

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.12

**ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕФОРМАЦИИ УЧИТЕЛЯ***Е. В. Андриенко*

В современной педагогике и психологии существует значительное терминологическое разнообразие для определения многочисленных явлений, выражающих сущность профессиональной деформации личности вообще и профессиональной деформации учителя в частности. Само понятие деформации (от лат. *deformatio* — *искажение*), фиксирующее изменение формы и размеров объекта под воздействием внешних сил, изначально использовалось для обозначения изменения предметов физического мира и лишь относительно недавно стало применяться для характеристики специфических деятельностных процессов человека.

В широком смысле слова под профессиональной деформацией можно понимать процесс и результат искажения сущности профессиональной деятельности, осуществляемой в индивидуальном воплощении под влиянием относительно устойчивых неблагоприятных факторов среды или специфических требований профессиональной деятельности к человеку, которым он не может соответствовать. Искажение сущности и смысла профессиональной деятельности может проявляться как в ее содержании, так и в личностной (индивидуальной, субъектной) форме реализации.

Источником профессиональной деформации могут выступать большое количество и частая повторяемость неблагоприятных социальных ситуаций деятельности, сам характер труда, профессиональная непригодность человека. Любая профессиональная деятельность содержит в себе многократно повторяемые акты и поступки, поэтому она способствует некоторой (иногда весьма существенной) деформации в условиях длительности стажа работы. Выполнение определенных профессиональных действий гипертрофирует или трансформирует те или иные функции человека, служащие для выполнения данных профессиональных актов или, наоборот, способствует атрофии ненужных для профессии функций.

Каждая профессия имеет свои трудности, которые могут быть легко преодолены одними субъектами и быть совершенно непреодолимыми для других. На самом деле трудности профессиональной деятельности следует рассматривать как положительный феномен, поскольку он служит естественным своеобразным реактивом для селекции тех, кто выбрал не ту профессию. Одни профессии деформируют человека в большей степени, другие нет. Педагогическая деятельность относится к разряду таких, которые способны значительно деформировать личность.

Первые научные описания и исследования профессиональной деформации относятся к 60-м годам XX в. Изначально она рассматривалась в контексте решения проблемы функциональных возможностей человека (в США ею занимались Мичиганский и Калифорнийский университеты).

В России особенно пристальное внимание профессиональной деформации, в частности, профессиональной деформации учителей, уделяли А. К. Маркова, В. Ф. Моргун, Е. И. Рогов, Е. А. Климов, М. И. Дьяченко, Л. Л. Кандыбович и др. Именно они пришли в свое время к заключению о том, что профессиональные деформации развиваются в первую очередь в профессиях, связанных с социальным взаимодействием, то есть в сфере «человек — человек». Еще ранее был сделан вывод о необходимости осуществления особого профессионального отбора в связи с наличием феномена профессиональной пригодности (либо непригодности). При этом профессиональная пригодность рассматривалась большинством авторов как наличие природных задатков и способностей, необходимых для успешного формирования требуемого профессией динамического сочетания таких свойств личности, которые обеспечивают высокий уровень эффективности обучения и труда [4]. Профессиональная пригодность (непригодность) имеют сложную психологическую, биологическую, физиологическую структуру. В психологическом плане ведущая роль отводится профессиональной мотивации и профессиональным способностям.

Несмотря на то, что деформационная роль педагогической профессии стала изучаться не так давно, уже накоплен значительный теоретический и опытно-экспериментальный материал по результатам исследований. Главный вывод определяет весьма существенную роль именно педагогической профессии в деформационном влиянии на специалиста. Это вызвано несколькими обстоятельствами.

Во-первых, педагогическая деятельность относится к такому виду работы, которая связана с воздействием на других людей, влиянием, управлением и властью, что само по себе уже дает некоторые негативные психологические эффекты.

Во-вторых, учитель и ученики, как правило, являются представителями разных поколений, поэтому между ними существует множество возрастных, когортных, социально-ролевых и других различий, наиболее существенными из которых выступают ценностные различия, особенно в условиях меняющегося общества.

В-третьих, учителя, привыкшие к обязательной оценочной деятельности на уроке, генерализируют, т. е. невольно распространяют оценочность как качество суждений на различные аспекты жизнедеятельности учеников (и других людей) даже в тех случаях, когда формально нарушаются этические нормы. Возникает так называемый феномен позиции судьи, при котором учитель считает себя вправе оценивать другого человека.

Кроме того, в профессиональной деятельности педагога существует много стереотипов, безличных форм готового знания, принятых на веру и выступающих в качестве готовых алгоритмов понимания действительности. Так, представления учителя об идеальном ученике или, наоборот, плохом ученике могут способствовать развитию барьеров непонимания при педагогической коммуникации.

Профессиональная деформация учителя может проявляться различным образом, но чаще всего она выражается следующими характеристиками.

1. *Отношение к обучаемому как объекту собственной деятельности*, который является для учителя лишь носителем определенных функций. Данное отношение проявляется в том, что учащийся рассматривается только с точки зрения его учебных успехов либо неудач. Здесь не реализуются личностный и индивидуальный подходы, не говоря уже об онтогенетическом. Такое отношение не предполагает ценностного и целостного восприятия личности ученика, понимание системы его жизненных ориентиров в их объективной данности.

2. *Готовность к негативному отношению, выраженная в повышенной раздражительности учителя* и проявляющаяся в резких, категоричных выражениях и суждениях, частых конфликтах с учениками, родителями, коллегами, представителями администрации образовательного учреждения, близкими людьми. Фиксация сознания на отрицательных аспектах профессиональной деятельности, психологическое «застывание» на неудачах и ошибках, избегание позитивных социальных оценок.

3. *Доминирование педагогических стереотипов в суждениях и принятии профессиональных решений*. Примитивизация, упрощение профессиональной жизнедеятельности. При этом учитель легко превращается в так называемого урокодателя и оперирует лишь формальными показателями своей педагогической работы (количество хорошистов и отличников, процентные показатели качества успеваемости и т. д.). Он не видит возможности для организации собственной творческой деятельности и организации творческой деятельности детей, не использует уникальные ресурсы своей профессии.

4. *Отсутствие профессиональной самореализации учителя*. Педагог с чрезмерной фиксацией на формальном аспекте деятельности в процессе своей работы постепенно сам начинает воспринимать себя так же, как и учеников, в качестве носителя определенных функций и не более. Такой учитель не позволяет себе спонтанности самопроявления, без которой творчество и достижения весьма проблематичны. Боясь нарушить правила, он, строго следуя инструкциям, распоряжениям и приказам, превращает свою работу в рутину, процесс осуществления которой не интересен не только ученикам, но и ему самому. Кроме того, отказываясь от профессиональной самореализации, учитель лишает себя одного из мощнейших источников психической энергии, возникающей у человека всякий раз в условиях созидательной и творческой деятельности.

5. *Жесткий социально-ролевой репертуар*. Учитель избегает самопроявления, самораскрытия и неизбежно сталкивается с проблемой страха перед своими возможными ошибками, которые являются нормативным явлением в новой или меняющейся социально-профессиональной ситуации. Здесь он поневоле выходит за рамки созданного, воспринимаемого им и демонстрируемого окружающим собственным образом. Трудности усвоения истинной социальной роли учителя проявляются в полной мере: либо чрезмерное увлечение ролью, либо невозможность ее освоения, либо отрицание (может быть, искажение) ее смысла.

Данные характеристики профессиональной деформации учителя не описывают всех возможных проявлений анализируемого феномена, однако в самых общих чертах они дают представление о сущности наиболее распространенных искажений деятельности и личности педагога. Эти искажения блокируют формирование подлинного профессионализма педагога, столь актуального в современном образовании.

Профессионализм определяется высокой подготовленностью к выполнению задач соответствующей деятельности. Он дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при минимальных затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих задач. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования в соответствующей сфере деятельности. Высокий профессионализм предполагает полноценное функционирование, т. е. полную поглощенность объектом деятельности, максимальную спонтанность, позволяющую способностям легко реализоваться без напряжения, без особого волевого усилия или контроля. Действие получается наиболее эффективным. В профессиональном исполнении всегда присутствуют непринужденность, легкость, отсутствие напряжения.

Однако далеко не каждый человек способен достичь этого уровня. Поскольку профессионализм обусловлен высокой подготовленностью специалиста к выполнению задач соответствующей деятельности, необходимо иметь в виду, что такая подготовленность включает в себя совокупность психологических компонентов личности учителя как профессионала, которые должны быть сформированы при соответствующей подготовке.

Особое значение в динамике развития личности как профессионала и восхождении к профессиональной зрелости принадлежит собственной активности человека, его стремлению достичь того лучшего результата, на какой он только способен. Однако это стремление не имеет отношения к потребности достижения успеха, оно связано с самим процессом самореализации, при которой успех достигается в качестве побочного эффекта.

Побочный эффект достижения цели как феномен деятельности самоактуализирующейся личности был впервые выделен в рамках гуманистического направления (Г. Оллпорт, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс и др.). Многие представители гуманистической психологии полагали, что высшее развитие человека характеризуется отсутствием прямой направленности на цель при доминировании направленности на реализацию смысловых аспектов деятельности. Человек занимается данным делом не потому, что стремится к успеху или определенному результату, а потому, что оно является его призванием. Сама деятельность в данном случае имеет характер потребности в самореализации, а результат выступает в качестве побочного эффекта такой деятельности, впрочем, как правило, эффекта весьма впечатляющего.

Однако в современных условиях образовательной практики все чаще встречаются специалисты с жесткой направленностью на цель как желаемый результат их действий, включающий в себя те или иные ценности.

Чаще всего это успех, понимаемый, впрочем, по-разному. Для кого-то успех — это достижения учеников, для кого-то — признание, нередко — материальная обеспеченность, зачастую — самореализация, иногда — возможность выбора и относительно ненормированный труд и т. д. В любом случае подлинное исследование профессиональной деформации специалиста может быть осуществлено только тогда, когда оно учитывает его стремления и представления о собственном успехе как объективной данности, поскольку в соответствии с положениями гуманистической психологии направленность и устремления человека выступают весьма значимыми объективными (!) обстоятельствами его жизнедеятельности.

В наше время стало модным говорить об успехе, а публицистическая популярность исследованного в науке противоречия мотивов избегания неудач и достижения успеха превзошла все ожидания даже психологов-теоретиков, не говоря уже о практиках. Но если успех (как он понимается конкретным человеком) достигнут любой ценой, можно ли полагать, что здесь не обошлось без профессиональной деформации? Стремление к наградам и званиям, жесткий социально-ролевой репертуар, манипулирование окружающими посредством выдержки социальной дистанции и другие феномены чаще всего приводят к определенному успеху. Однако этот успех связан с формальным аспектом деятельности, доминирование которого есть искажение сущности профессиональной работы, т. е. профессиональная деформация.

Изучение актуальных проблем педагогического профессионализма способствовало разработке теорий *преодоления профессиональных деформаций*. Были выделены основные стадии, типы и виды деформаций. Е. И. Рогов определяет общепедагогические, типологические, специфические и индивидуальные деформации учителя [9]. В основу такого выделения было положено несколько критериев: особенности объекта влияния со стороны профессии, сензитивность личности по отношению к тем или иным трудностям, глубина влияния деформации на личность специалиста и степень ее распространенности.

Общепедагогические деформации характеризуют сходные изменения личности у многих учителей и обусловлены спецификой деятельности. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей и структурных компонентов психологического строения деятельности. Специфические деформации детерминированы особенностями преподаваемого предмета. Индивидуальные деформации определяются теми изменениями, которые происходят с психологической структурой личности из-за профессиональной деятельности, но внешне с ней не связаны (например, при развитии акцентуации характера под влиянием однотипных профессиональных действий).

Деформации могут иметь место во всех направлениях профессионального становления. В сфере деятельности они проявляются в виде стабильных стереотипов понимания и поведения; в отношении объекта — в виде жесткой типизации на основе определения уровня обучаемости ученика («хорошист», «отличник», «троечник»...) и т. д. Сущностные характеристики некоторых личностных изменений учителей служат своеобразным исходным материалом для анализа возможностей профилактики этого

негативного явления и выявления качеств профессионально зрелого учителя, способного избежать такого распространенного явления, как педагогическая деформация.

Несмотря на многочисленные трудности, которые испытывает индивид на пути к достижению вершин мастерства, само их существование является позитивным фактором становления личности профессионала. Более того, трудности рассматриваются как необходимое условие в профессиональном достижении.

Но отрицательные воздействия трудностей на человека не должны превышать предела его эмоциональных возможностей, иначе он будет не способен мобилизовать свои волевые качества на преодоление препятствий. В сложной ситуации профессионал вынужден прилагать дополнительные усилия для того, чтобы управлять своим поведением. Поэтому развитие устойчивых психологических структур, обуславливающих систему саморегуляции человека, выступает необходимым психологическим условием становления профессионала и достижения им зрелости. В состав таких психологических структур входят мотивы, навыки, привычки, знание, опыт, целеустремленность, самообладание, смелость, инициативность, решительность и многие другие качества, относящиеся к волевым. Все волевые качества взаимосвязаны и дополняют друг друга. Их высокий уровень развития проявляется в двух феноменах: толерантности человека по отношению к отрицательным влияниям (как внешним, так и внутренним), сохранении эффективности деятельности в трудных ситуациях. Так, в исследовании Л. М. Митиной, занимающейся проблемами профессионального развития учителя, показано, что фрустрационная толерантность учителя находится в непосредственной связи с уровнем профессионального мастерства и профессионального развития [8].

Профессиональная и личностная зрелость человека проявляется не только в высоких результатах деятельности, но и при столкновении с трудными жизненными и профессиональными ситуациями. В современных психолого-педагогических исследованиях проблемы повышения эффективности деятельности педагога в трудных ситуациях разрабатываются в контексте изучения влияния экстремальных факторов или особых условий (А. К. Маркова, Н. А. Подымов, М. А. Котик, Э. А. Мюрк и др.).

В большинстве случаев под особыми условиями профессиональной деятельности понимаются такие условия, при которых деятельность сопряжена с эпизодическим, т. е. непостоянным действием экстремальных факторов. Любые факторы, способные вызывать рассогласование разных систем организма и психических процессов человека, определяются как экстремальные. Если экстремальная ситуация длится достаточно продолжительный период времени, то она уже рассматривается как сверхэкстремальная. В подобных условиях резко снижается продуктивность деятельности: происходит динамический сдвиг либо в сторону чрезмерной активности, либо в сторону торможения.

А. К. Маркова отмечает, что влияние особых ситуаций определяется не только их экстремальностью, но и отношением человека к ним. Для профессионала значимо то, какой личностный смысл имеют данные ситуации, какие сложились индивидуальные приемы адаптации, восприни-

мает ли субъект ситуацию как новый шанс выработки у себя позитивных качеств. Основные сложные ситуации профессионального развития учителя могут быть изучены с точки зрения общих проблем профессионального становления любого специалиста, работающего в сфере «человек — человек».

По исследованиям А. К. Марковой учителя проявляют четыре основных стиля поведения в трудных для них профессиональных ситуациях: волевой, рефлексивный, капитулятивный и конструктивный [6]. Для учителей, достигших профессиональной зрелости, характерны экономные стили: конструктивный и рефлексивный. При конструктивном стиле педагог овладевает ситуацией путем активной и рациональной организации обстоятельств и сохранения собственного статуса. Этот стиль является щадящим, так как сохраняет нормальный психологический баланс жизнедеятельности человека. Рефлексивный стиль также представляет собой управление ситуацией через переоценку ценностей, динамику уровня притязаний и пластичность жизненных стереотипов.

Что касается волевого и капитулятивного стилей, то они являются менее щадящими. Так, например, при волевом стиле осуществляется опора только на свои собственные возможности, мотивы долга, дисциплины, бескомпромиссного отношения к людям и обстоятельствам. Капитулятивный стиль проявляется в отказе от деятельности в сложной профессиональной ситуации. Такой стиль чаще всего присущ учителям, для которых профессиональная деятельность не имеет личностного смысла.

Подготовка педагогов к ситуациям, обусловленным экстремальными факторами, должна начинаться уже в системе вузовского образования. Тем более, что в процессе профессионального обучения одновременно с усвоением необходимых знаний и умений может произойти интериоризация деятельностных стереотипов, ведущих к формированию жесткого ролевого поведения, а позже — профессиональной деформации. Такие феномены, как акцентуации характера, склонность к психологическим защитам, экстернальный локус контроля и определенный уровень социальной фрустрированности, несомненно, могут сказаться на формировании профессиональной деформации уже в вузе. Развитие личности учителя, способной к самореализации, должно быть основано на актуализации профессиональной и личностной рефлексии как важнейшего качества регуляции ролевого поведения, позволяющего преодолевать негативные тенденции профессионального становления в сочетании с гуманистической ценностной ориентацией. Иными словами — профилактика деформационных изменений личности учителя должна осуществляться уже в процессе его профессиональной подготовки.

Большинство исследователей обращают внимание на три аспекта такой подготовки. Во-первых, необходимо обучать способам нестандартного продуктивного мышления, рефлексии, адекватной самооценке, приемам психотехники и саморегуляции, упражнениям в эмоционально-волевой сфере, способам организации социальной поддержки, приемам концентрации и распределения внимания, способам нормализации уровня работоспособности. Во-вторых, следует научить человека в экстремальной ситуации не исполнять операции, а переосмысливать ситуацию. В-третьих, целесо-

образно вырабатывать установки на умеренный и благополучный выход из экстремальной ситуации (А. К. Маркова, С. А. Подымов, С. П. Пронин и др.).

В целом общие трудности педагогической деятельности, с которыми сталкивается учитель в своем личностно-профессиональном развитии, могут определяться любыми сложными социальными и личностными ситуациями, наиболее значимые из которых на теоретическом уровне воплощения выражаются понятиями: стресс, фрустрация, конфликт и кризис.

Любопытно, что профессиональная деформация нередко определяет биографический кризис личности, преодоление которого связано с серьезным изменением всего образа жизни человека. Р. А. Ахмеров выделяет три основных кризиса, связанных с деятельностью: кризис нереализованности, кризис опустошенности, кризис бесперспективности [2].

Кризис нереализованности определяется тем, что человек не видит или недооценивает свои достижения, а в личном прошлом не усматривает событий, достаточно полезных с точки зрения настоящего и будущего. Кризис опустошенности возникает при ощущении усталости, нередко после чрезмерного напряжения, когда психофизиологическая цена успеха (не говоря уже о неуспехе) слишком высока. Кризис бесперспективности связан с тем, что субъект не видит возможностей профессионального роста в будущем, затрудняется в построении новых жизненных программ.

В каждом конкретном случае преодоление кризиса или трудностей зрелым учителем определяется эмоционально-волевым развитием человека как индивида, личности и субъекта деятельности. При профессиональной деформации страдает именно активно-волевая сфера личности. Собственно профессиональная деформация может рассматриваться прежде всего как деформация активно-волевой сферы во многих случаях. У специалиста развивается состояние безволия с отсутствием побуждений и резким падением психической активности.

В психологической литературе есть понятие выученной беспомощности, которое выражает многие признаки профессиональной деформации. Данное понятие характеризует сущность состояния, возникающего у человека после более-менее длительного неблагоприятного воздействия, избежать которого не удастся. Это может быть серия нерешаемых задач или неустранимые помехи. Проявляется такое состояние тем или иным видом эмоционального расстройства (невротическая тревога, апатия, депрессия, психосоматическое расстройство). Может развиваться торможение активного поведения, ослабление мотивации, нарушение способности к обучению новым навыкам и т. д. «Невротизация учительского корпуса самая высокая, — писал по этому поводу М. Е. Литвак. — Массовые обследования показывают, что у учителей наблюдается до 400 невротических реакций в год. Это означает, что по два-три раза в день, а иногда и чаще учитель или разряжает свой гнев на ученике, или плачет где-нибудь в закутке, или думает о бессмысленности своего существования, или продолжает доказывать правоту своему начальнику, а все это отвлекает от работы» [5].

Постепенно у учителя формируется экстернальный локус контроля и субъект снимает с себя ответственность за все, что происходит с ним в социуме. Наиболее опасные последствия выученной беспомощности свя-

заны с ее генерализацией — распространением на различные виды социальных ситуаций. Тогда индивид перестает предпринимать попытки решить даже те задачи, которые поддаются решению.

В зарубежной психологии используют понятие «приобретенная беспомощность» для обозначения беспомощности и покорности, приобретаемой в случае, если человек не чувствует возможности контроля над повторяющимися неприятными событиями. Он становится пассивным, полагая, что все его усилия будут неэффективными.

Д. Майерс, американский социальный психолог, считает, что в повторяющихся негативных ситуациях люди постепенно приходят к так называемому саморазрушающему поведению и уже сами начинают создавать себе препятствия, которые, впрочем, имеют определенную функциональную значимость. Они защищают Я-концепцию личности посредством нахождения подходящего оправдания собственных неудач.

Анализируя результаты опытно-экспериментальных исследований этой проблемы, Майерс выделил пять основных способов и особенностей поведения человека, который боится неудачи и защищает свою самооценку в ситуации выученной (приобретенной) беспомощности:

1) такие люди будут сокращать свою подготовку к важным событиям своей жизни;

2) они не будут прилагать усилия, на которые способны, для выполнения задач, требующих энергичных действий;

3) они дадут преимущество своему оппоненту;

4) будут жаловаться на плохое самочувствие, депрессию, болезнь, недомогание и т. д.;

5) будут плохо выполнять задание в самом начале, чтобы не создавать призрачных надежд [7, с. 75—76].

В результате при неудаче всегда будет наготове причина, которая никак не затронет самооценку и Я-концепцию индивида. Возникает парадоксальная ситуация, когда человек уже собственными силами поддерживает те негативные изменения, которые происходят в его личности и деятельности. Без сомнения, все эти особенности поведения и самопроявления человека свидетельствуют о деформации активно-волевой сферы личности.

Преодоление трудностей педагогической деятельности обусловлено и типом переживания профессионала. По Ф. Е. Василюку, к наиболее продуктивным переживаниям относятся ценностное и творческое [3]. Ценностное переживание характеризуется мобилизацией активно-волевых ресурсов личности, ее возможностями изменить сложные обстоятельства на фоне адекватного реагирования. Творческое переживание способствует позитивному самоизменению в сложных обстоятельствах. К непродуктивным переживаниям Ф. Е. Василюк относил гедонистическое и реалистическое переживания. В первом случае (гедонистическое) субъект деятельности стремится скрыть от самого себя значимость трудных обстоятельств за счет действия психологических защит и других психологических механизмов. При реалистическом переживании он, принимая и понимая сложные обстоятельства, тем не менее, не находит в себе силы для их преодоления. Проблемы решаются, и их решение служит источником ак-

тивности, а в некоторых случаях даже саморазвития только на уровне ценностного и творческого переживания. Доминирование гедонистического и реалистического переживаний свидетельствует о незрелости специалиста.

Во многих исследованиях отмечается необходимость развития волевых качеств личности профессионала. Особая роль в их развитии принадлежит активизации и закреплению положительных мотивов деятельности и оптимальных способов преодоления трудностей. Каждый профессионал имеет свои собственные оптимальные способы преодоления трудностей, и эти способы соответствуют именно его индивидуальности, поэтому могут быть неприемлемы для кого-то другого. Актуализация волевых компонентов должна происходить в сложных и особых ситуациях, требующих и особого поведения человека. Однако при отсутствии подобных ситуаций некоторые волевые люди продолжают вести себя так, как если бы ситуация была сложной или опасной для них. Это приводит к чрезмерному контролю над собой и окружающими. Именно на такой основе развивается манипулятивное поведение, которое иногда приводит к ущемлению прав других людей. Так, волевой учитель-манипулятор может сознательно унижать ребенка, ставить его в зависимые ситуации, демонстрировать свою власть над ним и т. д. Поэтому формирование волевых компонентов личности профессионала требует не только тщательно продуманной программы подготовки, но и изучения индивидуальных особенностей человека.

В целом, отмечая актуальность проблемы профессиональной деформации учителя и ее недостаточную изученность в современных условиях, на основе анализа отечественных и зарубежных источников, а также собственного теоретического и опытно-экспериментального исследования мы приходим к выводу о следующих психолого-педагогических возможностях преодоления этого феномена:

1. Профилактика процессов профессиональной деформации должна начинаться уже во время обучения специалистов, которое нацелено не только на формирование профессиональной пригодности, но и построение психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости. Этот процесс системный, состоящий из четырех функционально связанных между собой подсистем:

- профориентация;
- профотбор;
- профподготовка;
- профадаптация.

В конечном счете такая система выходит за пределы формирования профессиональной пригодности и выводит человека на уровень профессионального развития (саморазвития) и профессиональной самоактуализации. Речь идет именно о саморазвитии человека во всех трех ипостасях: как личности, как индивида, как субъекта деятельности.

2. Обучение профессиональной самоактуализации как осознаваемому, активному, адекватному самопроявлению личности в профессиональной педагогической деятельности на всех уровнях ее функциональной динамической структуры. Это весьма сложный, но вполне реальный процесс, кото-

рый позволит человеку реализовать свои возможности, оставаясь самим собой и принимая свои ошибки первого этапа деятельности толерантно и адекватно. Данный процесс описан в работах психологов и педагогов гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт и др.):

3. Использование уникальных ресурсов педагогической профессии для развития специалиста как личности, индивида и субъекта деятельности. Следует отметить, что педагогическая профессия относится к ресурсоспособным профессиям в силу своей специфики. Если большинство профессий можно рассматривать как деятельность в определенной области («человек — человек», «человек — живая природа», «человек — общность», «человек — техника и неживая природа», «человек — знаковая система», «человек — образы искусства» (по типологии профессий Е. А. Климова)), то профессия учителя затрагивает все эти области в том или ином аспекте. Школьный учитель или преподаватель вуза действует в сфере «человек — человек» и «человек — общность». При этом каждый преподаватель является знатоком в своей области, будь это «знаковая система» или «живая природа». Профессионализм необходим в работе с конкретным обучаемым, с социальной группой, с содержанием предмета. Здесь профессиональная работа находится на стыке различных сфер деятельности, и в этом — трудности, но и возможности самореализации и достижений специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. — Москва; Новосибирск, 2002.
2. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1994.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М., 1984.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. Л. Психология: Словарь-справочник. — Минск, 1998.
5. Литвак М. Е. Если хочешь быть счастливым. — Ростов-н/Д, 1995.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.
7. Майерс Д. Социальная психология. — СПб., 1997.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
9. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов-н/Д, 1996.