность и надоедливость. «Выгоревшие» педагоги не направлены на установление дружеских, доверительных отношений. Для них важна прежде всего оценка их умственных способностей. Специфика представлений «выгоревших» педагогов заключается в том, что они видят в людях скорее неприятные черты, считая, что в наше время не может быть счастливых и независимых людей. В связи с этим можно говорить о дезадапционном влиянии выгорания на процессы профессионального становления субъекта педагогической деятельности.

*Синдром выгорания* относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения. В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон выгорание включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

*Эмоциональное истощение* проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

*Деперсонализация* представляет собой тенденцию развития негативного, бездушного, циничного отношения к ученикам. Контакты становятся формальными и обезличенными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдержанном раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

*Редукция персональных достижений* обнаруживается в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшением ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

В последнее время исследователи все больше стали связывать синдром «выгорания» с психосоматическим самочувствием, соотнося его с состоянием предболезни. В таком состоянии у человека резко уменьшается мотивационный потенциал. Так, при монотонности жизни, психическом пресыщении, утомлении исчезает желание выполнять работу, к которой вначале имелся положительный мотив. Но особенно сильно и длительно на уровень мотивационного потенциала влияет состояние депрессии, возникающее у здоровых людей и обуславливающее чувство беспомощности перед лицом жизненных трудностей, неуверенность в своих возможностях, сочетающихся с чувством бесперспективности. Уровень потребностей, влечений резко снижается, что приводит к пассивному поведению, безынициативности.

Следует отметить, что многочисленные исследования факторов, влияющих на «выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что является главным в возникновении этого явления, в чем его основная причина: личностные черты или характеристика деятельности, факторы профессиональной среды или особенности взаимодействия с учащимися? Все это – отражение общего методологического вопроса о взаимодействии личности и профессии.

Считаем, что одним из основополагающих факторов «выгорания» является ригидность личности в построении новых личностных смыслов своей деятельности, когда человек утратил один смысл и не нашел взамен новый, помогающий адаптироваться в изменившейся ситуации. Человек, умеющий находить новый смысл в трудной ситуации, оказывается более адаптивным.

Вопрос о сохранении психологического здоровья педагога является в современных условиях наиболее значимым и актуальным. Понятие здоровье индивидуума не является в науке точно детерминированным, что связано с большой широтой индивидуальных

колебаний важнейших показателей жизнедеятельности организма, а также с множеством факторов, влияющих на его здоровье. Раскрытие содержания критериев и выявление состава психологического здоровья предлагают видные специалисты (Б. С. Братусь, И. Н. Гурвич, Б. Д. Карвасарский, В. Е. Каган, Ю. П. Лисицын и др.). О. Н. Кузнецов и В. Н. Лебедев называют признаки, которые могут рассматриваться в качестве критериев психологического здоровья: способность адекватного восприятия окружающей среды и осознанного совершения поступков, целеустремленность, работоспособность, активность, полноценность семейной жизни.

Социальными критериями психологического здоровья личности являются следующие: способность человека реагировать на другого человека как равного себе (одна из самых больших трудностей многих педагогов, облеченных властью, опытом, возрастом, знаниями – уметь принимать и воспринимать ученика как равноправную личность); реакция на факт существования определенных норм в отношениях с другими людьми и как стремление следовать им; способность признавать и сохранять индивидуальность в себе и других. А. Маслоу выделяет следующие характеристики здоровых людей: более развитая способность принимать себя, других такими, какие они есть на самом деле, более развитая способность сосредоточиться на проблеме, большая спонтанность и непосредственность, более выраженная отстраненность и стремление к уединению, более выраженная автономность и нежелание приобщения к одной какой-то культуре, острые и глубокие переживания, более сильное отождествление себя со всем человечеством, высокие творческие способности, выраженная демократичность характера.

Ряд авторов (Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко) используют термин «психологическая устойчивость» – умение быстро ориентироваться в измененных условиях школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях, сохраняя при этом выдержку и самообладание. В качестве показателей психологической устойчивости педагога авторы выделяют: уверенность в себе как в учителе, отсутствие страха перед детьми, умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль), отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, наличие волевых качеств (целеустремленности,



решительности, настойчивости), удовлетворенность деятельностью, нормальная утомляемость.

По мнению Л. М. Митиной, психологическое здоровье педагога не означает отсутствие конфликтов, фрустраций, проблем. Главное для педагога – сохранить активность и адекватность личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Способность противостоять разного рода педагогическим трудностям (фрустрационная толерантность), сохраняя психологическую адаптацию, предполагает адекватную оценку педагогом педагогической ситуации и возможность предвидения выхода из этой ситуации. Б. Г. Ананьев отмечал, что стресс-толерантность личности и выносливость по отношению к фрустраторам зависит от поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы. Распад социальных связей влечет за собой ломку интраиндивидуальной структуры личности, возникновение острых внутренних кризисов, дезорганизующих поведение. Социальная поддержка в группе, работающей в условиях стресса, не снижая уровня напряженности (стресса), может способствовать «переводу» его неблагоприятных проявлений в благоприятные.

Вместе с тем Л. М. Митиной выявлено, что значительное число учителей имеет низкие показатели степени социальной адаптации, при этом агрессивные формы реагирования встречаются чаще, чем формы астенического характера (депрессия). Повторяющиеся фрустрации приводят к формированию у учителей таких свойств личности, как несдержанность, грубость или неуверенность в своих силах, тревожность. Излишняя дидактическая морализация и поучающая манера в профессиональном поведении, перерастающая в набор заформализованных шаблонов, часто становятся одним из мотивирующих факторов отчуждения учащихся от своих педагогов, своеобразным фрустратором, вызывающим негативные эмоциональные состояния.

*Профессиональное здоровье педагога* – это способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности. Восстановление такого здоровья – это управление механизмами, способствующими формированию позитивному отношению к самому себе, открытому от-

ношению с миром, к изменениям, принятию ответственности. Одним из важных направлений поддержания профессионального здоровья является повышение самосознания педагога, осознания себя личностью, хозяином жизни, способном проектировать свое будущее. Сегодняшний низкий уровень самоотношения, самоприятия, самоотношения, аутосимпатии, низкая самооценка педагогов – это показатель того, как одна из самых крупных профессиональных популяций охвачена моральной апатией, нравственной депрессией. Утрачено самое важное – понимание себя (Л. М. Митина).

Любопытные данные получены американскими исследователями, попытавшимися установить взаимосвязи между выгоранием и чувством юмора. Оказалось, что последнее может выступать одним из механизмов копинга – преодоления стрессовых ситуаций. Было обнаружено, что педагоги с хорошим чувством юмора реже страдают от выгорания, а также более высоко оценивают свою профессиональную успешность [55].

Практика показывает, что наиболее стрессоустойчивым оказывается тот, кто получает положительные эмоции и поддержку в семье, удовлетворение от работы и имеет хобби или увлечения, позволяющие почувствовать, что жизнь больше, чем работа. И, напротив, при сильных рабочих стрессах, перегрузке в семье, нехватке или саморазрушающей трате свободного времени внутренние ресурсы истощаются.

Охрана и восстановление профессионального здоровья педагога предполагает управление механизмами, детерминирующими развитие личности, способствующими формированию позитивного самоотношения, открытому взаимодействию с миром, готовности к изменениям, принятию на себя ответственности за свое здоровье и образ жизни. Основными средствами восстановления здоровья педагога являются специально организованная психоэмоциональная и двигательная активность, применение разнообразных средств саморегуляции эмоционального состояния: специальных физических упражнений, дыхательной гимнастики, релаксации, самовнушения, психофизической тренировки и т. д.

## Вопросы для самопроверки

1. Дайте определение профессиональной деформации.
2. Перечислите основные причины возникновения профессиональных деформаций педагога?
3. Назовите общепедагогические деформации.
4. В чем может проявляться педагогический догматизм?
5. Назовите основные жанры речевой агрессии педагогов. Какой вид речевой агрессии педагога вы считаете наиболее опасным для жизнедеятельности учащегося?
6. Какие профилактические меры вам известны для преодоления речевой агрессии?
7. Какие проблемы педагогической деятельности вызывают ваше повышенное раздражение?
8. В чем опасность негативных педагогических стереотипов?
9. Назовите основные стереотипы педагогического мышления.
10. Назовите основные стереотипы педагогического поведения.

## Практикум

### 1. Список метафор-контропов к неадекватным представлениям педагога (М. А. Мазниченко).

<i>Неадекватное представление</i>	<i>Метафора-контропора</i>
Ученики учителя должны бояться	Когда человек изо всех сил выискивает средства заставить других бояться себя... он прежде всего достигает того, что его начинают ненавидеть. Ш. Монтескье
Веселый настрой класса – помеха для обучения	Чем важнее и серьезнее предмет, тем веселее нужно рассуждать о нём. Г. Гейне

Скрытых возможностей у учеников не существует	Способности ребенка – айсберг. На поверхности только малая часть. Слои, находящиеся под поверхностью, часто спрятаны от нашего взора и неизвестны даже самому человеку
Отстающих учеников нужно ругать	Похвала – педагогический домкрат
Признак хорошей работы учителя – абсолютное отсутствие конфликтов	Бесконфликтность – конфликт наоборот. В. Кротов
Хороший учитель должен ответить на любой вопрос. Учитель должен играть роль всезнайки	Не стыдно и не вредно не знать. Всего знать никто не может, а стыдно и вредно притворяться, что знаешь, чего не знаешь. А. Толстой
Учитель должен дать знания любой ценой	Учитель, пытающийся преподавать без того, чтобы внушить ученику желание учиться, кует холодное железо. Г. Манн
Хороший учитель должен скрывать свои настоящие чувства от учеников	Не бойся показаться им «не таким». Бойся, что они покажутся тебе «не такими»
Принуждение – кредо учителя	Севши на муравейник, царем муравьев не станешь
В настоящее время хорошим учителем стать невозможно	Лучше зажечь одну маленькую свечу, чем клясть темноту

## Практикум

### Диагностические методики, выявляющие личные и профессиональные деформации педагога

#### Методика измерения профессиональных деформаций (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова)

Уважаемые коллеги! Внимательно прочитайте каждый вопрос и определите отношение к нему одним из утверждений: а) нет, это неверно; б) пожалуй, это верно; в) скорее всего, верно; г) совершенно верно. Отметьте свой ответ в бланке соответствующей буквой в месте, отведенном для ответа.

1. Хронически не успевающие по моему предмету учащиеся вызывают у меня чувство досады, переходящее порой в негодование.

2. Думаю, что уровень моих способностей и другие качества выше, чем у многих моих коллег.

3. Я всегда нахожусь в центре внимания своих коллег.

4. Успех в любой деятельности зависит от наличия четкого ее алгоритма.

5. Мне кажется, что педагогическая практика в последние годы отягощена новыми теориями (принципами, концепциями), практически ничего не меняющими в обучении и воспитании.

6. Я считаю, что требовательность педагога – это один из главных гарантов его успеха.

7. Я согласен с утверждением: «Педагогика для меня – не просто профессия, а дело всей моей жизни. Весь опыт, знания я отдам ученикам».

8. Я считаю, что учебные предметы можно подразделять на основные и второстепенные.

9. Я вмещаюсь в поведение людей (в магазине, транспорте), если замечаю какие-либо «ненормальные» его формы.

10. Я считаю, что чем меньше разница в возрасте педагога и студента, тем они лучше понимают друг друга.

11. Мне кажется, что такая форма передачи информации, как указания, приказ, действуют намного эффективнее, чем другие.

12. Мне свойственно естественное чувство брезгливости, которое я испытываю при общении с людьми неопрятными, небрежно одетыми, физически непривлекательными.

13. Считаю, что профессия педагога очень напоминает профессию актера, режиссера.

14. Меня раздражают люди, поведение которых остается для меня непонятным.

15. Я прихожу к мнению, что мое истинное предназначение актерская деятельность.

16. Моя профессия – одна из самых изнурительных и малоперспективных.

17. Мне нетрудно сделать замечание человеку (взрослому, ребенку), если он ведет себя, на мой взгляд, несоответствующим образом.

18. Люди, не желающие следовать моим рекомендациям, распоряжениям, советам, вызывают у меня негативное отношение.

19. Мне кажется, что молодежь за последние годы изменилась не в лучшую сторону.

20. Я согласен, что самое главное в моей работе – это прочные и глубокие знания того предмета, который я преподаю.

21. Я могу быть настолько приветливым с человеком, которого я не люблю, что моего подлинного отношения никто не заметит.

22. Четкие инструкции и умозаключения являются важнейшей составляющей преподавания.

23. Откровенно говоря, мне приходится занижать оценки ученикам только потому, что они по каким-либо причинам неприятны мне.

24. Согласен, когда говорят, что «раньше учились лучше, и учили лучше».

25. Я считаю, что профессионалу необходимо скрывать свои истинные чувства и эмоции.

26. Я стараюсь делиться с молодыми специалистами личным педагогическим опытом негативного характера.

27. Я прихожу к мысли, что ученики – это чуткие и благодарные зрители.

28. У меня возникает чувство досады и раздражения в том случае, если я замечаю, что многие ученики одеты гораздо «дороже» и моднее меня.

29. Владение молодежным сленгом помогает педагогу установить контакт со студентами.

30. Я считаю, что современному педагогу необходимо совершенствовать знания, прежде всего по своему предмету (курсу, дисциплине).

31. За пределами стен учебного заведения я все равно чувствую себя педагогом.

32. Я согласен с выражением «Педагог – это второй человек после Бога, ибо он непогрешим».

33. Я постоянно контролирую социальное окружение детей (в том числе собственных), так как считаю это залогом успешного воспитания.

34. Я замечаю, что хорошо организованная, аргументированная система наказания действует намного эффективнее других средств.

35. Мне кажется, что 80 % времени, отведенного на занятие, я говорю сам.

36. Я согласен с мнением, что педагог – центральная фигура образовательного процесса, так как на нем лежит вся полнота власти и ответственности.

37. Мне кажется, ни одна из профессий не ставит перед человеком столько проблем и затруднений.

38. Я могу так войти в сценическую роль (образ), что забываю о том, что это только игра.

39. Мне кажется, что традиционные методы преподавания более доступны как для педагога, так и для учащихся.

40. Знание психологических теорий мало влияет на качество преподавания моего предмета.

41. Мне приятно, что мои ученики считают меня человеком ироничным, «подковыристым».

42. Я оцениваю свой стиль одежды как современный, модный, молодежный.

### **Ключ**

За каждый ответ выставляется оценка в баллах соответственно: а) – 0; б) – 1; в) – 2; г) – 3. Номера структурированы в соответствии с видами возможных деструкций.

## Бланк ответов

Агрессия	Авторитарность	Демонстративность	Дидактичность	Догматизм	Доминантность	Индифферентность	Консерватизм	Ролевой экспансионизм	Социальное лицемерие	Поведенческий трансфер
1	2	3	4	5	6	7	19	8	9	10
12	11	13	22	30	14	16	24	20	17	29
23	36	15	35	40	18	26	39	31	25	42
28		21			33			37	32	
34		27								
41		38								



Деструкция считается не сформированной, если показатель составляет менее 30% от максимального балла:

До 5	До 3	До 5	До 3	До 3	До 4	До 3	До 3	До 4	До 4	До 3

Деструкция имеется, но ярко не выражена, если показатель составляет от 30 до 60 % от максимального балла:

6-13	4-6	6-13	4-6	4-6	5-8	4-6	4-6	5-8	5-8	4-6

Деструкция ярко выражена, если показатель составляет более 60 % от максимального балла:

14-18	7-9	14-18	7-9	7-9	9-12	7-9	7-9	9-12	9-12	7-9

**Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание»**  
**(разработан на основе трехфакторной модели**  
**К. Маслач и С. Джексона и адаптирован**  
**Н. Водопьяновой, Е. Старченковой)**

**Определите степень проявления каждой из составляющих синдрома выгорания.** Вам предлагается 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с работой. Прочитайте внимательно каждое утверждение и решите, чувствуете ли вы себя таким образом по отношению к вашей работе. Если у вас не было такого чувства, в листе ответов отметьте позицию «никогда». Если было такое чувство, укажите, как часто вы его ощущали. Для этого зачеркните или обведите кружком балл, соответствующий частоте переживаний того или иного чувства.

0	1	2	3	4	5	6
никогда	очень редко	редко	иногда	часто	очень часто	всегда

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.
3. Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои студенты (ученики), коллеги, и использую это в интересах дела.
5. Я общаюсь с моими студентами (учениками) чисто формально, без лишних эмоций и стремлюсь свести общение с ними до минимума.
6. Я чувствую себя энергичным и эмоционально воодушевленным.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях.
8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я могу позитивно влиять на продуктивность работы моих студентов (учеников).
10. В последнее время я стал более черствым, бесчувственным по отношению к тем, с кем работаю.

11. Как правило, окружающие люди много требуют от меня или манипулируют мной. Они скорее утомляют, чем радуют меня.

12. У меня много планов на будущее, я верю в их осуществление.

13. Я испытываю все больше жизненных разочарований.

14. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.

15. Бывает, что действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими студентами и коллегами.

16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.

17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества при общении со студентами (учениками) и коллегами.

18. Я легко общаюсь с людьми независимо от их статуса и характера.

19. Я много успеваю сделать.

20. Я чувствую себя на пределе возможностей.

21. Я еще многого смогу достичь в этой жизни.

22. Бывает, что студенты (ученики) и коллеги перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

### Ключ

Субшкала	Номер утверждения	Сумма баллов (максимальная)
Эмоциональное истощение	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	54
Деперсонализация	5, 10, 11, 15, 22	30
Редукция личных достижений	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	48

### Уровни выгорания

Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	0-16	17-26	27 и более

Деперсонализация	0-6	7-12	13 и больше
Редукция личностных достижений	39 и более	38-32	31-0

### **Познакомьтесь с основными способами профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний.**

Экономно расходуйте свои эмоционально-энергетические ресурсы. Сила разума способна нейтрализовать отрицательное влияние многих событий и фактов. Будьте оптимистом. Игнорируйте мрачные стороны жизни, позитивно оценивайте события и ситуации.

Для этого следует:

- Воспринимать неудовлетворительные обстоятельства жизни как временные и пытаться изменить их к лучшему.
- Подмечать свои достижения и успехи, хвалить себя за них, радоваться достигнутым целям.
- Не «пережевывать» в уме случившиеся конфликты и допущенные ошибки. Осознать их причину, сделать выводы и найти выход.
- Взять за правило: дольше и чаще общаться с людьми, которые приятны. С теми же, кто неприятен, мягко и незаметно ограничивать общение. Если взаимодействие с малоприятным человеком неизбежно, убедить себя, что происходящее не стоит того, чтобы реагировать эмоционально.
- Признавать за любым человеком право на свободное проявление индивидуальности. Каждый проявляет свою индивидуальность так, как ему удобно, а не так, как это делаете вы или как бы вам этого хотелось. Необходимо быть гибче в оценках других людей, не стараться переделать партнера, подогнать его под себя.

### **Упражнение «Это я» (В. В. Бойко)**

Данное упражнение направлено на обнаружение духовного родства, сопричастности с другими людьми и помогает развить в себе человечность. Наблюдая за другим человеком, обратите особое внимание на те черты его характера, которые, возможно, при-

суши и вам. Когда кто-то сделает нечто такое, что вам не нравится, напомните себе, что и вы иногда делаете подобные вещи. Постоянно напоминая себе, что чужие ошибки не представляют собой ничего особенного, можно быстро и эффективно освободиться от напряжения.

Развивайте динамичность установок. Человек с большим набором гибких установок и достаточно большим количеством разных целей, обладающий способностью их заменять в случае неудачи, защищен от негативных стрессов лучше, чем тот, кто ориентирован на достижение единственного, главного конкретного результата.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

Профессионализм представляет собой сложное явление, объединяя в себе две составляющие:

- 1) достижение высокого уровня компетенции в своей профессиональной деятельности;
- 2) определенный способ существования личности в профессии, творческое самообразование и самосозидание.

Достижение вершин профессионализма в педагогической деятельности предполагает постоянный поиск и осмысление источников педагогического творчества, новых способов взаимодействия с новыми учениками, их потребностями и возможностями. Преодоление трудностей, противоречий педагогической реальности позволяет приобрести осмысленный опыт разрешения разноуровневых педагогических проблем, развивая профессиональное самосознание педагога, укрепляя четкость и последовательность профессионально-педагогической позиции. Высший этап профессионализма связан не с достижением высоких результатов как таковых, а с преобразованием и преображением себя и своей деятельности.

Развитие профессионального самосознания педагога является важнейшим направлением профессионального развития педагога, оно основывается на качественных преобразованиях в смысловой сфере личности, на процессах качественной рефлексии и смыслотворчества. Педагог не просто реализуется, совершая выбор между репродуктивными способами педагогической деятельности, он качественно преобразует себя, переосмысливает профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывает собственный индивидуальный стиль деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность без активизации процесса профессионально-творческого саморазвития нередко превращается в процесс стандартизации личности, нивелирования ее индивидуальности и подчинения профессиональным образцам поведения, что неизбежно ведет к профессиональной стагнации.

Педагогу важно постоянно находиться в процессе определения смысла деятельности и отношений к педагогическому труду, постоянно задавать себе вопросы и искать на них ответы, выстраивать траекторию позитивных отношений с миром, учениками и профессиональным сообществом, целенаправленно и системно заботиться о своем профессиональном здоровье.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды / И. А. Баева, И. А. Волкова, Е. Б. Лактионова; под ред. И. А. Баевой. – М.: Эконом-Информ, 2009. – 248 с.
3. Белова С. В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКИПРО, 2006. – 380 с.
4. Бохан Т. Г. Профессиональные страхи у педагогов / Т. Г. Бохан, Г. В. Залевский, С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 1998. – Вып. 8-9. – С. 31–32.
5. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
6. Варданыан М. Р. Структурно-функциональная модель имиджа как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса // Имиджелогия – 2007: имидж как феномен современной цивилизации: материалы V Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2007. – С. 109–112.
7. Волков Б. С. Конфликтология / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Академический проект, 2010. – 142 с.
8. Горшкова В. В. Диалог в образовании человека. – СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2009. – 192 с.
9. Гребенкин Е. В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 173 с.
10. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 212 с.
11. Егоров Г. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика / Г. Егоров, Т. В. Меланина. – М.: ПСТГУ. 2014. – 133 с.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
13. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.



14. Кандаурова А. В. Основы профессионального мастерства: формирование педагогического стиля: учебное пособие для среднего профессионального образования / А. В. Кандаурова, Н. Н. Суртаева. – 2 изд-е, испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 255 с.
15. Кашапов М. М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М. М. Кашапов, Т. В. Огородова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 183 с.
16. Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 176 с.
17. Ковалёва Е. А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1, № 2. – С. 146–157.
18. Коджспирова Г. М. Педагогический словарь для высших и средних учебных заведений / Г. М. Коджспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2000.
19. Корчак Я. Как любить ребенка. – Екатеринбург, 2005.
20. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб.: Искусство СПб., 2005. – 624 с.
21. Лукашенко М. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов / М. А. Лукашенко, А. А. Ожгихина // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 1. – С. 46–56. – DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>
22. Мазниченко М. А. Коррекция педагогической деятельности: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд. испр. – М.: Юрайт, 2019. – 142 с.
23. Мазниченко М. А. Чего боится вузовский преподаватель? // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 112–120.
24. Максимова В. Н. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 196 с.
25. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004.
26. Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М.: Юрайт, 2015. – 424 с.
27. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 306 с.

28. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
29. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
30. Молочкова И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.
31. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
32. Москвина Н. Б. Профилактика профессиональных деформаций учителя: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 218 с.
33. Набат Э. Н. Метакачества как основа имиджа преподавателя высшей школы / Э. Н. Набат, Ю. В. Сорокопуд // Имиджелогия – 2007: имидж как феномен современной цивилизации: материалы V Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2007. – С. 126–130.
34. Наумчик В. Н. Этика педагога / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. – Мн.: Университэцкае, 1999. – 216 с.
35. Никитина К. А. Этика поведения педагога в социальных сетях // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2019. – № 4. – С. 101–106.
36. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004.
37. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. – 222 с.
38. Педагогика многообразия / Н. Ю. Камракова, Н. В. Носова, Т. А. Поярова Е. Л. [и др.]; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Вологодский государственный университет. – Вологда: ВоГУ, 2021. – 188 с.
39. Перепелицына М. А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2005. – 176 с.
40. Полетаева Н. М. Закономерности становления профессиональной зрелости педагога // Вестник Ленинградского государст-

венного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 176–184.

41. Полетаева Н. М. Профессиональная зрелость педагога: сущность, структура, проблемы и механизмы становления // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2009. – № 3. – С. 130–136.

42. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

43. Роботова А. С. Преподаватель-гуманитарий в режиме e-Learning: «волнения души» // Высшее образование в России. – 2017. – № 3 (210). – С. 43–51.

44. Рогов Е. И. Психология становления профессионализма (в социономических профессиях); Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики. – Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2016. – 339 с.

45. Розенберг М. Язык жизни: ненасильственное общение. – М.: София, 2009. – 272 с.

46. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

47. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие. – Самара: Изд-во Самарского государственного университета, 2002.

48. Рыбак Е. В. Формирование толерантности у студентов высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2003. – 135 с.

49. Сенько Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.

50. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

51. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.

52. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учебное пособие для преподавателей / отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 102 с.

53. Сорокопуд Ю. В. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте профессионального стандарта: учебное посо-

бие. – Ставрополь: «АРГУС» Ставропольского аграрного университета, 2018. – 207 с.

54. Станкин М. И. Если мы хотим сотрудничать. – М.: Академия, 1996. – 384 с.

55. Сысоева Е. Ю. Актуальные проблемы педагогического общения: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 164 с.

56. Сысоева Е. Ю. Идеальный имидж преподавателя вуза: опыт интеллектуальных переживаний // Вестник Самарского государственного университета. – 2009. – № 5 (71). – С. 124–129.

57. Сысоева Е. Ю. Имидж педагога: учеб. пособие. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 148 с.

58. Сысоева Е. Ю. Профессиональное становление педагога: учебное пособие. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2021. – 92 с.

59. Сысоева Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2018. – Т. 24, № 4. – С. 48–53.

60. Шляпкинова О. А. Профессиональное развитие личности: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2012. – 132 с.

61. Щербинина Ю. В. Введение в педагогический дискурс: учебник. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. – 432 с.

62. Щербинина Ю. В. Речевая защита: учимся управлять агрессией. – М.: Неолит, 2017. – 304 с.

63. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

64. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие. – М.: Форум; ИНФРА-М, 2014. – 416 с.

65. Ямбург Е. А. Острова утопии // Народное образование. – 2014. – № 9. – С. 9–16.