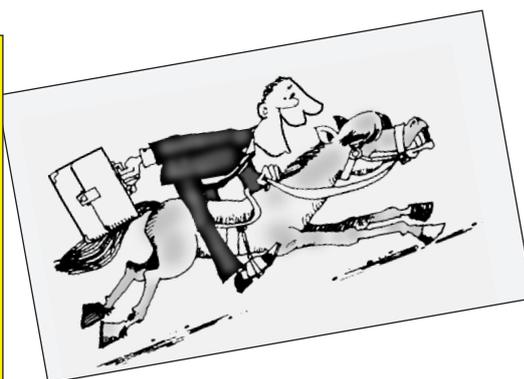


**Особенности
профессиональных затруднений
педагогов в процессе
подготовки детей к школе**

А.А. Майер



Предшкольная подготовка в ситуации стихийных образовательных практик педагогов при всех позитивных и негативных, очевидных и неучтённых факторах осложняется таким малоизученным обстоятельством, как стратегии и технологии управления развитием ребёнка дошкольного возраста в зависимости от субъекта их реализации. Особенности педагогического управления формируются под влиянием доминирующих дидактических воздействий педагогов дошкольного образования и начальной школы в работе с детьми.

Не случайно в литературе активно обсуждаются темы «Кому учить?», «Как учить?», «Где учить?». Ответы на эти вопросы могут быть очень разными в зависимости от того, на какой из двух точек зрения стоит отвечающий – дошкольного или школьного образования (см. табл. 1).

Различия в целях стратегического, тактического и оперативного уровней управления слишком очевидны. Если перспективой работы с детьми в дошкольном образовании, так называемым отсроченным эффектом, является обучение (т.е. готовность к обучению в школе), то перспективой образования в начальной школе является развитие ребёнка младшего школьного возраста, обеспеченное обучением и воспитанием.

Неоднозначность целевых ориентиров предшколы по поводу выравнивания стартовых возможностей детей не понимается и не принимается педагогами дошкольного образования, поскольку невозможно обеспечить сопоставимый уровень развития воспитанников, и понимается и принимается учителями началь-

ной школы, поскольку в учебном аспекте дети могут быть сравнимы.

Мы полагаем, что различия во взглядах на предшколу коренятся в парадигмальных установках дошкольного и начального образования. В этом смысле предшколы может стать своего рода «яблоком раздора», если мы будем выяснять «кто первый» и оспаривать «пальму первенства» между двумя профессиональными сообществами, либо же «лакомой бумагой», которая позволит понять, что все различия позиций или их несоответствия негативным образом отражаются на ребёнке. В большинстве случаев научное сообщество склоняется ко второму варианту развития событий, когда делаются попытки создания концепций непрерывного образования, сглаживающих формальные противоречия и решающих содержательные вопросы преемственного образования и непрерывного развития детей (Н.Ф. Виноградова, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев и др.).

Однако, чтобы увидеть возможные опасности назревающей конфронтации, нужно раскрыть не только внешние, формальные несовпадения позиций, но и внутренние, содержательные, в том числе касающиеся особенностей педагогического корпуса смежных ступеней образования – педагогов дошкольного образования и учителей начальной школы.

Обе социально-профессиональные группы имеют специфические отрицательные черты, которые при определённых условиях и обстоятельствах становятся достоянием педагога, свидетельствуя о его профессиональной деформации. **Профессиональные деформации** в нашем пони-

мании – устойчивые личностные и деятельностные нарушения, приобретенные в ходе профессиональной деятельности и негативным образом влияющие на развитие субъекта труда.

В педагогической профессии происходит трансфер профессиональных деформаций до объекта труда – в данном случае ребёнка.

Большинство исследователей отмечают, что после 3–5 лет работы по специальности (особенно это характерно для профессий в системе «Человек–человек») у субъекта появляются стойкие профессиональные деформации, которые приобретают индивидуальный профиль при сочетании с особенностями личности педагога (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Необходимо также отметить, что профессиональная деформация, будучи сугубо личностным приобретением, постепенно становится достоянием тех, с кем педагог взаимодействует (в первую очередь детей), если вовремя не профилактировать, предотвратить, диагностировать и корректировать данную ситуацию.

Следует учесть, что большинство деформаций компенсируются или минимизируются, но не исчезают как таковые. Поэтому основная рекомендация по их преодолению – это **профилактика и постоянная рефлексия как мониторинг собственной профессиональной состоятельности и личностной адекватности**.

Педагог дошкольного образования – должностное лицо, чьи функции связаны с вписыванием культуры в картину мира ребёнка дошкольного возраста в организованных формах передачи культуры (образования). Учитель начальной школы – субъект профессиональной деятельности, фа-

сilitирующий становление общей культуры ребёнка в процессе педагогического взаимодействия с ним.

Для раскрытия специфики и содержания профессиональных и личностных деформаций педагога дошкольного образования и учителей начальных классов продуктивен сравнительный анализ особенностей взаимодействия воспитателя с детьми, учителя с учениками, который проводится исходя из особенностей базовых показателей развития субъектов образования – детей и взрослых. Для дошкольного и младшего школьного возраста такими показателями являются ведущий вид деятельности, который обуславливает появление базовых возрастных новообразований (деятельностного плана); ведущий вид общения, который обуславливает появление базовых возрастных новообразований (личностного плана); новообразования литического (стабильного) и критического периодов развития, а также центральная психическая функция.

Таким образом, в раскрытии сущности профессионально-личностных деформаций педагога следует уделить особое внимание игре и учебной деятельности, ситуативному общению (делового и личностного характера) и внеситуативно-деловому общению, воображению и рефлексии, становлению субъекта деятельности к концу дошкольного возраста и субъекта социального действия к концу младшего школьного возраста, а также эмоциям и памяти (табл. 2).

Научный интерес представляет изучение управленческих механизмов перехода ребёнка с одной ступени образования на другую, сопряжения зон актуального и ближайшего развития ребёнка в предшколе (табл. 3).

Последствия деформаций педагога дошкольного образования проявляются в следующих феноменах.

1. Дидактизм – повышенная склонность субъекта к обучению. Выражается в поучениях, нравоучениях, наставлениях, непрошенных объяснениях, рекомендациях. Особенно ярко это проявляется в ситуациях обиходного и повседневного общения, находящегося за рамками профессиональной деятельности педагога, в свобод-

Таблица 1

Ранжирование компонентов целеполагания в дошкольном и начальном образовании

Уровни управления	Цели дошкольного образования	Цели начального образования
Оперативный	Развитие	Обучение
Тактический	Воспитание	Воспитание
Стратегический	Обучение	Развитие

Таблица 2

**Показатели развития ребёнка в дошколе в смежных возрастах
(зона актуального и ближайшего развития)**

Возрастные показатели развития	Показатели развития в дошкольном возрасте	Показатели развития в младшем школьном возрасте
Ведущий вид деятельности	Игра	Учебная деятельность
Ведущий вид общения	Ситуативно-личностное общение	Внеситуативно-деловое общение
Психологическое новообразование литического периода	Воображение	Рефлексия
Центральная психическая функция	Эмоции	Память
Психологическое новообразование критического периода	Субъект деятельности	Субъект социального действия

Таблица 3

Особенности профессиональных деформаций педагога дошкольного образования в контексте педагогического взаимодействия с детьми

Взрослый	Область пересечения	Ребёнок
Отдыхает (от жизни)	Игра	Живёт игрой
Развитая фантазия (компенсация воображения)	Воображение	Развивающееся воображение (на основе примитивной фантазии)
Регулируемые аффекты и скупые эмоции	Эмоции	Нерегулируемые эмоции и богатые аффекты
Внеситуативная общительность (со всеми, обо всём)	Общение	Ситуативная коммуникабельность (с некоторыми, по отдельным поводам)
Реализуемая социальная субъектность и внутренняя цензура на собственную индивидуальность	Субъектность	Становящаяся индивидуальная субъектность (индивидуальность) и внешняя цензура на социальную субъектность

ное время, и чаще всего имеет негативную форму замечаний и выговоров окружающим за какие-то проступки и действия.

2. Педантизм – чрезмерно выраженное стремление к порядку и его организации за пределами компетенции педагога или в свободное от работы время. Данная деформация хорошо заметна на фоне так называемого творческого беспорядка на рабочем месте педагога: ситуация постоянного поиска, в котором он находится, его инициативность и энтузиазм не всегда позволяют ему обеспечивать и поддерживать необходимый порядок дел, что негативно сказывается на общем характере и содержании профессиональной деятельности. Нередко приходится наблюдать такую картину: дети наводят порядок в группе и в то же время на рабо-

чем месте педагога царит полный беспорядок.

3. «Вербализм» – гипербобщительность, далеко выходящая за пределы коммуникабельности. В психологии общения принято различать общительность (как общение со всеми и обо всём) и коммуникабельность (как целевую и управляемую общительность). Поскольку общение является основным средством педагогической деятельности, то оно отражает основные профессиональные деформации и само в свою очередь является каналом их приобретения.

4. Фантазийность. Развитое воображение педагога не всегда согласуется с развивающимся воображением детей. В большинстве случаев этот разрыв компенсируется фантазией, что выражается в таких явлениях, как «сюрпризный момент» и мыс-

ленный «виртуальный» эксперимент.

Наглядный и действенный план воображения детей не может вписать в себя ситуацию, когда воспитатель обращается к детям на прогулке зимой: «Дети, давайте представим, что чувствует сейчас дерево» или «Дети, посмотрите, какое сегодня (особенное) солнце». Отсутствие эмоциональной интриги сводит на нет все попытки выдать воспитателя на детском утреннике за Деда Мороза или объяснить ребёнку то, чего он не видит.

5. Эмоциональное сгорание. Для педагога дошкольного образования данный синдром имеет свою специфику: повышенный эмоциональный фон общения в геометрической прогрессии умножает аффективные реакции детей и уменьшает эмоциональный отклик педагога. Он реже совпадает с детьми по эмоциональному профилю, когда демонстрирует «умные эмоции» (сложные чувства). Возникает некий когнитивный диссонанс, когда педагог говорит: «Как я рад!» – и не сопровождает свою речь соответствующим эмоциональным фоном. Как правило, недостаток позитивных эмоций к концу рабочего дня педагог компенсирует эмоциями негативными. Многим известно, что нужно сделать, придя домой, чтобы обрести эмоциональное равновесие.

Последствия деформаций учителя начальной школы (табл. 4) проявляются в следующих феноменах (Э.Ф. Зе-

ер, Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко, И.В. Холоднова).

Методичность и контролируемость труда, приверженность к алгоритмизированным действиям, входящим до штампов и клише, приводят к тому, что учитель начальной школы становится сторонником определённой технологии и в дальнейшем – её заложником. Со временем у него может возрасти инновационная апатия и псевдопоисковый характер деятельности, выражающийся в формальных и формализованных результатах труда. Умения ребёнка считать, читать и писать учитель воспринимает не столько как показатель готовности к школе, сколько как общий признак зрелости и успешности.

Авторитарность и доминирование позиции учителя не позволяют ему открыто и непротиворечиво реализовывать собственные намерения. Естественным ограничителем инициатив учителя являются функции, закреплённые в его должностных обязанностях и ограниченном ролевом репертуаре.

Монологизм как следствие низкого уровня рефлексии учителя, что выражается в центрации на себе, своём предмете и недостаточной диалогизации педагогического процесса. Позиция «учитель всегда прав» не предполагает учёта альтернативного мнения ученика.

Избирательная общительность за пределами работы и регулируемое деловое общение в классе являются

Таблица 4

Особенности профессиональных деформаций учителя начальных классов в контексте педагогического взаимодействия с детьми

Взрослый	Область пересечения	Ребёнок
Дидактизм	Учебная деятельность	Познание мира
Рациональность, доминирование, авторитарность	Рефлексия	Становящаяся рефлексия (на основе развитого воображения)
Приверженность алгоритмам, устойчивым схемам поведения	Память	Нерегулируемые эмоции и богатые аффекты
Избирательная общительность за пределами работы и регулируемое деловое общение в классе	Общение	Ситуативная коммуникабельность (с некоторыми, по отдельным поводам)
Реализуемая социальная субъектность и внешняя цензура на собственную индивидуальность	Субъектность	Становящаяся социальная субъектность действия и внешняя цензура на социальную субъектность в деятельности

Таблица 5

Технологии преодоления профессиональных деформаций педагога

Технологии	Действия
Мотивационно-стимулирующая	Профилактика, пропедевтика (опережающая коррекция), превенция (предотвращение)
Аналитико-диагностическая	Диагностика
Планово-прогностическая	Прогноз
Организационно-исполнительная	Терапия (непосредственное воздействие на деформацию)
Контрольно-оценочная	Мониторинг, экспертиза
Регулятивно-коррекционная	Коррекция (компенсация), реабилитация (минимизация)

Таблица 6

Образец программы саморазвития педагога

Деформация	Цель	Содержание	Технологии	Критерии результата	Сроки	Коррекция

своеобразным психологическим механизмом защиты от насыщенного взаимодействия с учащимися и способом восстановления душевных сил педагога.

Реализуемая социальная субъектность в педагогической деятельности, связанная с осознанием значимости и ценности своего труда, часто подавляется внешним цензурированием инициативы и поиска учителя, выходящими за рамки должностных обязанностей.

Основные направления по профилактике и преодолению деформаций связаны с отношением педагога к себе, коллегам, детям, их родителям. Следует выработать общее позитивное отношение ко всему происходящему и дифференцированное отношение к отдельным событиям и явлениям.

Рефлексия является единственным инструментом для того, чтобы быть и оставаться адекватным происходящему.

Эмпатия является единственным инструментом для того, чтобы быть привлекательным для других.

Творчество является единственным инструментом для того, чтобы изменяться в контексте происходящего и менять происходящее в контексте своего развития.

Наконец, **диалог с другими** является единственным инструмен-

том для того, чтобы понимать: всё, что происходит благодаря описанным выше механизмам, не деформирует педагога и тех, с кем он взаимодействует.

К плановым мероприятиям по выявлению и преодолению деформаций могут быть отнесены технологии, указанные в табл. 5.

Исходным планом в реализации представленных мероприятий может выступать программа саморазвития по преодолению деформаций (табл. 6).

Представленные мероприятия могут выступать как ориентировочные действия педагога дошкольного образования и учителя начальной школы в процессе выявления и преодоления профессиональных и личностных деформаций. В данном контексте деформацию следует рассматривать как повод её преодолеть, а не как ситуацию, ведущую к определённому «диагнозу».

Литература

1. Гатальская, Г.В. В школу – с радостью: Практическая психология для учителя / Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко. – М., 2000. – 260 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пос. для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Кравцов, Г.Г. Концептуальные основы непрерывного образования / Г.Г. Кравцов // Проблемы преемственности и непрерывности

в образовании и психическом развитии детей. – М. ; Красноярск, 1999. – С. 4–18.

4. *Кравцова, Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 185 с.

5. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Дело, 1996. – 308 с.

6. *Холоднова, И.В.* Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального учебного заведения : автореф. дисс ... канд. пед. наук / И.В. Холоднова. – Ростов-н/Д., 2007. – 20 с.

Алексей Александрович Майер – доктор пед. наук, профессор кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, Республика Алтай.