Рогов Евгений Иванович. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Ростов н/Д, 1999 354 c. РГБ ОД, 71:00-13/48-7

**РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**

**УНИВЕРСИТЕТ**

***На правах рукописи***

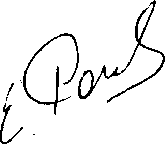
Рогов Евгений Иванович

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Специальность 13.00.08 - теория и методика профессионального образования**

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научней консультант - доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО **Е.В.Бондаревская**

Ростов-на-Дону -1999 г.

ВВЕДЕНИЕ 4

Глава I. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ О ПРОБЛЕМАХ

ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ 21

§ 1. Проблематика исследования личности учителя в педагогике

в контексте типологического подхода 21

§ 2. Проблематика исследования личности учителя в контексте

педагогической психологии 44

[Выводы по первой главе 63](#bookmark2)

Глава II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УЧИТЕЛЯ 66

§ 1. Разработка понятийно-категориального аппарата исследований

профессиональной деятельности учителя 66

§ 2. Концепции педагогической деятельности 83

[Выводы по второй главе 101](#bookmark5)

Глава III. ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА 105

§ 1. Личностно-развивающее педагогическое взаимодействие в

теории и эксперименте 105

§ 2. Локализация личности учителя в профессиональном

пространстве 118

1. Плоскость 1: личностный стиль педагогической

деятельности 122

1. Плоскость 2: совместимость субъектов педагогической

деятельности 125

1. Плоскость 3: взаимодействие субъектов педагогической

деятельности 130

§ 3. Динамика направленности профессиональной активности в

зависимости от педагогического стажа 138

[Выводы по третьей главе 148](#bookmark8)

Глава IV. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ 152

§ 1. Предметоцентризм в педагогической профессии 152

§ 2. Процессы типообразования в педагогической

профессии 160

§ 3. Динамика самооценки учителя в процессе профессиональной

деятельности 169

C:\Users\Pavel\AppData\Local\Temp\Rar$DIa0.190\media\image2.pngC:\Users\Pavel\AppData\Local\Temp\Rar$DIa0.190\media\image3.png§ 4. Изменение категориальных структур сознания педагогов



§ 5. Авторитарность как следствие ролевых характеристик

педагога

§ 6. Феноменология педагогических аутостереотипов

Выводы по третьей главе

Глава V. ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ

§ 1. Профессионализация личности как следствие системной

организации учебно-воспитательного процесса

§ 2. Объективация оценки профессиональной деятельности

педагога

§ 3. Активность как основа становления личностной организации

учителя

§ 4. Педагогический процесс как культуроразвивающая .

деятельность

Выводы по пятой главе

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ





211



















Высокая общественная значимость личности учителя не нуждается в под­робных комментариях. Благодаря ей осуществляется воспроизводство ценно­стей общества в сознании последующих поколений, оказывается существенное влияние на их развитие. Отсюда становится понятен неснижающийся интерес педагогов и психологов к личности учителя, к вопросам повышения эффектив­ности и качества педагогической деятельности, к изучению процесса становле­ния учителя-профессионала. Основными институтами, решающими задачи ока­зания помощи учителям в их профессиональном росте являются ИПК и ПРО, районные методкабинеты и центры, ФПК при вузах. Но свою основную задачу они до сих пор видят в том, чтобы пополнять знания, сообщать недостающую информацию. Собственно личностный рост, личностно-профессиональное раз­витие педагога остается вне их внимания и является его собственной заботой. Знание фактов, закономерностей личностно-профессионального развития, вы­явленные в настоящем исследовании должны помочь педагогу самому активно включиться в процесс диагностики и коррекции становления своей личности в профессии.

Актуальность настоящего исследования определяется, с одной стороны, становлением гуманистической парадигмы в педагогическом образовании, а, с другой стороны, возрастающим осмыслением роли и значения профессиональ­ной деятельности как важнейшего фактора, формирующего личность. Много­летний мораторий, фактически наложенный на эту проблематику, связанный с выдвинутым принципом развития личности в деятельности, привел к понима­нию профессионализации как однозначно положительного явления, что делает тем более актуальным теоретическое и практическое исследование проблемы отношений личности и деятельности.

Поведение личности обусловлено способами вхождения в профессию, сложностью адаптации в ней, длительностью пребывания, отношениями, скла­дывающимися с коллегами и учащимися. В этом плане актуальным является преодоление разрыва между сложившимися традициями построения и изучения моделей становления специалиста и реальным процессом развития личности в профессии, динамики формирования и изменения личности и ее взаимодейст­вия с освоением и развертыванием самой профессиональной деятельности. Это преодоление позволит в более широкой перспективе рассмотреть отноше­ние субъекта как к процессу деятельности, так и к взаимодействию с ее объек­том, а также теоретически осмыслить уже накопленные ранее данные.

Вопросы развития и изменения личности в ходе освоения профессиональ­ной деятельности имплицитно подразумеваются в рамках акмеологии и андро- гогики, однако здесь динамика личностных показателей учителей в профессио­нальной деятельности рассматриваются однонаправленно: от вхождения в про­фессию, через становление в ней к мастерству (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, С.И. Змеев, Н.В. Кузьмина, А.Т. Цветкова и др.). Процесс же профессионализации личности в настоящее время практически не рассматривается, хотя и является чрезвычайно важным для определения стратегии и тактики подготовки педаго­гов, оценки их профессионализма, выявления отклонений и проч. Изучение процесса профессионализации имеет кардинальное значение как для конкре­тизации теории социализации личности, так и для создания психолого­педагогической концепции личности учителя и специальных методик ее диаг­ностики, формирования и коррекции.

Сложность данной задачи видится еще и в том, что в философском аспекте личность представляет собой довольно динамичное и пластичное образование. Находясь в постоянном движении, сознательно и неосознанно маскируя, изме­няя, обогащая, теряя, компенсируя, взаимозаменяя, перестраивая, дополняя свои внутренние качества, личность делает проблему фиксации стабильных, устойчивых социально-психологических проявлений довольно призрачной и эфемерной. В результате, как указывает Л.И.Анцыферова, стабильность, ус­тойчивость сочетаются в организации личности с удивительной гибкостью, не­прерывным обогащением сферы ее потенций, с огромными компенсаторными резервами, с возможностями перестройки, взаимозаменяемости, взаимодопол­нения ее образующих [36,4].

Подобная динамика, а, следовательно, сложность обусловлена тем, что ос­новным способом бытия личности является развитие, которое выражает ос­новную потребность человека как универсального родового существа посто­янно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в своей индивидуальной форме.

Феноменология изменений, происходящих с личностью в процессе ее вхо­ждения как субъекта деятельности в профессию, несомненно, представляет со­бой важный аспект в понимании ее поведения, в то же время сущность и за­кономерности этого процесса еще не стали объектом пристального внимания исследовательского поиска и требуют более глубокого их рассмотрения, выде­ления и изучения пространства, в котором осуществляется это изменение. Этим определяется суть проблемы исследования.

Ее конкретизация приводит нас к ряду общих теоретических позиций. Так, изучение процесса личностного развития является неалгоритмизированной задачей и во многом обусловлено исходной теоретической позицией исследо­вателя, его методологией. Результаты подобного изменения можно предста­вить себе как закрепившиеся в структуре личности приемы и способы дейст­вия, в результате использования которых появляются обусловленные професси­ей новообразования, личностные смыслы, повышается или понижается уро­вень активности, организованности и устойчивости личностной системы, и из­меняется режим ее функционирования. Традиционно механизмом личностного изменения считают противоречия, возникающие или между двумя состояниями действительности: наличного и желательного [43], или между эталоном и са­мооценкой [385], или между реальным и потенциальным в личности [44] и т.д.

Исследования, однако, показывают, что только наличия того или иного противоречия еще недостаточно для развития личности, а тем более для ее прогрессивного становления. Развитие личности предполагает, прежде всего, ее собственную активность, ее деятельность по самопреобразованию, предпола­гающую выработку жизненной позиции и осознание своего места в обществе. Изменения личности происходят не в деятельности вообще, а в профессио­нальном пространстве, в процессе выполнения конкретных задач и взаимодей­ствия с объектом деятельности, достижения определенных целей, сложность и успешность достижения которых и определяют степень профессионализма работника.

Вопросы определения профессионализма в деятельности учителя, оценки его мастерства уже давно стали предметом спора и разногласий между фило­софами, педагогами, психологами, физиологами, практическими работниками и т.д. Провести реальную, жесткую грань между профессиональной и непрофес­сиональной деятельностью достаточно сложно. Одни нередко называют про­фессией ту деятельность, которой человек занимается долгое время, другие - род занятий, который служит им основным источником дохода. Обладая слож­ным внутренним устройством, профессия включает в себя множество разно­родных предметно-инструментальных и идеальных, духовных компонентов. В представлениях людей они могут существовать разрозненно - в виде частных образцов, и интегрировано - в виде "образа профессии", который находит свое знаковое, символическое выражение в научных, художественных, публици­стических, политических текстах в виде высказываемых идей и художествен­ных образов (литература, кино, театр, музыка, живопись и т.д.), в фольклоре, когда в профессиональном и общественном мнении бытуют легенды о масте­рах своего дела, о выдающихся образцах профессионального поведения, яр­ких случаях из практики и, наконец, в играх, ритуалах и имитациях, в которых идея и образ, отражающие ту или иную реальность бытия, приобретают "жи­вое" воплощение с обучающим или иным дидактическим смыслом [412,61].

Такая полифункциональность создает определенные трудности в использо­вании понятия "профессия" для анализа деятельности учителя, поэтому в дан­ном случае более целесообразно использовать понятие "профессиональная дея­тельность "или "педагогическая деятельность", как отражающее суть проводи­мого исследования и заключающееся в практическом достижении целей дея­тельности. Причем следует оговориться, что понятие "профессиональная дея­тельность" не тождественно понятию "роли" как социальной функции лично­сти или способа поведения, соответствующего принятым нормам.

Обозначенные проблемы, касающиеся, прежде всего вхождения личности в профессию и изменений, происходящих в ней в результате профессионализа­ции, кри териев профессионализма работника, механизмов и факторов, обу­словливающих способы жизнедеятельности личности, динамики образа про­фессии и других позволили выкристаллизовать основную задачу данной рабо­ты как изучение процесса становления личности учителя в профессиональной деятельности.

Вопросы методологии и теории рассматриваются в ней на материалах экс­периментальных исследований, проведенных на базе института повышения квалификации и переподготовки кадров образования Ростовской области, Рос­товского государственного педагогического университета, а также образова­тельных учреждений г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. В работе обос­новывается научный статус понятий «профессия», «профессионализм», «про­фессиональная педагогическая деятельность», «профессионализация», «про­фессиональная деформация» как самостоятельных явлений и процессов. По­нятия "профессионализм", "профессионализация" также нуждаются в рестав­рации их подлинного смысла и включении сюда, помимо их позитивных про­явлений, феноменов негативного плана, к которым может привести чрезмер­ное углубление в профессию.

Профессиональное становление личности педагога рассматривается как процесс постоянного взаимодействия личностных параметров с функциональ­ной структурой деятельности и объектом деятельности. В этом ключе переос­мысливаются задачи и методы подготовки и оценивания профессионализма педагога, обсуждаются основные направления личностного роста, формирова­ния личностной индивидуальности в педагогической профессии. Рассматри­вается проблема оценки и аттестации профессиональных кадров.

Решение проблем освоения педагогом профессиональной деятельности име­ет непосредственный выход на более полную реализацию возможностей субъ­екта, улучшение профессиональной подготовки учителей и преодоление неже­лательных воздействий труда на личность. Эти проблемы лежат в основе ста­новления профессионализма и совершенствования профессионального мастер­ства учителя.

Актуальность исследования диктуется также неопределенностью ситуации в данной проблематике и в другом смысле. С одной стороны, уже накоплен достаточно богатый материал по проблемам формирования индивидуального стиля деятельности (Б.А.Вяткин, Е.А.Климов, В.С. Мерлин и др.). В этих ра­ботах акцент делается на приспособлении субъектом своих индивидных свойств к требованиям деятельности, а собственно личностный, творческо- субъектный аспект нередко остается вне поля зрения исследователей. Про­цесс же профессионализации, изучению которого не уделяется в настоящее время должного внимания, предполагает, прежде всего, анализ личностных изменений, без которых феноменология становления личности учителя в про­фессии оказывается неполной, упрощенной. В немалой степени это вызвано тем, что проблема профессиональных изменений личности в педагогике до сих пор практически не разрабатывалась, что определяется наличием определенных социальных установок, а также слишком большим числом разнородных факто­ров, влияющих на становление личности в профессии.

Таким образом, актуальность разрабатываемой проблемы определяется необ­ходимостью дальнейшего теоретического и эмпирического изучения процесса становления личности в педагогической профессии, того места и значения, ко­торое занимает в структуре личности учителя его профессиональная деятель­ность, а также практическими задачами выявления и учета основных детерми­нант процесса профессионализации, оказывающих влияние, в том числе и не­гативное, на личность.

Объект исследования: профессионально-педагогическая деятельность учите­ля на основных этапах профессионализации: от процесса вхождения и освое­ния профессии до формирования профессионального мастерства.

Предмет исследования: личностно-профессиональное развитие учителя в процессе педагогической деятельности при освоении профессионального про­странства развития (в течение разных временных периодов), а также условия, детерминирующие этот процесс.

Целью работы является выявление и изучение основных феноменов и зако­номерностей личностно-профессионального развития учителя в ходе педагоги­ческой деятельности, а также разработка на основе системнообобщающего анализа концептуальной модели становления личности учителя в профессио­нальной деятельности и выявление условий и средств управления процессом профессионализации.

Гипотеза исследования: Изменения личности, происходящие под влиянием педагогической деятельности, не имеют одномерной направленности в своем развитии. Динамика этих изменений носит смыслообразующий характер, скла­дываясь из разных звеньев, каждое из которых претерпевает многоуровневые изменения, проявляющиеся:

а) в изменении личности субъекта, причем 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 бо­лее широком плане может рассматриваться как становление профессионально­го мировоззрения, т.е. обобщенной системы взглядов, связанной с понимани­ем сущности профессии и ее значения, личностных смыслов и своего места в обществе;

б) в изменении всей системы педагогической деятельности, ее функций и ие­рархического строения. В ходе формирования целостной педагогической дея­тельности происходит преобразование субъектного опыта в педагогической культуре, обеспечивающее движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения дея­тельности, формируется личностный стиль деятельности;

в) в изменении соответствующих компонентов установки педагога по отноше­нию к ученику, что проявляется в переориентировке на субъект-субъектную па­радигму, появлении потребности во взаимодействии с ним, что позволяет го­ворить о становлении профессиональной культуры учителя.

Главная особенность профессионального развития состоит в личностном росте учителя как субъекта, управляющего своим саморазвитием на основе зна­ний закономерностей личностно-профессионального пространства.

C:\Users\Pavel\AppData\Local\Temp\Rar$DIa0.190\media\image4.png12



****

**♦**

Проверка гипотезы осуществлена в решении следующих задач исследования:

1. На основе теоретического анализа имеющихся работ и эмпирического изу­чения вопроса динамики личностных параметров в процессе профессио­нальной деятельности, определить актуальные тенденции исследований развития личности в педагогической деятельности.
2. Разработать концептуальный подход к построению структурно­динамической модели профессионального пространства развития лично­сти учителя и определить его основные детерминанты, а также факторы и условия, обуславливающие изменения личности.
3. Выявить особенности освоения личностью профессионального пространст­ва, показать специфику изменений на различных этапах профессиональной деятельности.
4. Обосновать научный статус и наполнить новым содержанием такие поня­тия, как учитель-профессионал, профессионализм, профессионализация, профессиональная деформация.
5. Разработать приемы и способы оценки профессионализма педагога в усло­виях личностно-ориентированного образования.
6. Выявить основания профессиональной типизации и охарактеризовать ос­новные профессиональные типы личностей в педагогической деятельно­сти, определить направления и уровни личностных деформаций в педагоги­ческой деятельности, а также возможные пути их педагогической корреции. Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения

о единстве сознания и деятельности, принципы учения о социальной и куль­турно-исторической природе личности (Л.С. Выготский, CJI. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), которые были конкретизированы в рамках отечественной педагогической и психологической наук в личностно-деятельностном подходе к исследованию и проектированию образовательных процессов (К.А. Абульха-

нова-Славская, А.Б. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.А. Регуш, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.), в трактовках профессионального становления лично­сти (Л.И. Анциферова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.Н. Чалов, В.Д. Шадриков и др.), в концепциях педагогической культуры, персонализации и системной организации личности (Е.В. Бондарев- ская, Л.С. Выготский, И.Ф. Исаев, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и др.).

Реализация поставленных задач достигалась применением разнообразных методов исследования. Среди них: теоретический анализ и обобщение фило­софской, педагогической и психологической литературы; метод включенного наблюдения; метод анкетирования; метод экспертного опроса; модификация метода репертуарных решеток Келли; изучение независимых характеристик и продуктов деятельности испытуемых; факторный анализ.

Валидность и надежность полученных данных обеспечивалась применением с апробированных методов математической статистики, повторным проведе­нием экспериментов по тем же методикам, сопоставлением результатов, полу­ченных с помощью разных методик, репрезентативностью исследовательских данных, значительным объемом эмпирических изысканий.

Новизна исследования состоит: а) в разработке теоретической модели разви­тия личности в педагогической деятельности; б) в разработке теоретической концепции (модели) пространства, в котором происходит профессиональное развитие личности педагога, и которое позволит прогнозировать направление и особенности дальнейшего становления сильных и слабых сторон его лично­сти; в) в исследовании динамики трехуровневой структуры личности (В.А. Петровский) в процессе педагогической деятельности. В результате углублено теоретическое представление о процессе становления личности и получает новую интерпретацию разработка отношений категорий личности и деятельно-

сти; г) в обосновании научного статуса понятия «профессионализация» как самостоятельного процесса становления личности; д) во введении понятия «профессиональная деформация» как нарушения процесса профессионализа­ции и изучении данных о преобразовании основных профессионально важных структур личности субъекта педагогической деятельности с функциональным строением данной деятельности.

Новым результатом является также выявление и обоснование принципов по­строения типологии учителей в педагогической профессии с учетом профес­сионально важных качеств специалиста, функционального строения деятель­ности и специфики взаимоотношения с учащимися. Ученик впервые рассмат­ривается как фактор, и как одна из составляющих личностного развития учите­ля. Исследована зависимость динамики профессиональных качеств личности учителя от стажа деятельности. Определены основные направления изменений личности в когнитивной сфере педагогов. Установлены зависимости их отно­шения к профессии от стажа деятельности.

Применение многомерных статистических процедур позволило выявить и математически обосновать существование типов профессионалов, исходя из особенностей сочетания их личностных качеств со спецификой профессио­нальной деятельности. В результате появилась возможность впервые экспери­ментально доказать необходимость учитывать индивидуальные особенности при подготовке учителей не только при выборе преподаваемых предметов, но и в отношении отдельных приоритетов среди основных функций педагогиче­ской деятельности.

Предложен оригинальный психологический инструментарий, направленный на выявление возможного типа профессионального развития личности в педа­гогической профессии. Показана система факторов и условий личностно­профессионального развития, позволяющая самому учителю диагностировать и корректировать этот процесс в зависимости от стажа работы, стиля взаимодей­ствия, типа профессионализации и т.д.

Теоретическая значимость работы состоит в новой, более полной интерпрета­ции принципа развития личности в деятельности на примере педагогической профессии. Разработана модель и определены основные координаты онтологи­ческого пространства профессионального развития личности педагога. В кате­гориальный строй педагогики вводятся новые понятия: профессионализация, профессиональная деформация и др.

В связи с тем, что в работе в качестве одного из основополагающих поло­жений использовалась концепция педагогической культуры Е.В.Бондаревской, И.Ф.Исаева, теория разноуровневой активности личности, предложенная А.В.Петровским и В.А.Петровским, значение диссертации также связано с уточнением и дополнением некоторых положений данных подходов, касаю­щихся роли педагогической культуры и проявления различных структур лич­ности в профессиональной деятельности учителя, что позволяет соединить их с проблемами профессионального становления личности в педагогическом про­цессе.

Выделение в качестве важнейших детерминант процесса профессионализа­ции личностных особенностей учителя, объекта деятельное чи и функциональ­ного строения деятельности создает основу для построения и рассмотрения индивидуального пространства профессионального становления. Следует от­метить, что понятие "объект педагогической деятельности" в данном случае используется для упрощения теоретического анализа, разведения его с поня­тием «субъект деятельности» и с целью возможного распространения разраба­тываемого подхода в сферу любой профессиональной деятельности типа "чело­век-человек". Ситуация же педагогического взаимодействия рассматривается нами с позиций "субъект-субъектных" отношений.

Обозначены различия между индивидуальным стилем трудовой деятельно­сти, где основной акцент делается на внутренних условиях и возможностях индивида, и личностным стилем профессиональной деятельности, в большей степени связанным с межличностными отношениями. Выявлены основания профессиональной типологии личности. Определены уровни и направления профессиональных деформаций учителя. Показано, что стаж деятельности вы­ступает одним из ведущих параметров оценки профессионального развития личности, ее изменений и особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности.

Полученные в работе результаты, касающиеся изменения различных пара­метров личности учителя в профессиональной деятельности могут способст­вовать разработке полной и адекватной общепедагогической теории профес­сионализации.

Практическая значимость исследования связана с построением системы об­щетеоретической и практической подготовки и переподготовки учителей.

Полученные данные о динамике изменения личности позволяют эффектив­нее управлять процессом ее развития, осуществлять прогноз возможных из­менений ее составляющих. Определены факторы, детерминирующие личност­но-профессиональное развитие учителя: активность личности педагога, про­фессиональный стаж, психолого-педагогическая культура, создание атмосферы творчества, владение новыми педагогическими технологиями, совершенствова­ние критериев аттестации. Выявленные результаты обосновывают необходи­мость перехода от формально традиционной подготовки учителей к их индиви­дуальной специализации в соответствии с ведущими личностными параметра­ми. В работе определяются пути такого перехода, что позволяет ограничить негативные тенденции в деятельности педагогов и сделать ее более рациональ­ной и эффективной.

Практический смысл работы связан также с возможностью построения объ­ективных экспертных систем оценок уровня профессионализма педагога, в за­висимости от особенностей его профессионального типа и направленности профессиональной деятельности.

♦

****

b

****

Апробированные в данном исследовании методики диагностики типов профессионалов могут существенно улучшить процесс подготовки учителей, а также могут быть использованы в практике профконсультирования и профот­бора на педагогические профессии. Материалы исследования будут полезны как преподавателям педагогических вузов и училищ, готовящих профессио­нальные кадры, так и руководителям школ и всем педагогам, интересующимся собственным развитием.

На основе диссертационного исследования разработан курс «профессио­нальное становление личности учителя», читаемый в институте повышения квалификации учителей, на старших курсах всех факультетов РГПУ. Пробле­мы профессионального становления, изменения и оценки личности в педаго­гической деятельности обсуждались в Министерстве образования Ростовской области, в управлениях образования г. Волгодонска, г. Шахты, на руководимых автором семинарах при Шахтинском городском психологическом центре, в районных отделах образования и в психологических службах Веселовского, Романовского, Азовского и Ремонтненского районов Ростовской области и нашли там практическое внедрение.

Надежность результатов и обоснованность выводов обеспечивается стабиль­ным характером выявленных связей, корректным использованием процедур математико-статистической обработки эмпирических данных, большим объе­мом выборки, а также непротиворечивостью промежуточных результатов и вы­водов.

По составу контингент испытуемых учителей включал 9,3% мужчин и 90,7% женщин. Преподаватели младших классов составляют 33,7% опрошен­ных, в средних классах работают 53,8% учителей и 46,3% преподают в стар­ших классах. Опрошенные педагоги представляют основные преподаваемые в средней школе предметы. По стажу педагогической деятельности учителя распределились следующим образом: преподаватели со стажем до 5-ти лет со­ставляют 28,8%, от 5 до Ю лет - 34,6%, свыше Ю лет - 36,6%. Около 50% ис­пытуемых являются представителями сельских районов. Количество участ­вующих в каждом эксперименте педагогов определялось требованиями досто­верности статистических процедур. Общее количество обследованных педаго­гов - 654 человека.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Существующие в педагогической науке модели, профессиональные порт­реты, профессиограммы и прочие характеристики специалистов представ­ляют собой одномерные или плоскостные образования, не позволяют аде­кватно оценить профессионала. Использование универсальных упрощен­ных стандартов профессионализма не охватывает всего многообразия личностных проявлений педагога и в результате ведет к неоправданной их дифференциации по внешним параметрам.
2. В основе концептуальной модели пространства личностно­профессионального развития учителя лежат особенности структуры его личности, функциональная структура профессиональной деятельности и особенности объекта деятельности.
3. Профессионализация представляет собой сложный многоуровневый процесс саморазвития личности, заключающийся в своеобразном измене­нии ее качеств в ходе выполнения определенной трудовой деятельности. Причем, если профессиональная деятельность берется безотносительно к

сфере общей культуры, к личности, ее направленности, ведущему типу взаимоотношений и т.д., то она выступает в качестве жесткого условия, стремящегося подогнать индивидуальность личности под устоявшиеся в профессии традиции и нормы.

1. Если личность, обладая достаточной активностью, способна противосто­ять нивелирующему воздействию профессиональных норм, то данное противоречие выступает фактором, обуславливающим личностный рост и развитию культуры профессиональной деятельности, что в этом случае можно рассматривать как духовное обогащение и развитие субъектов пе­дагогического взаимодействия.
2. Процесс становления личности учителя в профессии имеет двойственную природу: с одной стороны, выступая как фактор личностного роста, вызывающий развитие профессионально важных качеств в основных формах бытия индивида; а, с другой стороны, при определенных обстоя­тельствах, ведущий к отклонениям и неадекватным проявлениям профес­сии в структуре личности, ее познавательной и социальной сфере, кото­рые следует отнести к профессиональным деформациям.

Апробация работы. Основные идеи и результаты работы докладывались и обсуждались более чем на 50 международных, всесоюзных, республиканских, региональных, межвузовских, отраслевых съездах, конгрессах, симпозиумах, семинарах, коллоквиумах. В том числе: междуна­родные конференции в г.Рязани (1989), в г.Москве (1991 г.), в г. Воронеже (1993 г.); всесоюзные конференции в г. Минске (1979 г.), г. Алма-Ата (1983 г.), г. Каунасе (1981 г.), г. Москве( 1987,1989 гг.), г. Ростов-на-Дону (1987 г.), г. Бу- харе(1988 г.), г. Одессе (1988 г.), г. Орджоникидзе ( 1989 г.), г. Перми (1991 г.), г. Рязани (1991 г.), г. Смоленске (1993 г.);

всесоюзные съезды общества психологов СССР (Москва 1983,1989гг.); респуб­ликанские конференции: Ленинград (1978 г.), Гродно (1980 г.), Даугавпилс (1985), Сыктывкар (1989), Куйбышев (1989 г.), Томск (1988 г.), Курск (1990 г.), Ростов-на-Дону (1991, 1992, 1997 гг.); в конференциях Южного отделения Российской Академии Образования: Пятигорск (1988, 1992), Карачаевск (1989), Армавир (1990), Ростов-на-Дону(1991), Ставрополь (1993), Майкоп (1994), Волгоград (1997), Пятигорск (1998); в межвузовских конференциях: Ленинград (1990), Астрахань (1990), Улан-Уде (1990), Воронеж (1990,1992), Тула (1991), Саратов (1992-97 гг.), Ростов-на-Дону (1993), Смоленск (1993), Волгоград (1993).

Оперативное внедрение в практику результатов исследования осуществлено в следующих направлениях: а) в разработке программ и чтений новой дисци­плины "Профессиональное становление личности учителя" в ИПК и ПРО и на 4-х курсах всех факультетов РГПУ; б) в разработке направлений и программ исследований лаборатории "Практической психологии" НИИ Социальных и педагогических проблем Южного отделения РАО (1992-1994гг.); в) в приме­нении разработанных автором методик в учебном процессе студентов Ростов­ского государственного университета, слушателей Ростовского областного ин­ститута повышения квалификации учителей и Академии госслужбы Северо- Кавказского кадрового центра; г) во внедрении методик работы с педагогами и в оценке их профессионализма в практике образовательных учреждений Ростовской области.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, пяти глав, за­ключения с выводами, списка использованной литературы, включающего 542 наименования, приложений. Общий объем диссертации 347 стр. Текст дис­сертации иллюстрирован 30 таблицами и 3 рисунками.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование показало, что освоение личностью педагогической деятельности производит в ней це­лый ряд специфических изменений, обусловливающих ее более полное вклю­чение в профессию, взаимодействие с социальной средой и сопровождается целым рядом феноменов. Анализ динамики личностных особенностей учи­теля показал, что становление профессионала не является процессом просто­го количественного роста свойств и качеств некоторых структур личности.

Процесс становления личности учителя в профессии носит амбивалентный характер: с одной стороны, он выступает как фактор личностного роста, а, с другой стороны, при определенных условиях, ведет к отрицательным изме­нениям и даже деформации личности в целом. В связи с высокой вариативно­стью личности, для профессии учителя невозможно определить строго и од­нозначно фиксированный набор личностных особенностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учащимися.

Становление личности учителя осуществляется в сложном, многомерном культурном, профессиональном пространстве, где профессиональная дея­тельность, если она берется безотносительно к сфере общей культуры, к личности, ее направленности, ведущему типу взаимоотношений и т.д., вы­ступает в качестве жесткого условия, стремящегося подогнать индивидуаль­ность личности под устоявшиеся в профессии традиции и нормы. В том слу­чае, когда личность способна противостоять нивелирующему воздействию профессиональных норм, данное противоречие выступает фактором, обу­славливающим личностный рост, способствует развитию культуры профес­сиональной деятельности, что можно рассматривать как ее обогащение.

Специфика развития личности в педагогической профессии определяется уровнем общей культуры, личностной активностью, обеспечивающим транс­ляцию социального опыта воспитанникам. Если личность профессионала рас­сматривается как некое вместилище качеств и свойств, имеющих более или менее близкое отношение к данной деятельности, то исследователи вынужде­ны пользоваться обширными коллекциями профессиональных и личностных качеств (профессиограммы), или неопределенными универсальными поня­тиями, сводящими все к отношениям "хорошо-плохо" (педагог "новатор"- "консерватор", ”мастер"-"немастер" и т.д.), или к деятельностным характе­ристикам, оценке педагогических способностей, умений и навыков.

Основными векторами, определяющими модель профессионального про­странства являются, во-первых, личность учителя как субъекта деятельно­сти и прежде всего уровень ее педагогической, культурной и социальной ак­тивности, обеспечивающие эффективность педагогического взаимодейст­вия, во-вторых, сама педагогическая деятельность, представленная функ­циональным строением, и, в-третьих, особенности личности учащегося, как равноправного субъекта профессионального взаимодействия. Пересечение указанных векторов образует плоскости, включающие все многообразие фе­номенологии педагогической деятельности.

Профессиональные изменения трансформируют личность субъекта как внешне, так и внутренне; формируют соответствующие элементы профессио­нального самосознания; изменяют систему деятельности личности, и тем самым способствуют движению по ступеням профессионального мастерства; оптимизируют установку субъекта по отношению к объекту деятельности.

Рассмотрение качеств личности учителя через призму осуществляемых функций позволило выявить четыре профессиональных типа учителя: "ком­муникатор"- реализующий функции своей деятельности за счет таких ка­честв как общительность, доброта, внешняя привлекательность; "организа­тор"- характеризующийся высокой требовательностью, сильной волей и организованностью; "предметник", в структуре личности которого преобла­дают профессиональная компетентность, стремление к творчеству, наблюда­тельность; "просветитель", отличающийся высокой нравственностью, высо­кой культурой, высоким интеллектом.

Каждый из указанных типов имеет свои положительные и отрицательные стороны и, соответственно, свои направления развития и деформации. Меж-

ду установленными типами нет непреодолимых различий и поэтому воз­можно сочетание в одном учителе особенностей нескольких типов, при пре­обладании одного из них.

C:\Users\Pavel\AppData\Local\Temp\Rar$DIa0.190\media\image39.pngОсвоение личностью профессиональной деятельности ведет к изменению ее структуры. Длительное занятие одной и той же деятельностью формирует большую удовлетворенность своей профессией, способствуя адаптации лич­ности в профессии, стабилизируя эмоциональную сферу. Стаж профессио­нальной деятельности учителя выступает значимым фактором профессиона­лизации, способствуя развитию и сохранению на высоком уровне личностно­профессиональных качеств.

Естественные возрастные изменения, происходящие с личностью в про­фессиональной деятельности, могут быть причиной деформаций, разворачи­вающихся по типу акцентуаций. Погруженность в профессиональную дея­тельность, выполняемые функции, социальные роли могут вызвать наруше­ние оптимального сочетания личностных качеств с профессиональной дея­тельностью. При этом могут развиваться отклонения личности, проявляю­щиеся в отсутствии гибкости, адекватности поведения, ведущие к регрессу специалиста с переходом на более низкие ступени функционирования. В за­висимости от глубины изменения отдельных структур и степени нарушения целостности и адаптивности личности деформации проявляются на четырех уровнях:



* общепрофессиональные деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся данной деятельностью;
* типологические деформации, вызванные своеобразием слияния личност­ных особенностей с соответствующими структурами функционального строе­ния деятельности и ведущие к формированию целостных поведенческих комплексов;
* специфические деформации, обусловленные содержанием профессиональ­ной деятельности;



- индивидуальные деформации, развивающиеся как бы вопреки выполняемой деятельности и связанные с доминирующей направленностью личности.

Профессиональные изменения распространяются по всем направлениям профессионального развития. В сфере личности они приобретают характер акцентуаций, в сфере деятельности формируются жесткие поведенческие стереотипы, а взимоотношения с конкретной личностью ученика заменяется воздействием на усредненный тип школьника. Причем, как показали прове­денные исследования, стереотипы поведения учителей практически лишены эмоционального компонента. Связано это с тем, что, по мнению большинства учителей, эмоциональным отношениям нет места в учебном процессе, цель которого сводится к передаче знаний, умений и навыков. В реальности педа­гогического процесса это ведет к стремлению нивелировать личностные раз­личия учеников и ограничить функции педагогической деятельности лишь исполнительными.

♦

#

Изменения личностных параметров учителей проявляются в росте само­оценки. По полученным данным степень завышения самооценки находится в прямой зависимости от стажа работы. Содержание преподаваемого предмета оказывает влияние на изменение отдельных свойств идеальной самооценки учителя, не затрагивая общепрофессиональных тенденций, что, вероятно, обусловлено сходной методикой педагогической работы и, косвенно, под­тверждает вывод о приоритете влияния на субъективную сферу личности учителя выполняемых функций, определяемых социальной ролью учителя и другими компонентами профессиональной деятельности, включая ее струк­туру и содержание.

»

Корреляционный анализ показывает, что увеличение стажа педагогической деятельности ведет к сближению всех видов самооценки с идеальной оцен­кой. Это также свидетельствует о повышении уверенности в своих силах и о повышении уровня самооценки как профессионально значимого и изменяе­мого профессией параметра личности, что оказалось наиболее ярко выражено у учителей со стажем свыше 10 лет. В то же время отмечается обратная зави-





симость между стажем профессиональной деятельности и параметрами лич­ности: с увеличением стажа происходит снижение рейтинга интра- и интерка­честв и рост метакачеств личности. Имеющиеся данные свидетельствуют о происходящей переориентации взглядов молодых учителей с теоретических идеалов вузовского обучения на педагогическую реальность, что отразилось также в динамике взаимосвязей идеальных оценок и оценок, ожидаемых от коллег.

Параллельно наблюдается рост профессионального самосознания. В ре­зультате этого процесса учителя с большим педагогическим стажем, в отличие от своих молодых коллег, которые по сути дела отождествляют себя друг с другом, имеют более дифференцированные оценки, выделяя себя из общей массы учителей. Развитие профессионального самосознания проявляется так­же в становлении профессиональных аутостереотипов в противопоставлении своей профессии другим, оценивая ее как самую лучшую.

По мере вхождения в профессию наблюдаются парадоксальные измене­ния мыслительной деятельности учителей, что проявляется в уменьшении представленности профессиональных реакций и в определенном росте реак­ций асоциальных. Это можно объяснить выработкой жестких стереотипов, мононаправленностью педагогических воздействий, ведущих к снижению критичности в отношении своих профессиональных обязанностей, и по­просту "вымыванию" значимости профессиональных знаний из структуры ценностных ориентаций, их замене бытовыми стереотипами и реакциями.

В процессе профессионального становления учителя наблюдаются изме­нения взаимоотношений с участниками образовательного процесса. В данном случае взаимоотношения развиваются в направлении их поляризации по оси "дружеские-конфликтные", что свидетельствует об уменьшении адаптивности и о росте стереотипности поведения. Кроме того, следует отметить увеличе­ние авторитаризма и жестокости в поведенческих реакциях, что может быть отнесено к еще одному направлению профессиональных деформаций учителя.

C:\Users\Pavel\AppData\Local\Temp\Rar$DIa0.190\media\image40.pngЭти и другие изменения, выявленные в процессе исследования педагогов, требуют пересмотра существующих подходов и концепций, раскрывающих механизмы развития личности в профессии, а также изменения как методов подготовки профессионалов, так и последующего оценивании эффективно­сти их деятельности. Исследованием подтверждается необходимость создания в образовательном учреждении комплекса условий, обеспечивающих развитие учителя как субъекта педагогической деятельности, стремящегося к своему профессиональному и личностному росту. Эти условия включают высокий уровень педагогической культуры, атмосферу педагогического творчества, действие механизма общественно-педагогической аттестации, повышение психолого-педагогической компетентности, позволяющей педагогам предви­деть и предупреждать возможные деформации личности в профессиональной деятельности.

