

Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога

Митина Л. М.*,

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института РАО

В статье ставятся вопросы о положении учителя в современном обществе, в реформируемой системе образования, в общности «учитель-ученик». Отмечается, что модернизация системы образования оказывается малоэффективной в связи с такими изменениями в ее содержании, при которых формирование нравственной основы личности, духовных ценностей, отечественных традиций остается за рамками педагогического процесса. Обращается внимание, что сегодня в эпоху информатизации, компьютеризации и технократизации особенно остро ощущается потребность в педагоге как личности и профессионале, способном научить учащихся сосуществовать и взаимодействовать друг с другом, сформировать верное представление о себе самом, сделать правильный (нравственный!) выбор в жизни. Делается вывод, что профессиональное развитие педагога должно быть достаточным для решения самых существенных экзистенциальных проблем человеческого бытия. Именно на это направлено одно из коренных условий непрерывного педагогического образования – «психологизация» учительского сознания и деятельности.

Ключевые слова: модернизация системы образования, «знаниевая», «компетентностная», личностно-развивающая парадигма в образовании, концепция и технология профессионального развития учителя, интегральные личностные характеристики учителя (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), альтернативные модели педагогического труда, национальное образование, «психологизация» непрерывного педагогического образования.

В настоящее время перед образованием ставятся новые и особо важные задачи, поскольку в мире непрерывного всеобъемлющего новаторства необходимы творче-

ские люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предпримчивые. Готово ли наше образование к решению таких задач? Однозначно – нет.

* mitinalm@mail.ru

Сегодня отечественное образование, как и многие сферы жизнедеятельности общества, остается в глубоком кризисе. Со всей остротой проявились накопившиеся за многие годы проблемы. В обобщенном виде они могут быть обозначены как *неадекватность ценностей, целей, содержания и способов образования тем задачам, которые предстоит в будущем решать выпускникам школ*. Названное несоответствие проявляется, в частности, в том, что образование, объективно направленное в будущее, реализуется преимущественно как трансляция новым поколениям культурных ценностей, выработанных в прошлом. В роли такого транслятора выступает учитель.

Сказанное имеет целью не обвинение школьных учителей во всех проблемах современного образования, а констатацию, что у педагогов в их личной и профессиональной ипостасях существуют серьезные психологические проблемы, которые обостряются сложившимся сегодня в стране социально-экономическим расслоением общества, в котором учительство как социально-профессиональная группа оказалось среди наименее престижных и самых низкооплачиваемых слоев.

Параллельно с этим расширились возможности трудоустройства и достойного заработка для наиболее активных и инициативных молодых людей, в связи с чем сократилось число выпускников школ, особенно юношей, самоопределяющихся на педагогическую профессию. Среди тех, кто получил профессиональное педагогическое образование, год от года снижается процент приступивших к учительской деятельности («дошедших до школы»). Соответственно, неизбежен процесс старения кадров. Он объясняется, с одной стороны, острой нехваткой молодых специалистов, желающих работать в образовательных учреждениях, а с другой – стремлением учителей пенсионного возраста продолжать свою профессиональную деятельность, чтобы преодолеть черту бедности. Преобладание в учительском корпусе представителей старшего поколения затрудняет привнесение в образовательный

процесс новых ценностей, целей, способов деятельности и отношений всех его участников. Результаты наших многолетних исследований [1]; [2]; [5] показывают, что для педагогов со стажем работы в школе 15–20 лет и более характерны «педагогические кризисы», «истощение», «сгорание», профессиональные деформации, стагнация.

Так нужен ли учитель школе? Учитель школе не просто нужен, он необходим. Можно утверждать, что попытки реформирования, модернизации системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры к решению проблем основного субъекта всех этих преобразований – учителя.

Отечественное образование, вне зависимости от приписываемой ему модели, в лучших своих проявлениях всегда строилось с учетом традиционных ценностей (духовных ценностей!), которые характерны для России. Настоящий учитель во все времена старался сохранить неповторимость своей личности, ведь профессия педагога – это неустанный труд души. И великие педагоги России, и педагоги-подвижники, которые были, есть и будут в каждой школе, всегда направлены на развитие личности ребенка, а обучение (знаниям, умениям, навыкам) рассматривают как средство развития и раскрытия потенциала учащегося. Для учителей, функционирующих в русле знаниевой парадигмы, характерен девиз (или принцип): «Знание – сила». Личностно-развивающая парадигма в образовании делает объективно востребованной иную этико-психологическую заповедь, пришедшую из древних времен: «Ученик – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь, а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит». Современное личностно-развивающее направление рассматривает систему «учитель–ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, ново-

му знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда.

Много ли таких учителей в школе? К сожалению, нет. Но это не вина, а беда учителей, что наше педагогическое образование устарело, что оно не отвечает требованиям, «вызовам» времени. Обращаясь к величине отношения времени существования технологии педагогической деятельности и времени жизни специалиста (учителя), можно выделить несколько характерных значений этого параметра, каждому из которых, по нашему мнению, соответствует своя модель подготовки [2]; [5].

Предельно обобщая, остановимся на двух вариантах.

Первый вариант – время существования технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. Здесь складывается модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой учебной деятельности является лекция, которая подкрепляется практическими занятиями, а главной целью – получение знаний, умение их использовать. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности осуществляется путем пополнения знаний в условиях действия системы повышения квалификации учителей.

Второй вариант – время существования технологии меньше времени жизни специалиста. Здесь условием успешной профессиональной деятельности становится умение ее перестраивать с учетом резкого изменения общественно-экономических отношений, ценностных ориентаций, жизненной философии. Цель подготовки педагога в этом случае должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. Здесь ведущими являются активные формы обучения, которые, тем не менее, не исключают традиционный стиль учения.

Обращает на себя внимание, что движение в сторону последнего варианта со-

провождается переходом от цели обучения в виде *знаний-умений-навыков* (в их классическом понимании) к *личностным характеристикам* будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога. По сути, образовательная система должна становиться все более и более гуманитарной, психологизированной. В связи с этим уместно напомнить результаты двух экспериментов, широко проведенных по всей стране в 40-е и 90-е гг.

Ученики старших классов писали сочинения на тему «Мой учитель». Оказалось, что учащиеся по-разному охарактеризовали своих любимых учителей.

В 40-е гг. ученики больше всего в учителе ценили знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. В 90-е гг. особо выделялись личностные качества учителя: доброжелательность, искренность, открытость, увлеченность, чувство юмора, а также умение общаться, отстаивать свою точку зрения [1].

Мы не ставим под сомнение приоритетность знаний педагога, но не менее важно личностное, духовное влияние на детей, воспитание у них творческого и эмоционально-ценностного отношения к миру – единственной альтернативе потребительству.

Выделение профессионально-значимых личностных качеств (характеристик) учителя и условий их развития – центральная задача современной педагогической психологии.

В концепции профессионального развития учителя [2]; [5] рассмотрены:

- в качестве объекта развития интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость);
- в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания;
- в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности учителя в предмет его практического преобразования;

• в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»;

• в качестве результата развития – творческая самореализация учителя, достижение неповторимости личности.

Психологических проблем, мешающих эффективной самореализации учителя в профессии, достаточно много. Основные же причины нерешенности можно обнаружить в двух слоях осмысления педагогической проблематики: эмпирическом и теоретическом.

Эмпирические причины связаны с тем, что восприятие фигуры учителя опосредуется бытующими до сих пор мифами, априори наделяющими педагога позитивными характеристиками, а его труд – преимущественно развивающими возможностями. Кроме того, моральной компенсацией за явно неадекватную оценку труда учителя со стороны государства выступали декларативные высказывания о его высокой миссии, о творческом характере педагогической профессии. Признание того, что многие учителя несут в себе риск деформаций учащихся, вступало бы в диссонанс с этими декларациями. Причиной теоретического характера мы считаем трудноразличимость должного и сущего в деятельности педагога, вследствие чего основное внимание в науке уделялось позитивной профессионализации учителя, т. е. рассмотрению его профессионального пути как трудного, не прямолинейного, но стратегически направленного на развитие и самоактуализацию. Но это далеко не так.

Проблема вариативности (альтернативности) стратегий профессионализации педагогов является сегодня наиболее актуальной. В концепции профессионального развития личности выделяются две модели профессионального труда учителя:

- 1) адаптивного поведения;
- 2) профессионального развития.

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

детерминация, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм.

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

Выделение стадий профессионального развития учителя (самоопределения, самовыражения, самореализации) – это не просто результат условного членения непрерывного процесса профессионального эволюционирования, а прежде всего смена режима профессиональной жизнедеятельности, переход в режим саморазвития.

Для отечественной школы типична модель адаптивного поведения учителя, которое является неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Динамика изменений интегральных характеристик личности учителей с разным стажем работы в школе такова: в первые 10–15 лет работы происходит рост показателей компетентности, направленности, гибкости, затем тенденция меняется на противоположную: для учителей со стажем работы 15–20 лет и более характерно резкое снижение всех показателей. Период стагнации определяется снижением показателя степени социальной адаптации у трети учителей до уровня больных неврозами. Поэтому одной из центральных задач системы образования является сохранение профессионального здоровья учителя.

В практическом плане назрела необходимость разработки инновационной технологии профессионального развития учителя, позволяющей преобразовывать (трансформировать) негативные проявления его поведения в поведение, направленное на саморазвитие и самореализацию в профессии.

Предлагаемые в работах педагогических психологов подходы (пути и средства)

в основном сформулированы в терминологии «профилактики» и «преодоления» профессиональных трудностей и деформаций. Анализ этих подходов и осмысление возможностей их использования в работе с педагогами обнаруживает, что в них не в полной мере учитывается то обстоятельство, что признаки стагнации, как правило, не рефлексированы их носителями. Накопленный учителем «багаж», включающий в свой состав и деформационные изменения, субъективно воспринимается им как неотчуждаемый позитивный опыт. Соответственно, в призывах к преодолению слышится посягательство на этот опыт – по существу, на часть себя, угроза целостности личности, позитивному «образу Я». Это вызывает сопротивление педагогов и запускает механизмы психологических защит.

Перед практико-ориентированной наукой стоит задача обоснования таких способов психологической работы, которые бы не вызвали сопротивления педагогов. Последнее – принципиально важное требование – представляется выполнимым, если сместить акценты: с идеологии борьбы (преодоления) на идеологию принятия (преобразования). Такое смещение акцентов позволяет конкретизировать технологическую проблему исследования: как психологическими средствами обеспечить профессиональное развитие учителя.

Психологическая технология профессионального развития педагога (ее модификация – технология конструктивного изменения поведения учителя) разработана таким образом, что профессиональное развитие задается как цель подготовки и переподготовки учителя, а не как косвенный эффект от инновации. Тем самым акцент в подготовке педагога смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и – в конечном счете – поведенческой структур его личности, в результате чего адаптивное поведение учителя *трансформируется* в поведение, направленное на саморазвитие, на творческую самореализацию в профессии.

Психологическая технология призвана стимулировать педагога к проявлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Такая технология включает:

- четыре стадии оптимизации (изменения) поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологической модели осуществляется в разных формах: в форме научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума для работающих учителей. Однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов является интегрированная в образовательное пространство колледжа или вуза технология профессионального развития педагога, стадии которой соотношены с курсами обучения студентов в колледже (вузе) и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников.

Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, она придает процессу профессиональной подготовки педагогов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки.

Положительная динамика профессионального развития педагога (будущих педагогов) характеризуется проявлениями внешней и внутренней синергии: гармонизацией взаимоотношений и гармонизацией в собственной психосфере.

Таким образом, «психологизация» учительского сознания и деятельности – одно из коренных условий непрерывного образования современного педагога. Подлинно

профессиональное развитие немислимо вне личностного развития, поэтому сейчас, как никогда, требуется особая ценностно-смысловая, нравственно-ориентированная этическая доминанта в системе педагогического образования. Она должна сменить прежний нормативно-регулятивный подход и способствовать развитию высоких моральных качеств учителя, без которых его благородная миссия потеряет смысл.

Под психологизацией мы понимаем развитие у педагога таких личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, самосознания), при которых гуманные принципы отношения к ребенку фактически воплощались бы в его теоретической и практической работе.

Непрерывное профессиональное образование педагога должно быть достаточным для решения самых существенных эк-

зистенциальных проблем человеческого бытия, чтобы компенсировать отсутствие в учебных программах духовно-нравственных и культурологических аспектов, столь необходимых в воспитании высокой нравственности человека и обретении им смысла собственной жизни и избранной профессии.

И последнее. Нелишне напомнить, что критериями прогресса и процветания государства в цивилизованных странах всегда считалось и считается положение учителя в системе образования и отношение к нему в обществе. Развитие отечественного образования и нашей страны в целом может быть успешным только опираясь на мощный духовно-культурный код России – совокупность непреходящих истин, систему ценностей, многовековой нравственный опыт и собственные традиции.

Литература

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы). М., 1994.

2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

3. Митина Л. М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональ-

ной жизнедеятельности педагога. М., 1999.

4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., 2003.

5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

6. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М., 2005.

Does a School Need a Teacher? Psychological Problems of Professional Development in Teachers

L. M. Mitina,

Ph. D. in Psychology, professor, head of the Laboratory of Professional Development at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The paper focuses on the teacher's status in modern society, in modern education system that is being reformed, in the 'teacher-student' relationship. The author argues that reforms in education turn out to be ineffective because of certain changes in its content that leave moral and ethical development of children outside the educational process. Today, in the age of computers and new technologies, the need for the highly professional teacher capable of teaching children how to coexist and communicate with each other, how to know themselves and to make the right (moral!) choice in their life, – this need is highly evident today. The author argues that professional development of teachers should enable them to solve the most fundamental existential problems of human life. It is this that one of the core conditions of continuing pedagogical education, 'psychologisation' of teacher's consciousness and activity, is aimed at.

Keywords: education system modernisation; 'knowledge', 'competence' and 'personality development' paradigms in education; concepts and technologies of teacher's professional development; teacher's integral personality characteristics; alternative models of teacher's work; national education; 'psychologisation' of teacher's consciousness and activity.

References

1. *Mitina L. M. Uchitel' kak lichnost' i professional (Psihologicheskie problemy)*. M., 1994.
2. *Mitina L. M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya*. M., 1998.
3. *Mitina L. M. Upravlyat' ili podavlyat': Vybor strategii professional'noi zhiznedetel'nosti pedagoga*. M., 1999.
4. *Mitina L. M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti*. M., 2003.
5. *Mitina L. M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*. M., 2004.
6. *Mitina L. M., Mitin G. V., Anisimova O. A. Professional'naya deyatelnost' i zdorov'e pedagoga*. M., 2005.