

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### MODEL OF A SPECIAL SCHOOL TEACHER: A PSYCHOLOGICAL ASPECT

*L. Nazirova*

#### Annotation

A teacher's cooperation-based approach towards students has become a criterion of readiness for professional teaching career. Reconstructive changes in the teacher's personality allow them to fully accept children as subjects of communication and establish interpersonal relationships. Psychic regulation of professional activities is quite complicated which is put down to the mode of serving people in the sphere of special pedagogics. This is one of the ways which should be overcome during professional training at university and afterwards.

**Keywords:** special pedagogics, teacher, mode of serving, teaching process, work efficiency, regulation.

*Назирова Латофат Кахаровна*  
К.пед.н., доцент,  
Таджикский национальный  
университет

#### Аннотация

Установка на сотрудничество учителя с учеником становится критерием психологической готовности к профессиональной деятельности, когда реконструктивные изменения личностной направленности учителя позволяют ему с наибольшей полнотой принять детей как субъектов общения и создавать межличностные контакты. Психическая регуляция в профессиональной деятельности характеризуется определенной сложностью, которая обусловлена модусом служения людям в области специальной педагогики. Это один из тех путей, преодоление которого и должно стать целью профессиональной готовности как в условиях вузовского обучения, так и в послевузовский период.

#### Ключевые слова:

Специальная педагогика, учитель, модус служения, педагогический процесс, эффективность профессиональной деятельности, регуляция.

Модуль служения другим людям позволяет специалисту создавать творческий процесс, конструировать свой жизненный путь, создавать идеальную представленность в других людях и других людях в себе. Через модуль жизнедеятельности можно прогнозировать эффективность профессиональной деятельности и у учителей специальной школы. И, если мы говорим о психологических составляющих самой профессии специального педагога, то наиболее важной, характеризующей уровень его личностной адаптированности, является модус служения. Мы осознаем всю сложность такой психической регуляции в профессиональной деятельности, обусловленную модусом служения людям в области специальной педагогики, но это один из тех путей, преодоление которого и должно стать целью профессиональной готовности как в условиях вузовского обучения, так и в послевузовский период, когда вскрывается некомпетентность во многих звеньях системы обучения детей с проблемами развития.

Модуль служения людям является тем психологическим стержнем вокруг которого и строятся отношения. Без этого отношения всегда носят формальный характер и не служат основанием для развития личности. Согласно теоретическим и практическим выводам, к которым пришел К. Роджерс при обосновании основных составляющих роста личности человека, лишь при создании опре-

деленного типа отношений с другим человеком, он обнаруживает в себе способность использовать эти отношения для своего развития, что вызовет изменение и развитие его личности. Под особыми типами отношений К. Роджерс имеет в виду искренность в отношениях, открытость в эмоциональных проявлениях, степень принятия человека со всем спектром присущих именно этой индивидуальности положительного или отрицательного. Наиболее важной составляющей отношений является эмпатия, которая, придает отношениям истинно гуманистическое звучание. При создании нормальных отношений, то есть когда модус служения в личностной регуляции профессиональной деятельности занимает достаточно рельефно очерченные позиции возникает ситуация, когда индивид обнаруживает в себе способности использовать отношения для своего развития.

Говоря о развитии личности в профессиональной деятельности имеются в виду две составляющие. Во-первых, значимые изменения личности, его отношений и поведение в субъект-субъектных отношениях. Во-вторых, сохранность психосоматического здоровья, обусловленное развитием профессионализма в условиях модуса жизнедеятельности по типу служения. Во втором случае, при формировании положительных отношений у индивида проявляется меньше невротических или психопатических черт и больше качеств нормального человека. У не-

го улучшается процесс самовосприятия, самооценки, проявляется большая уверенность в собственных силах, он открыт опыту, положительным социальным воздействиям, он лучше входит в социальную роль. На него меньше действуют стрессовые ситуации, а защитные психологические механизмы почти не проявляются, так как он более адаптирован и способен творчески подойти к любой ситуации, как в процессе обучения, так и воспитания детей с проблемами в развитии [14].

В рамках модуса служения не только проявляются положительные черты, направленные на понимание себя и других, и полное принятие других, но и происходит определенная личностная и поведенческая коррекция профессионала в процессе развертывания деятельности, которая в этом режиме отношений становится творческой. Во всех этих процессах наибольшую значимость имеют социально-перцептивные составляющие личности профессионала, так как психологическая компетентность относится к тем элементам структуры деятельности специальных педагогов, когда понимание себя, других, эмпатирование, реконструкция эталонов и многое другое являются неотъемлемой частью педагогической деятельности.

Естественно возникает вопрос о целесообразности традиционного обучения специальных педагогов тем психологическим дисциплинам, которые должны составить основу их психологических знаний в профессиональной деятельности. Несомненно, что общение, самопознание, саморазвитие, выработка индивидуального стиля личности и коррекция поведения педагога, являющиеся компонентами деятельности – должны войти в содержание курса психологии в педагогических университетах при подготовке студентов к профессиональной деятельности.

По мнению Е.И. Исаева, педагогической деятельности наиболее адекватны субъективный подход, то есть гуманитарная парадигма: "Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездушным и безличным. В рамках объектной педагогики невозможны понимание человеческой субъективности и полноценное развитие "собственно человеческого" в человеке". Субъективность рассматривается в рамках диалогического общения, как основной способ отражения, понимания и, в конечном итоге, познания человека (учителем) себя, других и человеческих отношений. И, в этом смысле можно считать, что эта сторона подготовки наиболее слабое звено.

Дело ведь даже не в сумме знаний, преподносимых будущему специалисту в процессе вузовского обучения. Скорее всего, в основе слабой подготовки студентов к субъект-субъектному взаимодействию лежит фактор, который можно назвать "недостаточная реконструкция личности в русле гуманистического подхода". Для того, чтобы суметь понять, что в своей профессии он постоянно будет иметь дело с целостной душой, с непрерывным

развитием, со свободным волеизлиянием, он сам должен опытным путем, через тренинговые ситуации пройти определенное развитие, совершенствование. Именно тренинг поможет понять, что субъективность – это "особая интегративная форма общественного бытия человека, определяющим свойством которой выступает способность индивида осваивать и превращать явления бытия в факты своей жизнедеятельности; как родовая специфика человека, принципиально отличающая собственно человеческий способ жизни".

Хотелось бы заметить, что изучая психологические особенности детей с проблемами развития, в условиях вузовского обучения студенты получают систему знаний о процессах, характере, эмоционально-волевой сфере и других параметрах психической деятельности; это знания о психике в разделенном виде. Но психическое развитие этих детей на основных этапах индивидуальной жизни освещено очень слабо. Но, так как педагог является проектировщиком образовательного процесса, он должен представлять способы действий субъектов этого процесса, их основные позиции и так выстроить с ними отношения в совместной деятельности, чтобы эти преобразования приводили к образованию у детей способностей, к их развитию. С этих позиций обучение студентов не проводится. Поэтому при переходе к самой образовательной деятельности возникают проблемы руководства совокупными средствами построения процессов обучения и воспитания, что отрицательно влияет на становление и развитие человеческой субъективности [6, с. 53]. Эти теоретические положения позволяют подойти к мысли о том, что именно в этапах формирования личности учителя, в этапах ее становления следует искать ответы на вопросы целостности личности и ее влияния на формирование отношений в среде [5, 7, 8, 9].

В работе М.Н. Мироновой содержится интересная аргументация по данному вопросу. Рассматривая личность в проекции, автор приходит к выводу о том, что "в каждый момент жизни человек переживает развитие того или иного уровня, находится на той или иной фазе развития, можно сказать: в той или иной "поре" личности, при этом обладает и всеми уже присвоенными уровнями, но не каждый достигает максимальных высот гуманистического уровня" [10]. Модель личности в измерениях личностных смыслов подразделяется на неличностный, эгоцентрический, группоцентрический и гуманистический уровни. В рассматриваемой модели личности учителя в измерениях личностного смысла "у человека нет личного отношения к выполняемым действиям, он отождествляет себя, не имея "своего лица" в единстве, скрепленном жесткими связями вместо отношений". Это уровень симбиотической связи, когда, например, инфантильный человек стремится к симбиологической связи с окружением. Этот уровень личности характеризуется трансформацией как конструктивных, так и деструктивных установок, авторитарностью, крайней зависимостью эмоциональ-

ных связей между учителем и учеником.

Эгоцентрический уровень предполагает получение человеком выгоды и успеха для себя, отношение к себе как к самооценности, к другому – как к средству для достижения своих целей. В этом случае даже декларируемый успех для ученика не что иное как дань своему тщеславию. Еще одним порождением этого уровня является непродуктивный сверхконтроль, что и препятствует развитию учителя и ученика. На этом уровне развития личности учителя, когда он стремится к сохранению собственного здоровья и достижения материальных благ, ученик как бы мешает учителю и становится ему не нужен. На группоцентрическом уровне при отождествлении себя с группой происходит сравнение социальных связей и моральных установок. Учитель на этом уровне, при доминировании групповых интересов, может пренебречь интересами отдельного ученика. Развитие ученика, его индивидуальность ставится ниже интересов группы в обобщенном понимании. В этом случае учитель становится средством реализации ценностей государства, морали и идеологии коллектива и т. д.

Гуманистический уровень связан с общечеловеческой направленностью, где человеческая индивидуальность характеризуется своей выделенностью, когда человек ищет смысл жизни и ответственен за его реализацию. При этом подходе, на данном уровне для учителя каждый ученик неповторим в своей целостности. Вот почему более приемлема не форма осуществления педагогического воздействия, а сотрудничество, помощь и диалог. И, так как научиться этому, по мнению М.Н. Мироновой невозможно, а необходимо дожить до этого, то проблема гуманизации решается не переквалификацией или переобучением учителя, а оказанием психологической помощи в росте учителя. Наша концептуальная модель личности учителя специальной школы идет именно в этом направлении, так как мы предлагаем в основу профессионала положить его личностный рост, связанный в нашем случае с активизацией и корректировкой активных процессов. Именно рост личности, а не декларативные знания по психологии могут произвести реструктуризацию педагога в его отношениях к ученику и к коррекции собственного поведения в профессиональной деятельности.

На гуманистическом уровне человек способен к реализации потенциала, то есть, находя новые смыслы, человек создает культуру, которая вступает в диалог с другими культурами. Этот уровень М.Н. Мироновой обозначается как "созидающий культуру", а педагогическое творчество на этом уровне определяется истинным сотворением личной культуры ученика [10]. В педагогической практике данный подход означает не только рост профессиональной компетентности, но кризисных подъемов на новые смысловые уровни. Рассмотрим некоторые психолого-педагогические аспекты профессиографии учителей специальных школ. Эта попытка представить те сложности, которые возникают всегда при про-

фессиографировании. Одной из главных составляющих любого профессиографического изучения является учет требований, предъявляемых самой профессией к соматическим, физиологическим, психическим особенностям человека [11, 12, 13, 15, 18].

Функции профессиографии могут быть различными, а именно: информационные, диагностические, коррекционные, формирующие. Одна из главных задач профессиографирования – это повышение эффективности профессионального труда, под которой понимается не только рациональная работа, но и сохранение соматического и психического здоровья профессионалов. Сама профессиография может быть разной по объему, глубине, детализации и может изучать разные стороны профессиональной деятельности: социальные, социально-экономические, исторические, технические, технологические, правовые, гигиенические, психологические, психофизиологические и социально-психологические. В нашей работе мы намечаем пути социально-психологических аспектов труда учителя специальной школы. Профессия учителя сложна и многогранна. Все ее стороны, свойства, характеристики личности находят свое отражение в профессиограмме. Без профессиограммы нельзя организовать переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров. Над разработкой профессиограммы учителя трудились и продолжают трудиться многие исследователи в нашей стране и за рубежом.

Встречается неоправданный максимализм в требованиях к учителю и его труду, нередко эти требования оказываются нереальными в современных условиях научной и технической революции, обогащения и внутреннего разветвления культуры, усложненных социально-нравственных взаимоотношений и измененных нравственных критериев. Не принят и не реализован также действенный регулятор этих принципов – конечная цель профессии и ее собственное изменение в зависимости от совершенствования общества. По этой существенной причине разработанные профессиограммы не могут быть использованы как базисные при разработке новой системы подготовки и повышения квалификации учителей.

Этот факт раскрывает и еще одну неприемлемую особенность профессиографических опытов – их доминирующую констативность и недостаточную конструктивность. Исследования показывают, что профессиограмма должна включать, с одной стороны, объективные профессиональные характеристики, профессиональные функции, условия труда, требования, перспективы профессии, а с другой – профессионально значимые качества педагога.

*Профессиограмма учителя должна иметь следующую структуру:*

1. точный адрес (на какую специальность она составлена);

2. описание основных видов педагогической деятельности (преподавание, воспитание);

3. объем знаний, умений и навыков учителя;

4. психофизиологические требования и противопоказания к процессу;

5. профессиональная вредность;

6. возможность повышения квалификации;

7. перечень моральных стимулов педагогического труда;

8. учебные заведения, готовящие по этой специальности. Профессиограмма является систематизированным, научно обоснованным обобщением характеристик трудовой профессиональной деятельности и вытекающих из нее профессионально значимых качеств личности [1, с. 127–133; 2, с. 52–66; 3, с. 8–9].

Профессия учителя ставится в группу "социономических" (человек–человек). Все ее элементы – объект, средства и механизмы, конечная цель и задачи – имеют социальное содержание. Объектом учительского труда является ребенок (учащийся) – развивающаяся и формирующаяся личность. Средства и механизмы могут быть представлены в обобщенном плане в виде различных типов социального взаимодействия, обусловленных определенными, четко сформулированными общественными целями и задачами, реализуемыми известными путями и приемами, накопленными и синтезированными, апробированными и доказанными общественно–педагогической практикой. Социально детерминированы также деятельность и поведение учителя. В конечном счете, профессия учителя является общественной. В ее содержании, структуре, в системе целей и конкретных задач отражаются характер и структура общественных отношений. Школа есть институт воспитания ребенка, подготовки его к жизни в современном обществе. Этим и определяется общая характеристика профессии учителя.

В профессиограмме определены основные подсистемы: подсистема "учитель – ученики"; подсистема "внутренняя среда"; подсистема "внешняя среда"; подсистема "вышестоящие руководящие инстанции". Представленная обобщенная системная модель является исходной базой для разработки профессиограммы учителя. Модель охватывает возможные подсистемы и связи между ними, функционирующие во внутренней и внешней среде. Несмотря на то, что основная подсистема "учитель – ученики" подвергается определенному влиянию со всех сторон последних, во всех случаях решающими являются функции учителя. Предложенный системный подход конструирования профессиограммы учителя имеет ряд преимуществ. При его правильном применении можно выявить все взаимоотношения, как в описываемой системе, так и в системе в целом. Элементы, подсистемы и связи между ними можно подвергнуть качественной и количественной оценке.

В профессиограмме как модели современного учителя

отражается профессионально–педагогическая направленность: интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой; психолого–педагогическая зоркость и наблюдательность; педагогический такт, педагогическое воображение; организаторские способности; справедливость; общительность; требовательность, целеустремленность; уравновешенность, выдержка, самооценка; профессиональная работоспособность. В ней же находит место и познавательная направленность: научная эрудиция; духовные, прежде всего, познавательные, потребности и интересы; интеллектуальная активность; чувство нового; готовность к педагогическому самообразованию. Социальная ориентация педагога специальной школы предполагает, во–первых, умение социального прогнозирования, исходя из индивидуально–типологических и личностных особенностей ученика; во–вторых, умение соотносить системные требования социальной среды с уровнем потенциальных возможностей социально–интегральных реконструкций каждой аномальной личности; в–третьих, особую актуальность для оптимизации социальной ориентированности педагога специальной школы представляет его собственный уровень мотивационной готовности к овладению социальной ролью педагога, ведущего за собой учеников и выполняющего функцию социально–психологического корректора при передаче им опыта поколений; в–четвертых, социальная ориентация педагога специальной школы должна строиться с обязательным учетом отношений государства и общества в целом к проблемам аномального детства.

Наиболее важным в личностном становлении педагога специальной школы является блок перцептивной готовности и перцептивных умений. В структуру этого блока входят составляющие, которые в своей совокупности являются системообразующими при профессиональном становлении личности педагога специальной школы. Структурными компонентами социально–перцептивных процессов при взаимодействии педагога специальной школы с учениками является личностная готовность учителя. Она складывается из процесса отражения и понимания учителем нового, незнакомого человека. В этом процессе активно задействованы ориентировочный рефлекс, уровни воображения, социально–ролевые позиции, степень декодификации невербального поведения, попадание или избегание психологических установок, типологические свойства данной индивидуальности, эмоциональная настроенность личности, уровень трансформации на характеристику личности социальных эталонов, складывающихся под влиянием профессии, уровня социальной нормативности, ценностных ориентации данного субъекта.

Вторым важным компонентом социально–перцептивных новообразований личности являются процессы самовосприятия, самопознания, самоактуализации и индивидуальной аутореконструкции. Одной из составляющих возможной перцептивной адекватности и перцептивной

готовности педагога специальной школы является уровень его психологических знаний, степень их применения в процессе самопознания и трансформации своих личностных особенностей на субъект–субъектные взаимоотношения. Во взаимоотношениях учителя специальной школы и ученика встает проблема степени когнитивной совмещенности. Это создает между ними социально-личностные и познавательные преграды, преодоление которых связано и с личностно–перцептивным развитием ученика специальной школы.

В процессе общения у специальных педагогов могут возникать эффекты неадекватного "ожидания" по отношению к детям с проблемами в развитии. Это приводит к явлению "иллюзионных корреляций". В процессе развития детей с проблемами развития важно соответствие их психофизического состояния не только процессам обучения и воспитания, но и при формировании перцептивной и личностной готовности к взаимодействию в социальной сфере. Это обстоятельство предполагает переход к подходам, лежащим в основе личностно–ориентированной педагогики в специальном образовании, усиление стиля коммуникативно–познавательной деятельности и способов развития социальных и межличностных взаимодействий. Ученик становится центральной фигурой в творческом процессе развития, изменяются установки учителя на процессы совершенствования ученика.

Специальная школа Таджикистана развивает поли–

функциональную модель, в которой займут достойное место процессы развития личностной направленности учащихся на восприятие и понимание других, на самопознание и самоактуализацию. Установка на сотрудничество учителя с учеником становится критерием психологической готовности к профессиональной деятельности. Фон передачи знаний должен быть безусловно положительным. Работа учителя над своим психическим состоянием – следствие педагогической позиции, когда урок представляется не как средство передачи информации и оценки усвоения знаний, а возможность сотрудничества с детьми. В этом процессе происходит самовоспитание через овладение активными методами саморегуляции психических и эмоциональных состояний. Наиболее характерным уровнем личностной адаптации педагога является модус служения, вокруг которого и строятся отношения.

В процессе передачи психологических знаний учителям значимость приобретает не сам объем, а способ усвоения. В этом случае фиксируется гуманистический уровень развития личности, который противопоставляется эгоцентрическому или группоцентрическому. В предлагаемой модели психогаммы педагога специальной школы учтены материалы экспериментального исследования. Сама психогамма являясь частью психографической программы служит основанием для совершенствования личности учителя специальной школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю., Веткин Ю.Г. Психологические методы описания профессии // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 127?133.
2. Артемьева Е.Ю., Страков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль: ЯрГУ, 1988. С. 52?66.
3. Базовая модель психограммы учителя. Челябинск: ЧОИУУ, 1990. 128 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: Март, 1996. 336 с.
5. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
6. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагогов // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 48?57.
7. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 140 с.
8. Кортаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 62?69.
9. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Издательство Ленинградского государственного университета, 1970. 114 с.
10. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 44?53.
11. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э. Смирновой. Л.: Издательство Ленинградского государственного университета, 1984. 176 с.
12. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого–педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 16?26.
13. Потемкина О.Ф. Способ составления психологического портрета и автопортрета. М.: Институт психологии РАН, 1993. 27 с.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994. 479 с.
15. Симонов П.В. Сознание и сопереживание // Психологический журнал. 1996. № 3. С. 3?8.
16. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
17. Сластенин В.А. Интегративные тенденции в системе психолого–педагогической подготовки учителя // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. Воронеж, 1992. С. 6?9.
18. Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. 79 с.
19. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 88?93.