

тельности, предпочтение отдаётся процессу самостоятельного добывания знаний, применению их в нестандартной ситуации, выстраиванию причинно-следственных зависимостей, то есть профессиональные знания начинают носить развивающий характер, отличаются глубиной и научностью. Отношения с коллективом группы и коллективом преподавателей строятся на основе сотрудничества. Студент владеет навыками культуры умственного труда. Самостоятельная познавательная деятельность студента характеризуется инициативностью, способностью к прогнозированию, творческим подходом. Всё это свидетельствует о высоком уровне самостоятельности обучающихся.

Данные уровни профессионально-познавательной активности обучающихся позволяют увидеть закономерность: чем выше степень развития профессионально-познавательной активности обучающихся, тем сильнее проявляется их самостоятельность.

Итак, в условиях рынка труда возрастает потребность в конкурентноспособных специалистах, обладающих не только глубокими теоретическими знаниями и практическими умениями, но и готовностью к постоянному профессиональному росту, способностью к научному поиску, творчеству в профессиональной деятельности. В связи с этим уже при подготовке специалистов в условиях средних специальных учебных заведений следует обратить внимание на развитие у студентов профессионально-познавательной активности.

Литература

1. Безлюдов Л.А. Профессионально-педагогическая подготовка учащихся педагогического училища в процессе изучения педагогики. Дисс... канд.пед.наук. Л., 1957. 160 с.
2. Гладкова Е.В. Формирование личности воспитателя д/с в процессе профессиональной подготовки. Дисс... канд. пед. наук. Ташкент, 1991. 163 с.
3. Гуророва А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза. Дисс... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. 159 с.
4. Дудина Н.И. Профессионально-педагогическое самовоспитание студентов: Автореф. Дисс... канд. пед. наук. Рязань, 1975. 22 с.
5. Жданов Р.П. Профессиональное становление специалиста среднего звена в системе непрерывного образования. Дисс... докт.

- пед.наук. Красноярск, 1994. 400 с.
6. Каргин С.Т. Влияние профессионально-педагогической направленности обучения на формирование педагогического мышления будущих учителей. Дисс... канд.пед.наук. Алма-Ата, 1988. 161 с.
 7. Климова Т.Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности. Дисс... канд.пед.наук. Челябинск, 1995. 185 с.
 8. Поподько Т.И. Профессионально-педагогическая направленность подготовки студентов в учительском институте. Дисс... канд. пед. наук. М., 1951. 367 с.
 9. Сарычева О.Н. Дидактические приёмы стимулирования профессиональной активности студентов педвузов. Дисс... канд.пед.наук. М., 1991. 156 с.
 10. Свириденко О.А. Условия формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей в педвузе: (На примере гуманитарных факультетов): Дисс... канд.пед.наук. Курган, 1993. 208 с.
 11. Успенский В.Б. Педагогическая направленность—стержневое качество личности будущего учителя. // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. Ярославль, 1983. С.27-31.
 12. Черных А.П. Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности у студентов пед.институтов (по материалам учебно-воспитательной работы факультета ин.языков): Автореф. дисс... канд. пед. наук. Рязань, 1976. 25 с.
 13. Ярославова Л.А. Формирование профессиональной направленности студентов на пропедевтическом этапе вузовской подготовки. Дисс... канд. пед.наук. Екатеринбург, 1992. 169 с.

Н.С. Василевская

Эмоции в педагогической профессии

Известно, что труд учителя сложен по структуре, разнообразен по содержанию. Он требует максимального интеллектуального напряжения, сопровождаемого состоянием высокого эмоционального подъёма.

Эмоции как своеобразное психическое явление, как принципиальная способность к

пристрастному отражению действительности понимаются в психологической литературе как субъективные реакции человека на воздействия внутренних и внешних раздражителей, проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия. Они отражают в форме непосредственных переживаний, реакций значимость и смысл явлений и ситуаций, в которых находится индивид, и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности.

Исследуя эмоции, психологи представили структуру эмоционального явления, его природу, механизм действия и взаимосвязей. Особое внимание обращается на функции эмоциональных переживаний: эмоции выполняют функцию оценки. В отечественной литературе способность эмоций оценивать отражаемые явления проанализирована П.К. Анохиным, П.В. Симоновым, С.Х. Раппопортом, А.Н. Леонтьевым, К.К. Платоновым и другими [1].

Обращается внимание на то, что отдельным подклассам эмоциональных явлений функция оценки свойственна не в одинаковой степени. Наиболее элементарные из них – это подкласс переживаний удовольствия и страдания, приятного и неприятного, положительной или отрицательной оценки. Являясь, казалось бы, наиболее естественными и элементарными, они, тем не менее, способны окрашивать ощущения в широкую гамму психологических цветов, создавать перцептивные образы, формировать более сложные психические явления, такие как желания, стремления, влечения и т. д. Иначе говоря, они способны помимо функций отражения и оценки выполнять не менее важную другую функцию – функцию побуждения и мотивации.

Учитель перегружен эмоциями, для него эмоциональные переживания – это не просто сопутствующий элемент, а существенная и неотъемлемая сторона его профессиональной деятельности. С большей частью эмоциональных перегрузок он способен справиться, в то же время часть из них остаётся, накапливая эмоциональную усталость, в том числе и профессиональную. В нашем исследовании одной из задач ставилось получение данных об эмоциональном состоянии учителя, его ощущениях от профессии, себя в профессии, насколько он раздражён или удовлетворён тем, что ежедневно делает.

Подчеркнём, что нас интересовали эмоциональные переживания именно своей профессии, а не работы вообще, ибо это не иден-

тичные явления. Здесь мы полностью согласны с утверждениями Л. Я. Рубиной. По данным её исследований, удовлетворены своей профессией и работой 44% опрошенных учителей, 42% удовлетворены профессией, а работой нет, 4% удовлетворены работой, а профессией нет, 8% не удовлетворены ни профессией, ни работой, 2% не высказали своего отношения по этим вопросам. Таким образом, каждый второй учитель не удовлетворён работой, и только каждый восьмой не удовлетворён профессией [2].

Содержание эмоционального состояния учителя становится показателем и его личной вовлечённости в профессию, уровня самореализации, адаптации к профессиональным ценностям. В современной американской психологии существует специальный термин «эффективные учителя». Этих педагогов отличает уникальная комбинация гармонического единства высокой профессиональной самооценки, высокое «самочувствие» его личности, определяемое «Я»- концепцией, и устойчивое, уравновешенное ощущение своей профессии и себя в ней [3].

Благодаря этой комбинации, как считает один из ведущих английских психологов и педагогов Р. Бернс, у учителя формируется «признание естественной и непреходящей ценности каждого человека» и его практическая педагогика будет педагогикой тёплых, эмоционально окрашенных взаимоотношений с учениками, искренней симпатии к ним и их нуждам и проблемам. «Эффективный учитель», как считают американские психологи, эмоционально не иссушает себя, а, напротив, восстанавливает. Обладая позитивной Я – концепцией, а вместе с ней устойчивой благожелательной, радостной эмоциональной направленностью, такие учителя и у ребёнка формируют чувство уверенности, защищённости, возможности преодоления недостатков.

Негативная Я-концепция, связанная с наличием у учителя неуверенности в себе, в профессии, несёт в себе и соответственные эмоциональные состояния: постоянное неудовольствие, жестокость, грубость, вздорные требования, безразличие к ребёнку и его успехам или ошибкам. Иногда учитель может стать даже агрессивным по отношению к ученику. По мнению того же Р. Бернса, «учителя, не любящие свою работу, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, произвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям» [4].

Проблема эмоционального состояния

учителя при её внимательном изучении оказывается весьма значительной в его профессиональной деятельности. Она несёт на себе отпечаток индивидуального своеобразия со всеми его привлекательными чертами и несовершенствами. Но она зависит и от поведения самих детей, от взаимоотношений с коллегами, администрацией школы, обстоятельств личной жизни, быта, семейных отношений и т. д.

В нашем (проведённом лабораторией социологии педагогического труда ИПП в рамках проекта "Общие и профессиональные ценности учителя") исследовании не было возможности всестороннего изучения проблемы эмоциональных переживаний учителей. Нас интересовали их эмоциональные реакции на основные содержательные аспекты педагогического труда: преподавательскую деятельность, общение с детьми, коллегами, администрацией, родителями. Созвучность эмоциональных реакций, по нашему предположению, всей гамме разнообразных составляющих педагогическую деятельность является важнейшим показателем внутренней гармоничности учителя, или, напротив, её разлада, разбалансированности и, следовательно, становится источником неудовлетворённости работой, мотивом ухода из школы или смены профессии. Здесь формируются и многие проблемы взаимоотношений с учениками и администрацией.

Мы предложили самую общую оценку – положительную или отрицательную, которую должны были дать педагоги по поводу собственного эмоционального состояния, преобладающего в их "педагогическом пространстве". Результаты приведены в таблице (в % к общему числу опрошенных).

Данные, приведённые в таблице, свидетельствуют о том, что большинство опрошенных учителей удовлетворены педагогической деятельностью и испытывают стабильные положительные эмоции от взаимодействия с учениками во время урока – 36,1%, от общения во внеурочное время – 13,4%, от самого процесса преподавания и обучения – 19,7%, методического совершенствования и использования новых педагогических технологий – 10,8%. Таким образом, 80% педагогов, работающих сегодня в школе, выражают положительную эмоциональную оценку тому, чем профессионально занимаются и чему отдают значительную часть своей жизни.

Полученный вывод представляется чрезвычайно важным: трудовая деятельность учителя даже в неблагоприятной социальной си-

туации, негативно влияющей на профессиональный статус и экономическое положение учителя, остаётся ценностной и значимой как на рациональном, так и на эмоциональном уровнях. Это самым непосредственным образом влияет на личность учителя, определяет её интеллектуальную энергичность, свидетельствует о наличии внутреннего механизма мотивации профессиональной деятельности и одновременно делает учителя эмоционально защищённым, психологически устойчивым и самодостаточным. В этом, по - видимому, и находится один из ответов, почему учитель продолжает самоотверженно трудиться, когда общество утратило необходимый интерес к системе образования и ослабило материальную поддержку. Сама профессия охраняет личность педагога, если он сам оказывается достойным её.

Вместе с общей оптимистической направленностью выводов необходимо признать, что если сам педагогический труд в его совокупном виде положительно воспринимается основной массой учителей, то составляющие его аспекты не имеют столь очевидной однозначной положительной оценки. Здесь необходимо выделить крайне низкий процент положительных эмоций от контактов с родителями – 1,6% и администрацией – 2,2%.

Возвращаясь к данным, приведённым в таблице, хотелось бы обратить внимание на относительно невысокий процент – 19,7% - учителей, испытывающих положительные эмоции непосредственно от процесса преподавания. В то же время исследователи относят именно эти эмоции к вершине положительного эмоционального профессионального состояния, дающего учителю ощущение "педагогического счастья", свободы, самореализации. Однако совершенно очевидно: дело здесь в том, что для многих учителей этот процесс означает ещё и включение в "педагогический полёт" учащихся. Именно это "сотрудничество" и придаёт полноту, завершённость труду учителя. Поэтому не случайно, что 36,1% опрошенных видят ценность своей профессии во взаимодействии с обучаемыми, и в совокупности этих двух аспектов – 55,8 % сегодняшних учителей видят смысл своей деятельности, на них сосредотачивают свои усилия и эмоциональное напряжение.

Это, на наш взгляд, положительный результат исследований, который позволяет оп-

Эмоции, испытываемые педагогом в своей деятельности и общении

№ п/п	Сферы деятельности педагога, вызывающие эмоции	Возраст		до 25 лет		26-30 лет		31-40 лет		41-55 лет		Свыше 55 лет		Село		Город	
		%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
<i>Положительные эмоции</i>																	
1	Взаимодействие с учениками на уроке	28,9	1	35,8	1	38,4	1	34,1	1	44,4	1	36,8	1	36,1	1		
2	Общение с детьми во внеурочное время	14,4	4,5	14,8	4	14,7	3,5	12,7	4	9,5	3,5	20,1	3	13,4	4		
3	Общение с родителями	-	7	2,4	6,5	1,2	6,5	2,3	6	1,5	7	1,44	6	1,6	7		
4	Процесс преподавания, обучения	15,9	3	16,0	3	14,7	3,5	25,4	2	25,3	2	22,5	2	19,7	2		
5	Внедрение новых методик, технологий	14,4	4,5	11,1	5	13,4	5	9,2	5	4,7	5,5	11,5	4	9,8	5		
6	Общение с коллегами по работе	23,7	2	17,2	2	16,0	2	14,4	3	9,5	3,5	7,18	5	15,8	3		
7	Отношения с администрацией школы	2,8	6	2,4	6,5	1,2	6,5	1,7	7	4,7	5,5	0,48	7	2,2	6		
<i>Отрицательные эмоции</i>																	
1	Взаимодействие с учениками на уроке	14,6	3	22,2	3	10,7	3,5	14,1	3	25,6	2	17,2	3	15,5	3		
2	Общение с детьми во внеурочное время	7,3	5,5	0,0	7	2,9	6	7,0	5,5	5,1	5,5	4,31	7	4,6	6,5		
3	Общение с родителями	34,1	1	33,3	2	29,4	2	35,2	1	15,3	3,5	39,7	1	30,3	2		
4	Процесс преподавания, обучения	7,3	5,5	5,5	5	1,9	7	1,1	7	15,3	3,5	8,62	4	4,6	6,5		
5	Внедрение новых методик, технологий	7,3	5,5	5,5	5	10,7	3,5	8,2	4	5,1	5,5	5,17	6	8,2	4		
6	Общение с коллегами по работе	7,3	5,5	5,5	5	6,8	5	7,0	5,5	0,0	7	6,9	5	5,9	5		
7	Отношения с администрацией школы	21,9	2	55,5	1	37,2	1	27,0	2	33,3	1	18,1	2	33,9	1		

тимистически оценивать деятельность всех тех образовательных структур, в том числе вузов, которые участвуют в отборе и подготовке кадров учителей. К рассматриваемой группе учителей необходимо присоединить 10% тех из них, которые ещё активны в методической работе и в ней усматривают дополнительные резервы по усовершенствованию педагогического процесса в целом. Итого – 66,6% учителей, по нашим данным, это надёжный, эффективный, работоспособный коллектив профессионалов, изо дня в день на своём скромном месте осуществляющих свои профессиональные задачи.

Отношения с администрацией положительно оценивают только 2,2% опрошенных. Вероятно, здесь нельзя видеть только “плохую администрацию” и винить её в слабом или непрофессиональном руководстве. Ведь абсолютное большинство учителей не собираются покинуть школу, в которой работают, по причине

неудовлетворённости действиями администрации. Может быть, всё дело в самом учителе, его профессиональной самодостаточности и способности самоорганизовывать свой труд, в претензии на свободу и относительную независимость.

По-видимому, большинство, тем более опытных учителей, хотят доверия, наличия демократических взаимоотношений, нежели постоянного администрирования, инспектирования и проверок.

Дальнейшее углубление в эту проблему и анализ данных исследований в разных возрастных категориях учителей придаёт ей новое звучание, фиксирует внутреннюю динамику и логику рассматриваемого явления. В таблице приводятся данные эмоциональной оценки основных аспектов педагогического труда на разных этапах возраста и стажа учителя.

Приведённые в таблице данные указыва-

ют на то обстоятельство, что взаимодействие с учениками во время урока является для учителя главной сферой приложения его сил во всех возрастных категориях. Заметно ниже оно в возрасте до 25 лет, и это понятно: молодой учитель ещё только осваивает педагогический процесс в реальности, но и у него среди прочих аспектов этот занимает первое место.

Молодые учителя, как видно из результатов таблицы, сосредотачивают свои усилия на процессе преподавания – 15,9 %, на освоении новых методик – 14,4%, на контактах с учениками на уроке – 28,9%, т.е. 60,2% из них активно занимаются вхождением в профессию, и здесь для них оказывается важным общение с коллегами, их поддержка и участие – 23,7%. В то же время вмешательство в свою работу администрации и контроль с её стороны молодые преподаватели болезненно переживают, так как обнаруживают, как им кажется, значительную долю непонимания и оценивают его отрицательно – 21,9%. Молодые преподаватели проявляют также робость, а порой и неумение в общении с родителями учащихся. И как итог – 34,1% из них негативно оценивают этот аспект педагогической работы.

По данным наших исследований, наивысший уровень педагогического удовлетворения достигается с опытом и возрастом – 74,4% учителей свыше 56 лет активно занимаются процессом обучения, правда, проявляют при этом больше доверия к своему опыту и знаниям, нежели новым методикам. Всего 4,7% из них внедряют новые методики и педагогические технологии. В возрасте 41-50 лет – 68,7% опрошенных увлечённо и эмоционально проводят свои уроки, в возрасте 31-40 лет процент такой группы учителей составляет 66,5%, в возрасте 26-30 лет – 62,9%, до 25 лет – 60,2%.

Эмоциональная напряжённость педагогической деятельности, её постоянное присутствие и периоды особого подъёма требуют внимательного отношения к отдыху, быту, здоровью учителя, научению его различным приемам психологической разгрузки, способствующей нейтрализации, компенсированию эмоциональных перегрузок. Если этого не происходит, то, по мнению американских психологов, это образует две различные группы учителей. У первой из них психологические перегрузки приводят к устойчивому состоянию раздражения, источником которых, как правило, в первую очередь становятся учащиеся, психологическое общение с ними приобретает устойчивый негативный характер, порождает давле-

ние на них, постоянное недовольство, придирки. Процент таких учителей, по нашим данным, не так уж мал – ~ 30%.

Американские психологи, исследующие эту проблему, пришли к выводу, что ребёнок, который подвергается критике со стороны учителя, особенно при наличии тенденции к низкой самооценке, неизбежно теряет уверенность в своих силах и способностях и учится всё хуже и хуже.

Б. Розеншайн и Д. Фонтана по итогам своих исследований и наблюдений отмечают, что «иной добросовестный учитель, который верит в необходимость оказывания постоянного давления на детей во имя высокой успеваемости, может по сути дела нанести больше вреда в долгосрочном плане с точки зрения прогресса в обучении психологически наиболее уязвимых детей, чем гораздо менее требовательный учитель, склонный предоставлять детям возможность обучаться на достойном уровне» [5].

Другая группа педагогов также высоко профессиональна, но по личностным качествам и умению регулировать своё эмоциональное состояние иначе проявляет себя в педагогическом процессе. Взаимоотношения с учащимися приобретают здесь окраску «глубоко личных встреч». Отдавая приоритет эмоциональной сфере своих взаимоотношений, учителя перестают быть авторитарными «инструкторами» обучения и тем самым, как считают американские психологи, «не просто модифицируют методы работы с классами – они революционизируют их». В западной педагогической литературе первый стиль эмоционального поведения учителя относят к «директивной» педагогике, второй – к «недирективной».

Западные психологи подчёркивают, что второй стиль поведения учителя более продуктивен, ибо только в атмосфере безусловно положительного отношения к себе со стороны учителя ученики начинают признавать свои недостатки и пытаются преобразовать себя. Поэтому, оценивая профессиональные качества педагогов, они включают не только знания и методические умения учителя, но и его профессиональное поведение, включающее наличие таких качеств, как душевная теплота, дружелюбие, понимание эмоционального состояния детей и подростков.

Стоит обратить особое внимание и на ответы учителей на вопрос об использовании новых методик и педагогических технологий. 10,8% из них считают это обязательным и по-

лучают положительные эмоции в ходе реализации такого направления педагогической деятельности. Распределение по возрастам здесь также неоднозначно.

Из данных таблицы видно, что проблема новаторства, приобщения к новому – проблема молодого учителя до 25 лет – 14,4%. Это самый высокий показатель из всех возрастных групп учителей. По-видимому, здесь есть естественное объяснение. Молодой учитель многое, что ещё не усвоил практически, воспринимает как новое. Он полон энергии, подвижен, формирует свой педагогический опыт. Конечно, его ещё нельзя назвать подлинным новатором. Другое дело – это учителя в возрасте 31-40 лет. Они имеют свой опыт, могут критически оценить педагогические новации, они ещё не остыли; есть здесь и перспектива возраста и профессионального утверждения. 13,4% из них, по нашим данным, и могут быть отнесены к категории творческих новаторов. По-видимому, в этой группе учителей и следует искать наиболее интересных с точки зрения профессионального движения.

С возрастом, а следовательно, и с увеличением стажа работы многое уже осваивается, отбирается, формируется как устойчивый профессиональный образ. Теперь уже не хочется собственной ломки, преодолений, появления нестабильных педагогических ситуаций, поскольку успех во многом достигнут и надо лишь воспроизводить набранное. Однако на наш взгляд, не стоит эту категорию учителей записывать полностью в консерваторы. Здесь продолжается своя повседневная педагогическая работа с новыми учениками и классами. Более того, не утрачивается интерес и к новому, но этот интерес более критичен, требователен к новациям, трудно увлекаемый поверхно-

стными, неубедительными новшествами, которыми так грешит в последние годы педагогическая наука.

Необходимо также обратить внимание на результаты исследования, содержащие ответы учителей об их эмоциональной оценке общения с детьми во внеурочное время.

Конечно, учитель перегружен. Сейчас в образовательных учреждениях работает значительная часть учителей, учебная нагрузка которых достигает 40 и более часов в неделю [6]. Учителю нужна не только в специальной опеке психолога, но в изменении государственной политики, в совершенствовании всего пространства и составляющих его структур, в котором происходит труд и жизнь учителя.

Литература

1. Анохин П.К. Эмоции. Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. М., 1964; Симонов П.В. Что такое эмоции. М., 1966; Раппопорт С.Х. Искусство и эмоция. М., 1968; Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971; Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972.
2. Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. 1996. № 6. С. 69.
3. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитания. М., 1986. С. 7-8.
4. Там же. С. 307.
5. Пилиповский В. Я. Требования к личности учителя в условиях высоко технического общества // Педагогика. 1997. № 5. С. 101.
6. Буровихин В. А. Учитель и общество // Педагогика. 1997. № 5. С. 61.