

Психологические науки

УДК: 159.923.2+316.663

ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Г. В. Вержибок Минский государственный лингвистический университет (Минск, Беларусь), e-mail: galina_minsk@mail.ru

Резюме. В статье раскрываются аспекты профессиональной деятельности и специфики педагогического труда. Обозначены факторы и модусы личностного становления профессионала, обозначены критерии проявления профессионализма педагога. Изучены вопросы сформированности личностных характеристик педагогов на разных этапах профессионализации как базовой основы системы отношений и влияния на характер представлений о себе и Других у студенческой молодежи.

Ключевые слова: профессионализм, личностное становление профессионала, этапы профессионализации, личностные характеристики педагогов.

Изучение профессий, которых в мире насчитывается более трех тысяч, основано не только на использовании их содержательно-операциональной специфики, сколько на выявлении психологических особенностей индивида и специфики осуществляемой им деятельности. Трудовая деятельность является идеальным «полигоном» для проверки моделей личности и изучения психических функций труда (А. Adler, 1996). Становление профессионала опирается на общее психическое развитие (Н.В. Ключева, 1999; С.П. Иванова, 2001; В.И. Слободчиков, 2000; М.М. Кашапов, 2002; А.Б. Орлов, 2002; Ю.П. Поваренков, 2005; В.Д. Шадриков, 2004 и др.) и включает профессиональную ориентацию и отбор, профессиональное обучение и адаптацию к данной профессии. В психологии труда человек чаще всего рассматривается как компонент системы или орга-

низации, которая должна уметь прогнозировать результаты своей работы и достигать максимально возможных целей.

Подтверждается значимость личностных факторов и условий труда, организационной структуры на результативность и эффективность профессиональной деятельности (O'Brien, 1986). Так, наблюдается связь между личностными параметрами, выбором профессии (как и ее смены) и ее содержанием, включая реакции человека на работу различных видов. Указывается, что факторы могут изменяться во времени, взаимодействуя, при этом, между собой [1, с. 206, 228]. Обнаружено, что лучшим прогностическим фактором общего психологического опыта, связанного с работой, является низкий уровень нейротизма (Van den Berg, Feij, 1993). Однако поведение зависит и от других факторов, это – возраст и способности, интерес и мотивация, биографические данные, стиль научения (рефлексирующий и прагматичный), результаты обучения и опыт, значима и политика отбора сотрудников [1, с. 203, 212, 215].

Пристальное внимание исследователей привлекают сущность феноменологии педагогического труда, характерные особенности деятельности и общения, педагогическое мастерство, мышление и такт учителя (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноболин, К.М. Гуревич, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). Рассматриваются вопросы профессиональной компетентности (А.К. Маркова) и культуры (Е.Н. Богданов, П.С. Гуревич, А.А. Криулина и др.), целостной модели труда учителя (Г.Ю. Ксензова, Л.М. Митина, В.И. Стрелков и др.). Сохраняет актуальность проблема получения точных оценок критериальной переменной, важность тщательного отбора переменной-предиктора (какую черту следует измерять и на каком уровне, существенность данных самоочета и оценок других, и пр.) [1, с. 237]. Многообещающей областью исследований становится изучение процессов коллективной деятельности, аспектов усвоения и принятия корпоративной культуры (N. Nicholson, 1996). Эти изыскания подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающей психической реальности. Ведь основная задача учебно-познавательной деятельности состоит в том, чтобы ускорить в индивидуальном развитии процесс познания окружающего мира.

Проблемы, связанные с личностным становлением профессионала, приобретают сегодня особое значение. Как отмечает К.М. Гуревич (1974), каждый человек может овладеть любой профессией, но все дело в том, сколько на это понадобится времени и сил. Однако зачастую выпадает анализ целостной личности профессионала, а периодизация становления рассматривается как совпадающая с этапами жизненного пути и потому жестко ограничена временными рамками [2]. С точки зрения акмеологического содержания профессионализм педагога включает компетентность и компетенции, ценностные ориентации, субъектность и инновационность, самореализованность, сформированность и система отношений которых через обучение и общение, рефлексии и личностный рост раскрывают уровень владения профессиональной деятельностью. Выявлены критерии проявления профессионализма педагога, к которым относятся гуманная позиция и позитивная профессиональная Я-концепция, опыт преодоления препятствий и стремление к самосовершенствованию, внедрение инноваций и технологий обучения и воспитания [3].

Растет не только технологическая, но и личностная составляющая профессионализма педагога, которые давно уже вышли за пределы знаний предмета и методики обучения, интегрируя сложнопостроенные компетенции, гуманные ценности, различные виды активности [3]. Обнаруженная на разных этапах профессионализации связь между высокой продуктивностью представлений учителя о своих профессиональных ролях и предпосылками профессионального развития может рассматриваться как информативный показатель профессионального самосознания (О.В. Кузьменкова, 2005). Сущностью психологических механизмов профессионального сознания является глубинная *внутренняя* работа – осознание разных сторон «Я» и профессиональной деятельности, определение границ и перспектив личностного смысла педагогической работы и социальной включенности. В результате происходит перегруппировка элементов сознания и преобразование структуры действующих связей, которые приобретают отчетливо выраженный динамический характер (Н.И. Гусякова, 2009).

Личностное становление профессионала детерминировано разрешением противоречий в триаде «модус жизнедеятельности ↔ форма психологической регуляции деятельности ↔ уровень осуществления дея-

тельности», где элементы оцениваются на основе критериев профессионализации. Предложены три модуса: *обладания* (стремление к личному удобству и выгоде, минимизации усилий, основная установка – потребительская), *социальных достижений* (сравнение себя с другими, соперничество и самоутверждение, отрицание другого, как следствие – психологическая неустойчивость и высокая тревожность) и *служения* (раскрытие миру своей уникальности, со-причастности с другими людьми). Каждый из этапов становления личности профессионала обеспечивается с помощью регулятивных форм деятельности: *личностной* (ломка старых способов и средств деятельности, установившихся отношений, активное стремление к новым смыслам), *индивидуальной* (стремление к сохранению усвоенных форм действий, к поддержанию соответствия между человеком и требованиями той деятельности, которую он выполняет), *индивидуально-психологической*, промежуточной (неясность жизненных целей, утрата согласия с самим собой, неуверенность) [2].

Профессионально-педагогическая деятельность эффективна, если педагог становится полноправным участником отношений и реализует их в собственной деятельности. Оказалось, что постоянное «авансирование доверием» зачастую подготавливает благоприятные условия реализации самими учащимися, которые предпринимают для этого определенные усилия. Уверенность педагога в своих оценочных суждениях положительно коррелирует с выраженностью внешней положительной мотивации: чем более выражено стремление к достижению успеха и оптимальнее мотивационный комплекс профессиональной деятельности, тем увереннее педагог в своих оценках относительно личности учащегося [4, с. 366, 371].

В ходе профессионализации чередуются процессы поиска, выполнения и осуществления новых форм деятельности, затем изменяются запросы общества к продуктам труда, наступает разрушение старых стереотипов форм деятельности, что требует от субъекта труда различных личностных качеств: установки на стабильность, мобильность и переключаемость, решение задач личностно-профессионального развития [2]. Профессионализм становится центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе готовить специалиста высокого уровня, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба, набирает силу тенденция понимания

образования как комплексных и долгосрочных инвестиций в экономику государства.

В представленном исследовании были изучены вопросы сформированности личностных характеристик педагогов на разных этапах профессионализации как базовая основа системы отношений и влияния на характер представлений о себе и Других у студенческой молодежи. Выборка составила 196 человек (женщины-педагоги вузов г. Минска и регионов страны в возрасте от 21 до 60 лет, имеющие педагогический стаж от года до 35 лет). Использованы комплекс психодиагностических методик – как уже известных и используемых в практике, так и разработанных самим автором. Обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 11.0 (расчет средних значений и среднеквадратических отклонений, сравнение по Н-критерию Kruskal-Wallis, корреляционный и факторный анализы).

- Исходя из оснований выделения этапов профессионализации (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Д. Сьюпер), выборка женщин-педагогов была разделена на 4 группы. Основанием для этого стало соответствие названий и тех задач, ближайших целей, которые значимы для профессионального развития. Так, если первые две – это группы утверждения и выбора соответствующей профессиональной позиции, где лишь намечается переход к самостоятельности, то другие – выступают уже как показатели и периоды наиболее продуктивной профессиональной работы. В соотношении с предложенной классификацией четырем группам были присвоены следующие наименования:

- 1-ая группа – группа «адаптации» (исследование, поиск, ориентация) насчитывает 52 человек (27% от общей выборки),
- 2-ая группа – группа «накопление» (становление, идентификация, самоопределение) – 51 человек (26%),
- 3-я группа – группа «квалификации» (реализация, продуктивность, самовыражение) – 56 человек (29%),
- 4-ая группа – группа «консолидации» (закрепление, зрелость, самореализация) составляет 37 человек (19%).

В результате проведения экспериментальных процедур (метод Н-теста) получены характерные для каждой группы педагогов содержательные признаки изучаемых личностных характеристик. Это – представления

о себе и Других, раскрыты идентификационные признаки и гендерно-ролевые позиции (при анализе далее в скобках указана нумерация изучаемых групп и представлен критерий статистической значимости межгрупповых различий).

1.1. Выявление сходства и различий между *профессиональными группами* женщин-педагогов проводилось путем сравнения показателей. Они сгруппированы из серии частных, которые можно представить в наглядном представлении в виде диаграммы при указании средних значений (рисунок).

В сфере *личностной идентификации* у педагогов разных групп практически все показатели тождественны (гендерное Я, рефлексивное Я, социальное Я, коммуникативное Я, перспективное Я), отличаясь только по критерию «окрашенность» ($p \leq 0,03$). Лидирующее положение занимают представители 2-ой группы (в отличие от 4-ой), для которых более значима эмоциональная составляющая идентификационных признаков.

По *групповой идентификации* выявлены различия между группами по критериям оценки (1) и отношения (2) к «чужим», «мужской» (3) и «женской» (4) группам ($p \leq 0,03$), при этом, индивидуализм наиболее выражен в группе «квалификация» ($p \leq 0,03$), коллективизм – у высокопрофессиональных работников-«консолидаторов» ($p \leq 0,02$) при общей позитивной направленности на «настоящее» и «будущее» в группе «накопление» и «квалификация» ($p \leq 0,02$).

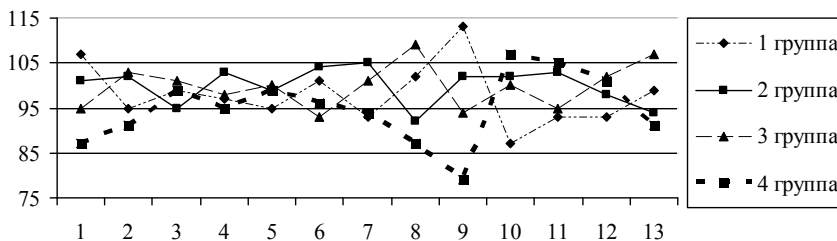


Рисунок. Структурно-содержательные компоненты гендерных отношений в разных группах профессионализации женщин-педагогов

Примечание: 1. гендерное Я, 2. личностная идентичность, 3. групповая идентичность, 4. временная идентичность, 5. толерантность, 6. автономность, 7. ориентированность, 8. позиция гендерно-ролевая, 9-11.

ценности «адаптация», «социализация», «индивидуализация», 12. гендерная толерантность, 13. удовлетворенность сферами жизнедеятельности.

Видовые показатели *толерантности* (гендерная, межличностная, межпоколенная, межкультурная, межэтническая) зафиксированы в большей степени проявлений у 4-ой группы, несколько превышая количественные показатели, однако не выявляют значимости различий среди групп.

Принятие *ценностей* социального мира наиболее ярко различаются в 1-ой и 3-ей группах. Так, альтруистические тенденции как стремление к оказанию взаимопомощи и поддержки ($p \leq 0,05$), сформированность «гражданственности» ($p \leq 0,04$) характеризуют 1-ю группу, в которой наблюдается доминирование адаптирующих, приспособительных реакций ($p \leq 0,01$). В 3-ей группе педагогов, где выявлено наибольшее количество преобладающих тенденций, лучше сформирована «позиционность» ($p \leq 0,01$) и индивидуальная «ответственность» ($p \leq 0,02$), что свидетельствует о возможности на основе приобретенного опыта отстаивания собственных взглядов и убеждений.

Выступая критерием адаптивности и психологического благополучия, *удовлетворенность сферами жизнедеятельности*, в большей степени, наблюдается в области социального взаимодействия в 1-ой профессиональной группе ($R=112,98$), отличающейся поисковым характером личностно-ориентированных действий ($p \leq 0,03$). Межличностные отношения позитивно оценивают представители 3-ей группы профессионального развития ($R=109,32$), группе наивысшего расцвета и продуктивности ($p \leq 0,04$). В области личностной и образовательной удовлетворенности подтвердили свое согласие коллеги из 1-ой и 3-ей групп, семейная сфера отмечалась у старшего поколения, трудовая – оформлена в меньшей степени у представителей молодых педагогов (статистической значимости не обнаружено).

1.2. Распределение по *типу гендерной ориентации* в изучаемой выборке наблюдается в виде превалирования маскулинно-направленных женщин-педагогов (44%) и, практически, в равной мере соотносимых по количественному признаку – андрогинных и феминных типов (соответственно 27% и 29%). Это соотносится с общей тенденцией маскулинизации женского пола в виде инверсивного характера проявления традицион-

ного сценария, что приводит не только к расширению социальных ролей, но, в то же время, ограничивает многие проявления гендерной самоидентификации (И.С.Кон, 1978). Наибольшее количество различий по выявляемым признакам установлено в группах 4-ой и 1-ой (11:11), в отличие от других групп (3-ей и 2-ой), где это соотношение составляет достаточно значимую величину (8:3), определяя, в то же время, достаточно стабильную картину личностных пристрастий.

По характеру распределения различий в зависимости от типа гендерной ориентации лидирующую позицию в изучаемых группах занимают:

- *маскулинные* педагоги (1, 2 и 4 группы), у которых отмечается высокая автономность (4) и комфортность переживания временного отрезка жизненного пути (4) при доминировании «настоящего» времени (1), присутствует явно выраженная полотипическая реакция отношения к группам (2) и приоритетность адаптационных (2) и индивидуализационных (1) ориентиров;

- *феминные* педагоги (1, 3 и 4 группы) – превалирует принятие других как позитивность принятия себя (1, 3) в пространственно-временном континууме, управляемость временем в «настоящем» и нацеленность на «будущее» (1, 4), оформление «гражданственности» и «позиционности» (4) как значимых социальных приоритетов;

- *андрогинность* (1-4 группы) как направленность на принятие взаимодополняющих качеств позволяет оформиться саморефлексии и принятия значимости личностной (1, 2) и временной (3, 4) идентичности в контексте обеспечения безопасности личного и материального плана (3, 4), при большей, по сравнению с другими, удовлетворенности семейной (2) и образовательной (3) сферой.

1.3. Детализация анализа по *группам профессионализации* позволила выявить характерные признаки, связанные с оформлением гендерного самопринятия у женщин-педагогов.

Для *1-ой группы* профессионального развития («адаптация») характерно: развитая рефлексия ($R=35,96$, $S=,02$) и ориентация на социализационные ценности ($R=19,57$, $S=,07$) лиц *андрогинного* типа ($R=18,5$) – в противовес *феминным* ($R=6,0$), у которых в структуре идентификационных признаков присутствует высокая значимость социальных норм и границ ($R=34,50$, $S=,03$), отмечается принятие «чужих» ($R=17,40$, $S=,01$) и «буду-

щего» времени ($R=21,95$, $S=,05$), превалирует эгоцентризм при оценивании «женской группы» ($R=21,18$, $S=,05$), управляемость «прошлым» временем ($R=33,63$, $S=,05$), высоко ценится обеспеченность и материальная сфера ($R=19,27$, $S=,05$); у *маскулинных* представителей ($R=39,0$) выявлен характерный для них эгоцентризм по отношению к группе «близкие» ($R=30,24$, $S=,02$), доминанта «настоящего» времени ($R=31,33$, $S=,02$), оформлен выбор ценностей «индивидуализации» ($R=21,77$, $S=,02$) как приемлемом пути для самореализации.

Показатели педагогов *2-ой группы* («накопление») отличаются сравнительно небольшим количеством разности данных: у педагогов *андрогинного* ($R=23,0$) типа выявлена значимость самопризнания ($R=32,58$, $S=,07$), друзей ($R=22,97$, $S=,08$) и семейной ($R=30,91$, $S=,06$) удовлетворенности; *маскулинные* ($R=41,5$) – высоко оценивают «мужскую группу» ($R=22,17$, $S=,08$) и ориентируются на адаптирующие (безопасность, поддержка друзей, образованность, событийность, престижность) ценности ($R=20,97$, $S=,06$); лица *феминного* типа ($R=7,5$) занимают нейтральную позицию при оценивании себя и других в контексте социальных приоритетов.

У представителей *3-ей группы* («квалификация») отмечается позитивность оценивания других («чужих» и «смешанных» групп – соответственно, $R=23,16$, $S=,01$ и $R=22,25$, $S=,07$) у педагогов с *феминными* ($R=9,5$) чертами, что определяет характер паритетности во взаимодействиях ($R=22,61$, $S=,07$) при высокой значимости личностной идентификации ($R=35,91$, $S=,06$); у *андрогинно-ориентированных* ($R=25,0$) лиц присутствует более четкая направленность на «настоящее» и «будущее» время ($R=38,15$, $S=,02$) при сформированной ценности «безопасность» ($R=2,0$, $S=,03$) и высокой удовлетворенности образовательной сферой ($R=33,51$, $S=,01$); *маскулинные* ($R=44,0$) – занимают вариабельную, нечетко сформированную позицию при склонности к симметрии данных лиц андрогинной ориентации.

У педагогов *4-ой группы* («консолидация») при оформленной и преобладающей *маскулинной* ($R=3,0$) ориентации отмечается характерная для них повышенная автономность ($R=24,13$, $S=,02$) и значимость друзей ($R=14,16$, $S=,05$), выступающая как индивидуальная ценность, присутствует комфортность ощущения себя на данном жизненном интервале ($R=15,4$,

S=,02), определяющая временную перспективу (R=15,03, S=,06); у *андрогинных* (R=18,0) – отмечается достаточно позитивное оценивание «прошлого» времени (R=14,33, S=,01) при доминировании ценности «безопасность» (R=11,94, S=,07), где значима уверенность, материальная обеспеченность и семья; предпочтение «настоящего» и включенность в проектирование «будущего» жизненного пути (R=23,65, S=,06) связаны со становлением собственной позиции (R=15,34, S=,05) и «гражданственности» (R=15,30, S=,05), определяя у лиц *феминной* (R=7,0) ориентаций на развитие «индивидуализационных» приоритетов (R=14,19, S=,07) и оформление устойчивого типа интериоризированной ценности.

1.4. На основе проведения факторного анализа стало возможным увидеть распределение показателей у педагогов *разных групп* профессионального развития (таблица). Факторизация осуществлялась по методу главных компонент, в итоге выделилось шесть факторов (в скобках указана их последовательность и весовая нагрузка, количество итераций (КИ) и общая доля дисперсии переменных (ДД).

Таблица – Основные факторы в группах профессионализации педагогов

Фактор	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
	КИ: 7, ОДД: 54,35%	КИ: 9, ОДД: 54,71%	КИ: 15, ОДД: 52,80%	КИ: 12, ОДД: 61,57%
1	автономность (-0,9016)	перспективное Я (0,7432)	смешанная группа (0,7970)	женская группа (0,8159)
2	мужская группа (0,7314)	принятие других (0,8911)	автономность (-0,7683)	толерантность (0,8289)
3	личностная идентичность (0,8022)	мужская группа (0,7867)	личностная идентичность (0,8712)	принятие других (-0,7576)
4	смешанная группа (0,7392)	межпоколенная толерантность (0,8273)	группа «чужие» (0,7224)	настоящее время (0,6646)
5	толерантность (0,87)	личностная идентичность (0,9128)	гендерная толерантность (0,8040)	личностная идентичность (0,8249)
6	ориентированность (-0,7472)	социализация (0,7270)	социализация (-0,6977)	рефлексивное Я (0,7158)

В 1-ой группе профессионализации «личностная идентичность» у женщин-педагогов связана с «гендерным Я» (0,6480) и «перспективным Я» (0,7199), определяя характер приспособительных действий в связи с признанием «адаптивных» ценностей (-0,5434) и оформлением интегрированного показателя гендерной культуры (0,5212). Во 2-ой группе – зафиксировано построение множественной идентичности на основе расширения контактов «социального Я» (0,6572), признание «гендерного Я» (0,6376) и упрочение рефлексии (0,4566). Частично такое же положение отражено и у педагогов 3-ей группы: «социальное Я» (0,7068) и «гендерное Я» (0,4240) объединены с отношением к «близким» (0,5439) и управлением «настоящим» временем (0,6247). Представители 4-ой группы выстраивают свою тождественность на основе гендерного самопринятия (0,7846) и включения в социальное пространство (0,5505), что в большей степени связано с маскулинным типом ориентирования (0,4359), однако саморефлексия (0,7158) снижает уровень «перспективного Я» (-0,654), но позволяет развивать временную центрацию (0,4720).

Высокий уровень временной *ориентированности* (-0,7472) в 1-ой группе профессионалов приводит к стремлению проявить свою индивидуальность и выбирать определенные *ценностные* приоритеты (0,6093), в 4-ой группе – представляется возможным развивать саморефлексию, эффективно управлять «настоящим» временем (0,6646) и видеть разнообразие жизненных реалий, адекватно оценивая «прошлое» (0,5338) и имея перспективу будущего (0,5537). Однако в других группах слабая временная интегрированность приводит к снижению *автономности* (2-ая группа: -0,8445, 3-я группа: -0,7682) при взаимодействиях, позволяя принять позицию «Другого», не снижая показатели «групповой идентичности» (соответственно, 0,7840 и 0,6092).

Общая *толерантность* более ярко просматривается в 1-ой (0,87) и 4-ой (0,8289) группах, уважение к разным возрастным группам характерно для 2-ой группы, терпимость к представителям другого пола отмечается в 3-ей (0,8040) группы педагогов. *Удовлетворенность* жизнью как критерий психологического благополучия связана с внутригрупповыми отношениями (1 группа: 0,5967), гендерной центрацией (4 группа: 0,6749), разнообрази-

ем позиций в пространственно-временном континууме (3 группа: -0,4160), не выражена во 2-ой группе педагогов.

Тем самым, свойства личности, сформировавшиеся в рамках выполнения профессионально-функциональной роли, становятся чертами характера, начинают проявляться в других сферах жизнедеятельности. Возможным становится выявление проблемного поля и характера раскрытия личностного потенциала специалиста. На основе анализа личностных характеристик женщин-педагогов и их проявлений на разных этапах профессионализации сделаны следующие выводы:

- по многим показателям найдены как общие, объединяющие, «ядерные» признаки (устойчивая личностная идентичность, видовое разнообразие проявлений толерантности), так и характерные, дифференцирующие;
- при сравнении по социально-квалификационному параметру установлены различия (групповая идентичность, социальные ценности) и тождественность (толерантность, личностная идентичность) рассматриваемых признаков, что объясняется стремлением отстаивания своей профессиональной роли на позициях самопринятия в разных смысловых контекстах;
- в зависимости от гендерной направленности построение личностных структур осуществляется неравномерно и динамично, в зависимости от этапа профессионализации, накопления опыта и овладения знаниями и умениями: установлена достаточно стабильная личностная идентичность, позитивность отношения к другим (групповая идентичность), варьирование временной идентичности, постоянство толерантности, принятие, в основном, социализационного типа ценностей, что позволяет включаться в пространство связей и выстраивать отношения с окружающими;
- между группами профессионализации осуществляется преемственность культурных и морально-этических норм, образцов поведения, жизненных проектов, трансформируя перенос позитивности в студенческую среду для оформления и построения гуманистической направленности педагогических воздействий, включения молодежи в ценностно-смысловое пространство приоритетов личности и социальной среды.

Новый тип экономики предъявляет новые требования к работникам и выпускникам вузов, способных самостоятельно осуществлять професси-

ональные функции с оптимальными психическими и психофизиологическими затратами. Все большее приоритет получают интеллектуальные, коммуникативные и моральные качества, позволяющие успешно организовывать деятельность в социо-культурном пространстве. Профессионализация становится активной тогда, когда человек принимает ее как жизненную задачу, т.е. проблемы, связанные с профессией, включаются в систему жизненных планов и целей, в структуру жизненной перспективы личности. Готовность педагога оказывать качественные образовательные услуги как оптимально реализуемый и восполняемый потенциал его личности становится важнейшей сферой научно-практических интересов.

Литература:

1. Фернхем, А. Личность и социальное влияние / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб., 2001. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Фонарев, А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / А.Р. Фонарев; Моск. гос. ун-т технологий и управл. – М., 2007. – 49 с.
3. Абдалина, Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Л.В. Абдалина; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2008. – 54 с.
4. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб., 1999. – 343 с. – (Серия «Мастера психологии»).



Verzhibok H. V. Projavlenija lichnostnyh harakteristik pedagogov na raznyh jetapah professionalizacii / H. V. Verzhibok // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 4. - 2014. - S. 38-50.

© Г. В. Вержибок, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

DISPLAYS OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS AT DIFFERENT STAGES PROFESSIONALISM (by H.Verzhybok)

Abstract. The article describes aspects of professional activity and specificity of pedagogical work. The factors and modes of personal formation professional designated criteria displays professionalism of the teacher. Examined questions of formation of personality characteristics of teachers at different stages of professionalization as a base system of relations and influence on the character representations of themselves and others at students.

Keywords: professionalism, personal formation of professional stages of professionalization, the personal characteristics of teachers.



Подписано в печать 20.12.2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.

Регистрационный номер - 07N-4S-SH.