

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2021.20.95.006

## Личностные психологические детерминанты развития педагога (на примере преподавателя вуза)

**Селюч Марина Григорьевна**

Доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры психологии и педагогики,  
Амурский государственный университет,  
675027, Российская Федерация, Благовещенск, ш. Игнатьевское, 21;  
e-mail: seluch@mail.ru

### Аннотация

Современный период функционирования системы высшего профессионального образования требует от преподавателей вузов внесения корректив в свои профессиональные и личностные качества. В нашем исследовании теоретически обоснована и эмпирически подтверждена совокупность психологических детерминант, с помощью которых можно активизировать внутренние потенции и ресурсы преподавателя вуза. В реальной практике данный процесс обеспечивается рефлексией (осознанный анализ результатов, осуществление необходимой коррекции), открытостью ко всему новому (избирательное отношение к прошлому опыту), диалоговым взаимодействием (установление положительного эмоционального взаимовлияния между коллегами), идентификацией («интерперсональное отождествление»), целеполаганием (достижение поставленных целей), творческой позицией (система отношений и ценностных ориентаций), мотивационной вовлеченностью (удовлетворение потребностей и способностей). Выявленные корреляционные связи между психологическими образованиями указывают на то, что они не только обеспечивают процесс личностно-профессионального развития, но и выступают его основанием.

### Для цитирования в научных исследованиях

Селюч М.Г. Личностные психологические детерминанты развития педагога (на примере преподавателя вуза) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 1А. С. 50-57. DOI: 10.34670/AR.2021.20.95.006

### Ключевые слова

Развитие, личностные психологические детерминанты, рефлексия, целеполагание, мотивационная вовлеченность, диалоговое взаимодействие.

---

## Введение

Рассматривая детерминизм как принцип, обуславливающий психические явления, ведущий за собой возникновение взаимосвязей и зависимостей между ними, мы ставим перед собой задачу рассмотреть их влияние на личностное и профессиональное развитие педагога.

Человеческая психика обладает неисчислимыми возможностями в создании механизмов. Психический механизм – некоторая завершенность и единство, автономность в противопоставлении внешней среде, наделенная внутренней энергией и направленная на выполнение определенной работы (умственной или психомоторной). Изменение условий профессиональной деятельности создает новые механизмы личностно-профессионального развития педагога.

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы определить личностные психологические детерминанты развития педагога через конкретные психологические механизмы. Полученные в ходе исследования эмпирические данные позволяют определить систему мер по повышению эффективности развития профессиональных и личностных качеств педагога.

## Основная часть

Одной из ведущих детерминант запускающей универсальный механизм личностно-профессионального развития педагога является *рефлексия*, которая фиксирует этот процесс, объективирует его, делает возможным осознанное отношение к нему и необходимую коррекцию. Анализ возможностей и резервов, отсутствующих личностных качеств, профессионального поведения с учетом меняющихся условий деятельности, попытка проверить себя в новых ролях, в контексте новых межличностных отношений, структурирование (упорядочивание) профессионального опыта, знаний, умений и навыков обеспечиваются рефлексией. Готовность и способность творчески переосмысливать и преодолевать проблемные моменты, выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций, умение обретать новые силы, смыслы и ценности, вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений, ставить и решать неординарные практические задачи достигаются рефлексивной культурой.

Многочратное обращение сознания к самому себе (советоваться с собой, опровергать, искать) может искусно маскироваться под диалог, отзываясь на это «вслушивание», позволяет развиваться до более высокого профессионального уровня путем раскрытия и реализации творческого потенциала и личностных возможностей: «рефлексивное осознание... это лишь исток, который может дать начало ручью, а может – и полноводной реке» [Мамардашвили, 1995, 37].

В нашем исследовании с рефлексивным уровнем самосознания связаны способность педагога своевременно решать профессиональные задачи ( $r=0,35$ ;  $p>0,01$ ) через определение путей их поиска с помощью дополнительных актов мышления, понимание возрастных особенностей студентов ( $r=0,49$ ;  $p>0,01$ ), когда теоретические знания преподаваемого предмета переосмысливаются в конкретные образовательные технологии; самоконтроль за конечными результатами профессиональной деятельности обеспечивается способностью управлять собой ( $r=0,77$ ;  $p>0,05$ ), рационально использовать рабочее время, справляться со стрессовыми ситуациями, поддерживая свою работоспособность.

Обращение к рефлексии как базовому психологическому основанию основано на научных

взглядах В.П. Зинченко, который рассматривает сознание в виде целостной двухслойной структуры – бытийного и рефлексивного слоя. «Рефлексивный слой сознания представлен значениями и смыслами, в нем осуществляются процессы превращения значений в смыслы, и наоборот. Рефлексивный слой более аксиологичен, он концентрируется на ценностях, смыслах, их отношении к значениям и действиям. Бытийный и рефлексивный слой сознания находятся в отношениях дополнительности, когда дискретность бытийного слоя дополняется целостностью, непрерывностью рефлексивного слоя» [Зинченко, 1997]. Таким образом, рефлексия как духовная человекопорождающая деятельность личности развертывается прежде всего в профессиональной деятельности педагога.

Аналогичное подтверждение сказанному мы находим в психолого-акмеологической концепции рефлексивной культуры А.А. Деркача, в которой представлена структура рефлексивно-инновационного потенциала как двухслойного образования, основу которого определяют способности к творческой профессиональной деятельности, способности к саморазвитию, а ситуативный слой – конкретная ситуация, отражает зависимость инновационного потенциала от особенностей и условий профессиональной деятельности, в том числе заинтересованность в инновационных изменениях и степень принятия нового. Рефлексивно-инновационный потенциал определяется следующим: степенью готовности к профессиональному творчеству; признанием ценности профессионального творчества и собственных творческих возможностей; уверенностью, что рефлексивный процесс творческого поиска обеспечит преодоление неудач; способностью к работе в ситуации неопределенности, недостаточности информации; соотношением полей потенциальной и актуальной рефлексии; инновационным характером профессиональной деятельности [Деркач, 2000, кн. 3].

Переосмысление опыта и деятельности невозможно без перестройки сознания. В связи с этим становится понятной необходимость обращения к рефлексии. Развитие внутренних личностных ресурсов во многом обусловлено развитием способности к рефлексии как механизму профессионального роста и обретения рефлексии как профессионального качества. Развитие рефлексивных способностей подтверждает необходимость обращения к педагогу как человеку рефлексии, способному сделать самого себя, свой внутренний мир предметом осознания. Таким образом, рефлексия вступает детерминантой, с помощью которой осуществляются способность и фундаментальный механизм истинно человеческого способа жизни, деятельность по самоисследованию, самопроектированию, конструированию себя, пониманию других и своей представленности в них. Развитие рефлексивной культуры активизирует готовность к переосмыслению профессионального опыта.

Переосмыслить стереотипы профессионального опыта педагогу помогает рефлексия, которая в нашем исследовании имеет тесные корреляционные связи с творческим потенциалом руководителя ( $r=0,71$ ;  $p>0,01$ ), определяя степень личностных потребностей, возможностей, и рефлексии их [Селюч, 2017].

Опираясь на рефлексии, педагог ведет поиск нового смысла профессиональной деятельности, который выступает в данном случае как процесс смыслотворчества в форме диалога: «человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом» [Бахтин, 2013]. Таким образом, *взаимодействие со студентами* в форме диалога детерминируется рефлексией.

Для нашего исследования идеи диалогового подхода имеют существенное значение. Педагог постоянно взаимодействует с другими субъектами образовательного процесса, и, следовательно, его личностно-профессиональное развитие зависит от контактов с другими индивидуальностями, на что и указывал Н.А. Бердяев: «реализация личности возможна только в общении с другими личностями» [Бердяев, 2019, 47].

Диалог как личностный детерминирующий механизм позволяют раскрыть методологические значения этого понятия (М.М. Бахтин, М. Бубер, Т.А. Флоренская):

- человеческая реальность, выступающая, с одной стороны, как предпосылка, изначальное условие человеческого сознания и самосознания, с другой стороны – как основная форма их реализации;
- конкретное событие общения в конкретном взаимодействии, которое «размыкает» ценностный мир человека, на соответствующий посыл от другого человека;
- путь познания глубины Я-концепции: «предел здесь не «Я», а «Я» во взаимоотношениях с другими личностями, т. е. «Я» и другой «Я», «Я» и «Ты» (по Бахтину);
- «внезаходимость» в диалоге, бережно-созерцательное отношение без навязывания себя, направленность на другого.

Исходя из представлений диалогического принципа развития, важным для педагога выступает конструктивный диалог, общение, контакт со студентами и коллегами, воспринимаемый во всей его целостности, что влечет за собой творческое самосозидание, появление новых смыслов, между участниками общения устанавливаются субъект-субъективные отношения, совместная деятельность в форме диалога, по обе стороны которого находятся «творцы и творимые», способные к «коммуникативным намерениям» [Выготский, 2000, 41-43], совместному творчеству душевного контакта, взаимопонимания, направленного на решение общих проблем [Петровская, 1990], процессу усложнения межличностных связей, возрастанию многомерности и содержательной сложности общения [Асмолов, 2007].

Взаимодействие в форме диалога «работает не как обычная передача знаний и опыта, обмен информацией, а как создание общего: каждый человек, общаясь, что-то проясняет для себя, корректирует свои представления, анализирует информацию, сообщаемую другим, и обязательно стремится (в случае значимости сообщаемого) обогатить свою компетентность» [Петровский, 1992, 37]. Эта особенность общения является источником развития всех субъектов образовательного процесса.

В контексте нашего исследования способность к общению у педагога выступает третьей по значимости личностной детерминантой, обладающей (7,2%) весом, которая интегрирует эмоциональную подвижность (0,70), рефлексивность (0,52), независимость ценностей и поведения (0,51).

Реализуя потребность в общении и тем самым в осуществлении желаний, педагог соотносит свое поведение с оценками «значимых других» на уровне осознанного самоконтроля, а также неосознанно на уровне идентификации. Иначе говоря, быть субъектом общения невозможно без той или иной степени «идеальной репрезентированности (отраженности) человека в жизни других людей», без «открытия души для сохранения тайны своей души... в способе утвердить свое Я и бескорыстно погрузиться в общение» [Там же, 11].

Еще одной детерминантой, направленной на понимание жизненного пути, личного смысла в построение связей с социумом, выступает идентификация. Механизм идентичности позволяет педагогу из неопределенности и разнообразия формировать упорядоченную и целенаправленную профессиональную деятельность путем осознания своего места в коллективе, выбора форм социального взаимодействия. Формирование намерений, установок и соответствующего поведения является следствием идентификации и фактором, поддерживающим и усиливающим ее. Происходит идентификация себя с образом, формируемым творческим воображением: «Над нами властвует все то, с чем мы себя отождествляем. Мы можем властвовать над тем и контролировать все то, с чем мы себя

растождествили» [Ассаджиоли, 1997, 123]. Сопровождается данный механизм ролевым переживанием, возникающим в результате не поведенческого, а чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, как задаваемых жизнью, так и создаваемых профессиональной деятельностью, потому как педагог всегда живет жизнью своих воспитанников.

Личностно-профессиональное развитие невозможно без целеполагания (генерации новых идей), обусловлено доминирующей внутренней потребностью в напряженной, нестандартной профессиональной деятельности, в преодолении личностных неумений и шаблонов, формирующих творческую доминанту и направленных на достижение сознательно поставленной профессиональной цели. Способность самостоятельно организовать профессиональную деятельность так, чтобы достигнуть поставленной цели, обеспечивается готовностью к энергетическим затратам ( $r=0,85$ ;  $p>0,05$ ), способностью управлять собой, рационально используя время и энергию ( $r=0,90$ ;  $p>0,01$ ), творческим подходом к решению проблемных ситуаций ( $r=0,49$ ;  $p>0,01$ ).

Мотивация достижения поставленных профессиональных целей, имея тесные корреляционные связи с реализацией творческого потенциала ( $r=0,78$ ;  $p>0,01$ ), подчеркивает, что только при осуществлении цели, лично поставленной или сформулированной либо хотя бы принятой для себя как особо значимой, педагог развивается как личность. Данное заключение созвучно мыслям В. Франкла о том, что сила воли определяется ясностью и глубиной понимания собственных целей. Если цель не своя, то появляются малодушие, отказ от нее в пользу потребности сохранения личного благополучия или социального статуса [Франкл, 1990].

Для достижения результативности усилий влияние цели должно быть достаточно устойчивым и управляться не потребностями, а только высшими ценностями. Это объясняется тем, что потребности представляют собой нечто ситуативно-изменчивое, а ценности соотносятся с культурными стандартами и поэтому более стабильны и менее зависимы от сиюминутной ситуации. Кроме того, вектор их воздействия на личность противоположен. Если потребности толкают человека к чему-то, то ценности притягивают. Поскольку ценности более устойчивы, чем потребности, а их иерархия устойчива еще в большей степени, то необходимость экстренно изменить ситуацию приводит к внутриличностному конфликту.

Мотивация достижения поставленных целей сопряжена значимыми корреляционными связями со способностью по самосовершенствованию профессиональной деятельности ( $r=0,69$ ;  $p>0,01$ ), готовностью к профессиональному мастерству ( $r=0,60$ ;  $p>0,01$ ) и указывает на то, что, осознав поставленную профессиональную цель как реализацию жизненной миссии, педагог полностью сосредотачивается на ее выполнении. Аналогичное понимание творчества мы находим у Р.М. Грановской: «в творчестве, поставив перед собой значимую цель, человек себя тем самым интуитивно лечит» [Грановская, 2002, 77].

Мотивация педагога, основанная на личных ценностях, имеет позитивный эмоциональный настрой, обеспечивает личностный уровень регуляции профессиональной деятельности, стимулирует к выходу за пределы ее фиксированных норм, обогащению индивидуальным опытом и созданию новых или переосмыслению старых мотивов, целей и отношений.

Мотивы как конкретные побудительные силы связаны с осознанием потребностей, приданием им личностного смысла. В данном контексте уместно следующее замечание В.Н. Дружинина: «формирование креативности как личностной характеристики в онтогенезе проявляется сначала на мотивационно-личностном, затем на продуктивном (поведенческом) уровне» [Дружинин, 1999]. Поисково-познавательная мотивация выступает показателем

творческой направленности педагога и показателем внутреннего стимула к проявлению творческого поиска.

А. Маслоу в качестве центральной составляющей творческой деятельности выделял эмоцию интереса. Выделяя две стадии творчества – первичную и вторичную, ученый считал, что в первом случае (на стадии поиска идеи) интенсивна эмоция интереса – возбуждение, сопровождающее импровизацию и вдохновение. На второй стадии (материализации идеи) сила познавательного интереса снижается и уступает место самодисциплине, упорному труду, связанному с другими переживаниями [Маслоу, 2012]. Аналогичные заключения встречаются у К.Э. Изарда: «если первичная креативность – импровизационная стадия творчества – характеризуется возбуждением, то вторичная креативность, предполагающая разработку и развитие первоначального творения, должна характеризоваться умеренным уровнем интереса» [Изард, 2009, 136-137]. Более того, тяжелой работе, связанной с доведением продукта творчества до желаемого совершенства, неизбежно сопутствуют периоды подавленности и страха, когда «мотивационная сила устойчивого интереса имеет решающее значение для преодоления препятствий, встающих на пути творческой личности» [Ясперс, 1997].

### Заключение

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, детерминантами развития педагога выступают:

- 1) рефлексия, помогающая преодолевать собственную ограниченность в области конкретных знаний и навыков профессиональной деятельности и межличностных отношений с участниками образовательного процесса (в частности, в отношениях с самим собой);
- 2) механизм *идентичности*, позволяющий из неопределенности и разнообразия профессиональных задач формировать упорядоченную и целенаправленную профессиональную деятельность посредством осознания места в коллективе и форм социального взаимодействия;
- 3) целеполагание как внутренняя потребность в преодолении личностных неумений и шаблонов, формирующее творческую доминанту;
- 4) диалоговое взаимодействие, обогащающее профессиональную компетентность педагога и открывающее возможность постигать современные знания и технологии;
- 5) мотивационная вовлеченность как реализация профессиональной миссии.

Проблема исследования не только востребована современной социокультурной ситуацией, но и важна для внедрения в практический опыт научно-практических разработок по повышению процессов квалификации педагогических кадров.

### Библиография

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 2007. 528 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. М.; К., 1997. 320 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 2013. 444 с.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. М.: Амрита-Русь, 2019. 416 с.
5. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
6. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. М.: Генезис, 2002. 573 с.
7. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: РАГС, 2000. Кн. 3. 536 с.
8. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 44-52.
9. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.:

Новая школа, 1997. 334 с.

10. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2009. 464 с.
11. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 547 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2012. 549 с.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: МГУ, 1990. 216 с.
14. Петровский А.В. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992. 224 с.
15. Селюч М.Г. Творческое Я руководителя образовательного учреждения как системное образование личности // Акмеология. 2017. № 2. С. 91-99.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
17. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.

## **Personal psychological determinants of teacher development (a case study of university teachers)**

**Marina G. Selyuch**

Doctor of Psychology, Professor,  
Professor at the Department of psychology and pedagogy,  
Amur State University,  
675027, 21 Ignatievskoe hwy, Blagoveshchensk, Russian Federation;  
e-mail: seluch@mail.ru

### **Abstract**

The article aims to identify and study personal psychological determinants of the development of university teachers. It pays attention to the fact that the modern period of the functioning of the system of higher professional education requires university teachers to make adjustments to their professional and personal qualities. The research makes an attempt to theoretically justify and empirically confirm a set of psychological determinants, which make it possible to activate the internal potencies and resources of a university teacher. The author of the article points out that this process is provided in real practice by reflection (conscious analysis of the results, the implementation of the necessary correction), openness to everything new (the selective attitude to past experience), dialog interaction (the establishment of positive emotional mutual influence among colleagues), identification ("interpersonal identification"), goal-setting (the achievement of goals), the creative position (the system of relations and value orientations), motivational involvement (the satisfaction of needs and abilities). Having considered personal psychological determinants of the development of university teachers with due regard to correlations among psychological formations, the author comes to the conclusion that the psychological formations that have been revealed, not only provide the process of personal and professional development, but also serve as its basis.

### **For citation**

Selyuch M.G. (2021) Lichnostnye psikhologicheskie determinanty razvitiya pedagoga (na primere prepodavatelya vuza) [Personal psychological determinants of teacher development (a case study of university teachers)]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 10 (1A), pp. 50-57. DOI: 10.34670/AR.2021.20.95.006

---

**Keywords**

Development, personal psychological determinants, reflection, goal-setting, motivational involvement, dialog interaction.

**References**

1. Asmolov A.G. (2007) *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. Moscow.
2. Assagioli R. (1966) *Psicosintesi: per l'armonia della vita*. Roma. (Russ. ed.: Assagioli R. (1997) *Psikhosintez*. Moscow; Kyiv.)
3. Bakhtin M.M. (2013) *Estetika slovesnogo tvorchestva* [The aesthetics of verbal creativity]. Moscow.
4. Berdyaev N.A. (2019) *O naznachanii cheloveka. Opyt paradoksal'noi etiki* [The destiny of man. The experience of paradoxical ethics]. Moscow: Amrita-Rus' Publ.
5. Derkach A.A. (2000) *Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka* [Acmeology: personal and professional development of an individual], Book 3. Moscow: Russian Academy of Public Administration.
6. Druzhinin V.N. (1999) Metaforicheskie modeli intellekta [Metaphorical models of intelligence]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 20 (6), pp. 44-52.
7. Frankl V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow: Progress Publ.
8. Granovskaya R.M. (2002) *Konflikt i tvorchestvo v zerkale psikhologii* [Conflict and creativity in the mirror of psychology]. Moscow: Genезis Publ.
9. Izard C.E. (1991) *The psychology of emotions*. New York. (Russ. ed.: Izard C.E. (2009) *Psikhologiya emotsii*. St. Petersburg: Piter Publ.)
10. Jaspers K. (1913) *Allgemeine Psychopathologie*. (Russ. ed.: Jaspers K. (1997) *Obshchaya psikhopatologiya*. Moscow: Praktika Publ.)
11. Mamardashvili M.K. (1995) *Lektsii o Pruste (psikhologicheskaya topologiya puti)* [Lectures on Proust (psychological topology of the path)]. Moscow: Ad Marginem Publ.
12. Maslow A.H. (1997) *Motivation and personality*. Pearson. (Russ. ed.: Maslow A.H. (2012) *Motivatsiya i lichnost'*. St. Petersburg: Piter Publ.)
13. Petrovskaya L.A. (1990) *Kompetentnost' v obshchenii* [Communication competence]. Moscow: Moscow State University.
14. Petrovskii A.V. (1992) *Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti* [The psychology of maladaptive activity]. Moscow: Gorbunok Publ.
15. Selyuch M.G. (2017) *Tvorcheskoe Ya rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak sistemnoe obrazovanie lichnosti* [The creative Self of the head of an educational institution as an individual's systematic formation]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2, pp. 91-99.
16. Vygotskii L.S. (2000) *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: EKSMO-Press Publ.
17. Zinchenko V.P. (1997) *Posokh Osipa Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psikhologii* [Osip Mandelstam's staff and Mamardashvili's pipe. Towards the origins of organic psychology]. Moscow: Novaya shkola Publ.