

Л. М. Митина

**ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ:
СТРАТЕГИИ, РЕСУРСЫ, РИСКИ**



Нестор-История
Москва • Санкт-Петербург
2018

УДК 159.9
ББК 88.5
М66

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО *Р. Г. Граник*; доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО *А. А. Вербицкий*

М66 Митина Л. М.

Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. — М.; СПб.: Нестор-История, 2018. — 456 с.

ISBN 978-5-4469-1432-6

В монографии представлено всестороннее исследование, включающее актуальные разработки и форсайт-идеи, направленные на решение важнейшей проблемы современной психологии образования — теоретико-методологическое обоснование и разработку концепции и технологии ресурсной и рискологической детерминации профессионального развития учителя с позиции системного личностно-развивающего подхода.

Данный подход обращен к широкому культурному контексту профессиональной жизнедеятельности педагога. Он позволяет изучать профессиональную жизнь учителя целостно в единстве как личностно-профессионального развития, так и профессионального регресса, в единстве как «позитивной» стратегии профессионального развития, характеризующейся процессами созидания, наращивания творческого потенциала, трансформации вызовов времени и рисков в личностные ресурсы, так и «негативной» стратегии адаптивного функционирования, ведущей к расходованию своего креативного потенциала, к неудачам в профессии, невротизации и стагнации.

Монография предназначена для широкого круга читателей: научных работников и аспирантов, педагогов и студентов, а также для специалистов, интересующихся проблемами ресурсной психологии и психологии развития.

ISBN 978-5-4469-1432-6



9 785446 914326

УДК 159.9
ББК 88.5

© Л. М. Митина, 2018
© Издательство «Нестор-История», 2018

Введение

Приоритетные направления научно-технологического развития Российской Федерации на современном этапе глобализации с неизбежностью должны включать фундаментальные и научно-практические исследования в области гуманитарных и социальных наук, обеспечивающие готовность личности и социума к серьезным вызовам времени и адекватной оценке рисков.

Вызовы времени — это вопросы к обществу как субъекту, сигналы о необходимости преобразования форм и способов поведения на изменившиеся условия жизни. Современная эпоха — информационная цивилизация, общество знаний — отличается появлением новых внешних стимулов как вызовов, порождающих, с одной стороны, противоречия и проблемы вплоть до риска возникновения в ближайшем будущем опасности и неблагоприятных перемен, с другой — неизмеримо расширяющих горизонты и перспективы возможностей для достижения личностью успеха и социального благополучия.

Таким образом, становление информационной цивилизации — это системные вызовы для человека и общества. *Культурологический вызов* связан с прорывным развитием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), что требует новой информационной культуры человека и общества, но в то же время обуславливает и новую угрозу — *биосоциологический вызов* — воздействие ИКТ на детей младшего возраста, приводящее к существенной перестройки нейронной структуры их головного мозга, изменению психики и образа мышления. *Мировоззренческий вызов*, или «революция сознания», требует формирования новой научной парадигмы миропонимания, адекватной изменившимся условиям существования человека в информационном обществе.

Особого внимания заслуживают *образовательные вызовы*.

Важнейшими вызовами, стоящими перед современной системой школьного образования России, являются¹:

¹ Реформа школьной системы образования (отечественный и зарубежный опыт). Бюллетень о сфере образования 10, декабрь 2016. 36 с.

- «ресурсное сжатие»,
- возрастающие региональные разрывы,
- инфраструктурный сдвиг (включающий увеличение износа инфраструктуры, развитие негосударственного сектора и др.),
- проблема стандартизации образования,
- проблема обновления педагогических кадров,
- трансформация существующей системы оценки образовательных результатов,
- вопросы выявления и поддержки талантливых детей.

Системе школьного образования предстоит сделать стратегический выбор между моделями системы образования, каждая из которых сопряжена со своим набором рисков. При **стимулирующей модели** системы образования делается ставка на инновационное образование, развивающее общество, страну, экономику и т. д. В таком случае формирование новой школьной инфраструктуры происходит на фоне возрастания рисков социальной напряженности из-за «шоковых» мер, роста затрат, повышения сопротивлений изменениям и роста неопределенности.

При выборе **догоняющей модели** развития школьного образования ставка делается на преобразование существующей школьной инфраструктуры, подразумевающее общие решения для всех школ страны. При этом риски инерционных преобразований школы связаны, прежде всего, с «широкомасштабными» преобразованиями с имитационными изменениями, интуитивным выбором инструментов реализации и низкоэффективными решениями. И пока школьная система образования в России находится в рамках догоняющей модели развития.

Трансформация догоняющей модели в стимулирующую невозможна без повышения качества подготовки и уровня личностно-профессионального развития учителя как основного субъекта преобразований школы.

На заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования (декабрь 2015 г.) Президентом Российской Федерации поставлена задача по формированию общенациональной системы профессионального роста учителей. Ее решение возможно только на основе планирования потребностей с учетом наличия ресурсов, определения вызовов,

рисков и перспектив государственной политики в этой сфере. Выделены основные образовательные вызовы²:

- изменение условий работы учителя: реструктуризация сети школ;
- изменение условий работы учителя: переход на Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования;
- изменение условий работы учителя: рост численности учащихся, приходящихся на одного учителя (детей из социально неблагополучных, малообеспеченных семей и семей иммигрантов);
- изменение условий работы учителя: увеличение роста нагрузки на учителя в связи с кадровым дефицитом учительского корпуса;
- совершенствование системы новых мотивационных механизмов учителя.

Но главный вызов, по нашему мнению, можно сформулировать следующим образом: развитие способности учителя к преобразованию себя не только «извне» — в виде социальных норм и способов осуществления педагогической деятельности, но и «изнутри» — в плане внутреннего мира личности; способности быть посредником, открывающим детям будущее, демонстрирующим психологическую невосприимчивость к внешнему отрицательному влиянию, активному распространению положительного нравственного опыта, поиску и обретению смысла собственной жизни.

Таким образом, вызовы времени могут быть образовательными, социальными, политическими, экономическими, культурологическими, технологическими и т. д., вместе с тем в эту категорию с необходимостью должны включаться психологические факторы, т. к. вызов напрямую касается личности, вступая в противоречие с обычным порядком вещей, жизнью человека, его традициями, обычаями, привычками человека, побуждая его к их изменению, дополнению, усовершенствованию, приданию нового импульса, а то и нового вектора развития. Образно говоря, вызов порицает рутинность существования личности и ставит при этом центральные вопросы:

² Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителя. Бюллетень о сфере образования 07, март, 2016. 32 с.

насколько личность готова и способна вступить в полосу изменений, выйти за традиционные рамки, принять новые проблемы, поставить перед собой новые задачи, в общем, готова к перестройке себя и своего сознания? Какие при этом особенности личности выступают в роли мотиваторов, фасилитаторов принятия вызовов, а какие, напротив, в роли барьеров и блокаторов? Какие характеристики личности позволяют ей рефлексивно воспринять, осознать принципиальные, качественные изменения в общественной жизни и ответить на вызовы времени активно и целеустремленно в направлении собственного развития и общественного блага, а какие позволяют лишь приспособиться к изменившимся обстоятельствам?

Ответы на глобальные вызовы реальности предполагают кардинальные преобразования во всех сферах человеческой жизнедеятельности и опосредованы сложным комплексом объективных и субъективных условий. В их число входят, с одной стороны, готовность личности к эффективной инновационно-преобразующей деятельности, а с другой — возможность формирования такой готовности в процессе обучения, что, в свою очередь, предполагает модернизацию системы образования на основе внедрения в образовательную среду инновационных личностно-развивающих технологий.

Особую остроту вышесказанное приобретает в связи с необходимостью решения проблемы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства: школы, колледжа, вуза, системы непрерывного образования взрослых, ответственных за обеспечение психологического здоровья и эффективной жизнедеятельности поколения будущего.

Данная проблема как стратегический вызов времени касается прежде всего необходимости фундаментальных разработок в области расширения ресурсных возможностей учителя — основного субъекта преобразования образовательно-воспитательного пространства, обеспечивающего преемственность поколений и интеграцию личности в мировую и национальную культуру, а также в плане предупреждения рисков, связанных с его личностно-профессиональным развитием.

Проблема исследования заключается в ряде существенных противоречий, а именно: между инновационными процессами в экономической, производственной, социальной сферах и существующими традиционными установками образовательных стратегий; между социальной необходимостью в обновлении педагогиче-

ских кадров и отсутствием экспериментальных данных о резервных возможностях личности учителя к эволюционированию в русле реформирования образования; между необходимостью развития ресурсных возможностей учителя и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований для выделения личностных детерминант, предопределяющих преобразовательный эффект профессионального развития учителя; между необходимостью формирования у современного учителя готовности к риску в ситуациях неопределенности и недостаточной проработанностью психологических условий и средств развития личностных характеристик, позволяющих учителю прогнозировать и реализовывать развивающие возможности рисконесущих факторов; между задачами совершенствования образовательного процесса, стимулирующего прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление учителя, и отсутствием инновационных психологических технологий профессионального развития педагогов.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен обширный теоретический материал о профессиональном становлении учителя. При этом внимание психологов долгое время было сосредоточено на повышении функциональных возможностей личности учителя, а его профессиональное совершенствование сводилось только к стремлению достичь некий обозначенный идеал (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков). Так, профессиограммы учительского труда содержали перечень черт *советского* учителя, включающие от десятка до сотни качеств, которыми он должен отличаться от «обычного» человека. Выстроенный таким образом и заданный эталон, как правило, оказывался внешне нормативным, но внутренне противоречивым, т. к. нивелировал индивидуальность. Кроме того, разработка различных моделей профессионального становления учителя сводилась к описанию единственно возможного варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту, рассмотрению профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие педагога. На наш взгляд, в настоящее время для целостного осмысления степени готовности учителей к дальнейшему реформированию образования требуются новые теоретико-методологические и технологические основания, ориентиры которых заложены в системном личностно-развивающем подходе

и психологической концепции профессионального развития учителя (Л. М. Митина, 1995, 1998, 2005, 2014, 2017). В концепции выделяются две альтернативные стратегии (модели) профессионального труда учителя: адаптивного функционирования и профессионального развития.

Модель *адаптивного функционирования* определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, рисков и неудач, путь разрушения, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Модель *профессионального развития* характеризует конструктивный путь учителя в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, актуализации ресурсных возможностей. Данная стратегия оставляет за учителем право на самовыражение и самореализацию, поскольку позволяет каждому находить присущие только ему одному «точки роста», имеющиеся в его уникальном внутреннем мире и накопленном индивидуальном профессиональном опыте. Одним из практико-ориентированных шагов на пути реализации такого подхода может быть *исследование характерных психологических особенностей учительства как профессиональной группы с их последующим анализом с точки зрения ресурсообразующих и рискообразующих потенциалов профессионального развития*.

В монографии представлен системный личностно-развивающий подход к исследованию профессионализации субъектов образования, который позволил создать обобщающую концепцию и инновационную технологию профессионального развития личности учителя, теоретически обосновать и раскрыть психологические факторы и условия актуализации личностных ресурсов учителя, трансформации рисков в ресурс личностно-профессионального развития учителя.

Монография состоит из трех частей:

ЧАСТЬ I. Методологические и концептуально-теоретические основы личностно-профессионального развития учителя.

ЧАСТЬ II. Эмпирические исследования ресурсной и рискологической детерминации личностно-профессионального развития учителя.

ЧАСТЬ III. Психологическая технология трансформации противоречий и рисков в ресурс личностно-профессионального развития учителя.

Часть I

Методологические и концептуально-теоретические основы личностно-профессионального развития учителя

ГЛАВА 1. Психология профессиональной деятельности учителя: системный личностно-развивающий подход

Глобальной задачей XXI в. является гуманизация образования, определяющая поворот от технократических целей к гуманистическим, усиление внимания к личности ребенка как высшей социальной ценности, появление принципиально новых требований к педагогическим кадрам. Это связано прежде всего с той важнейшей миссией, которую выполняет учитель как носитель культуры в личностном развитии подрастающего поколения. Понятие педагогического профессионализма сегодня начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере учитель может развить субъектный потенциал учащегося, *обеспечить условия его личностного роста* (А. Г. Асмолов, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. В. Рубцов и др.). Это возможно лишь при условии изменения парадигмы образования.

Традиционная «познавательная» парадигма образования, в основе которой лежит дидактическая модель Г. Гербарта, утвердилась в России с XIX в. Отличительной чертой «германской» модели является фундаментальность, ориентированность на передачу обучающимся общественно-исторического опыта в виде социокультурных норм, сложившихся в ходе научного познания. Основная задача обучения как социального института состоит в обеспечении психолого-педагогических условий, позволяющих превращать общественное сознание в индивидуальное.

Процесс становления индивидуального сознания рассматривается в этой модели как присвоение обучающимся продуктов общественного сознания, задаваемых обучением. Обучение стремится

оттеснить, игнорировать субъектный опыт как несовершенный либо насильственно переделать, втянуть в «прокрустово ложе» научных понятий. Картина мира просто «пересаживается» в голову ученика, следствием чего является формализм знаний, снижение, а подчас потеря познавательного интереса, отказ от самостоятельности и ответственности.

При этом учитель выступает лишь в роли транслятора новым поколениям культурных ценностей, выработанных в прошлом. Осознавая или интуитивно ощущая несопоставимость культурного богатства и собственных возможностей его передачи, а также возможностей его освоения учеником, педагог почти неизбежно оказывается в состоянии глубокого внутриличностного конфликта (Л. М. Митина, 1998, 2004, 2014) либо превращается в урокодателя, слугу предмета, где утрамбованное культурное содержание утрачивает свою изначальную связь с культурой (В. И. Слободчиков).

В результате — взаимное отчуждение, противостояние педагога и учащегося, в котором потерпевшей стороной, как правило, оказывается последний. Школа, призванная быть пространством, где созданы условия для саморазвития личности ребенка, часто становится источником психологической (а порой и физической) опасности для него, причиной антропогенных нарушений: дидактофобии, школьного невроза, субъектного дизонтогенеза. Носителем этих угроз порой оказывается учитель, что разрушительным образом отражается и на нем самом. Как профессиональная группа, учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья, и эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе (Л. М. Митина, 1999, 2005, 2015).

Можно утверждать, что попытки реформирования, модернизации системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры к решению проблем основного субъекта всех этих преобразований — учителя.

Основные причины проблем можно обнаружить в двух слоях осмысления педагогической проблематики: эмпирическом и теоретическом. Первые 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 сто-

роны государства выступают 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.

Вместе с тем в наших многочисленных исследованиях показано, что профессиональное развитие характерно лишь для 12–20 % учителей, в то время как около 80% учителей функционируют в русле модели адаптивного поведения, характеризующейся сдерживанием профессионального роста и приводящей к стадии профессиональной стагнации (Л. М. Митина, 1999, 2008, 2014).

В последнее время образование активно переориентируется с передачи глубоких знаний (знаниевый подход) на формирование навыков и компетенций, т. е. конкретных умений применять усвоенное на практике (компетентностный подход). Вместе с тестовой формой проверки знаний этот подход типичен для американской модели образования, хотя, ссылаясь на вхождение России в Болонский процесс, этот подход предпочитают называть европейским.

Смену образовательной парадигмы закрепила глобальная тестовая проверка знаний и компьютеризация школ, что породило новые психологические проблемы. Одной из основных психологических проблем информационного общества является дистанцирование мира детства от взрослого мира. Современные дети, растущие в информационном обществе, очень рано выходят за рамки контактов, ограниченных преимущественно своим ближайшим окружением (Д. И. Фельдштейн, 2012 и др.).

Два-три десятилетия назад ребенок развивался внутри конкретной социальной группы (родителей, учителей, сверстников). Сегодня он практически с детства попадает в огромный, развернутый социальный мир, где на его сознание обрушивается хаотичный поток информации, идущий прежде всего от телевизора и Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Это качественно иной тип информации, принципиально

меняющий структуру мышления детей, их самосознание, миропонимание, вызывающий зачастую эмоциональный дискомфорт, чувства растерянности, одиночества, ненужности взрослому миру, тревожности. В результате другой центральной проблемой образования является сохранение психологического благополучия детей, их психологической безопасности (И. А. Баева, 2002; В. Н. Барцевич, 2015; Н. Г. Рассоха, 2003 и др.).

В последние годы резко увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возросло число детских суицидов, расширился диапазон объектоспецифических видов зависимостей у детей (алкогольная, наркотическая, никотиновая, игровая, компьютерная и иные). Возникновение и закрепление негативных психических образований на всех этапах онтогенеза связано с депривацией ведущих потребностей растущего организма, прежде всего потребности в «живом» общении. Многочисленные психологические исследования показывают, что технократизированная социальная среда разрушительно влияет на личность ребенка. Личность не развивается, не формируется, не существует вне социальной реальности, которая в настоящее время предстает в виде технократизированной социальной среды. Опосредованная компьютерными технологиями реальность воздействует уже не на отдельные функции и процессы личности, а затрагивает все ее сферы и, опосредуя современную культуру, значительно влияет на развитие социума (Ю. Д. Бабаева, Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский).

Все эти тенденции и проблемы порождают новые предметы, задачи и вызовы для педагогической деятельности. Перечислим некоторые из них:

- развитие умения использовать информационно-коммуникативные технологии в качестве средства, а не цели жизнедеятельности;
- информационно-коммуникативное операциональное развитие;
- формирование умения распознавать полезную и вредную информацию;
- формирование отношения к новым эталонам и формам жизни;
- развитие умения понимать Других и формирование толерантного отношения к ним;
- формирование личностной идентичности в системе национальной и мировой культурной и социальной идентичностей.

Отличительной чертой современного общества является появление все новых требований к педагогу, прописанных в профессиональном стандарте учителя:

- работа с одаренными учащимися;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии;
- работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Как следует из приведенного выше перечня, в нем отражены совершенно разные виды работы учителя, предполагающие разные технологии профессиональной деятельности.

Готов ли современный учитель не только овладеть различными технологиями профессиональной деятельности, но и применять их на практике при работе с такими разными категориями детей? Ответ однозначно отрицательный. Именно поэтому в последнее время появились принципиально новые формы обучения (например, дистанционные, экстернатные), вообще не предусматривающие материализованный образ педагога или снижающие и даже искажающие роль учителя (например, смешанное обучение, сочетающее традиционные методы обучения с участием учителя и элементы онлайн-обучения).

Анализируя процесс современного состояния российского образования, можно выделить три альтернативы его дальнейшего развития:

- а) заменить «живого» учителя неким неодушевленным обучающим устройством;
- б) при низкой квалификации учителя ограничить его роль консультационными и организационными функциями;
- в) учителю с высокой квалификацией дать возможность обеспечить творческое управление педагогическим процессом в совместной деятельности с активно познающими новое знание учащимися (при соблюдении основных технологических принципов).

Первые два варианта обуславливают параллельное существование учителя и ученика, инфантилизм, иждивенчество, бездуховность

последнего, а ведь именно духовность, культура, язык, образование и являются основой российской ментальности.

Отечественное образование, вне зависимости от приписываемой ему модели, в лучших своих проявлениях всегда было глубоко национальным и личностно-развивающим. Оно строилось с учетом духовных, ценностей, которые характерны для России. И великие педагоги России, и педагоги-подвижники, которые были, есть и будут в каждой школе, всегда нацелены на развитие личности ребенка, а обучение воспринимают как средство развития и раскрытия потенциала учащегося. Современная личностно-развивающая модель образования рассматривает систему «учитель — ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивного потенциала каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда (Л. М. Митина, 2004, 2014).

Вместе с тем необходимо отметить, что наряду с появлением новых требований к педагогу неизмеримо расширились возможности учителя за счет дифференциации существующих и возникновения новых не только профессий, но и видов активности, новых (творческих) функций в рамках одной профессии, новых граней между смежными (и не только) профессиями.

Например, в широко цитируемом «Атласе новых профессий» утверждается, что в ближайшие 15 лет возникнут более 200 новых и исчезнут более 50 существующих профессий. Некоторые перспективные профессии в области образования, которые появятся в ближайшем будущем (после 2020 г.), перечислены ниже.

- Разработчик инструментов обучения состояниям сознания. Создает программы и оборудование (например, устройства биологически обратной связи) для обучения пользователей продуктивным состояниям сознания (высокая концентрация, расслабление, повышенные творческие способности и др.).
- Игропедагог — специалист, который создает образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем. В школах будет замещать традиционного учителя.
- Разработчик образовательных траекторий.

- Тренер по майнд-фитнесу — специалист, который разрабатывает программы развития индивидуальных когнитивных навыков (памяти, концентрации внимания, скорости чтения, устного счета и др.) с помощью специальных программ и устройств с учетом особенностей психотипа и задач пользователя.

Означает ли это переход образования, как и всего общества, к постиндустриальной эпохе? Ее контуры еще только вырисовываются, и те характеристики, которыми ее в настоящий момент наделяют, можно считать предварительными. Считается, что постиндустриальная эпоха будет основываться на наукоемких отраслях народного хозяйства, на высокоразвитой системе образования, которая будет обеспечивать общество высококвалифицированными специалистами, способными к творческой работе, к постоянному процессу обучения на информационных технологиях, пронизывающих все общество. Действительно, эта характеристика очень «привязана» к сегодняшнему дню, однако очевидно, что ввиду стремительных темпов развития информационных технологий уже через одно-два десятилетия эта характеристика будет выглядеть анахронизмом. По нашему мнению, сущностная характеристика новой эпохи сместится из технологической составляющей в личностную, ценностную и организационную. Система ценностей, очевидно, будет включать в себя представления о социальной справедливости, экологической безопасности, рациональности (в новой форме), а также конкретные ценности и личностные характеристики, ориентированные на образы желаемого будущего.

Условием успешной профессиональной деятельности педагога будет умение творчески перестраивать ее с учетом новых вызовов времени, ценностных ориентаций и жизненной философии.

Новый подход требует новых моделей профессиональной деятельности учителя и новых моделей подготовки педагогических кадров.

Если рассматривать такой показатель, как соотношение времени существования технологии педагогической деятельности и времени жизни специалиста, легко выделить несколько характерных значений этого параметра, каждому из которых, по нашему мнению, соответствует своя модель подготовки.

Предельно обобщая, остановимся на двух вариантах.

Первый вариант. Время существования технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. 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 связан со случаем, когда время существования технологии меньше времени жизни специалиста. 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. И здесь ведущим являются активные формы обучения, которые тем не менее не исключают традиционный стиль обучения.

Обращает на себя внимание, что движение в сторону второго варианта сопровождается переходом от цели обучения в виде знаний — умений — навыков (в их классическом понимании) к развитию личностных характеристик будущего профессионала, уровень сформированности которых во все большей мере выступает в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога. По сути, образовательная система должна становиться все более гуманитарной и гуманистической.

В русле гуманистической парадигмы образования становится очевидной возможность и необходимость интеграции лучших традиций педагогического образования — знаниевого и компетентностного подходов — с инновациями личностно-развивающего направления.

Учитывая тот факт, что очевидно определение проблемного поля развития современного инновационного общества, в котором существенная роль принадлежит профессионалам нового типа, современное педагогическое образование должно ставить задачу подготовки учителей, способных активно осуществлять инновационную педагогическую деятельность.

Оглавление

Введение	3
-----------------------	---

Часть I

Методологические и концептуально-теоретические основы личностно-профессионального развития учителя

ГЛАВА 1. Психология профессиональной деятельности учителя: системный личностно-развивающий подход.....	9
ГЛАВА 2. Ресурный и рискологический подходы в психологических исследованиях.....	22
2.1. Ресурный подход	22
2.2. Рискологический подход	28
2.3. Ресурсы и риски профессионального развития личности учителя: анализ психологических исследований.....	34
ГЛАВА 3. Концепция личностно-профессионального развития учителя	54
3.1. Концептуальная схема труда учителя.....	57
3.2. Психологические факторы профессионального развития учителя.....	60
3.2.1. Педагогическая направленность.....	62
3.2.2. Педагогическая компетентность	72
3.2.3. Педагогическая гибкость.....	82
3.3. Повышение уровня самосознания как фундаментальное условие профессионального развития учителя.....	102
3.4. Внутрличностные противоречия как движущие силы профессионального развития учителя	116
3.4.1. Концептуальное моделирование рефлексивно- ресурсной детерминации разрешения внутрличностных противоречий учителя.....	130

3.5. Модели труда учителя	138
3.5.1. Модель профессионального развития учителя.....	148
3.5.2. Модель адаптивного функционирования.....	176
ВЫВОДЫ.....	190

Часть II

Эмпирические исследования ресурсной и рискологической детерминации личностно-профессионального развития учителя

ГЛАВА 4. Результаты мониторинга социально-психологических ресурсов и рисков учителей	193
4.1. Социально-демографические ресурсы и риски учителей.....	193
4.2. Оценка учителями факторов, способствующих и препятствующих обучению и развитию	199
4.3. Особенности профессионального и карьерного развития специалистов в системе образования	206
ГЛАВА 5. Эмпирическое исследование психологических факторов и условий актуализации личностных ресурсов профессионального развития учителя	228
5.1. Педагогическая направленность	228
5.1.1. Ценности, смысложизненные ориентации и педагогическая направленность как факторы профессионального развития педагога	228
5.1.2. Особенности мотивации учителя и успешность обучения	237
5.1.3. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель – ученик»	238
5.1.4. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся	240
5.1.5. Межпоколенный разрыв ценностных ориентаций и временных перспектив как блокатор создания полисубъектной общности «учитель – ученик»	242
5.2. Педагогическая компетентность.....	250
5.2.1. Анализ и оценка педагогической компетентности учителя	250

5.2.2. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя	254
5.3. Педагогическая гибкость	255
5.3.1. Экспериментальное исследование эмоциональной гибкости учителя	255
5.3.2. Факторы и условия развития интеллектуальной гибкости учителя	270
5.3.3. Психологические условия развития поведенческой гибкости учителя	274
5.4. Экспериментальное исследование профессионального самосознания учителя	276
5.5. Диагностическое исследование внутриличностных противоречий учителя	278
5.6. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности	282
5.7. Психологические особенности и условия развития полюролевого поведения учителя	289
ГЛАВА 6. Экспериментальное исследование рефлексивно- ресурсной детерминации разрешения учителями внутриличностных противоречий	295
ВЫВОДЫ	305

Часть III

Психологическая технология трансформации противоречий и рисков в ресурс личностно-профессионального развития учителя

ГЛАВА 7. Психологическая технология конструктивного изменения поведения учителя	307
7.1. Профессиональные деформации учителя и ресурсы их преодоления	317
7.2. Развитие эмоциональной гибкости как ресурс стрессоустойчивости учителя	325

7.3. <i>Оптимальный уровень готовности к риску как ресурс эффективной профессиональной деятельности педагога</i>	333
7.4. <i>Трансформация жесткого ролевого поведения учителя в полиролевое поведение как ресурс эффективного педагогического взаимодействия</i>	339
7.5. <i>Развитие личностных характеристик учителя как условие психологической безопасности на уроке</i>	347
7.6. <i>Технологическое и методическое обеспечение развития рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей</i>	356
7.7. <i>Полисубъектная общность «учитель — ученик — родитель — психолог» как психологическое условие актуализации личностных ресурсов учителя</i>	361
ГЛАВА 8. Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов в ВУЗЕ	369
ВЫВОДЫ.....	377
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	379
БИБЛИОГРАФИЯ	384

Научное издание

Лариса Максимовна Митина

Личностно-профессиональное развитие
учителя: стратегии, ресурсы, риски

Корректор *М. А. Иванова*
Оригинал-макет *А. А. Крыласов*
Дизайн обложки *И. А. Тимофеев*

Подписано в печать 14.09.2018. Формат 60×90/16
Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл.-печ. л. 28,25
Тираж 300 экз. Заказ № 1221

Отпечатано в типографии
издательства «Нестор-История»