

УДК 159.947

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ*Е. Н. Вержицкая***THE DIFFERENTIATION BETWEEN LEVELS OF PROFESSIONALISM AS THE REGULARITY OF PEDAGOGUE'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF EDUCATION MODERNIZATION***E. N. Verzhitskaya*

Рассматривается уровневая дифференциация профессионализма как закономерность личностно-профессионального развития педагогов. Выделены и описаны особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования. Представлены результаты эмпирического изучения показателей развития личности и профессиональной деятельности на различных уровнях личностно-профессионального развития педагогов (адаптационном, репродуктивном, продуктивном и этапе дезадаптации) в условиях модернизации образования.

The article describes the differentiation between levels of professionalism as the regularity of pedagogue's personal and professional development. The peculiarities of pedagogue's personal and professional development in conditions of education modernization are marked out. The results of empirical studies, connected with personality and professional activity development measuring on different levels (adaptive, reproductive, productive and desadaptive) are introduced.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, уровни личностно-профессионального развития, развитие личности и профессиональной деятельности в условиях модернизации образования.

Keywords: personal and professional development, levels of personal and professional development, development of personality and professional activity in conditions of education modernization.

В настоящее время российское образование постоянно модернизируется, выдвигая все новые требования к качеству педагогической деятельности, к профессионализму и личности педагога. Ориентация на высокие профессиональные достижения, с позиций акмеологии, невозможна без прогрессивного развития личности, которое «осуществляется в процессе деятельности, общения и взаимодействия» [1, с. 58]. Следует отметить, что развитие как процесс формирования личности и совершенствования профессионализма деятельности подразумевает существование закономерностей подобного развития, прежде всего, наличие стадий и уровней (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Л. Н. Горбунова и др.). В связи с этим актуализируется проблема уровневой дифференциации профессионализма как закономерности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования, выявления особенностей развития личности и профессиональной деятельности педагогов на каждом из уровней с целью проектирования работы по акмеологическому сопровождению педагогов в условиях нововведений.

Наличие уровней личностно-профессионального развития как закономерности развития профессионализма педагогов, отмечалось рядом исследователей. Так, Н. В. Кузьмина, делая упор на деятельностную составляющую профессионализма педагога, выделяет репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий творчество уровни развития педагогов. Педагогов, находящихся на уровне системно-моделирующего творчество, по

мнению автора, можно считать достигшими вершин профессионализма [2].

Модели профессиональной деятельности педагогов, описанные Л. М. Митиной (модель адаптивного поведения и модель профессионального развития), послужили основанием для выделения Л. Н. Горбуновой и Е. С. Манюковой следующих уровней личностно-профессионального развития: личностной адаптации, самореализации и самоактуализации [3;4,с.6]. Данные уровни личностно-профессионального развития педагогов близки уровням личностно-профессионального развития психологов: формально-исполнительский (низкий), репродуктивно-исполнительский (средний) и творческо-мастерский (высокий) (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Л. Г. Лаптева) [5, с. 45 – 52].

При выделении уровней личностно-профессионального развития педагогов Л. Н. Горбунова, Е. С. Манюкова также апеллируют к исследованиям этапов профессионального развития педагога Ю. И. Турчаниновой и Э. Н. Гусинским [6], которые выделяют этапы:

- 1) профессиональной самоидентификации, самоутверждения в профессии;
- 2) профессиональной самореализации, накопления и отработки способов, приемов и технологий работы;
- 3) профессиональной самоактуализации с переосмыслением ценностей профессиональной деятельности и где смыслом, ценностью и целью профессиональной деятельности становится «каждый конкретный ребенок» в его неповторимой индивидуальности и судьбы.

Современные исследования ориентированы на изучение высших ступеней личностно-профессионального развития. Так, А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин указывают на то, что если деятельность специалиста характеризуется высоким профессионализмом (личности и деятельности), то ему свойственен высокий акмеологический уровень. При этом личностные и профессиональные характеристики специалиста, достигшего акмеологического уровня, зависят от специфики профессиональной деятельности [7, с. 64].

Таким образом, анализ теоретических исследований уровней личностно-профессионального развития педагога показывает, что личностно-профессиональное развитие – это непрерывный процесс, затрагивающий не только процесс овладения и реализации профессиональной деятельности, но и развития личности педагога. Важным, на наш взгляд, является рассмотрение личностно-профессионального развития как линий прогрессивного восходящего развития (акмеологический уровень, А. А. Деркач; уровень самоактуализации, Л. Н. Горбунова).

Важной закономерностью прогрессивного личностно-профессионального развития педагога, восходящего перехода от одного уровня к другому, является осознание противоречий и нахождение конструктивных способов их преодоления. На то, что развитие личности сопряжено с осознанием и разрешением внутренних противоречий, указывала А. К. Маркова [8, с. 92]. Осознание и разрешение противоречий будет способствовать достижению наивысших результатов в профессиональной деятельности, что возможно только при развитии рефлексии – способности формировать собственные ценности и принципы, определять стратегию собственного развития, побуждать к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Не менее важны для совершенствования профессионализма педагога наличие постоянной специфической мотивации к высокопродуктивной деятельности, активность и готовность реализации творческого потенциала в педагогической деятельности, стремление к восходящему саморазвитию с позиции единства личностного и профессионального развития.

В качестве маркеров динамики личностно-профессионального развития педагогов Л. Н. Горбунова предлагает рассматривать контекстные профессиональные затруднения педагогов, которые специфичны для каждого уровня такого развития [9, с. 34]. Личностно-профессиональное развитие педагога, как отмечают исследователи (А. К. Маркова, Л. Н. Горбунова, Е. С. Манюкова, И. П. Цвелюх и др.), сопровождается проявлением широкого спектра эмоциональных реакций, прогрессивное личностно-профессиональное развитие, безусловно, сопровождается положительным эмоциональным фоном, отсутствием отрицательных эмоциональных состояний педагогов.

На личностно-профессиональное развитие оказывает влияние среда, в которой педагог реализует

профессиональную деятельность, в частности, возможность осуществлять сотрудничество с коллегами, особенности отношений с руководством, организации условий труда и т. д. [10, 11].

Таким образом, уровень личностно-профессионального развития педагога может, с одной стороны, характеризоваться эмоциональным фоном такого развития, уровнем рефлексии, условиями труда, определенными трудностями в профессиональной деятельности и наличием конструктивных способов преодоления подобных трудностей, особенностями мотивации в профессиональной деятельности, возможностью проявления в ней творчества; а с другой стороны – может выступать как закономерность личностно-профессионального развития педагога в определенных условиях.

Следует отметить, что, несмотря на важность исследования личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации, возрастания требований к личности и профессионализму педагогов, наблюдается недостаточная изученность проблемы особенностей уровня дифференциации профессионализма современных педагогов в условиях нововведений. Это определило тему и цель настоящего исследования – изучение особенностей уровневой дифференциации личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации. Предметом исследования выступили показатели развития личности педагогов и их профессиональной деятельности на каждом уровне личностно-профессионального развития. Нами было выдвинуто предположение, что в условиях модернизации образования педагоги демонстрируют следующие уровни личностно-профессионального развития: адапционный уровень, т. к. вынуждены вновь осваивать профессиональную деятельность в новых условиях; репродуктивный уровень, на котором педагог выполняет профессиональные функции, используя арсенал хорошо известных ему способов и методов работы; продуктивный (акмеологический) уровень личностно-профессионального развития, который обусловлен более высокими проявлениями мотивации достижения и рефлексии, более позитивным отношением к профессиональной деятельности и модернизации образования, проявлениями конструктивных моделей преодоления профессиональных затруднений, большей выраженностью творческого потенциала и активности его реализации, более низкими проявлениями негативных эмоциональных состояний, чем аналогичные показатели личностно-профессионального развития педагогов на других уровнях развития.

Выявление уровней личностно-профессионального развития педагогов осуществляли проективной методикой Л. Н. Горбуновой «Я на рабочем месте» [10]. В обследовании приняли участие 770 педагогов разных образовательных учреждений г. Новокузнецка, были получены следующие результаты.

На этапе адаптации к новым условиям профессиональной деятельности при введении новшеств оказались 41,6 % педагогов, которые вновь вынуждены осваивать специфику профессиональ-

ной деятельности, чтобы выполнять ее на высоком профессиональном уровне, заново выстраивать межличностные отношения в новых условиях; уровень личностно-профессионального развития данных педагогов, с нашей точки зрения, можно охарактеризовать как адаптационный.

На этапе самореализации выявлено 17,1 % педагогов, которые были заняты поиском средств и методов осуществления профессиональной деятельности в новых условиях. Для этих педагогов была свойственна недостаточная интеграция педагогической деятельности с ее целями, смыслами и ценностями в условиях вводимых новшеств; уровень личностно-профессионального развития этой группы педагогов, с нашей точки зрения, можно охарактеризовать как репродуктивный, т. к. без осознания личностного смысла профессиональная деятельность может выполняться с ориентацией на те подходы, методы, способы, которые хорошо отработаны, понятны и привычны педагогу, т. е. происходит попытка приложения старых технологий, приемов к новым условиям труда.

На этапе самоактуализации в профессиональной деятельности оказалось 23,9 % педагогов, т. е. около четверти респондентов способны реализовывать профессиональную деятельность на высокопрофессиональном уровне в новых условиях, с пониманием смысла и ценностей педагогической деятельности, с возможностью конструктивно преодолевать профессиональные затруднения. Считаем, что данный уровень личностно-профессионального развития – прогрессивен и продуктивен, т. к. предполагает: стремление к достижению профессионального мастерства; использование рефлексии профессиональной деятельности; стремления реализоваться в ней по-новому, нестандартно; ориентирован на выстраивание индивидуального подхода к развитию личности обучающегося, с конструктивным преодолением профессиональных затруднений.

Выявленные 17,4 % педагогов, находящихся на этапе дезадаптации в изменившихся условиях профессиональной деятельности, вызывают наибольшую тревогу, т. к. они не способны к личностно-профессиональному развитию, ощущают свою «исключенность» из этого процесса, опустошенность и ненужность в профессии и, если не получат адекватной их состоянию помощи, могут уйти из профессии.

Таким образом, в условиях модернизации образования большая часть педагогов (41,6 %) вынуждены вновь адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности; продуктивное развитие демонстрируют менее четверти обследованных педагогов, и важным представляется изучение характеристик личности и деятельности, которые позволяют этой группе педагогов сохранить способность для прогрессивного развития.

Важным, с точки зрения исследования, явилось изучение особенностей развития личности и профессионализма деятельности педагогов на каждом уровне личностно-профессионального развития. Так, выявление особенностей развития педагогов

этапа дезадаптации установило, что для них характерно: противоречивое отношение к профессиональной и творческой деятельности; преобладающее неадекватное отношение к нововведениям в образовании и стремление переложить ответственность за их реализацию на руководство; мотивация в профессиональной деятельности, направленная на избегание неудач; наличие трудностей в профессиональной деятельности, связанных с самовыражением и актуализацией потенциальных возможностей, а также с адаптацией к новым условиям; стремление преодолеть профессиональные затруднения использованием неконструктивных моделей поведения (осторожных манипуляций, проявлений агрессивности, избеганий решений) и пассивного ожидания помощи от ближайшего окружения; неиспользование рефлексивных способностей как инструмента развития собственной профессиональной деятельности; проявления эмоциональной нестабильности (невротичности, раздражительности, депрессивности), низкой общительности и уравновешенности на фоне общей удовлетворенности условиями труда (кроме заработной платы и состояния оборудования); преимущественно низкая и средняя самооценка творческого потенциала в профессиональной деятельности, недостаточная готовность и активность к творческой педагогической деятельности.

Для педагогов адаптационного уровня личностно-профессионального развития свойственно: противоречивое отношение к профессиональной деятельности и стремление избежать неудачи в ней; отрицательно-нейтральное отношение к проводимым нововведениям в образовании; наличие таких профессиональных затруднений, как недостаточность сформированности критериев профессиональной деятельности, информированности о нововведениях в ней, отсутствие нужного профессионального опыта и низкой мотивированности на работу в инновационном режиме; в качестве способов преодоления профессиональных затруднений выбираются преимущественно неконструктивные модели поведения (избегания решений, пассивного ожидания социальной поддержки, агрессивных действий); недостатки развития рефлексии отражаются в попытках перенести ответственность за успешность введения новшеств на руководителей образовательных учреждений; при высокой удовлетворенности условиями труда (кроме размера заработной платы и оснащения оборудованием) отмечаются негативные эмоциональные переживания (невротичность, раздражительность, депрессивность, реактивная агрессивность), а также низкая общительность, уравновешенность; самооценка творческого потенциала неустойчива и противоречива (при наличии творческих способностей и осознания их ценности для процесса обучения и развития учащегося – отсутствует стремление их использовать на практике); творческая активность не значима для профессиональной деятельности (она в большей степени декларируется, чем реализуется) как и готовность к творческой деятельности. Данные характеристики свидетельствуют о сложности процессов личностно-

профессионального развития для ряда педагогов в условиях модернизации образования, о возврате их на этап адаптации к деятельности в новых для них условиях (экономических, социальных, организационных).

Характеристики педагогов репродуктивного уровня личностно-профессионального развития проявлялись в преимущественно положительном отношении к профессиональной и творческой деятельности; в противоречивом отношении к нововведениям и невыраженной мотивации достижения; в удовлетворенности условиями профессиональной деятельности; среди профессиональных затруднений на первом плане оказались трудности, связанные с развитием профессионализма и профессиональной рефлексии (недостатки сформированности критериев роста, наличие внешних и внутренних блокаторов развития профессиональной деятельности); в поведенческом плане отмечалось наличие как конструктивных (прямых, просоциальных и активных стратегий), так и неконструктивных моделей (манипулятивных, агрессивных, избегания решений); ответственность за введение новшеств педагоги связывали с руководителями (проявление недостатков формирования субъектной позиции), но одновременно демонстрировали осознание необходимости собственного развития; отмечались трудности саморегуляции (проявления раздражительности, депрессивности, высокой эмоциональной лабильности, реактивной агрессивности); профессиональная деятельность частично рефлексивируется педагогами, частично обращена на негативные переживания; реализация творческого потенциала затруднялась наличием барьеров (прежде всего – боязнь неудач); в педагогической деятельности отмечалась ориентация на совершенствование известных методов работы, их комбинацию; творческая активность и готовность к реализации творческой деятельности демонстрировались низкие, при наличии стремления их проявления.

Продуктивный уровень личностно-профессионального развития характеризовался положительным отношением к профессиональной деятельности и к нововведениям в ней, наличием мотивации достижения в педагогической деятельности; проявлениями психологической готовности к профессиональной деятельности в новых условиях, а именно: профессиональные затруднения обозначались как неудовлетворенность социальным и профессиональным статусом, сопровождалась ощущением нехватки внутренних ресурсов личности для преодоления этих затруднений (как результат недостаточности позитивных стратегий совладающего поведения), что побуждало педагогов к преобразованию собственного опыта, конструированию профессиональной деятельности на уровне целей и задач, более активному использованию прямых, активных и просоциальных стратегий поведения; профессиональная деятельность рефлексивируется педагогами, ответственность за ее выполнение и качество принимается на себя, личностно-профессиональное развитие происходит на положительном эмоциональ-

ном фоне, при отсутствии проявлений высокой депрессивности, невротичности, раздражительности, при демонстрации открытости, общительности и удовлетворенности условиями труда; творческий потенциал и инициатива высоко оцениваются самим педагогом, проявляются в готовности реализовать творческую деятельность и активность непосредственно в ходе выполнения повседневных профессиональных обязанностей.

Таким образом, выявлены особенности показателей развития личности и профессиональной деятельности на каждом из изучаемых уровней личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования. Полученные результаты были подвергнуты математико-статистической обработке и на основе выявления достоверности различий по критерию Стьюдента (при $p < 0,05$) было установлено, что:

- мотивации достижения педагогов продуктивного уровня достоверно выше, чем у педагогов этапа дезадаптации ($t = 25,421$), адаптационного уровня ($t = 22,03$) и репродуктивного уровня ($t = 6,386$);

- показатель отношения к модернизации образования педагогов продуктивного уровня достоверно выше, чем у педагогов этапа дезадаптации ($t = 16,332$), адаптационного уровня ($t = 15,456$); достоверных различий в отношении к модернизации образования у педагогов продуктивного и репродуктивного уровней выявлено не было;

- отношение к профессиональной деятельности в новых условиях педагогов продуктивного уровня выше, чем у педагогов этапа дезадаптации ($t = 5,301$) и адаптационного уровня ($t = 7,727$), достоверных различий у педагогов продуктивного и репродуктивного уровней не выявлено;

- стратегии преодоления профессиональных затруднений педагогов продуктивного уровня и педагогов этапа дезадаптации достоверно различались – активная стратегия была более выражена у педагогов продуктивного уровня ($t = 3,777$), а пассивная ($t = 10,774$), непрямая ($t = 5,448$) и асоциальная ($t = 4,039$) более выражена у педагогов этапа дезадаптации; у педагогов уровня адаптированности также отмечены более низкая выраженность активной стратегии ($t = 4,0699$) и более высокая – асоциальной стратегии ($t = 7,176$), чем у педагогов продуктивного уровня; стратегии педагогов репродуктивного уровня достоверно отличались от стратегий педагогов продуктивного уровня – активная была более представлена в репертуаре поведения педагогов продуктивного уровня ($t = 4,4875$), пассивная ($t = 9,362$) и асоциальная ($t = 5,883$) более характерна для педагогов репродуктивного уровня;

- уровень развития рефлексии педагогов продуктивного уровня достоверно выше, чем у педагогов других уровней (этап дезадаптации: $t = 22,923$; адаптационный уровень: $t = 7,176$; репродуктивный уровень: $t = 5,896$);

- общительность педагогов продуктивного уровня достоверно выше, чем ее проявления у педагогов адаптационного уровня ($t = 14,442$) и репродуктивного уровня ($t = 12,656$);

– самооценка творческого потенциала у педагогов продуктивного уровня была достоверно выше и адекватнее, чем самооценка творческого потенциала педагогами других уровней развития (этап дезадаптации: $t = 10,250$; адаптационный уровень: $t = 17,462$; репродуктивный уровень: $t = 3,838$);

– творческая активность педагогов продуктивного уровня достоверно выше, чем творческая активность педагогов других уровней личностно-профессионального развития (этап дезадаптации: $t = 19,924$; адаптационный уровень: $t = 16,157$; репродуктивный уровень: $t = 14,009$);

– готовность к творческой деятельности достоверно выше у педагогов продуктивного уровня, чем у педагогов адаптационного уровня ($t = 13,569$).

Итак, анализ результатов вычисления достоверности различий показателей развития личности и профессиональной деятельности педагогов на различных уровнях личностно-профессионального развития в условиях модернизации образования доказал, что педагоги продуктивного уровня отличаются более высокой мотивацией достижения, лучшим отношением к профессиональной деятельности в новых условиях и к самим нововведениям, более выраженной активной стратегией преодоления профессиональных затруднений и менее выраженными неконструктивными стратегиями – прежде всего асоциальной (чем ниже уровень личностно-профессионального развития педагогов, тем в большей мере представлены неконструктивные стратегии), у них более развит уровень рефлексии профессиональной деятельности, больше проявляется общительность (чем у педагогов адаптационного и репродуктивного уровней); они более высоко оценивают собственный творческий потенциал, проявляют творческую активность, а в сравнении с адаптирующимися педагогами – и готовность к творческой деятельности.

Следовательно, при выстраивании работы по акмеологическому сопровождению педагогов в условиях модернизации образования необходимо, прежде всего, обратить внимание на развитие таких показателей личности и профессиональной деятельности, как мотивированность на наивысшие достижения, улучшение отношения к профессиональной деятельности и нововведениям (при трудностях адаптации к новым условиям), поддержку проявлений активности, снижение демонстрации агрессивности и асоциальности, развитие способности к рефлексии профессиональной деятельности, общи-

тельности, как проявления социальной активности (потребности и готовности к общению в ситуациях профессиональных затруднений), поощрение проявления творческой активности по реализации творческого потенциала.

Литература

1. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.
2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1993. – 238 с.
3. Митина, Л. М. Психология развития и здоровья педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – № 7-8. – С. 48 – 58, 33 – 49.
4. Горбунова, Л. Н. Возможности акмеологического консультирования в повышении квалификации педагогов / Л. Н. Горбунова, Е. С. Манюкова. – Новокузнецк: ИПК, 2004. – 57 с.
5. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом) / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001. – 497 с.
6. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
7. Деркач, А. А. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
8. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Горбунова, Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 196 с.
10. Абдалина, Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. В. Абдалина – Тамбов, 2008. – 50 с.
11. Гаспарашвили, А. Т. Учитель в эпоху перемен / А. Т. Гаспарашвили и др. – М.: Логос, 2006. – 176 с.