

DOI: 10.12731/2218-7405-2013-10-45

УДК 378

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА

Маркова С.В.

В статье рассмотрена специфика развития личностной зрелости педагога детского дома. Установлена иерархическая взаимосвязь компонентов личностной зрелости педагога. В процессе эмпирического изучения личностного развития педагогов детского дома определена взаимосвязь уровня личностной зрелости педагога и личностных проявлений воспитанников.

В ходе анализа результатов экспериментального изучения личностной зрелости педагога детского дома доказана необходимость создания психолого-педагогической технологии. Автором в качестве концептуальных утверждений психолого-педагогической технологии представлен ряд положений, обеспечивающих развитие личностной зрелости педагога детского дома в интегральном виде.

Ключевые слова: личностная зрелость, компенсация, депривационные нарушения.

CONCEPTUAL STATUTES OF TECHNOLOGI OF THE EDUCATOR'S PERSONAL MATURITY DEVELOPMENT

Markova S.V.

The specificity of the orphanage educator's personal maturity development is considered in the article. Interrelation of the components of educator's personal

maturity is determined. Interrelation of the level of educator's personal maturity and personal pupils' manifestations is determined in the process of orphanage educator's personal development investigation.

Analyzing the results of the experimental investigation of the orphanage educator's personal maturity we have proved the necessity of a psychological and educational technology creation. The author has represented a series of theses which provide the orphanage educator's personal maturity development integrally as conceptual assertions of psychological and educational technology.

Key words: personal maturity, compensation, deprivative infringements.

Одна из важнейших проблем России третьего тысячелетия – проблема детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на то, что 70 % осиротевших детей устраиваются в альтернативные семьи, общее число воспитанников интернатных учреждений, по данным официальной статистики России, превышает 280 тысяч.

В исследованиях Е.А. Стребелевой, А.М. Прихожан, И.Я. Коробейникова, В.Н. Ослон и др. доказательно представлены отрицательные последствия воспитания детей в интернатном учреждении, строящегося без учета адекватных психологических условий образовательного процесса и приводящего к психической депривации.

Согласно исследованиям М. Эйнсворт, З. Матейчика, И. Лангмейера, В.К. Бардышевской, В.Н. Ослон и др., компенсация нарушенных функций у детей детского дома основывается на признании решающей роли социально-психологических факторов. Статистические данные показывают, что для 45,8 % детей интернатных учреждений значимым в их жизни является педагог. И.Т. Дубов подчеркивает, что в условиях влияния на индивида личности значимого другого важно не столько воздействие, оказываемое на индивида, сколько личность этого другого в восприятии данного индивида [7, с.57].

Сегодня в общественном сознании сформировался эталон личности педагога детского дома, который предполагает определенный уровень личностной зрелости. В общечеловеческом смысле это должен быть расположенный к детям, сердечный, гуманный, внимательный и искренний человек, вместе с тем остроумный, артистичный, понимающий психическое состояние детей и способный к сопереживанию. Личностно зрелый педагог детского дома, как субъект преобразования сознания и поведения детей, осуществляя индивидуально-специфическое влияние, инициирует изменения значимых аспектов индивидуальности детей, обеспечивая компенсацию депривационных нарушений.

Проблема личностной зрелости исследуется как зарубежными (Ф. Перлз, Г. Олпорт, Г. Салливан и др.), так и отечественными учеными (А.А. Реан, П.М. Якобсон, В.М. Русалов, Е.А. Нестерова и др.). Однако особенности такой личности описываются недостаточно полно и субъективно, а в ряде исследований происходит замена понятия «зрелость» на понятие «взрослость».

В исследованиях недостаточно раскрыто влияние личностной зрелости на эффективность профессиональной деятельности, особенно тех профессий, где она выступает как условие «общенческих» отношений (человека к другим людям), в частности в профессии педагога.

Необходимо отметить, что учительская профессия относится к разряду наиболее подверженной стрессу, деформации личности в профессиональной деятельности. Наиболее остро проблема эмоционального выгорания стоит по отношению к педагогам детского дома, и этот факт отмечен многими исследователями (В.И. Горюва, Н.А. Палиева, Л.Х. Пашина, Г.В. Семья и др.).

Следует обратить внимание на то, что большинство психолого-педагогических исследований раскрывают либо условия компенсирования состояния психической депривации у детей детского дома (И.В. Дубровина, 1990, А.М. Прихожан, 1991, М.К. Бардышевская, 1995, Л.Г. Нуретдинова, 2001, В.Н. Ослон, 2002, Е.В. Ушакова, 2003, В.С. Басюк, 2004 и др.), либо развитие

отдельных психологических качеств педагогов интернатных учреждений (А.Х. Пашина, 1995, Р.Ж. Мухамедрахимов, 1999, В.О. Аникина, 2004 и др.). Вместе с тем недостаточно разработана технология развития личностной зрелости педагога детского дома как целостной совокупности личностных качеств.

Проведенное нами исследование позволяет рассматривать личностную зрелость педагога детского дома как интегральную совокупность личностных качеств педагога, определяющих позитивное отношение к воспитанникам, потребность в самоактуализации, проявление креативности во взаимодействии с детьми, выражающихся в способности удерживать устойчивую личностно-гуманную позицию по отношению к детям детского дома. Первичным в структуре личностной зрелости педагога детского дома является эмпатийность, определяющая выраженность таких показателей, как терпимость, ответственность, рефлексивность, креативность. Развитие личностных качеств педагога детского дома в этой иерархичной представленности обеспечит компенсацию депривационных нарушений у детей детского дома.

Эмпирическое изучение взаимосвязи уровня личностной зрелости педагога и личностных проявлений детей детского дома выявило следующие результаты:

1. Исследование проявления личностной зрелости у педагогов детского дома обнаружило разную степень выраженности ее показателей (эмпатийности, рефлексивности, потребности в самоактуализации, креативности), их иерархическую взаимосвязь. Недостаточное осознание личностно незрелым педагогом того, как относятся к нему дети, как воспринимают и оценивают его, затрудняло решение личностных проблем детей детского дома, применение творческого подхода в профессиональной деятельности. Вместе с тем глубокое проникновение и вчувствование личностно зрелых педагогов в эмпатируемый объект, сопряженное с эмоциональным резонансом на состояние детей детского дома, обеспечивало понимание мотивов поведения ребенка, продуцирование

принципиально новых идей компенсирующего воздействия на детей детского дома в различных трудных ситуациях.

2. Выявлены особенности личностных проявлений у детей детского дома. Так, во взаимодействии с личностно незрелыми педагогами у 23,5 % воспитанников детского дома отмечено поведение «социальных провокаций», являющееся одним из типов поведения депривированной личности ребенка детского дома. Фрустрационная толерантность педагогов с умеренной эмпатийностью в большей степени обуславливала специфическую депривационную ситуацию, в которой отмечался «подавленный тип» поведения детей (51,4 %).

3. Определены особенности взаимодействия педагогов детского дома с разным уровнем развития личностной зрелости и воспитанниками. Для педагогов с умеренной эмпатийностью и воспитанниками детского дома - это учебно-дисциплинарное взаимодействие. Стиль руководства – авторитарный: ребенок выступал как объект воздействия, подавлялось его мнение, личностная позиция, отсутствовал диалог между педагогом и ребенком. В процессе наблюдений за педагогами с низким уровнем эмпатийности нами выявлено либерально-попустительское взаимодействие с детьми. В основном преобладал анархический стиль руководства, характеризующийся отсутствием запретов и приказов, преобладанием отрицательных оценок личностных проявлений ребенка. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с выраженной эмпатийностью и детей детского дома реализовывалось посредством принципа компенсации в процессе демократического стиля руководства. Вместе с тем в ряде проблемных, конфликтных ситуаций педагоги использовали элементы авторитарного стиля руководства.

4. Установлена взаимосвязь между выраженностью депривационных нарушений детей и уровнем развития личностной зрелости педагога детского дома. Наблюдения за личностными проявлениями детей детского дома показывают преобладание депривационных нарушений у воспитанников в

процессе взаимодействия с педагогами с умеренной и слабовыраженной эмпатийностью.

Таким образом, возникает необходимость создания психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога детского дома, обеспечивающей компенсаторное воздействие на депривационную личность детей.

Технология – это одновременно научно разработанное решение определенной проблемы, модель деятельности, процесс осуществления деятельности, последовательность и порядок функционирования, изменения всех его компонентов, в том числе объектов и субъектов деятельности (Г.К. Селевко) [12, с.29].

Создание и описание психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога как условие компенсаторного воздействия на детей детского дома представлено в соответствии со структурой, разработанной В.А. Ситаровым, В.Г. Мараловым, Л.М. Митиной, Г.К. Селевко. Согласно исследованиям В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, выделяют технологии, связанные с оптимизацией отношения педагога к собственной личности и к другим людям, направленные на построение взаимодействия с другими людьми на ненасильственной основе [13, с.64].

В качестве концептуальных утверждений психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога детского дома представлено ряд положений.

• **Личность – субъект деятельности, субъект общения, познания, субъект жизненного пути (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, 2003 и др.).** Согласно этому концептуальному тезису, личность рассматривается как функционально-динамическая, постоянно перестраивающаяся структура, организующая свою жизнь и регулирующая её ход. Отношение к личности как к субъекту означает, что от неё исходит

детерминация её действий, отношений, взглядов. Свидетельством субъектности личности является её зрелость.

• **Парадигма ненасилия** (В.Г. Маралов, Ю.М. Орлов, В.А. Ситаров и др.) раскрывает механизмы ненасильственного взаимодействия человека с другими людьми и включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Мотивационно-ценностный компонент определяет смысловую составляющую позиции ненасилия как общечеловеческой ценности; когнитивный компонент предполагает сознательный отказ от принуждающих действий, поддержку и усиление личности другого человека; эмоциональный компонент выражается в способности субъекта преодолевать свою раздражительность, развивать эмоциональную устойчивость, терпимое отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам в поведении других людей; основу поведенческого компонента составляет ненасильственное действие, цель которого – усиление личности другого человека, то есть улучшение психического состояния, возможности выйти из затруднительного положения, обеспечение благоприятных условий для взаимодействия. Парадигма ненасилия предполагает применение личностно-ориентированного подхода, представляющего собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогической деятельности. Этот подход способствует развитию индивидуальности детей детского дома.

• **Синергетический подход** – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий, методов в исследовании и управлении открытыми, нелинейными самоорганизующимися системами.

Основными паттернами синергетического подхода являются:

- практически у всех существующих систем отмечается наличие коммуникационных каналов с внешней средой для обмена информацией (открытость), а также варианты, возможные пути развития (нелинейность);

- для жизнедеятельности саморегулирующихся систем имеют значение не только устойчивость и необходимость, но и неустойчивость и случайность, то есть «переход к новой системе и развитие в целом невозможны без ликвидации равновесия, устойчивости и однородности» (Г.И. Рузавин) [11, с.137];

- одним из главных свойств нелинейных систем является необратимость и многовариантность возможных путей развития (Е.А. Уваров, 2009) [14, с.53];

- эффективное управление системой возможно при осознании тенденций ее развития и осуществления влияния на систему и ее компоненты резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется с внутренними свойствами системы. При резонансном воздействии необходима правильная пространственная организация влияния.

• **Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка (В.Р. Шубинский, А.В. Валицкая, О.Г. Прикот, и др.)** ориентирован на педагогическую интерпретацию сущностных характеристик человека, утверждающий в педагогике и психологии понимающие подходы к любым фактам, событиям, ситуациям в педагогической действительности. Данный подход задает философскую направленность всем субъектам воспитательного процесса в виде способа бытия, в первую очередь педагога, определяемого как понимающее бытие, то есть бытие в состоянии непрерывного диалога с собой, с воспитанниками, с культурой. Человек в своей неповторимости, готовности принять другого, измениться доступен лишь в процессе диалога как способа бытия с другим. В основе философско-антропологического подхода лежат методологические положения:

- рассматривающие способность человека к самопознанию, саморазвитию, самоопределению в качестве средства и механизма обучения и воспитания;

- содержащие методы постижения человеческого бытия посредством понимания и взаимопонимания на основе диалогического взаимодействия;

- рассматривающие воспитание, обучение в качестве способов бытия субъектов воспитательного процесса, требующих адекватных (их бытию) методов, средств, форм воспитания;

- утверждающие равенство участников воспитательного процесса, «субъект-субъектные» взаимоотношения;

• **Профессиональное саморазвитие личности (А.К. Маркова, Н.Р. Битянова, К.А. Абульханова, Л.М. Митина, и др.)** показатель личностного роста, преодоления затруднений путем рефлексивного самоопределения, обогащения личности новыми способами видения ситуации, новыми средствами самоорганизации в профессиональных ситуациях. Личностное пространство шире профессионального, лежит в его основе, то есть то, как человек строит сценарий своей профессиональной жизни, зависит от личности. Вместе с тем профессионализация как фактор личностного саморазвития, оказывая влияние на личность, может ее стимулировать или деформировать. Движущей силой профессионального развития педагога является процесс саморазвития, понимаемое как внутренняя активность педагога по качественному преобразованию себя самого, самоизменению, осознанию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать разрешению проблемных, конфликтных ситуаций.

Таким образом, психолого-педагогическая технология по развитию отдельных качеств личности педагогов дает возможность «увидеть личность таковой, какова она есть сейчас, и такой, какой она могла бы быть и будет. Она позволяет понять, какие “тенденции в ней оказываются тенденциями роста и развития, какие – деградация”» [1, с. 89]. Вместе с тем технология обеспечивает «движение от центрированности на себе к задачам конструктивного овладения

средой и социального развития» (Адлер А.), что способствует компенсации депривационных нарушений у воспитанников.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избранные психологические труды. Воронеж: Модэк, 1999. 224 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. 549 с.
3. Бардышевская М.К. Компенсаторные формы поведения у детей, воспитывающихся в условиях детского дома: дис... канд. психол. наук: 19.00.0. М., 1995. 291 с.
4. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 48 с.
5. Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора: монография / А.П. Валицкая. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 127 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: том 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Дубов И.Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. 1990, № 5. С. 56- 59.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
9. Митина Л.М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
10. Орлов Ю.М. Психология ненасилия / [Междунар. акад. информатизации. Ин-т проблем сознания] . М.: Импринт – Гольфстрим, 1997. 40 с.

11. Рузавин В.Г. Концепция современного естествознания. М.: ЮНИТИ, 2007. 287 с.

12. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.

13. Ситаров В.А., Маралов, В.Г. Педагогика ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 216 с.

14. Уваров Е.В. Смыслообразование и субъектная устойчивость в условиях глобального изменяющегося мира // Федеральное агентство по образованию, ГОУВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. С.21-33.

15. Шубинский В.Р. Диалектико-логические противоречия как средство развития диалектического мышления у учащихся: автореферат дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1991. 19 с.

References

1. Abulkhanova K. A. *Psychology and Self-Consciousness* [Problems of Methodology, Theory and Research of Real Person: Psychological Selectas]. Voronezh: Modek, 1999. p.89

2. Ananjev B.G. *Izbranniye trudy po psichologii* [Psychological Selectas]. SPb.: Publishing house of SPbSU, 2007. pp. 45-47

3. Bardyshevskaya M.K. *Kompensatornye formy povedeniya u detej, vospityvaiushchihsya v usloviyah detskogo doma: dis...kand.psihol.nauk:19.00.04.* [Compensative Forms of Behavior of Children Who are Raised in Conditions of Orphanage: Thesis of Ph.D.]. M., 1995. pp. 187-190

4. Bityanova N.P. *Problema samorazvitiya lichnosti v psichologii: Analiticheskij obzor.* [The Problem of Personal Self-Development in Psychology:

Analytical Review] M.: Moscow Psychological and Social Institute: Flinta, 1998. p. 48

5. Valitskaya A.P. *Obrazovaniye v Rossii: strategii vybora: monografiya* [Education in Russia: Strategy of Choice: monograph] SPb: Russian State Educational Hertsen University, 1998. p.127

6. Vygotskiy L. S. *Sobranie sochinenij: tom 5* [Collected Edition: Volume 5]M.: Pedagogics, 1983. p.368

7. Dubov I.G. *Effekty individualno-spetsificheskogo vliyaniya lichnosti pedagoga na uchashchihsya// Voprosi psihologii.*, no. 5(1990): 56- 59.

8. Markova A.K. *Psihologiya professionalisma.* [Markova A. K. Psychology of Professionalism]. M.: International Humanitarian Fund “Knowledge”, 1996. p.308

9. Mitina L.M. *Psihologiya truda i professionalnoe razvitie uchitelya* [Labor Psychology and Teacher’s Professional Development].M.: Academy, 2004. p.320

10. Orlov Yu.M. *Psihologiya nenasiliya* [International Informatization Academy. School of Consciousness Questions]M.: Imprint – Golfstream, 1997. p.40

11.Ruzavin V. G. *Kontseptsija sovremennogo estestvoznaniya* [Concept of Contemporary Natural Science].M.: UNITY, 2007. p.137

12. Selevko G.K. *Pedagogicheskie tehnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP*[Educational Technologies Based on Didactic and Methodical Improvement of Educational and Nurturant Process].M.: SRI of School Technologies, 2005. p.29

13. Sitarov V.A., Maralov V.G. *Pedagogika nenasiliya v obrazovatelnom protsesse: ucheb. posobiye dlya studentov vyssh. ucheb. Zavedenij* [Non-constraint Psychology in Educational Process: study letter for students of higher education]. M.: Academy, 2000. p.64

14. Uvarov E.V. *Smysloobrazovaniye i subjektnaya ustojchivost v usloviyah globalno izmenyayuschegosya* [Meaning Making and Subjective Stability in Conditions of Globally Changing World] Federal Educational Agency, SEEHPT

“Tambov State Derzhavin University”. Tambov: Publishing house of TSDU, 2009.
pp.21-33

15. Shubinskij V. R. *Dialektiko-logicheskie protivorechiya kak sredstvo razvitiya dialekticheskogo myshleniya u uchaschihsya*: avtoreferat dis. na soisk. uchen. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.01 [Dialectical and Logical Contradictions as a Means of Pupils' Dialectical Thinking Development]. М., 1991. p.19

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Маркова Светлана Витальевна, преподаватель кафедры дошкольной и коррекционной педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина, кандидат психологических наук, доцент

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ул. Коммунаров, 28, г. Елец Липецкая область, 399770, Россия

e-mail: marckova.s2011@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Markova Svetlana Vitaljevna, lecturer of the Department of Pre-School and Remedial Pedagogy

Yelets State Bunin University

28, Kommunarov st., Yelets, Lipetsk region, 399770, Russia

e-mail: marckova.s2011@yandex.ru

Рецензент:

Пронина Анжелика Николаевна, преподаватель кафедры психофизиологии и возрастной психологии, профессор, доктор педагогических наук ЕГУ им. И.А. Бунина