

Н.А. Подымов
Столичная финансовая гуманитарная академия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обобщаются различные подходы к психологическому анализу профессиональной педагогической деятельности, раскрываются структура педагогической деятельности, особенности педагогического творчества, эмоционально-мотивационные компоненты деятельности учителя, специфика отдельных психических состояний личности педагога, определяется структура общих и специальных педагогических способностей, дается анализ особенностей профессионального педагогического общения с учетом возникающих профессиональных трудностей.

The article generalizes different approaches to psychological analysis of professional pedagogical activity; it reveals its structure, the peculiarities of pedagogical creation, motivation and emotional components of teacher's work, specificity of some psychological state of teacher's personality. It also determines the structure of common and special pedagogical abilities and gives the analysis of the peculiarities of professional pedagogical communication taking into account emerging difficulties.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, творческая индивидуальность преподавателя, психологические барьеры в профессиональной педагогической деятельности, мотивы педагогической деятельности.

Keywords: professional pedagogical activity, creative individuality of a teacher, psychological barriers in professional pedagogical activity, motives of pedagogical activity.

К настоящему времени накоплен достаточно обширный материал, отражающий психологическую специфику профессиональной педагогической деятельности. В этой связи можно выделить, исследования В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.В. Мудрика, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова и др., ставшие классическими, а также работы, существенно дополняющие уже известные, – В.С. Грехнева, М.В. Зюзько, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова, Л.Г. Петряевской и др. Однако лишь относительно недавно в печати стали появляться исследования, посвященные возникающим в процессе педагогической деятельности психологическим затруднениям (Е.Г. Балбасова, Г.Ф. Заремба, Р.П. Козлова, А.К. Маркова, А.О. Прохоров, Б.А. Сосновский, В.Н. Чернобровкин, Р.Х. Шакуров и др.). В них раскрывается структура педагогической деятельности, особенности педагогического творчества, психолого-педагогические основы развития педагогического мастерства, специфика отдельных психических состояний личности учителя, определяется структура общих и специальных педагогических способностей, дается анализ особенностей профессионального педагогического общения с учетом возникающих профессиональных трудностей. Для того чтобы понять специфику возникающих трудностей и определить стратегии их преодоления, необходимо обратиться к анализу подходов и основных направлений, характеризующих профессиональную педагогическую деятельность.

Большинство исследователей сходятся на том, что работа учителя будет наиболее успешной лишь в том случае, если основные качества его личности соответствуют характеру самой профессиональной деятельности. Как справедливо отмечает А.И. Щербаков, деятельность учителя, в какой бы форме она ни протекала, – это сложный по своему психологическому содержанию труд,

требующий от человека четко выраженной профессиональной направленности,

прочных знаний и устойчивых интересов, знаний законов детства, теории и практики обучения и воспитания. Все эти качества объединяются и функционируют в сложном структурном целом, которое характеризует личность учителя.

Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы. Н.В. Кузьмина рассматривает структуру педагогической деятельности через комплекс специальных способностей: гностических, конструктивных, организаторских, проектировочных, коммуникативных [5]. Гностический компонент педагогической деятельности включает, по мнению ученого, следующие функции: а) изучение современного состояния науки, чтобы не отстать в информационном обеспечении педагогического процесса; б) изучение современного состояния технологии организации учебно-воспитательного процесса; в) изучение состояния психологии участников этого процесса.

Проектировочный компонент включает функции перспективного планирования и информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса; планирования коммуникационного обеспечения, т. е. того, как должны изменяться средства, формы и методы педагогического воздействия; перспективного планирования психологического обеспечения воспитательных мероприятий. Конструктивная деятельность учителя связана с отбором и композицией учебно-воспитательного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, с планированием и построением педагогического процесса (конструктивно-содержательная деятельность), планированием структуры своих действий и действий учащихся (конструктивно-оперативная деятельность), проектированием учебно-материальной базы (конструктивно-материальная деятельность). Организаторский компонент педагогической деятельности предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, организацию ученического коллектива. Коммуникативный компонент означает установление адекватных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями и родителями, что позволяет учесть запросы и интересы школьников, правильно понять их и перестроить в соответствии со своими целями.

Предложенная Н.В. Кузьминой типология основных компонентов педагогической деятельности является общепризнанной. Вместе с тем она не исчерпывает всего многообразия особенностей этого вида деятельности.

А.И. Щербаков наряду с конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической вычленяет в структуре педагогической деятельности информационную, развивающую, ориентационную и мобилизационную функции. На первое место автор выдвигает информационную функцию как исходный момент всей учебно-воспитательной работы. Осуществление информационной функции опирается на глубокое и свободное владение учебным материалом, методами и приемами его преподавания, а также искусство устной речи, знание других источников информации.

Развивающая функция, отражая единство обучения, воспитания и развития, обеспечивает управление перцептивным, мыслительным, эмоциональным, волевым и другими компонентами деятельности учащихся. Последовательное осуществление учителем развивающей функции приучает школьников анализировать, обобщать, классифицировать и систематизировать факты, устанавливать причинно-следственные связи, усваивать понятия, категории,

закономерности и осознанно ими пользоваться.

Ориентационная функция определяет содержание ценностных ориентаций учащихся в природной и социальной среде. Она формирует у школьников активное отношение к явлениям и процессам окружающей их действительности, идеи и идеалы, мотивы поведения и социального действия.

Мобилизационная функция проявляется в деятельности учителя через актуализацию знаний и жизненного опыта учащихся для формирования у них познавательной самостоятельности и активности.

Наполняется более конкретным содержанием у А.И. Щербакова и исследовательская функция, в содержание которой входят умения вести научную работу, выдвигать гипотезу, проектировать и проводить педагогический эксперимент, анализировать собственный опыт и опыт других учителей, владение навыками работы со справочной литературой.

Рассматривая структуру общих педагогических способностей, В.А. Крутецкий и Е.Г. Балбасова разделяют их на три группы: дидактические способности (связанные с осуществлением информационной функции учителя – передачей информации школьникам, формированием у них активного, самостоятельного творческого мышления); личностные способности (связанные в основном с осуществлением воспитательной функции учителя); организационно-коммуникативные способности (связанные с осуществлением организаторской функции и общением). Один компонент рассматривается вне схемы, ввиду его особой значимости для учителя. Это – расположенность к детям, которая пронизывает все стороны деятельности учителя. Авторы отмечают также, что рассмотренная классификация способностей до известной степени условна, компоненты способностей взаимосвязаны, проникают друг в друга, что затрудняет их дифференциацию [4].

Набор педагогических способностей у разных авторов варьируется, их анализ представлен в работах Ф.Н. Гоноболина, Л.Н. Захаровой, А.К. Марковой, С.В. Недбаевой, В.Д. Шадрикова и др.

К середине 1970-х гг. сложилось представление о профессиограмме учителя как о совокупности научно обоснованных требований к личностным и педагогическим его свойствам. В целом же личность учителя рассматривается и характеризуется с точки зрения профессионально-педагогической направленности. Вокруг нее формируются основные качества личности педагога. Отвечая на вопрос, каким требованиям должна удовлетворять личность учителя, В.А. Сластенин подчеркивает, что система ценностных ориентаций личности учителя включает в себя профессиональную направленность. Она включает набор свойств как общечеловеческих, личностно-профессиональных, профессионально значимых, так и собственно-педагогических: интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, организаторские способности, целеустремленность, уравновешенность, выдержку, самооценку, профессиональную работоспособность, познавательные потребности и интересы, интеллектуальная активность, чувство нового, готовность к самообразованию.

Профессионально-педагогическая направленность личности рассматривается в виде склонности, которая выражается в потребности в педагогической деятельности как система мотивов, способствующих развитию педагогических способностей, профессионально значимых особенностей мышления, чувств,

эмоций, особенностей характера.

Рассматривая педагогическую деятельность с точки зрения определенных требований к типу нервной системы личности, осуществляющей педагогическую деятельность, В.А. Сластенин дополняет перечень свойств и характеристик, представляющих как собственно профессиональные качества учителя: работоспособность, способность выдерживать действие сильных раздражителей и уметь концентрировать свое внимание, бодрость, активность, высокий общий и эмоциональный тонус, способность быстро восстанавливать силы, умение быть сдержанным в ситуациях, стимулирующих интенсивное возбуждение, терпимость, уравновешенность, собранность, способность к экспромту и проведению (в случае необходимости) занятий без предварительной подготовки и др.

В профессиографическом подходе В.А. Сластенина концептуально представлен системообразующий характер исследований деятельности учителя. Как подчеркивает ученый, профессиограмма должна включать следующие элементы:

- свойства и характеристики, определяющие профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя;
- требования к его психолого-педагогической подготовке;
- объем и состав специальной подготовки;
- содержание методической подготовки по специальности.

Первые два элемента автор относит к общим требованиям учительской профессии, два последних – к специальной подготовке [8].

А.К. Маркова, положив в основу деятельностный подход, выделяет в структуре педагогической деятельности следующие элементы: во-первых, мотивационно-ориентировочное звено (ориентировка в новой обстановке, постановка целей и задач, возникновение мотивов); во-вторых, центральное, исполнительское звено (осуществление действия, выбор и применение средств воздействия на учащихся); в-третьих, контрольно-оценочное звено (контроль и оценка учителем своих собственных педагогических воздействий: педагогический самоанализ).

Автор определяет также психологические качества учителя: педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую интуицию, импровизацию, наблюдательность, зоркость, педагогический оптимизм, находчивость, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическую рефлексивность.

Рассматривая более широкое по объему понятие «профессиональная компетентность учителя», А.К. Маркова определяет его через три базовые категории психологии – деятельность, общение, личность, которые составляют три основные стороны труда учителя.

Конкретизируя эти понятия, автор отмечает, что педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера его труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Таким образом, А.К. Маркова разделяет понятия педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя, наделяя педагогическую деятельность только «технологическим смыслом», что представляется нам неправомерным с точки зрения разделения субъектов этой деятельности (педагогическая деятельность не может существовать без общения учителя и учащихся).

Автор вводит также для характеристики труда учителя понятия «процесс труда» и его «результат». Осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личности учителя составляют процесс труда. Но труд учителя определяется и его результатами: теми изменениями в психическом развитии учащихся, которые возникают под влиянием его труда. Таким образом, обученность и воспитанность школьников составляют еще две стороны труда учителя.

В контексте нашего исследования значительный интерес представляет выделенная А.К. Марковой характеристика свойств личности учителя: педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности, а также интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя. Так, рассматривая особенности характера как систему устойчивых эмоциональных отношений учителя к типичным ситуациям профессиональной жизни и связанных с этим стереотипов профессионального поведения (один учитель покладистый и малоинициативный, другой – импульсивный, взрывчатый, автономный в своих проявлениях и др.), автор выделяет способы эмоционального реагирования учителя по содержанию, по эффективности и по отношению к цели педагогической деятельности, по характеру активности, по функции и по направленности.

По содержанию способы реагирования могут быть оценочными, защитными, регулирующими; по эффективности и по отношению к цели педагогической деятельности – конструктивными (реально способствующими достижению цели), псевдоконструктивными (создающими видимость участия педагога в решении проблемы), деструктивными (являющимися препятствием для выхода из эмоциогенной ситуации); по характеру активности – наступательными (оценка ученика и себя, выявление позиции другого), уступающими (предоставление инициативы другому, поддержание другого), рационализирующими (выявление положительных качеств и затруднений у себя и другого); по функции – мобилизующими (рекомендации ученику, себе), успокаивающими (участие, примирение), провоцирующими (разоблачение другого, упрямство); а также внешне направленными, самонаправленными, ненаправленными (обращенными к проблеме, ко всем).

Оптимальные конструктивные реакции учителя чаще содержат мобилизующие и наступательные признаки, которые бывают защитными по содержанию и успокаивающими по функции, сопровождаются анализом ситуации, намечают пути решения проблемы. Деструктивные реакции учителя включают оценочные суждения, сопровождаются уступающими и провоцирующими реакциями, самоустранением учителя от решения проблем. К характеру примыкают психические состояния, которые рассматриваются как одновременное сочетание разных психических процессов в данный отрезок времени.

В работе учителя могут возникать временные психические состояния как реакция на ситуацию. Впоследствии они могут превращаться в устойчивые функциональные состояния и в этом плане являются своего рода резервом развития личности. Функциональные состояния могут быть комфортными, для которых характерно оптимальное соотношение напряженности и работоспособности (рабочее состояние начинается со стадии вработываемости, достигает затем стадии

стабильности и стадии порыва), и дискомфортными, выражающимися в понижении работоспособности, повышении утомляемости, тревожности, ошибках [6].

Одной из интегральных характеристик личности учителя является индивидуальный стиль его деятельности и общения. Индивидуальный стиль – характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом.

Применительно к педагогической деятельности описаны различные стили работы учителя. Индивидуальный стиль деятельности учителя анализировался А.К. Марковой и А.Я. Никоновой. Авторы рассматривают индивидуальный стиль деятельности как единство его содержательных, формально-динамических и результативных характеристик. Ими описана методика анализа учителем стиля профессиональной деятельности и его совершенствования с использованием общих характеристик различных стилей. Авторы выделяют четыре вида: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный и – крайние – рассуждающе-методичный и рассуждающе-импровизационный стили.

Для учителя рассуждающе-методичного стиля характерно четкое структурирование и организация учебного процесса, достаточно жесткое управление им. Учитель тяготеет к определенности в планировании урока, уделяет много внимания повторению и закреплению, не упускает из виду всех учеников, работает в невысоком темпе со всеми детьми, но не всегда стимулирует активность и инициативу самих школьников. Профессиональная самооценка чаще невысокая.

Учитель эмоционально-импровизационного стиля не стремится к четкому планированию уроков, строит учебный процесс на развитии самостоятельности учеников, не любит заниматься повторением и закреплением, предпочитает работать с «яркими» учениками и поощряет их, увлекается самим процессом работы, проводя ее в быстром темпе, использует импровизацию, ориентирует учащихся на поиск нового, но не всегда обеспечивает прочное усвоение знаний и навыков школьников. Профессиональная самооценка обычно завышена. Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Работая в своем стиле, учитель меньше напрягается и устает. Выбор же неадекватного индивидуального стиля приводит к неэффективности в работе и психической напряженности.

А.К. Маркова вводит также в характеристику личностных особенностей учителя такое интегральное качество, как креативность, которое, на наш взгляд, является одним из важнейших в связи с развитием инновационных типов учебных заведений, где творчество педагога определяет возможности профессионализма и качество работы. Неадекватность типовых приемов педагогической деятельности бесконечно многообразным педагогическим ситуациям объективно стимулирует учителя к творчеству. Как известно, творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов деятельности. В педагогической деятельности это будет диагностическое и методическое творчество (поиск и нахождение новых способов изучения учащихся, применение и создание новых диагностических приемов, новые сочетания методов обучения). В педагогическом общении – это коммуникативное творчество (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации

межличностного взаимодействия учащихся на уроке, создание новых форм общения в групповой работе учащихся и т. д.). В сфере личности – это самореализация учителя на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение индивидуальных путей своего профессионального развития, построение программы самосовершенствования.

Говоря об учителе как о творческой индивидуальности, определяют и уровни его творчества. Ученые выделяют следующие уровни педагогического творчества: первый – это уровень элементарного взаимодействия с классом. Учитель уже использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам. Но он действует «по методичке», по шаблону, по опыту других учителей. Второй – это уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного учителю содержания, методов и форм обучения. Третий уровень – эвристический. Педагог использует и творческие возможности живого общения с учениками. Самый высокий уровень творчества учителя характеризуется его полной самостоятельностью. Он может использовать уже готовые приемы, но вкладывать в них свое личностное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню обученности, воспитанности, развития класса [7].

Таким образом, педагогическое творчество само по себе – это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию существующего опыта. Это путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования, что составляет суть и динамику творчества учителя.

А.К. Маркова выделяет психологические качества профессиональной компетентности учителя, связанные с творческим характером педагогической деятельности. Это развитый интерес к другому человеку, уважение к его неповторимости; понимание учителем своего права на самобытность и индивидуальность, стремление к индивидуальному стилю работы; наличие целостной Я-концепции и адекватной самооценки, способной противостоять необъективной внешней оценке труда учителя, обеспечить его профессиональную устойчивость, мотивацию и стремление к творчеству как пути развития личности, т. е. реализация себя не только в предметном и коммуникативном, но и в личностном творчестве.

Л.М. Митина считает, что центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя составляют профессионально значимые качества: педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт. Более высокий уровень модели личности учителя составляют педагогические способности, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств: проектировочно-гностических и рефлексивно-перцептивных.

Важнейшим для педагогической психологии является вопрос об эмоционально-мотивационном компоненте деятельности учителя. Можно предположить, что структура личности учителя приобретает гармоничность на основе «соразмерного» и «пропорционального» развития всех ее качеств, в результате максимального развития тех способностей, которые создают доминирующую направленность личности учителя, придающую смысл всей его

жизни и деятельности. Такая гармония обеспечивается педагогической направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему и на сознательном, и на бессознательном уровне.

Именно педагогическая направленность (направленность на ребенка, принятие его личности) является центральным базовым образованием структуры личности учителя. И в общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), динамическая организация «сущностных сил» человека (А.С. Прангишвили) и т. д.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Дж. Оллпорт и др.), имея в виду источник побуждения. Л.Н. Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет следующие: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации [3]. На наш взгляд, выделение этих четырех групп мотивов оправданно, поскольку речь идет о людях с достаточно развитым самосознанием. Рассмотрим последовательно, как строится педагогическая деятельность учителя при явном доминировании одного из перечисленных мотивов.

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за те или иные элементы (а иногда и всю деятельность). Эту группу факторов можно условно назвать стимулами внешней мотивации. Работа учителя в данном случае непосредственно не связана с результатами профессиональной деятельности. Цель может быть достигнута с помощью различных средств. Особенность работы учителя с внешней мотивацией заключается в том, что он выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы. Он ориентирован на внешние показатели своего труда. Такая внешняя непрофессиональная мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

2. Мотивы внешнего самоутверждения учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. Этот мотив можно назвать мотивом престижа.

Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки в соответствии с индивидуальным стилем деятельности.

3. Профессиональный мотив. Психологическая природа первых двух рассмотренных выше мотивов связана в первом случае с удовлетворением непрофессиональных потребностей, а во втором выступает как цель, связанная с мотивом самоутверждения, повышения самооценки, что является необходимым условием комфортного психологического состояния личности. Профессиональный мотив в наиболее общем виде выступает как желание учить и воспитывать детей.

Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности учителя на учеников. В каждом уроке такой учитель

ищет возможности для личностно ориентированного обучения, сосредоточен на поиске противоречий между требованиями программы и уровнем развития детей. Имеются в виду возможные противоречия между позициями, концепцией педагога и жесткими предписаниями учебных планов, программ. На реализацию инновационной деятельности в случае профессионального мотива значительное влияние оказывает уровень творческого потенциала учителя, что будет рассмотрено ниже.

4. Мотивы личностной самореализации и самоактуализации. В данном случае самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможности роста» (А. Маслоу). Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития.

Такую деятельность отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

Мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов педагогической деятельности учителя, и если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности.

В условиях социальной нестабильности в качестве важного фактора эффективности и гармоничности деятельности выступают изменения в мышлении во взаимосвязи с изменением мотивов поведения учителя и его ценностных ориентаций. Преобладание положительной мотивации определяет и стиль поведения педагога: он в большей степени учитывает объективные условия деятельности, активно ищет выход из сложных ситуаций, адекватно реагирует на неудачи, оказывается более изобретательным в создании программы достижений цели.

Как уже отмечалось выше, педагогическая деятельность связана с общением, взаимодействием учителя и ученика, учителя и родителей, учителя и коллег. Одной из функций педагогического общения является обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации (мимика, пантомимика, жесты и т. п.).

Общение как диалог разворачивается в условиях адекватного отражения людьми друг друга. Психологически грамотное восприятие учителем ученика помогает установить на этой основе взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Речь идет о социально-перцептивной функции общения. Существуют два взаимосвязанных вида социальной перцепции: собственно перцептивный (восприятие ребенка или другого человека) и эмпатийный (особая чувствительность к ребенку – сочувствие ему, сопереживание с ним и т. п.).

Функция социальной перцепции в педагогическом общении состоит в том, что учитель внимателен к поведению ребенка, его словам, жестам, интонации, переменам во внешнем облике и поведении. Но главное – за внешним проявлением поведения и состояния ребенка учитель «видит» его мысли и чувства, предугадывает намерения и поступки.

Очень важно для учителя уметь грамотно проявлять свои чувства, находить подходящие в данный момент невербальные и вербальные формы поведения, быть открытым и искренним. Функция самопрезентации в педагогическом общении помогает самовыражению учителя. Общение и психика внутренне связаны: в актах общения осуществляется презентация так называемого внутреннего мира учителя. В случае, когда учитель с богатым внутренним миром способен грамотно предъявить его ученикам, можно говорить о конгруэнтном самовыражении. Конгруэнтность – это полное соответствие того, что человек предлагает с помощью тона голоса, движения тела и головы, содержанию его слов, внутренним убеждениям. То, что человек говорит, находится в полной гармонии со всеми органами чувств, выражающими мысль. Общение – это процесс, в ходе которого осуществляется обмен образами, идеями, переживаниями и т. д.

Важной стороной процесса общения является согласование действий, выполняемых его участниками, во времени, синхронизация психических процессов и состояний. В общении всегда происходит своеобразное взаимодействие интеллектов людей, их эмоциональных сфер и их воли, а это означает, что в общении фактически постоянно разворачивается взаимодействие характеров, личностей.

Интерактивная функция педагогического общения и состоит в обмене образами, идеями, действиями, во взаимодействии и взаимовлиянии учителя и ученика. Общение является основной сферой проявления специфических человеческих эмоций и вообще психических состояний, необходимым условием формирования психологических свойств личности. Аффективная функция общения заключается в следующем:

- 1) эмоциональной стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте;
- 2) контроле аффекта, его нейтрализации, коррекции или созданию социально значимого аффективного отношения.

Положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии.

Таким образом, основные функции педагогического общения можно представить следующим образом: информационная, социально-перцептивная, презентативная, интерактивная, аффективная.

Центральным звеном структуры педагогического общения является система положительных (личностных) отношений учителя и ученика друг к другу, основанная на безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и оптимистичности прогноза развития и совершенствования.

Таким образом, труд учителя есть искусство общения, он не терпит стандарта и шаблона. Искусство учителя проявляется в том, как он находит контакты и нужный тон общения в тех или иных ситуациях школьной жизни.

Специального внимания заслуживают особенности труда учителя в сложных условиях. Психологи считают, что выражение «особые условия деятельности», справедливо для тех ситуаций, в которых деятельность сопряжена с эпизодическим, т. е. непостоянным, действием экстремальных факторов (или с определенной вероятностью их возникновения), а экстремальные условия деятельности следует связывать с постоянным действием этих факторов.

Современная ситуация развития общества поставила ряд вопросов о необходимости новых ориентиров, которые позволили бы человеку более успешно реагировать на неожиданные, часто меняющиеся условия производственной деятельности. Это порождает социальную нестабильность, которая, по мнению А. Швейцера, определяет «неблагополучно складывающееся взаимодействие между экономическим и духовным началом, препятствующим человеку стать одновременно мыслящим и свободным существом, без чего человек не может выработать и претворить в жизнь «разумные идеалы» [10, с. 40].

Преобразования в мышлении отстают от преобразований в обществе и на определенном этапе могут превращаться в тормоз дальнейшего развития. В условиях социальной нестабильности, по мнению Э.Д. Телегиной, у человека снижается эффективность прогнозирования, сохраняется и усиливается боязнь риска, что определяет специфику перехода от канонизированного мышления к творческому. Область активности человека часто ограничивается стремлением с наименьшими издержками пережить нестабильный период. В то же время наблюдается тенденция отказа от стереотипов, снятия барьеров на пути к творчеству [9].

Преобразования в профессиональной деятельности начинаются с осознания человеком требований, которые новые условия жизни и современное общество ставят перед ним, новых отношений, возникающих в обществе, а также изменений, которые происходят в нем самом. В то же время, происходят изменения в характере и содержании требований, которые человек сам предъявляет к жизни, к обществу. В случае несовпадения требований, предъявляемых обществом к человеку, а также ожидаемых от него результатов с требованиями, которые человек предъявляет обществу, неизбежно возникают конфликты как во взаимоотношениях человека с внешним миром, так и внутриличностные. Эти конфликты служат основанием своего несоответствия новым условиям и требованиям, основанием для реальных перемен в мышлении. Человек встает перед необходимостью переоценки своих требований к жизни, изменения взгляда на вещи и на самого себя.

Большинство людей не осознают или осознают с задержкой происходящие в мире и в их жизни изменения. Тем не менее эти изменения отражаются в их деятельности. Люди также реагируют на новые, предъявляемые им жизнью и обществом требования. Происходят изменения в структуре личности, в мотивации, в мышлении. У человека начинает формироваться активное отношение к новой деятельности. Внешние, изменившиеся условия позволяют раскрыться специфическим личностным качествам, отвечающим требованиям жизни.

Необходимость адаптироваться к новой жизни в условиях социальной нестабильности требует от человека умения предвидеть изменения, которые произойдут в мире и в его жизни в результате его активных действий или его идей, воспринятых и реализованных другими людьми. Успех и реальные достижения человека, положительная оценка его действий членами социальной группы, к которой он принадлежит, будут определяться на основе прогнозирования им тех изменений, которые произойдут в результате его активных действий.

Для реализации активности личности и ее педагогической деятельности сейчас имеются большие возможности. Этому способствует ряд изменений, происходящих в жизни и отражающихся в мышлении учителя. Главное из них – снятие ограничений в профессиональной деятельности, что позволяет

воспринимать значительно более широкий круг внешних явлений. Уменьшение предвзятых, а главное, навязываемых мнений и суждений и увеличение потока информации обеспечивает необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Вследствие этого учитель приобретает очень важные способности: готовность к реагированию на неожиданности, готовность к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий.

Всякое взаимодействие людей определяется целью. Как бы ни было сложно устроено сообщество, в нем всегда можно выделить два крайних случая: цели либо совпадают, либо противоположны. Все остальные случаи лежат между ними. В случае совпадения целей наилучшим способом взаимодействия является сотрудничество. При таком взаимодействии возникает положительный психологический климат, мнение каждого ценится. Группа, построенная по такому принципу, легко перестраивается, способна приспосабливаться к изменениям и реагировать на новшество.

Если цели противоположны, возникает конфликтная ситуация, которая может быть разрешена либо с помощью компромисса, либо с помощью взаимодействия типа подавления–подчинения. По мнению В.В. Антипова и Б.А. Сосновского, люди, взаимодействующие по этому типу, формируют структуру пирамидального типа [1].

Такой тип взаимодействия объединяет большое количество людей, однако он быстро консервируется в своих внутренних и внешних связях. Успешно решив одну задачу, педагоги не в состоянии перестроиться для решения другой без определенной ломки. Сообщество начинает работать в режиме самосохранения и воспроизводить старые отношения.

В этом контексте педагогическая деятельность связана с необходимостью изменения привычной социальной среды. Установление новых социальных связей сопряжено с преодолением агрессивности среды, с трудностями внедрения нового, завоевания статуса в педагогическом сообществе. Учитель сталкивается с серьезными препятствиями в реализации своих мотивов, стремлений, ценностных ориентаций. Такую ситуацию нельзя решить через предметно-практическую и познавательную деятельность: выход из нее возможен через «переживание» (по терминологии Ф.Е. Василюка), понимаемое как особая форма внутренней деятельности по перестройке субъективного отношения к происходящему, благодаря переоценке личностных позиций, переосмыслению жизненных целей. Это сложная форма «внутренней работы», которая может быть осуществлена только самим человеком, переживающим кризис, и в зависимости от его индивидуальных особенностей имеет индивидуальные границы.

Педагогическая деятельность во многом определяется успешностью вхождения в особую культурную среду, снятия «культурного шока». Термин «культурный шок» был введен К. Обергом, который исходил из идеи, что вхождение в новую культуру сопровождается неприятными чувствами (потери друзей и статуса, отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами), путаницей в ценностных ориентациях и собственной личностной идентичности. Симптомами «культурного шока» могут оказаться недостаток уверенности в себе, тревожность, раздражительность, бессонница, психосоматические расстройства, депрессия [11].

Чаще всего «культурный шок» ассоциируется с негативными последствиями,

и лишь немногие обращают внимание на его позитивную сторону, когда первоначальный дискомфорт сменяется принятием новых ценностей, моделей поведения, что ведет в конечном счете к саморазвитию и личностному росту.

Л.И. Анциферова обращает внимание на особенности поведения человека в переломные периоды жизни. На первом этапе осознаются все препятствия и потенциально накапливается ответ на них; на втором этапе происходит анализ имеющихся альтернативных ответов на жизненные сложности и создаются новые альтернативы; на третьем (самом сложном) создаются условия для достижения гармонии между рассогласованными процессами, изменяется стиль поведения, структура социальных контактов. Автору удалось выделить четыре обобщенных типа личностей, которые в нестабильных ситуациях по-разному проявляют себя, реализуют свои возможности, планируют свое будущее.

Личность первого типа ориентируется на достижения, на изменение окружающего мира, на использование шансов и опробование собственных возможностей. Она заботится о сохранении и расширении социальных контактов, а в ее рассказах доминируют темы борьбы за свое существование, стремление сохранить прежние интересы. Учитель воспринимает себя как компетентное лицо, а собственное положение как способное измениться в будущем. Личность имеет обширные планы на будущее.

Второй тип личности акцентирует свое положение и ориентирован в основном на внутренние изменения своего «Я» и частично поведения.

Третий тип личности характеризует покорность судьбе; поведенческая, деятельностная сторона выражена весьма слабо. Будущее не представлено.

Стиль реакции четвертого типа определяется чувством горечи и разочарования. Действительность репрезентируется так: «Весь мир отвернулся от меня». Эти люди выбирают технику приспособления как сопротивление всему – не принимают советы, отвергают консультации. У них нет никакой заинтересованности в будущем [2].

Таким образом, рассмотрение психологических особенностей структуры педагогической деятельности показывает необходимость учета основных закономерностей и тенденций возникновения, развития и преодоления барьеров в профессиональном творчестве учителя. Особенно важно подчеркнуть необходимость осознания поведения учителя в экстремальных ситуациях, когда возникают предпосылки изменения самой структуры деятельности и соответственно ее результата.

Системное целостное представление о психологических барьерах профессиональной деятельности учителя является необходимой теоретической предпосылкой для дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Антипов В.В., Сосновский Б.А. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям // Психология человека в условиях социальной нестабильности. М., 1994.
2. Анциферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. Т.14, № 2.
3. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. Нижний Новгород, 1993.
4. Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.

6. А.К. Маркова. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Рутенберг Д. Психодиагностика как необходимая составная часть педагогического мастерства учителя // Вопросы психологии. 1984. № 4.
8. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
9. Телегина Э.Д. Преобразование мыслительной деятельности человека в условиях перехода к рыночным отношениям // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А.Сосновского. М., 1994.
10. Швейцер А. Культура и этика. М., 1973.
11. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical Anthropology. 1960. Vol. 7.

Reference

1. Antipov V.V. Sosnovsky B.A. Psychological Mechanisms of Dysadaptation and Adaptation to Changing Social Conditions // Human Psychology under Conditions of Social Instability. M., 1994.
2. Antsiferova L.I. Psychology of Routine, the World of Personality and "Techniques" of its Existence // Psychological Journal. 1993. Vol. 14, № 2.
3. Zakharova L.N. Psychological Training of a Teacher. Nizhni Novgorod, 1993.
4. Krutetsky V.A., Balbasova E.G. Pedagogical Abilities, its Structure, Diagnostics, Conditions of Formation and Growth. M., 1991.
5. Kuzmina N.V. Abilities, Endowments and Talent of a Teacher. Leningrad, 1985.
6. Markova A.K. Psychology of Proficiency. M., 1996.
7. Rutenberg D. Psychodiagnostics as Necessary Constituent of Pedagogical Proficiency // Issues of Psychology. 1984. № 4.
8. Slastyonin V.A. Formation of Personality of a Soviet Teacher in Process of Professional Training. M., 1976.
9. Telegina E. D. Reorganization of Human Intellectual Activity under Conditions of Transition to Market Relations / Human Psychology under Conditions of Social Instability / edited by Sosnovsky B.A. M., 1994.
10. Schweitzer A. Culture and Ethics. M., 1973.
11. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical Anthropology. 1960. Vol. 7.